

# Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad

---



---



**Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad**

Primera edición, 2019

**D. R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**

Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,  
Alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, Ciudad de México.

El contenido de este documento es responsabilidad de la Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional bajo el convenio de colaboración 37848-1038-6-V-14, INEE/DGAJ/03/04/2014 celebrado entre el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Universidad Nacional Autónoma de México, en cuya ejecución intervinieron Patricia C. Brogna (coordinadora), Claudia L. Peña Testa y Mariana Hernández Flores.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su reproducción por cualquier sistema mecánico o electrónico, para fines no comerciales. Cítese de la siguiente manera:

INEE (2019). *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. México: autor.

Publicación digital, en su formación se empleó la familia tipográfica Univers LT Std.

# Índice

Siglas y acrónimos	5
Introducción	7
<b>Capítulo 1. Mapeo de la normatividad y las estrategias nacionales de atención a personas con discapacidad en educación obligatoria</b>	15
El “Deber ser” de la educación inclusiva, la “Hoja de ruta” internacional y el mapeo normativo programático en México	16
1.1 Estándares según guías de Ainscow y Booth	16
1.2 Estándares según normatividad y documentos internacionales	18
1.3 Antecedentes no vinculantes del marco normativo internacional	20
1.4 Marco normativo internacional (instrumentos vinculantes)	29
1.4.1 Documentos clave del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)	33
a) <i>Observación general núm. 4 sobre inclusión educativa del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas</i>	33
b) <i>Observaciones y recomendaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas al Informe Oficial de México</i>	34
1.5. Marco normativo-programático nacional sobre educación de las personas con discapacidad	35
1.5.1 Antecedentes sociohistóricos	35
1.5.2 Normas nacionales	45
1.5.3 Programas nacionales	55
<b>Capítulo 2. Estado de la cuestión</b>	65
2.1 Concepto, paradigma, y principio de inclusión	67
2.2 Cuadernillos sobre educación inclusiva de UNICEF	81
2.3 Investigaciones y estudios sobre evaluación de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad	86
2.3.1 Evaluaciones del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de Integración Educativa, 2003	87
2.3.2 Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2004	89
2.3.3 Evaluación externa del Programa Nacional de la Integración Educativa, 2005	91
2.3.4 Evaluación externa del Programa Nacional del Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2006	96

2.3.5 Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa, 2007	100
2.3.6 Estudios sobre evaluaciones de prácticas docentes	101
2.3.7 Experiencias internacionales de evaluación de educación inclusiva	106
<b>2.4 Aportes teóricos y metodológicos para el estudio y evaluación de las acciones de inclusión educativa y de atención a estudiantes con discapacidad</b>	<b>117</b>
<b>Capítulo 3. La educación inclusiva: proceso, derecho, medio y principio</b>	<b>119</b>
3.1 Identificación de referentes normativos y programáticos contra los que se debe contrastar la operación de las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad	120
3.2 Caracterización de las estrategias de atención educativa a estudiantes con discapacidad	125
3.3 Propuesta de aspectos a evaluar en esos servicios, actores y modelos con base en la literatura nacional e internacional sobre el tema	129
Conclusiones	135
Glosario	138
Anexo Línea del tiempo	142
Referencias	146

## Siglas y acrónimos

AEL	Autoridad Educativa Local
CAED	Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAM laboral	Centros de Atención Múltiple con Formación para el Trabajo
CAPEP	Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CEMABE	Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CLIMA	Clínica Mexicana de Autismo
COAMEX	Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad
CONADIS	Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALITEG	Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior
CRIE	Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa
DGB	Dirección General del Bachillerato
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DGECYTM	Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
ENADID	Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica
ENDEMS	Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENIM	Encuesta Nacional de los Niños, Niñas y Mujeres
ENJ	Encuesta Nacional de Juventud

FMYE	Fichas de Monitoreo y Evaluación
GEPIA	Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula
IMJUVE	Instituto Mexicano de la Juventud
INEA	Instituto Nacional de Educación para Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INIFED	Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
OIE-UNESCO	Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC-UNESCO	Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de Educación Media Superior
PROFORDIR	Programa de Formación de Directores
PRONADIS	Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación
PROSPERA	Programa de Inclusión Social
PSE	Programa Sectorial de Educación
RIIPIE	Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNIE	Sistema Nacional de Información Estadística Educativa
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

## Introducción

En este documento se presenta un marco de referencia y una propuesta metodológica sobre la atención educativa a la diversidad en la educación obligatoria, específicamente a los estudiantes con discapacidad, que sirva al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como base para el diseño de evaluaciones en esa materia en los diferentes niveles de la educación obligatoria.

Para ese fin este marco de referencia hace las siguientes aportaciones.

1. Caracteriza las estrategias de atención educativa a los estudiantes con discapacidad en México.
2. Delimita los servicios, actores y modelos de atención que deben ser objeto de evaluación.
3. Propone los aspectos a evaluar en esos servicios, actores y modelos con base en la literatura nacional e internacional sobre el tema.
4. Identifica referentes normativos contra los que se debe contrastar la operación de las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad.
5. Propone criterios técnicos para evaluar dichos aspectos.

Para lograr lo anterior se realizaron las siguientes acciones:

- Análisis de la normativa internacional y sus antecedentes.
- Análisis del marco normativo-programático mexicano y sus antecedentes.
- Elaboración de una línea del tiempo (anexo) como instrumento de totalización de los aspectos anteriores.
- Conformación de un estado del arte sobre atención a la diversidad, inclusión educativa y evaluación de estas dos.
- Revisión de documentos oficiales.
- Conducción de entrevistas con actores clave.
- Aplicación de cuestionarios a instancias de gobierno.<sup>1</sup>
- Análisis, sistematización e interpretación de resultados, presentados en una gráfica de saturación por nivel social, fuente, identificación de 1) prerequisite o 2) ausencia o déficit.

<sup>1</sup> Los cuestionarios se aplicaron a las siguientes instancias:

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.  
Instituto Nacional de Estadística y Geografía.  
Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.  
Enlace de los Centros de Atención para Personas con Discapacidad en la Dirección General del Bachillerato.  
Dirección de Educación Especial.  
Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo.  
Dirección General Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C.  
Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte.  
Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.  
Secretaría de Educación Pública.  
Dirección General de Educación Indígena.  
Coordinación Nacional de PROSPERA Programa de Inclusión Social.

Llevar adelante el marco de referencia y la propuesta metodológica para una evaluación de la atención educativa a la diversidad presenta el desafío de identificar y comprender el núcleo duro de los factores que mantienen el fracaso de una política nacional de inclusión educativa, a pesar de los resultados ya obtenidos en las numerosas evaluaciones realizadas a los programas nacionales, y de los distintos intentos por cuantificar los elementos del sistema.

Con este marco de referencia se pretende orientar, desde las voces de los debates más actuales y la perspectiva de derechos humanos, cuáles serán los principales ejes por considerar en el diseño de una evaluación al nivel nacional.

El presente marco referencial está basado en la teoría crítica de la discapacidad, en el paradigma de derechos humanos y en el estado de la inclusión educativa y de la atención de las necesidades de las personas con discapacidad, identificando los estudios que promueven el esfuerzo por hacer efectivo el principio de una educación para todos. Aun dando cuenta de los debates y las contradicciones, se sabe que el eje de las políticas, los programas y las acciones educativas deben orientarse a una plena inclusión en un sistema educativo sin discriminación y con propuestas de calidad para todas las personas.

Tanto la profusa producción teórica del Modelo social de la discapacidad, como aquellos aportes desde la perspectiva crítica y de derechos humanos, abonan a una visión en la cual se enfatizan las barreras que excluyen y segregan de diversas instancias sociales a parte de la población, pero muy especialmente del sistema escolar, lo cual representa un enorme impacto en la vida de las personas ya que la educación es un “derecho llave” que posibilita la plena inclusión y favorece el goce y ejercicio de otros derechos.<sup>2</sup>

En grandes pinceladas el tránsito de la noción de una “educación especial” al concepto de “inclusión educativa” se inscribe en el esfuerzo por lograr que se modifique la visión de que existen “sujetos ineducables”; y se comience a visualizar cuáles son en realidad los factores que excluyen, segregan y expulsan de las aulas a gran parte de la población estudiantil.

Este trayecto no resulta sencillo por diversos motivos: en un nivel general, porque todas las sociedades “construyen” a aquellos sujetos diferentes, deficitarios, “frágiles”, en términos de Álvarez Uría (1997) y “supernumerarios” según Castel (1997). Desde una perspectiva médica estos sujetos han sido calificados y clasificados según parámetros de normalidad y funcionamiento, siendo la educación especial el canal más efectivo para producir y reproducir discursos y prácticas pedagógicas de exclusión y segregación.

Documentos como el Programa de Acción Mundial (1982) y las Normas Uniformes (1993) son antecedentes no vinculantes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (2006); detonaron una evolución (con avances y retrocesos) hacia una perspectiva de plena inclusión que actualmente orienta los señalamientos que realiza el Comité de seguimiento de dicha Convención a los informes de los países que todavía mantienen un sistema educativo especial y segregado. Obviamente en las décadas de los ochenta y noventa no estaba consolidado aún el discurso de derechos,

<sup>2</sup> Para ampliar se sugiere revisar a Goodley (2017) y Ferreira y Rodríguez (2006), entre otros.

en especial el derecho a la educación inclusiva, considerando “especiales” a ciertos sujetos, y se ofertaba una educación con muchas menos expectativas, ya que se consideraba que “no podían”, en lugar de identificar y remover las barreras del entorno —especialmente educativo— que limitaban u obstaculizaban sus aprendizajes, brindándoles los apoyos necesarios para facilitar su máximo desarrollo educativo.

Existen aún voces que demandan una regresión en los estándares de estos consensos internacionales, como los convenidos de manera universal en la Convención de Naciones Unidas de 2006.

Un claro ejemplo se da en el ámbito de la educación de las personas sordas: *son varios los reclamos —propios y ajenos— para que accedan a una educación basada en lengua de señas. Incluso existe una Universidad en Estados Unidos (Gallaudet) donde ésa es la base del aprendizaje. Sin embargo, es importante señalar que este modelo recibe críticas aún de personas sordas, ya que luego les resulta muy difícil a los egresados insertarse en contextos laborales u otros contextos educativos donde la lengua de seña no es el modo hegemónico de comunicación.* Lo mismo reclaman algunos colectivos de personas ciegas, quienes señalan que en las escuelas regulares no se les enseña aquellos aspectos que requieren para su independencia —como prácticas de orientación y movilidad—. Sin embargo, estos planteamientos se resolverían, entre otros factores, con la oferta específica —a través de centros de recursos que apoyen las estrategias pedagógicas o permitan acceder a los insumos de apoyo que cada persona o grupo requiera—, en los espacios educativos comunes y con docentes capacitados para planificar con un diseño universal sus estrategias de enseñanza.

Los debates separatistas, que señalan como la oferta pertinente a aquella que se brinde en instancias segregadas o “especiales”, deben valorarse a la luz del estándar que la Convención plantea en su artículo 24, y en diversos documentos del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Entre estos documentos resaltamos el llamado Informe Solcom<sup>3</sup> (ONU, 2017), el cual refiere en su punto 2:

La presente investigación examina las presuntas violaciones graves o sistemáticas del artículo 24 (derecho a la educación) de la Convención por el Estado parte, a saber, la alegada exclusión estructural y segregación de las personas con discapacidad del sistema educativo general por motivos de discapacidad, desde 2011 (fecha del examen del informe inicial del Estado parte) hasta la fecha de adopción del presente informe (ONU, 2017).

La convivencia de personas con y sin discapacidad resulta un valioso aprendizaje conjunto, fortalece el respeto entre personas diversas que aprecian la diferencia y la heterogeneidad como un valor intrínseco de la naturaleza humana.

<sup>3</sup> Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo, sobre la educación inclusiva.

Entre las mayores dificultades para que los sistemas educativos segregadores se transformen en sistemas incluyentes mencionamos la dificultad de reformular la formación docente (de los maestros especiales y regulares), así como mantener prácticas excluyentes a pesar de los discursos de inclusión.

Un cambio de paradigma no será posible mientras se continúe manteniendo en nuestra sociedad y, peor aún, formando al personal docente en la idea de “nosotros y los otros”, de que existen personas “normales y deficitarias” en lugar de identificar cuáles son los discursos y las prácticas que reproducen la exclusión de ciertos grupos del sistema educativo.

La propuesta metodológica para una evaluación sobre la inclusión educativa y la atención a la diversidad, especialmente la atención a las necesidades de las personas con discapacidad, debe centrarse en la descripción de la discapacidad y la definición de persona con discapacidad que se encuentran en la Convención:

*La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.*

*Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.*

Se hace evidente que esta conceptualización, ya no basada en un diagnóstico o en las dificultades o limitaciones de la persona *sino en la interacción entre* las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, modifica la forma de concebir “la cuestión” de la discapacidad.

Uno de los aspectos clave de este cambio de paradigma en lo referente a las políticas, programas y acciones de gobierno se basa en *cómo identificar a las personas con discapacidad, así como sus necesidades y las barreras que enfrenta, específicamente en el tema que nos ocupa: su acceso a una educación inclusiva de calidad.*

En México, existen diversas instancias que a través de distintos dominios o temas consultan sobre la condición de discapacidad, ya sea de personas en general o estudiantes en particular. En la tabla a se sintetizan algunas de estas propuestas:<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Para ampliar los posibles abordajes teóricos, técnicos y metodológicos sobre este tema, revisar INEGI (2016).

**Tabla a. Condición relacionada con la discapacidad sobre la que consultan diversos instrumentos**

INEGI Estructura de la clasificación de tipo de discapacidad Valora dos niveles: 4 grupo y 18 subgrupos*	ENADID 2014	INEGI-SEP Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial	SEP Formulario 911 2016-2017
Grupo 1 Discapacidades sensoriales y de la comunicación	Caminar, subir o bajar usando sus piernas	Alumnos con discapacidad motriz y herramientas de apoyo que utilizan o requieren	Ceguera
Grupo 2 Discapacidades motrices	Ver (aunque use lentes)	Alumnos con discapacidad visual (ceguera o baja visión) y herramientas de apoyo que utilizan o requieren	Baja visión
Grupo 3 Discapacidades mentales	Aprender, recordar o concentrarse	Alumnos con discapacidad auditiva (sordera, hipoacusia o baja audición) y herramientas de apoyo que utilizan o requieren	Sordera
Grupo 4 Discapacidades múltiples y otras	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	Alumnos con autismo y herramientas de apoyo que utilizan o requieren	Hipoacusia
Grupo 9 Claves especiales	Mover o usar sus brazos o manos	Alumnos con discapacidad mental (bipolar, psicosis, trastorno de ansiedad, entre otras)	Sordoceguera
	Bañarse, vestirse o comer	Alumnos con discapacidad intelectual (síndrome de Down, déficit cognitivo global, entre otras)	Discapacidad motriz
	Problemas emocionales o mentales		Discapacidad intelectual
	Hablar o comunicarse		Discapacidad psicosocial
			Trastorno del espectro autista
			Discapacidad múltiple
			Dificultad severa de conducta
			Dificultad severa de comunicación
			Dificultad severa de aprendizaje
			Trastorno por déficit de atención e hiperactividad
Clasificación de Tipo de Discapacidad- Histórica. INEGI. Recuperado el 8 de febrero de 2018, de: <a href="http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf">http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf</a>	La discapacidad en México, datos al 2014, p. 27, INEGI, 2016.	CEMABE. Tabulado adicional, Alumnos. <a href="http://www.censo.sep.gob.mx/index.php/tabulados-adicionales">http://www.censo.sep.gob.mx/index.php/tabulados-adicionales</a>	

\* Cada subgrupo está conformado por un listado, en orden alfabético, de descripciones relativas a deficiencias y discapacidades; en él se incluyen tanto nombres técnicos como algunos sinónimos con los cuales la población reconoce la discapacidad.

Como puede verse en la tabla los aspectos sobre los que cada dependencia consulta sobre la condición de discapacidad no hace comparable la información recabada. Por lo mismo una primera recomendación a futuro sería: intentar un formato unificado y sobre todo sumar aquella información que permita identificar barreras sociales, culturales, pedagógicas y otras, que incidan en los aprendizajes más allá de identificar patologías o tipos de discapacidades.

En el documento *La discapacidad en México, datos al 2014* (INEGI, 2016, p. 27) se menciona que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), junto con el Grupo de Washington trabajan en un módulo sobre inclusión educativa<sup>5</sup> que valora, a través de diferentes dominios, los temas que operan como factores sociales, económicos, culturales que pueden influir tanto en la participación, la permanencia y la promoción como en el rezago, la segregación o la exclusión de los estudiantes de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo regular. Estos dominios del módulo de inclusión se exponen en la tabla b tomada del documento de INEGI (2016, p. 14):

**Tabla b. Dominios y temas evaluados relativos a educación inclusiva**

Dominios	Temas que aborda el dominio
Actitudes	La percepción de los padres. Su percepción de las actitudes de otros. Las normas sociales y culturales. Otras actitudes de los niños. Las percepciones del personal escolar.
Llegar a la escuela	Transporte (características de todos los aspectos del sistema y la necesidad de asistencia). La seguridad ambiental y social. Clima/estaciones del año.
Accesibilidad dentro de la escuela	La accesibilidad física (entrada, pasillos, baños, sala de almuerzo, aulas, zonas comunes, etc.). Acceso a la información. La accesibilidad en la comunicación. La accesibilidad programática/adaptabilidad. Actitudes de los maestros hacia la discapacidad.
Asequibilidad	Horarios, costos y competencias por los recursos. Disponibilidad de tipos de asistencia (dispositivos financieros, asistencia, rehabilitación). Los beneficios no educativos (por ejemplo, las comidas).

Fuente: elaboración propia con base en Cappa y De Palma, 2015.

Tanto los dominios como los temas que aborda cada uno de ellos serán recurrentes a lo largo del documento, sea porque se refieren como derechos, sea porque están mencionados en programas, leyes y políticas, sea porque aparecen en los documentos referidos en el estado del arte o porque surgen —junto con otros aspectos que también analizaremos de manera integral en el tercer capítulo— de la revisión documental, de las entrevistas y las encuestas.

<sup>5</sup> Para ampliar sobre esta propuesta ver Cappa y De Palma (2015).

Por otro lado, contextualizando al nivel micro (en el centro educativo), INEE (2015) analizan la información sobre estudiantes con discapacidad, el tipo de servicio que reciben, así como cuantificando a los docentes, el personal de apoyo y las unidades de servicios que existen para su atención. A continuación, se presenta la tabla c que aparece en la página 67 en el apartado sobre educación especial, del mencionado informe.

**Tabla c. Alumnos, docentes, personal de apoyo y unidades de servicio de educación especial en el tipo educativo básico<sup>1</sup> (2013-2014)**

Modalidad	Tipo de servicio		Alumnos	Docentes <sup>2</sup>	Personal de apoyo <sup>3</sup>	Unidades de servicio <sup>4</sup>
Escolaridad	Centros de Atención Múltiple	%	11.7	34.1	47.8	28.7
		Absolutos	56910	13003	12535	1647
Extraescolar	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular	%	88.3	65.9	52.2	71.3
		Absolutos	428 149	25 078	13 673	4 100
Educación especial básica		%	100.0	100.0	100.0	100.0
		Absolutos	485 059	38 081	26 208	5 747

1 El tipo educativo básico comprende los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria.

2 Esta cifra incluye también a los directores con funciones docentes.

3 El personal de apoyo se integra por personal parodocente y personal administrativo.

4 Los Centros de Atención Múltiple se contabilizan como escuelas y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular se contabilizan como centros de atención a escuelas.

Fuente: INEE, 2015, p. 67.

En el mismo informe, a lo largo de diversos apartados, se reseñan *las problemáticas de exclusión, segregación geográfica, deserción, rezago, analfabetismo, falta de atención y accesibilidad*, que viven los estudiantes con discapacidad en general, pero de manera especial aquellos que habitan en zonas de alta marginación, en áreas rurales o quienes son hablantes de lenguas indígenas.

Es importante señalar que, además de recabar información sobre los estudiantes con discapacidad, en los formatos 911 sobre Estadística de Educación Especial-Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, la Secretaría de Educación Pública (SEP) también recopila datos sobre la formación de los maestros de apoyo proponiendo como opciones: en deficiencia mental, en audición y lenguaje, en aprendizaje, en deficiencia visual, en aparato locomotor, en inadaptados sociales, en integración educativa y otras formaciones generales como pedagogo o maestros de primaria o preescolar (SEP, 2017a).

Hasta aquí se han identificado los esfuerzos que llevan a cabo distintas instancias y dependencias de gobierno para identificar a la población con discapacidad, la modalidad de atención educativa que recibe y el tipo de apoyos que se les ofrece. Sin embargo, como se verá a lo largo del marco de referencia, esta información resulta limitada a la hora de planificar una política de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad, ya que mantiene el foco en el nivel individual, como si el problema estuviera en el alumno y no en el sistema educativo en su conjunto.

---

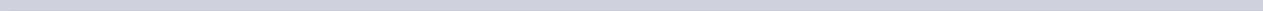
Un estudio al nivel nacional sobre la atención a la diversidad es imprescindible, ya que se cuenta con información y datos cuantitativos sobre recursos, materiales y humano, y evaluaciones de programas que incluyen estrategias cualitativas, pero la atención en centro y aula ha resultado ser, anticipando las conclusiones del presente estudio, el punto más débil del proceso y en el cual —salvo identificación de buenas prácticas a través de concursos— no se han llevado a cabo investigaciones a profundidad de manera sistemática en lo que respecta a reformas estructurales, en el nivel microsocial de la educación inclusiva y sus trayectorias de estudiantes.

Por lo tanto, *las evaluaciones sobre la atención educativa a los estudiantes con discapacidad* deberán contar con una perspectiva teórica, conceptual y metodológica, consistente con los estudios que favorecen la identificación de los factores sociales, culturales, políticos y pedagógicos que mantienen sistemas educativos segregadores y excluyentes, más que con una cuantificación de patologías y reseñas de buenas prácticas aisladas.

## Capítulo 1.

---

Mapeo de la normatividad y las estrategias nacionales de atención a personas con discapacidad en educación obligatoria



# El “deber ser” de la educación inclusiva, la “hoja de ruta” Internacional y el mapeo normativo-programático en México

## 1.1 Estándares según las guías de Ainscow y Booth

Para entender la transición hacia la educación inclusiva es imperativo considerar dos miradas: *la primera, dirigida a una educación para todos*, que implica el reconocimiento de aquellos grupos que han quedado excluidos históricamente del sistema educativo por diferentes cuestiones (etnia, pobreza, género, entre otros), y *la segunda, dirigida hacia una educación especial*, la cual por mucho tiempo ha albergado a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, que si bien puede tener un cruce con la primera, su condición ha sido referenciada como justificación para pertenecer a un sistema diferente.

Ambas miradas tienen una relación directa con las visiones hacia la discapacidad, concretamente con el modelo médico-rehabilitador o con el modelo social y el paradigma de derechos.

Para los sistemas de educación como el mexicano, con una división entre la educación “normal” y la educación especial, esta postura significa romper con un modelo de educación “por patologías” que se mantiene todavía en las instancias de formación docente.

Ante este escenario, donde existe un cuestionamiento internacional sobre la educación segregada y segregante, es como empiezan a surgir recomendaciones, como las del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a los informes de los distintos países, incluido México, estrategias e instrumentos de análisis que orientan sobre cómo debería ser la transición hacia una educación incluyente, que además enriquezca las prácticas al interior de los centros educativos de tal manera que el beneficio de la educación sea para todos los que forman parte de la comunidad educativa.

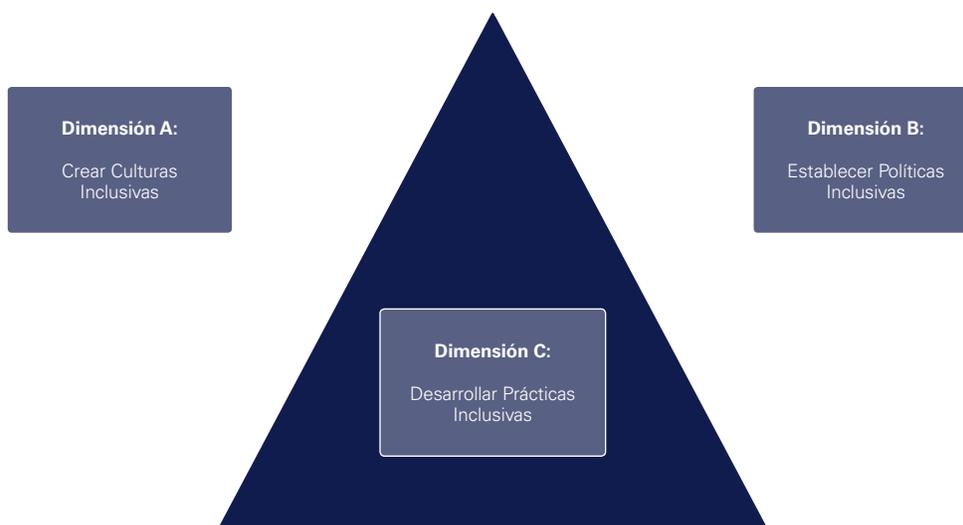
En este sentido, surge la idea de tener un documento que pueda ser una guía para alcanzar un modelo educativo inclusivo. Ante ello, se han planteado diversos indicadores que pueden ayudarnos a entender las características fundamentales que tendrían que alimentar el proceso educativo para que éste presente resultados diferentes a los del sistema tradicional. Los autores de los que haremos referencia en este documento son Booth y Ainscow (2015), quienes presentan *La Guía para la educación inclusiva*, la cual es una traducción de la 3a. edición revisada y ampliada del *Index for Inclusion*. El documento pretende ser un modelo formativo, que a través de un conjunto de indicadores, orientaciones y preguntas busca ayudar a la reflexión de los equipos docentes, para llevar a la práctica los principios y los valores que deben sostener una educación para todas y todos.

Para Booth y Ainscow (2015) la inclusión en la educación significa:

- Poner los valores inclusivos en acción.
- Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.
- Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.
- Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.
- Vincular la educación a realidades locales y globales.
- Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.
- Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.
- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión educativa es un prerrequisito para la inclusión en la sociedad.

Para generar un ambiente educativo inclusivo, estos autores establecen tres dimensiones que pueden orientarnos hacia la evaluación de acciones ya existentes y la planificación de políticas puntuales que nos permitan avanzar hacia contextos menos excluyentes. Dichas dimensiones son dimensiones del Index.

Figura 1.1. Dimensiones de la educación inclusiva



En la primera dimensión (A), de acuerdo con estos autores, entre las actividades que se busca realizar se encuentra la de generar culturas inclusivas por medio del trabajo colaborativo entre el equipo que conforma la comunidad escolar. Esta dimensión es un modelo de ciudadanía democrática. Asimismo, es de suma importancia vincular lo que se aprende en el contexto educativo con la vida cotidiana de los estudiantes. El establecimiento de valores inclusivos implica fomentar el respeto de todos los derechos humanos y entender la inclusión como un proceso en el que todos participan (Booth y Ainscow 2015, p. 18).

En una segunda dimensión (B) es fundamental establecer políticas públicas para que dentro del contexto educativo se desarrolle un proceso donde la participación sea constante, exista la cooperación por parte de todos los participantes de la comunidad, no solamente en el desarrollo de las actividades, sino también en el de los procesos de aprendizaje. Sin duda, la accesibilidad estructural será determinante para la movilidad y la colaboración de la misma comunidad (Booth y Ainscow, 2015, p. 19). En esta dimensión la organización para el apoyo a la diversidad tiene un papel preponderante, pues el que se brinde debe ser coordinado, transformando el ámbito educativo en un recurso para la ayuda a los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa. La reducción del maltrato entre pares, así como la exclusión como recurso disciplinar deben de irse desvaneciendo, de tal forma que la institución escolar tenga un ambiente óptimo en la atención a la diversidad que lo compone (Booth y Ainscow, 2015, p. 19).

En una tercera dimensión (C) se encuentra el desarrollo de prácticas inclusivas que implica tener un currículo para todos, donde los estudiantes vinculan lo que aprenden en el contexto educativo con problemáticas asociadas a su vida y a la relación que tienen con el planeta. En esta dimensión el aprendizaje se planifica considerando a todos los estudiantes, su participación y el desarrollo del auto aprendizaje. Asimismo, se considera que los alumnos aprendan unos de otros y que las evaluaciones sean incentivos que fomenten los logros de cada uno (Booth y Ainscow, 2015, p. 50).

## 1.2 Estándares según normatividad y documentos internacionales

A continuación, haremos referencia a diversos documentos internacionales que permiten tener mayor claridad respecto a la transición hacia una educación inclusiva. En dicha transición se podrá observar el uso de diferentes conceptos que fueron parte del proceso, y que dan cuenta de las distintas etapas que forman parte de la transformación hacia una educación inclusiva: necesidades educativas especiales, integración, inclusión, barreras al aprendizaje, discapacidad, persona con discapacidad, son algunos ejemplos de ello.

El derecho a una educación inclusiva se fue consolidando a través de dos grandes vertientes: por un lado, el reconocimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad y, por otro, el fortalecimiento de un proceso teórico, conceptual y metodológico que impulsaba el reconocimiento de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y de las barreras como la base para diseñar un sistema educativo incluyente y basado en el diseño universal para el aprendizaje, en el entendido de que con ellos abandonamos la expectativas de "recetas" y creamos espacios de aprendizaje para todos o, en términos

de Skliar (2013), para “cualquiera” que asuma la pluralidad y la singularidad que existe simultáneamente en cada aula.

La educación inclusiva fue alimentándose de diferentes instrumentos, resultado de distintos procesos internacionales.

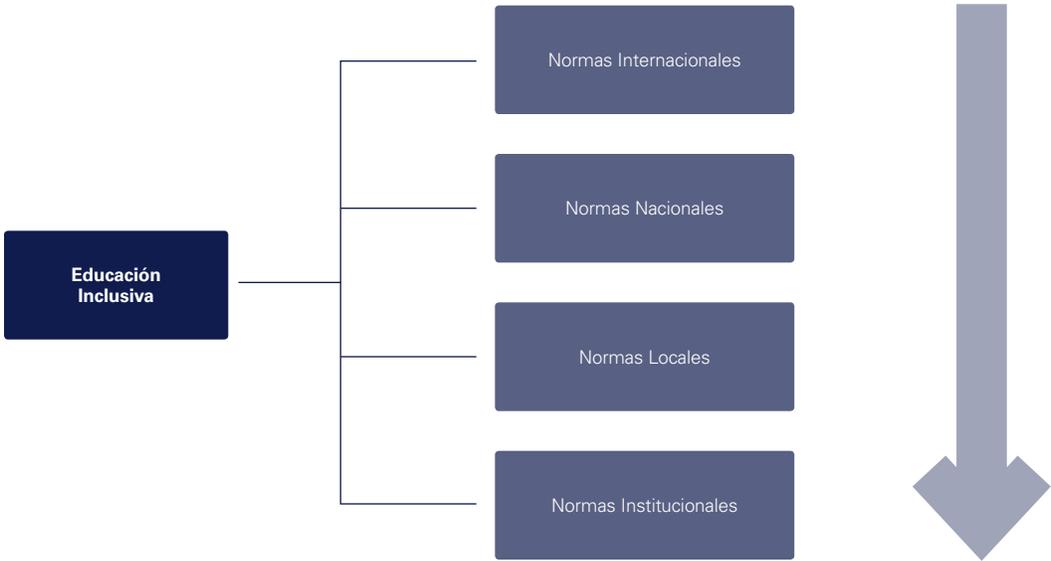
Figura 1.2. Documentos Internacionales y su evolución en el tiempo



Fuente: elaboración propia.

De ese modo, entendemos el marco normativo internacional de la educación inclusiva como la trayectoria de propuestas regulatorias y de políticas públicas que se consolida en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este marco aún no se armoniza con las normas nacionales, locales e institucionales para mantener los estándares máximos a los cuales se ha comprometido el Estado mexicano.

Figura 1.3. Normas e inclusión educativa



Fuente: elaboración propia.

### 1.3 Antecedentes no vinculantes del marco normativo internacional

En el ámbito internacional existen instrumentos vinculantes y no vinculantes. Los primeros son tratados presentados como convenciones, pactos y acuerdos, y suponen, por parte de los Estados, un reconocimiento de obligación legal. Los segundos se componen por declaraciones o recomendaciones que proporcionan directrices y también generan obligaciones morales (UNESCO, 2017b).

La Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad (2006) es un instrumento fundamental para analizar el proceso de transición de una sociedad que integra o rehabilita hacia una que sea incluyente y que fomente la participación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.

Como antecedentes *no vinculantes* de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y especialmente del derecho a la educación señalamos los siguientes.

#### **1982. Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU)**

Este programa fue aprobado el 3 de diciembre de 1982; representa una estrategia para mejorar la prevención de la discapacidad, la rehabilitación y la igualdad de oportunidades. También se realizan sugerencias y se hace énfasis en el enfoque de derechos humanos.

De las propuestas para la ejecución del Programa de Acción Mundial para los Impedidos (*sic*) referentes a la educación, citamos las siguientes:

Los Estados Miembros deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos a la igualdad de oportunidades de educación con los demás. La educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general. La responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación, y las leyes relativas a educación obligatoria deben incluir a los niños de todos los niveles de incapacidad, inclusive los más gravemente incapacitados.

Los Estados Miembros deben dejar margen para una mayor flexibilidad en la aplicación de reglamentos respecto a edad de admisión y a promoción de los niños de una clase a otra, como también a la toma de exámenes en lo que respecta a los estudiantes impedidos (ONU, 1982, punto d. Empleo y formación, apartados 120 y 121).

El mismo documento señala, en el apartado 122, del punto antes referido, que deben seguirse criterios básicos en el establecimiento de servicios de educación para niños y adultos impedidos, como son:

- Individualizados, esto es, basados en las necesidades evaluadas y reconocidas mutuamente por las autoridades, los administradores, los padres y los propios estudiantes impedidos y han de conducir a metas de estudios y objetivos a corto plazo claramente formulados, que se examinen y, cuando sea necesario, se revisen a intervalos.

- Localmente accesibles, esto es, estar situados a una distancia de viaje razonable del hogar o residencia del alumno, excepto en circunstancias especiales.
- Universales, esto es, deben servir a todas las personas que tengan necesidades especiales, independientemente de su edad o grado de incapacidad, y de modo que ningún niño de edad escolar quede excluido del acceso a la educación por motivos de la gravedad de su incapacidad ni reciba servicios de educación considerablemente inferiores a los que disfrutaban los demás estudiantes.
- Ofrecer una gama de opciones compatible con la variedad de necesidades especiales de una comunidad dada (ONU, 1982).

El programa deja en evidencia, a partir de una lectura retrospectiva, una propuesta ambivalente entre integración excluyente, ya que plantea espacios segregados dentro del sistema regular, aún al proponer que la planificación es una característica que se destaca para poder brindar la atención requerida en el contexto áulico. Considera que la atención a los niños que tienen alguna necesidad pueda darse dentro de las mismas instalaciones, siempre y cuando éstas cumplan con las adaptaciones pertinentes para garantizar una educación de calidad y con las mismas oportunidades de participación. En caso contrario, se deberá impartir en lugares específicos y por periodos adecuados. Se hace énfasis en que la educación especial —que a partir de la Convención se entiende contraria a los derechos y dignidad de las personas con discapacidad— debe tener la misma calidad que la del sistema escolar general.

Dentro del programa se hace mención a los padres de familia como actores fundamentales en el proceso de educación, por lo que contar con su participación permitirá propiciar entornos de participación y de mayor compromiso en la formación de los estudiantes. Asimismo, la formación docente es indispensable para generar vínculos con las familias que permitan el progreso de los alumnos que tienen alguna limitación (apartados 141 a 147). La educación para adultos y para las poblaciones con deficiencias en las zonas rurales, también es un aspecto que contempla el Programa de Acción Mundial para los Impedidos.

Cuando las instalaciones y servicios de los cursos ordinarios de educación para adultos no sean adecuados para satisfacer las necesidades de algunas personas impedidas, pueden ser necesarios cursos o centros de formación especiales hasta que se modifiquen los programas ordinarios. Los Estados Miembros deben ofrecer a los impedidos posibilidades de continuar su educación a nivel universitario (ONU, 1982).

### **1990. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia**

La Conferencia Internacional sobre “Educación para Todos” marca una diferencia en la política educativa internacional, pues establece que todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. La Conferencia de Jomtien representó, sin duda alguna, un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos (UNESCO, 1990).

Dentro del marco de acción queda asentado que los países pueden establecer sus propias metas para el decenio de 1990, de acuerdo con las siguientes dimensiones:

1. Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños pobres, desasistidos e impedidos.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto de educación considerado "básico") y terminación de esta, hacia el año 2000 (entre otras) (UNESCO, 1990).

Asimismo, dentro del marco de acción se mencionan diferentes procesos necesarios para poder ejecutar los planes generados en el presente acuerdo. Uno de ellos queda establecido en el siguiente artículo:

45. Es preciso incrementar la asistencia financiera internacional para ayudar a los países menos desarrollados a ejecutar sus propios planes de acción autónomos de acuerdo con la visión ampliada de la Educación Básica para Todos. La auténtica concertación de acciones, caracterizada por la cooperación y los compromisos conjuntos a largo plazo, permitirá obtener mayores resultados y establecer las bases para un aumento considerable de la financiación global destinada a este importante sector de la educación. A petición de los gobiernos, los organismos multilaterales y bilaterales deberían concentrarse en las acciones prioritarias de apoyo, particularmente en cada país, en esferas como las siguientes [...]
- d. Programas concebidos para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico de grupos desasistidos, jóvenes no escolarizados y adultos con poco o ningún acceso a la educación básica. Todos los participantes pueden compartir su experiencia y sus competencias en materia de concepción y ejecución de medidas y actividades innovadoras y concentrar su financiación de la educación básica en categorías y grupos particulares (por ejemplo, las mujeres, los campesinos pobres, los impedidos) para mejorar de manera importante las oportunidades y condiciones de aprendizaje que se les ofrecen (UNESCO, 1990).

Es imprescindible evaluar las necesidades y planificar la acción que se desarrollará en esta materia. Por ello, la actualización de planes multisectoriales, nacionales y subnacionales debe, de acuerdo con el documento, alcanzar la calidad esperada para grupos que han quedado rezagados históricamente.

17. Para alcanzar las metas autoasignadas, se invita a cada país a elaborar o actualizar planes de acción amplios y a largo plazo (desde los niveles locales a los nacionales) para satisfacer las necesidades de aprendizaje definidas como "básicas". En el contexto del sector educativo y de los planes y estrategias generales del desarrollo, un plan de acción de educación básica para todos será necesariamente multisectorial, para orientar las actividades de los sectores involucrados (por ejemplo, educación, información, medios de comunicación, trabajo, agricultura, salud). Los modelos de planificación estratégica varían por definición. Sin embargo, la mayoría de ellos entrañan ajustes permanentes entre los objetivos, los recursos, las acciones y las limitaciones. A nivel nacional, los objetivos se expresan normalmente en términos generales, y lo mismo ocurre respecto de los recursos del gobierno central. En cambio, las acciones se ejecutan a nivel local. Así, diversos planes locales en el mismo contexto nacional diferirán naturalmente, no sólo en cuanto a su alcance, sino también en cuanto a su contenido (UNESCO, 1990).

Asimismo, se debe buscar la universalización de la educación primaria, sobre todo en los países más pobres, y generar estrategias que permitan alcanzar a poblaciones jóvenes que han sido excluidas de la escolarización, así como a adultos que por diversas razones nunca ingresaron a la escuela.

Es importante mencionar que en el marco de acción se plantea la educación para mujeres y niñas reconociendo que existen barreras sociales y culturales que no permiten que sean beneficiarias del mismo sistema.

Los programas de educación para mujeres y niñas deben tener por objeto suprimir las barreras sociales y culturales que han impedido a las mujeres y las niñas beneficiarse de los programas normales de educación, o incluso que las han excluido de ellos, así como promover la igualdad de oportunidades en todos los aspectos de su vida (UNESCO, 1990).

Por último, en el marco de acción, en el número 21, se plantea que los programas para refugiados es una necesidad que implica destinar recursos para su ejecución, así como, la creación de programas para la investigación (UNESCO, 1990).

### **1993. Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU)**

Las normas uniformes tienen como finalidad garantizar que niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás (ONU, 1993).

De la estructura del documento resaltaremos algunos puntos que nos ayudan a comprender de manera más clara porque éste se considera un antecedente importante en la creación de la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad.

En el apartado I, por ejemplo, se plantea la toma de conciencia como una práctica que deben fomentar los estados participantes, distribuyendo información y promoviendo conciencia, así como elaborando campañas que permitan visibilizar una imagen de las personas con discapacidad como ciudadanos con los mismos derechos que los demás.

En el apartado II, que describe las esferas previstas para la igualdad de participación, se considera que deben existir ajustes para garantizar el acceso a la participación de las personas con discapacidad. Este elemento es fundamental, pues reconoce la responsabilidad del entorno en la ausencia de la participación de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos.

Los Estados deben adoptar medidas para eliminar los obstáculos a la participación en el entorno físico. Dichas medidas pueden consistir en elaborar normas y directrices y en estudiar la posibilidad de promulgar leyes que aseguren el acceso a diferentes sectores de la sociedad, por ejemplo, en lo que se refiere a las viviendas, los edificios, los servicios de transporte público y otros medios de transporte, las calles y otros lugares al aire libre (ONU, 1993).

El acceso a la información y a la comunicación es un tema que se describe en el mismo apartado, pues la accesibilidad no puede limitarse solamente a cuestiones físicas o estructurales, sino que también las personas con discapacidad tienen el derecho de estar informadas de todo lo que ocurre a su alrededor y de la forma en que pueden participar en su propio entorno.

En el mismo apartado, pero en el artículo 6, se habla de la educación y de la importancia de que las personas con discapacidad estén integradas en ambientes regulares. Los apoyos que debe ofrecer la institución escolar son fundamentales para el ingreso, la permanencia y el egreso del alumnado con discapacidad.

Los programas de educación integrada basados en la comunidad deben considerarse como un complemento útil para facilitar a las personas con discapacidad una formación y una educación económicamente viables. Los programas nacionales de base comunitaria deben utilizarse para promover, entre las comunidades, la utilización y ampliación de sus recursos a fin de proporcionar educación local a las personas con discapacidad.

#### **1994. Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO)**

Fueron aprobados por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994.

Ambos documentos contribuyeron para que las escuelas puedan abrir sus puertas para todos; es un documento que hace énfasis en el principio de integración, que refleja el consenso existente sobre la atención a las necesidades educativas por parte de las instituciones educativas. En este sentido, hay un reconocimiento de la diversidad que existe en el contexto educativo y los cambios que se requieren para que la escuela se convierta en un espacio para todos y todas las niñas que pertenecen a él.

En el caso de México, a partir de la Declaración de Salamanca, se observan algunos cambios en el paradigma sobre la educación especial y la educación regular existente. Por parte de algunas familias y de algunas organizaciones de la sociedad civil se inician procesos que tienen como objetivo que personas con discapacidad se inscriban a escuelas regulares y realicen sus estudios básicos fuera de la educación especial.

La Clínica Mexicana del Autismo (CLIMA) y el Instituto Domus AC son algunas organizaciones que inician la integración de niños y niñas con autismo a escuelas regulares. Apoyándose en el diseño de adaptaciones curriculares y en el propio acompañamiento del estudiante empiezan a incidir en el cambio de pensamiento que afirmaba que todos los niños con alguna discapacidad tenían que cursar únicamente la educación especial (Mojica, 2012).

Podemos encontrar otras experiencias en los resultados de las convocatorias nacionales sobre aquellas exitosas de inclusión educativa (OEI, 2015). Dichas experiencias recaban prácticas de inclusión educativa positivas por parte de familias, escuelas u organizaciones.

Sin embargo, las situaciones que se visibilizan a pesar de que existe la normatividad que permite que todos los niños con discapacidad puedan asistir a las mismas escuelas, son la falta de formación docente, la ausencia de materiales adaptados para personas con discapacidad visual principalmente y el rechazo por parte de docentes que, egresados de la Escuela Normal, no tienen los elementos para atender a población con necesidades educativas. Cabe mencionar en este punto que en la Normal Superior existen dos tipos de formaciones docentes: para aquellos que eligen estudiar en la Normal de especialización donde existe la división de programas de acuerdo con las diferentes discapacidades y la educación normal, que tiene que ver con los entornos llamados regulares (dirigidos principalmente a alumnado sin discapacidad). En esa lógica, muchos de los docentes formados en las escuelas Normales argumentaban no tener los elementos para atender estudiantes con discapacidad debido a que no se habían formado para ello (Peña, 2018).

Dentro de sus principios rectores, mencionamos los siguientes:

3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras como discapacidad, niños que viven en situación de calle o que trabajan, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados [...]
16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados [...]
19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos." Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada.  
Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias.  
Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades [...]
40. La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades (UNESCO, 1994).

Podemos observar la orientación que toman los documentos internacionales hacia la educación inclusiva: educación para todos, igualdad de oportunidades y formación docente para la atención de necesidades educativas especiales, como factores fundamentales en el cambio de los sistemas educativos.

## La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos

En el Foro Mundial celebrado en Dakar en 2000 se acuerda el Marco de Acción Educación para Todos (EPT). El programa se compone de seis grandes objetivos educativos para 2015. Dentro del objetivo 2 de la EPT se plantea la importancia de la enseñanza primaria universal y la urgencia de que ésta sea una meta cumplida. La preocupación por los Estados en esta materia se plasma en dicho documento, que además resalta la información sobre la brecha existente en diferentes países. La preocupación, entonces, es “Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (UNESCO, 2015, p. 5).

La UNESCO realiza informes de seguimiento para dar cuenta sobre los avances en esta materia. En el caso de los niños con discapacidad dice lo siguiente:

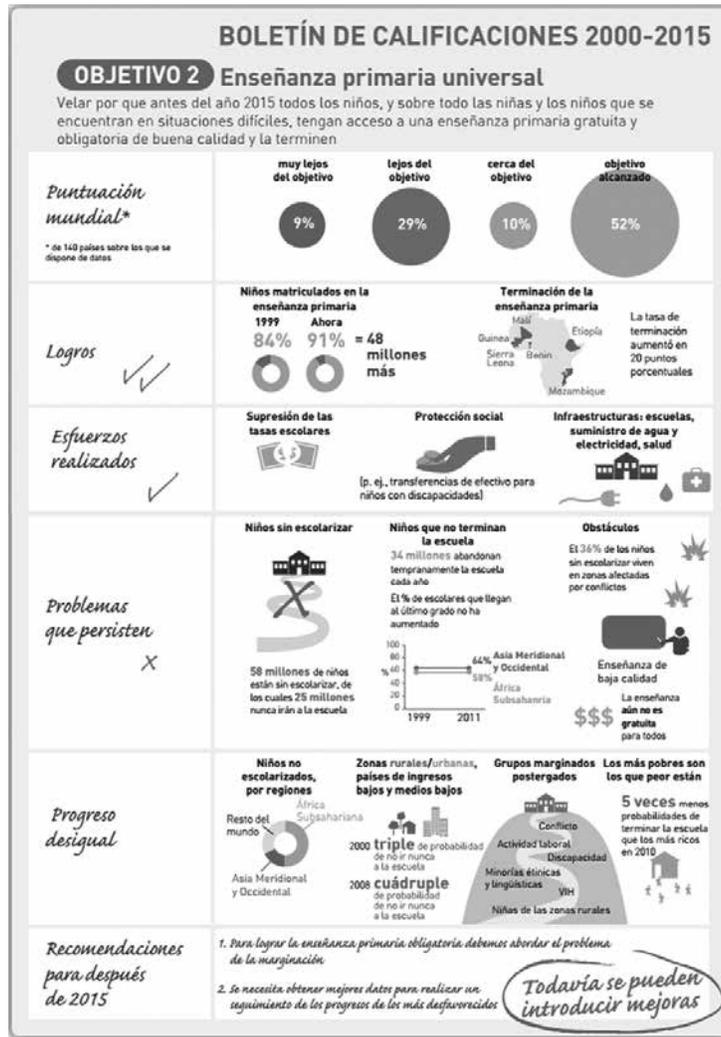
Se estima que hay entre 93 y 150 millones de niños que viven con discapacidades, lo cual aumenta su riesgo de quedar excluidos de la educación. En los países en desarrollo la discapacidad tiende a estar vinculada con la pobreza y limita el acceso a la educación incluso más que la condición socioeconómica, la residencia en zonas rurales o el género. Las niñas con discapacidad pueden resultar especialmente marginadas. A menudo, el acceso de los niños con discapacidades a la enseñanza está limitado por la falta de conocimiento de las diferentes formas de discapacidad y de las necesidades de los niños que las padecen, la falta de formación de los docentes y de instalaciones físicas adecuadas y las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad y la diferencia (UNESCO, 2015, p. 23).

A pesar de la incorporación de muchos niños y niñas con discapacidad se sigue manteniendo la separación en sistemas educativos (normal y regular), lo que dificulta la transición hacia un modelo educativo incluyente.

De hecho, la mayoría de los países tiene políticas híbridas y se tiende cada más a mejorar prácticas aún integradoras. Es probable que los enfoques basados en la implicación de la comunidad, los padres y los propios niños sean los más aptos para generar soluciones pertinentes y sostenibles que fomenten la integración (UNESCO, 2015, p. 23).

En el caso de México, por ejemplo, podemos mencionar las observaciones que hace el comité de expertos de la ONU, particularmente en materia de educación. Entre las observaciones se encuentra el predominio del sistema educativo dual (educación regular y educación especial), contradiciendo el compromiso que adquieren los Estados que firmaron y ratificaron la Convención para Garantizar los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre los cuales se encuentra México.

Figura 1.4. Boletín de calificaciones 2000-2015. Objetivo 3. Competencias y primer ciclo de la enseñanza secundaria



Fuente: UNESCO, 2015, p. 24.

### 2015. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU)

Diversos organismos internacionales como ONU, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), UNESCO, ONU Mujeres, Banco Mundial, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se reúnen en el Foro Mundial sobre Educación 2015 en Incheon (República de Corea). Entre los 1 600 participantes de diferentes países se aprueba la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años. Además de reafirmar los compromisos adquiridos en Jomtien 1990, se hace referencia al Acuerdo de Mascate (UNESCO, 2014), aprobado en la reunión Mundial sobre Educación para Todos, que sirvió de referente para la elaboración de propuestas para las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Entre los que se plantean se encuentra el 4 que determina que la educación inclusiva, además de ser una

garantía, tiene que ser equitativa y de calidad, y promover aprendizajes durante toda la vida. Lo anterior se concluye después de hacer un análisis del progreso de la Educación para Todos y de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Con este fin, el objetivo busca asegurar que todas las niñas y los niños completen su educación primaria y secundaria gratuita para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad.

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible destacamos la meta 4.5 que cita:

Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional (ONU, s. f.).

Como síntesis del apartado de documentos no vinculantes diremos que el panorama obliga a los Estados a realizar un replanteamiento sobre la manera en que ha sido impartida la educación y la estructura del mismo, así como los cambios que se requieren hacer para garantizar que el derecho a la educación sea para todos. Incluso, el papel de cada uno de los actores que participan en la planeación, impartición y desarrollo de la educación tiene que reformularse. Un ejemplo de esto lo describen Juárez, Comboni y Garnique (2010), quienes citan que la educación escolar “implica que las personas se involucren en las cuestiones que atañen a su comunidad, sea en el ámbito familiar, el laboral, el social y respecto de las esferas de poder”. Dichos autores enfatizan que este involucramiento significa también la solidaridad entre los miembros de una comunidad escolar, por ejemplo, de manera que la responsabilidad de la educación recae no solamente sobre el profesor, sino sobre los alumnos mismos, las autoridades, los padres de familia y las autoridades civiles, es decir, sobre el conjunto de la sociedad (Juárez *et al.*, 2010, p. 46).

En los párrafos superiores analizamos los documentos normativos internacionales no vinculantes, en los cuales, de todos modos, puede apreciarse un cambio de paradigma al impulso y demanda de los movimientos sociales de personas con discapacidad, que en el ámbito internacional reclamaban los mismos derechos que el resto de la población. Sin embargo, no debemos olvidar que estos documentos, aun cuando no obligan a los Estados, orientan las políticas y, más aún, los discursos de los políticos. A partir de aquí relevaremos los documentos normativos internacionales vinculantes.

## 1.4 Marco normativo internacional (instrumentos vinculantes)

El derecho a la educación tiene una interrelación con los derechos humanos que se ha reflejado en diversos tratados que enfatizan la urgencia por terminar con acciones que limitan o restringen su goce o ejercicio. A continuación se mencionan algunos instrumentos internacionales vinculantes que tienen especial relación con el derecho a la educación. En cada uno de ellos se presentan los artículos considerados fundamentales para este análisis.

### **1948. Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU)**

La Declaración Universal de Derechos Humanos es un documento aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 y que marca un nuevo periodo en la historia de la humanidad, pues establece los derechos fundamentales que deben ser protegidos por los Estados. La libertad, la seguridad, el derecho a acceder a la educación entre otros.

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948).

### **2013. Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia (OEA)**

El tema de la discriminación ha sido abordado como una barrera que se debe eliminar para que los derechos de cualquier grupo se puedan ejercer y garantizar. Con base en dicha convención, resaltamos que:

La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra (OEA, 2013).

Respecto al acceso a la educación, la Convención menciona que entre los deberes del Estado se encuentran que:

Los Estados se comprometen a prevenir, eliminar, prohibir y sancionar, de acuerdo con sus normas constitucionales y con las disposiciones de esta Convención, todos los actos y manifestaciones de discriminación e intolerancia, incluyendo [...]

xi. La denegación al acceso a la educación pública o privada, así como a becas de estudio o programas de financiamiento de la educación (OEA, 2013).

### **1989. Convención sobre los Derechos del Niño (ONU)**

La Convención sobre los Derechos del Niño es un instrumento internacional que enfatiza la igualdad de los niños y adultos para ejercitar sus respectivos derechos.

Respecto a la temática sobre educación, el artículo 23 destaca que:

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2<sup>1</sup> del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.
4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (ONU, 1989).

El artículo 28 menciona que:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad (ONU, 1989).

<sup>1</sup> Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

## 2006. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

La CDPD fue aprobada por Naciones Unidas en 2006 y ratificada por México en 2007, y entró en vigor el año siguiente.

Esta normativa, que es producto de los cambios propuestos a partir del Programa de Acción Mundial y las Normas Uniformes de Naciones Unidas, plasma muchas de las propuestas de estos dos documentos y de otros que, generados por instancias internacionales, maduraban la idea de un cambio radical en los discursos y las prácticas sociales y, en especial, educativas.

Se considera un documento vinculante porque establece normas que fueron aceptadas por diversos Estados. La importancia de la Convención, entre otras cosas, radica en uniformar el lenguaje y otros conceptos relacionados con la discapacidad, y en ser un documento aspiracional, lo que significa que la participación de las personas con discapacidad podría darse en la sociedad siguiendo los principios que marca.

La CDPD refiere que la *discapacidad*:

Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás [por otro lado, define a la *persona con discapacidad* como] toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2006).

En su artículo 24, sobre el derecho a la educación, la CDPD expresa:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
  - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
  - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
  - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
  - a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (ONU, 2006).

En el artículo 3º destaca la posibilidad de que las personas con discapacidad aprendan habilidades que les favorezcan para la vida independiente y desarrollo social, lo que beneficiará su participación como parte de la comunidad. Para ello, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (ONU, 2006).

En el artículo 4º, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas para emplear a maestros con discapacidad calificados a fin de instruir en lengua de señas o en el uso del braille. Reconoce la importancia de tener personal capacitado para la correcta formación de las personas con discapacidad.

En el artículo 5º los Estados firmantes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

En interrelación con otros derechos, y con la referencia a aquellos grupos que requieren especial atención dentro del colectivo de personas con discapacidad (como las mujeres, los niños y niñas y la población indígena) la CDPD enfatiza las obligaciones de los Estados, y señala la necesidad de accesibilidad entendida en el sentido más amplio, como prerrequisito para que el derecho a una educación inclusiva pueda ser gozado y ejercido por todas las personas.

Muy especialmente, por la importancia que tiene en la habilitación de los espacios físicos y sociales para las personas con discapacidad, señalamos la descripción amplia y abarcativa que la CDPD hace de la accesibilidad, en su artículo 9º:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar

plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia (ONU, 2006).

## **2016. Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores (OEA)**

El artículo 20 sobre el derecho a la educación refiere que:

La persona mayor tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación, en las modalidades definidas por cada uno de los Estados Partes, y a participar en los programas educativos existentes en todos los niveles, y a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones.

Los Estados Partes garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la persona mayor y se comprometen a:

Facilitar a la persona mayor el acceso a programas educativos y de formación adecuados que permitan el acceso, entre otros, a los distintos niveles del ciclo educativo, a programas de alfabetización y postalfabetización, formación técnica y profesional, y a la educación permanente continua, en especial a los grupos en situación de vulnerabilidad.

Adoptar las medidas necesarias para reducir y, progresivamente, eliminar las barreras y las dificultades de acceso a los bienes y servicios educativos en el medio rural (OEA, 2017).

### **1.4.1. Documentos clave del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU)**

#### **a) Observación general núm. 4 sobre inclusión educativa del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas**

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce que, en los últimos 30 años, a pesar de insistir en el tema de la inclusión educativa de personas con discapacidad, éstas siguen enfrentando barreras que les impiden ejercer y tener garantías sobre los derechos, entre ellos, el acceso a una educación digna y de calidad. Las siguientes observaciones hechas al Estado mexicano corroboran los obstáculos a los que se siguen enfrentando muchas personas con esta condición.

En esta observación que, como las demás, ha surgido de la preocupación del Comité por lograr que los conceptos sean entendidos e interpretados por los Estados con el espíritu con el que fueron redactados en la Convención. En la observación general núm. 4, el Comité define que:

Educación inclusiva: Es el proceso que transforma la cultura, política y práctica en todos los ambientes educativos para atender las *diferentes necesidades* de los estudiantes individuales, junto con el compromiso de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad. En tal medida, implica el fortalecimiento de la capacidad de un sistema educativo para llegar a todos los estudiantes. La educación inclusiva puede entenderse como:

- a) un derecho humano fundamental de todas las personas con discapacidad;
- b) un medio para lograr la plena realización del derecho a la educación y un medio indispensable para la realización de otros derechos humanos;
- c) un principio que valore el bienestar de todos los estudiantes respete su dignidad inherente y reconozca sus necesidades y su capacidad para contribuir a la sociedad;
- d) un proceso que requiere un compromiso continuo y proactivo para la eliminación de las barreras que impiden el derecho a la educación, junto con cambios en la cultura, políticas y prácticas de las instituciones para atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes (ONU, 2016).

#### **b) Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observaciones finales sobre el informe inicial de México**

Con base en los informes oficiales que presenta cada país al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y luego de un largo proceso de revisión y consulta en la que se incluyen los aportes de sociedad civil a través de informes alternativos, el Comité realiza observaciones y recomendaciones al Estado.

En las observaciones finales sobre el informe inicial de México, realizadas en 2014, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señala su preocupación por el escaso avance en varios derechos, enfatizando como una de sus máximas preocupaciones la continuidad de un modelo de educación especial, la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad de los procesos educativos y la ausencia de recursos. Específicamente, sobre el derecho a la educación, el Comité señala respecto al informe de México:

Educación (artículo 24):

El Comité se encuentra particularmente preocupado por:

- a) La persistencia del modelo de educación especial en el Estado Parte;
- b) La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad;
- c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas.

El Comité llama al Estado Parte a:

- a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares;
- b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas;
- c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas (ONU, 2014, p. 8).

Es de suma importancia considerar estas recomendaciones y observaciones que hace el Comité de Naciones Unidas a México respecto a la implementación real de la Convención en el país. Esta evaluación llevada a cabo por el Comité internacional de expertos, luego de analizar el informe oficial más los informes alternativos presentados por sociedad civil, señala las ausencias en las políticas y orienta cuáles deben ser los pasos a seguir para brindar a las personas con discapacidad que viven en México, los estándares que marca la Convención y a los cuáles el país se obligó al ratificar el documento.

## 1.5 Marco normativo-programático nacional sobre educación de las personas con discapacidad

### 1.5.1 Antecedentes sociohistóricos

A partir del quiebre en la organización política, económica, cultural y social que representó la conquista española se fortalecieron esquemas de asistencia social basados en el apoyo de órdenes religiosas y del orden de gobierno basado en el sistema del virreinato. Las incipientes ciudades se pueblan progresivamente con un gran porcentaje de población en total pobreza, que debía recurrir a la mendicidad y el delito para su sobrevivencia. Por esta razón surge, en 1806, el Departamento de Corrección de Costumbres, con la finalidad de dar instrucción a este sector de la población e inculcarles la doctrina cristiana.

En la época colonial la educación queda en manos de los frailes, quienes enseñan religión y “buenas costumbres” a la población indígena. Con el paso del tiempo empiezan a incorporar otro tipo de saberes.

A finales de la Colonia la educación indígena no era solamente la enseñanza de la doctrina cristiana, también se enseñaba el castellano, la lectura, la escritura, la aritmética, el canto y a veces a toda algún instrumento musical, además las personas que impartían las clases ya no eran frailes. Poco tiempo después, se empieza a manifestar la propensión a reducir los privilegios del claro y la secularización de la sociedad intentando buscar la unidad nacional (SEP, 2010, p. 23).

En la época de la presidencia de Benito Juárez (1858-1872) no hay claridad respecto a qué hacer con las personas que tenían alguna alteración motora, visual, auditiva o intelectual. La mirada hacia la carencia impedía que fueran pensadas como seres capaces de tener aprendizajes.

En este momento empieza a configurarse la historia de la educación especial en México, como una respuesta ante los diferentes grupos sociales que se observaban y la ausencia de cobertura del propio sistema. En esta búsqueda de modelos de atención, podemos encontrar que el modelo asistencialista, rehabilitador y el social y de derechos humanos que caracteriza a la visión en torno a la discapacidad, se ve reflejado también en el ámbito educativo.

La ley de abril de 1861 plantea la instrucción primaria en el Distrito y Territorios Federales, el gobierno federal se haría cargo de su supervisión. Por primera vez aparece en la legislación la preocupación hacia los niños y las niñas con discapacidad y el reconocimiento de brindar educación. Resultado de ello se crea, en 1866, la Escuela Nacional de Sordomudos, que tiene un carácter público y es el ayuntamiento municipal quien se encarga de la manutención.

En 1867, el sistema político se torna republicano federal. Se da un incremento de planteles elementales y secundarias, se crea la preparatoria y se cimientan las escuelas especiales como las que atienden a ciegos y sordomudos.

El 28 de noviembre de 1867 se da el decreto que establece la Escuela Normal de Sordomudos. Sobre esta misma línea el maestro Ignacio Trigueros abre un local para la enseñanza de ciegos.

El Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) logra que los propósitos establecidos en el evento sean: gratuidad, obligatoriedad y laicidad.

El 28 de febrero de 1891 se realiza el Segundo Congreso Nacional de Instrucción. Bajo estas miradas, la educación especial correspondía a los alumnos ciegos, sordomudos, idiotas, así como las penitenciarías y las correccionales o aquellas que enseñaban una determinada profesión u oficio (Sánchez, 2010, p. 28).

En 1896 se crea la Inspección Médica e Higiénica de la Escuela, que tiene como objetivo supervisar los planteles y dar informe de ello. Es en ese momento cuando se identifican a niños que no aprenden y se desconocen las causas de ello.

De 1901 a 1910 se publica el impreso quincenal *La Enseñanza Primaria* dirigido por Gregorio Torres Quintero. En dicho impreso:

En 1906, Rodolfo Menéndez de la Peña publica un artículo llamado Educación de la Infancia Anormal, en el cual se hace una clasificación de los niños anormales, basados en estudios realizados por pedagogos, psicólogos, médicos y legistas de esa época. Refiere que existen dos

clases de niños, aquellos que presentan un desarrollo regular y los que manifiestan diferencias en comparación con sus compañeros por mostrar una inferioridad física, intelectual o moral (SEP, 2015b, p. 30).

En 1908 el secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Justo Sierra, propone que el artículo 16 de la Ley de Educación Primaria del Distrito y Territorios Federales aborde la manera en que la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes instruya a los alumnos con un desarrollo físico, moral o intelectual que demande una educación diferente.

En 1908 se crea la Inspección General de Higiene Escolar para supervisar a toda la comunidad. Manuel Uribe es quien instaura el examen individual para los estudiantes, que se utiliza como un medio para detectar limitaciones que impedían a los niños desarrollarse de acuerdo con la edad que tenían. Lo anterior contribuye a que se empiece a clasificar según los déficits detectados.

Los docentes serían los encargados de su cumplimiento como primera instancia apoyados por los inspectores quienes debían hacer visitas periódicas a los planteles emitiendo el informe correspondiente. En los casos necesarios, se realizarían exámenes individuales a los alumnos y en caso de requerirse se harían sugerencias a los docentes en la atención específica que algún alumno requiriera (Sánchez, 2010, p. 31).

La incorporación de los derechos sociales a la Constitución de 1917 plasma la obligación del Estado frente a los derechos de los individuos. En el caso de la educación se estableció la obligación del Estado de impartir educación gratuita en los establecimientos oficiales y de que ésta fuera laica, así como la vigilancia de éste sobre el conjunto de la educación para garantizar el derecho de los individuos y de la sociedad a recibir una formación ajena a cualquier doctrina religiosa. También se facultó al Estado al nivel constitucional para garantizar esos nuevos derechos sociales por medio del establecimiento de todo tipo de instituciones oficiales de educación (Torres y Gutiérrez, 2006, p. 591).

En este sentido, puede afirmarse que en México la Constitución de 1917 más allá de su carácter anticlerical, es un documento fundador del vínculo entre los derechos individuales y los derechos sociales como parte integrante de los Derechos Humanos (Torres y Gutiérrez, 2006, p. 593).

El derecho a la educación es clave y da la posibilidad de ejercer otros derechos, pues no se pueden ejercer derechos políticos, sociales, culturales o cívicos sin un mínimo de preparación (Latapí, 2009, p. 258); quien no tiene acceso a la educación queda excluido socialmente de manera automática.

La colaboración entre el médico y el educador marca el inicio de la atención médico-pedagógica: el educador, centrado en el estado mental y moral del individuo y el médico, en el ámbito de la salud. Los docentes como parte de este enfoque debían estar preparados en ambos campos para poder realizar detecciones y canalizarlas al sector médico. Un ejemplo de este binomio es la participación de médicos y educadores en los congresos que se desarrollan en este periodo, donde se registra una notable asistencia por parte del personal de salud.

En 1921 se realiza el 1er. Congreso Mexicano del Niño y se consolida la atención médico-pedagógica de la atención, pues marca el inicio de la institucionalización de la educación especial al utilizar el uso de instrumentos (test, cuestionarios, exámenes) para medir, clasificar y diferenciar a los estudiantes por patologías y déficits que presentaban. De esa manera se organizan tratamientos y estrategias de atención en instituciones especializadas (Sánchez, 2010, p. 36).

Podemos ver algunas conclusiones del primer congreso en la tabla 1.1., donde claramente se muestra la percepción de los individuos y el ámbito de atención que debían tener.

**Tabla 1.1. Características físicas y psíquicas de los niños “anormales” Conclusiones del Primer Congreso del Niño, 1921**

Sujetos		Instancia de atención	En todas
Anormales simples, cardiacos, semisordos, semiciegos o de la palabra	➔	En clases anexas especiales	Atención médica y la aplicación de métodos y procedimientos pedagógicos especiales de acuerdo con las necesidades específicas de los menores.
Anímicos, tuberculosos, nerviosos y débiles mentales	➔	Escuelas especiales con externado o medio internado	
Sordos, ciegos o los que presentan grados inferiores de deficiencia psíquica	➔	Escuelas especiales con internado o colinas	

Fuente: Sánchez, 2010, p. 34.

En este Congreso se dan a conocer los trabajos de Binet-Simon para medir la inteligencia con base en la escala que lleva el mismo nombre. De las principales conclusiones se aprecia la tendencia a la atención de los niños anormales en un sistema paralelo con un enfoque médico pedagógico, pues la propuesta es el aislamiento por medio de la creación de grupos homogéneos de acuerdo con sus características físicas y psíquicas.

En 1923 se da el 2do. Congreso Mexicano del Niño; las conclusiones de ambos congresos influyen para que se cree el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar. Asimismo, en 1935, se instaura el Instituto Médico Pedagógico; en 1937, la clínica de la Conducta, y en 1947 se vincula con la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1952 se abre la Clínica de Ortolalia. En 1955 la Secretaría de Salubridad y la Lotería Nacional crean el Instituto para la Rehabilitación de los Niños Ciegos y Débiles Visuales. En 1959 se establece la Oficina de Coordinación de Educación Especial, que depende de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica. Se abren diez escuelas de educación especial en el Distrito Federal y 12 en el interior del país. También se crean las escuelas de perfeccionamiento entre 1960-1961.

En 1970, por Decreto presidencial, surge la creación de la Dirección General de Educación Especial.

En la década de los setenta podemos destacar el Modelo Rehabilitador,<sup>2</sup> y el médico terapéutico para la atención de personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje.

La década se caracterizó por una continua expansión de los sistemas educativos, de grandes inversiones públicas en educación y de continuas reformas educativas. Entre los objetivos principales se encuentra equilibrar las demandas populares, las demandas del magisterio y las propuestas gubernamentales.

El proyecto de nación se dibujaba alrededor de la unidad nacional; la creación de instituciones se pensaba con un vínculo con la comunidad y se buscaba resolver conflictos ideológicos de una sociedad desigual. Las políticas educativas pretendían articular las demandas populares.

A través de diversas acciones podemos observar la preocupación que existe por la atención a grupos excluidos. Así es como el 20 de diciembre de 1971, la ONU proclama la necesidad de proteger los derechos de las personas física y mentalmente desfavorecidas, así como asegurar su bienestar y rehabilitación y se impulsan los Derechos del Retrasado Mental.

Las acciones que se desarrollan en esta década obedecen también a un marco internacional en los que el Estado mexicano participa y se compromete a plasmar los acuerdos en acciones concretas.

Debido a los trabajos efectuados entre 1974 y 1978 se da el Informe Warnock, y con él se cierra la década para la educación especial. Su influencia es en la propia concepción de la discapacidad; se adopta el término de Necesidades Educativas Especiales y se sugiere el camino hacia la integración, la cual implica la construcción de una mirada común de la educación. Se asume que los fines de la educación debían de ser los mismos para todos, independientemente de las fortalezas y las debilidades de los diferentes tipos de niños (Sánchez, 2010, p. 81).

Es la Comisión Británica que determina que un niño con NEE es aquel que necesitará una ayuda adecuada a sus problemas educativos, que pueden ser de carácter temporal o permanente (Sánchez, 2010, p. 81).

---

<sup>2</sup> El denominado modelo rehabilitador (o modelo médico) tiene dos características fundamentales: en primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad, a diferencia del modelo de prescindencia, ya no son religiosas, sino que pasan a ser médico-científicas. En éste, y tratándose del campo de la medicina, ya no se habla de Dios o del diablo, sino que se alude a la discapacidad en términos de "enfermedad" o como "ausencia de salud". En segundo lugar, se considera que las personas con discapacidad pueden tener algo que aportar a la comunidad, pero sólo en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas, y logren asimilarse a las demás personas (válidas y capaces) en la mayor medida posible. Con esto entran en un "proceso de normalización", a fin de obtener, por parte de la sociedad, un valor como personas y como ciudadanas y ciudadanos (Toboso y Arnau, 2008).

En la década de los ochenta la política educativa pretendió nuevas formas de cooperación a través de la democratización y la modernización de la educación y respetando la idea cultural y el establecimiento de vínculos entre la educación y el trabajo productivo. Esto significa el enlace que debía tener la educación en la formación para la vida, dando los elementos para la capacitación para el trabajo.

Al nivel internacional, la política educativa es de carácter integrador y tiene una nueva filosofía de modernización. Sus ejes principales son tres:

- Principio de integración escolar. La integración es una vía para que la normalización se dé en el sujeto con discapacidad. Cabe aclarar que cuando se habla de normalización se alude a reconocer los derechos de las personas independientemente de su condición, y a que lleven una vida tan cotidiana como los demás.
- Principio de sectorialización de servicios. El uso de las instituciones como un medio para que se dé la normalización en la vida del sujeto es un principio fundamental en el papel que tiene el Estado como rector de la educación.
- Principio de individualización de la enseñanza. En el proceso de enseñanza- aprendizaje podemos observar que cada sujeto tiene su propio ritmo, de manera que los métodos que se utilizan para enseñar puedan reflejar esto. En este sentido, el pensamiento sobre un mismo método de enseñanza queda rebasado aludiendo a diferentes sistemas de trabajo, que favorezcan los estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes.

Todo ello hace énfasis en el derecho de todos para participar en una vida normal y disfrutar de condiciones semejantes. Una de las iniciativas del Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos lo constituyó el primer programa de la década para el periodo 1984-1987.

En la política nacional se priorizaron cinco ejes rectores:

- Mayor conciencia.
- Participación cívica para alcanzar metas.
- Solidaridad.
- Organización para la acción.
- Mayor productividad.

Dentro de las políticas educativas internacionales que surgen a partir de 2000 se buscó contribuir a suscitar un movimiento importante de expansión y reforma en torno a la educación básica. "Educación para aliviar la pobreza" fue la consigna de la época que dio cimiento a la Educación para todos" (Sánchez, 2010, p. 224).

Entre las acciones sobresalientes, se da en 2000 la Cumbre del Milenio donde se adoptó la Declaración del Milenio, documento en el cual los países reafirmaron su compromiso con la ONU y su carta para lograr un mundo más pacífico, más próspero y más justo hacia 2015. Después éstos pasaron a ser los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Dentro de las políticas nacionales actuales podemos mencionar que uno de los elementos clave de la reforma educativa emprendida en este sexenio es el impulso a la equidad y la

inclusión para que niñas, niños y jóvenes, independientemente de su origen o condición, tengan una educación de calidad y desarrollen todo su potencial.

La SEP señala que “la educación inclusiva implica que el sistema escolar debe adaptarse a las necesidades de todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje sin distinción de ningún tipo” (SEP, 2017b, p. 20), y reconoce que las personas con discapacidad, al igual que los pueblos y comunidades indígenas, las poblaciones afrodescendientes y las personas migrantes, constituyen grupos en situación de desventaja social que enfrentan procesos de exclusión social.

Ante este escenario, la SEP señala que la inclusión:

[...] se concibe como un proceso a través del cual, sus escuelas y aulas se transforman gradualmente de espacios segregados y excluyentes a espacios inclusivos. En el proceso de inclusión se remueven paso a paso las barreras para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sobre todos los más vulnerables a la exclusión. Asimismo, las escuelas se fortalecen para que sean capaces de responder a las necesidades individuales de todos los educandos, sin importar su condición socioeconómica, su origen étnico o cultural, el género, sus capacidades, religión o cualquier otra característica o condición (SEP, 2017b, p. 20).

La Secretaría identifica que son varias las finalidades y las señas de identidad de la educación inclusiva:

- Reconocer que todas las personas tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna.
- Hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos.
- Avanzar hacia escuelas plurales y diversas en su composición.
- Atender y dar respuesta adecuadamente a la diversidad de necesidades educativas de niñas, niños y jóvenes y ajustar las prácticas de las escuelas a su situación, características y realidades.
- Beneficiarse de una educación inclusiva no sólo para “aprender a aprender” y “aprender a hacer”, sino también y, sobre todo, para “aprender a ser” y “aprender a convivir” (SEP, 2017b, p. 21).

El último punto alude a los pilares de la educación establecidos por el informe de la Comisión Delors. Los últimos dos implican, por definición, una educación inclusiva.

Esta instancia apunta que:

Las desigualdades educativas son el resultado de una compleja interacción de factores internos y externos al sistema educativo. Sólo la nivelación de las diferencias sociales que se originan fuera del sistema educativo (como es el caso de la desigual distribución del ingreso y de las diferencias en la dotación de capital social y cultural de las familias, entre otros) y la atención de los factores internos al sistema educativo (la segregación escolar, el tratamiento desigual a las escuelas, la discriminación de estudiantes con capital cultural distinto al dominante, entre otros) podrán contribuir a avanzar en la consecución de los objetivos de equidad (SEP, 2017b, p. 23).

Respecto a las dimensiones señaladas por Ainscow en el capítulo anterior (crear culturas inclusivas, establecer políticas inclusivas y desarrollar políticas inclusivas), se mencionó

que un prerequisite para lograr la educación inclusiva es la accesibilidad estructural. En este sentido, la SEP encontró en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), levantado en 2013, que:

Un tercio de las escuelas preescolares comunitarias están construidas con materiales precarios, al igual que aproximadamente cuatro de cada 10 primarias y secundarias comunitarias. No cuentan con luz eléctrica 32% de las escuelas comunitarias preescolares, 38.7% de las primarias y 25.4% de las secundarias.

Los déficits se extienden a las escuelas que atienden a los estudiantes con alguna discapacidad. Hacen falta en cada nivel educativo baños o sanitarios adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad. Ese el caso de 79% de los preescolares, 72.8% de las primarias y 71.7% de las secundarias. En cuanto a rampas para el acceso y circulación, esta infraestructura no está disponible en 63.8% de los preescolares; 59.8% de las primarias y 61.1% de las secundarias (SEP, 2017b, pp. 26-27).

En este mismo documento, la SEP reconoce que hay escasa información disponible para conocer la situación educativa de las personas con discapacidad. Sin embargo, se sabe que se trata de un grupo que experimenta una profunda exclusión en este renglón. El acceso a la educación de esta población varía según la edad, el tipo y el grado de discapacidad:

Alrededor de 35% de las niñas y niños con discapacidad en edad de cursar la educación preescolar (3 a 5 años) no lo hace; más tarde, entre los 6 y 14 años, el peso relativo de quienes no asisten a la escuela cae considerablemente (alrededor de 1 de cada diez entre los 6 y 11 años y de 2 de cada 10 en el tramo de 12 a 14 años); entre los 15 y 17 años de nueva cuenta se eleva a casi la mitad de proporción de quienes no asisten a la escuela (44.6%) y aumenta a 78.9% entre los 18 y 22 años (SEP, 2017b, p. 116).

La asistencia escolar de esta población varía significativamente por tipo de discapacidad. Alrededor de 34.6% de la población de 3 a 29 años con discapacidad visual no asiste a la escuela; tampoco lo hace 30.4% de quienes tienen alguna dificultad para aprender, recordar o concentrarse; no lo hace 37.3% de quienes tienen alguna dificultad para hablar o comunicarse; y no asiste el 41% de quienes tienen dificultad para oír, aun usando aparato auditivo. Igualmente, no asiste 61.8% de quienes tienen dificultades para mover o usar sus brazos y manos, para bañarse, vestirse o comer, o para quienes experimentan problemas emocionales o mentales (SEP, 2017b, p. 116).

La escolaridad de la población con discapacidad tiende a ser baja y la gran mayoría sólo asiste en el mejor de los casos a la primaria o la secundaria. Esta población registra elevados índices de abandono escolar y, en consecuencia, una proporción muy reducida consigue concluir la educación obligatoria. Además, los índices de analfabetismo y rezago educativo son más altos entre la población con discapacidad que en el resto de la población. De acuerdo con la información disponible, se estima que en 2014:

Casi una de cada cinco personas con discapacidad (18.6%) es analfabeta, en contraste con 3.5% entre la población sin alguna discapacidad.

Alrededor de 2 de cada 3 personas con discapacidad (65.6%) se encuentran en situación de rezago educativo, contra 30.4% del resto de la población.

Además, el promedio nacional de escolaridad de las personas con discapacidad es de solamente 5.1 años, en contraste con cerca de 9.3 años entre la población que no tiene alguna discapacidad (SEP, 2017b, p. 118).

Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2014, hay en el país alrededor de un millón 64 mil personas con discapacidad de entre 3 y 22 años. La política educativa busca propiciar la inclusión de niñas, niños y jóvenes con discapacidad a las escuelas regulares. Los datos del formato 911 de la SEP indican que en el país estudian en los servicios educativos regulares alrededor de 408 mil estudiantes con discapacidad: más de 18 mil en preescolar, casi 180 mil en primaria, 146 mil en secundaria, alrededor de 36 mil en educación media superior y casi 29 mil en educación superior.

Cuando por diversas razones no es posible la inclusión educativa de estos alumnos en las escuelas regulares, se procura en la educación básica su atención en centros educativos escolarizados conocidos como Centros de Atención Múltiple (CAM). Es así como los dos tipos de servicios más importantes en la educación básica para atender a personas con discapacidad son los CAM, que en el último ciclo ascendieron a un total de 1,664 en todo el país; y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), quienes se encargan de apoyar el proceso de inclusión de estos alumnos en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas y que en total son 4,406. Ambos servicios atendieron en el último ciclo escolar a cerca de 122 mil alumnos con alguna discapacidad. Adicionalmente, operan los Centros de Recursos de Información para la Integración Educativa (CRIE), que conforman un total de 150 unidades a nivel nacional. Finalmente, existen organizaciones de la sociedad civil que ofrecen servicios de apoyo a escuelas públicas y privadas que tienen alumnos con necesidades educativas especiales (SEP, 2017b, p. 118).

Para acercar a las personas con discapacidad a los servicios del nivel medio superior o de formación para el trabajo, se cuenta además con dos programas especiales: los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED) y el Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas, en los cuales se atiende en conjunto a cerca de 28 mil personas (SEP, 2017b, pp. 118-119).

La falta de respeto a los derechos de las personas con discapacidad es un hecho que se evidencia a través de los datos que hemos aportado. En este sentido, en 2010 se levantó una encuesta entre personas con esta condición; 6 de cada 10 manifestaron tener la percepción de que sus derechos no son respetados (SEP, 2017b, p. 119).

Las personas con discapacidad han permanecido históricamente enclaustradas en casa perpetuando un estigma que pesa en ellas: el hecho de concebirlas como seres que no pueden ni deben estar en comunidad con la demás población. Estos estereotipos contribuyen a reforzar su exclusión y discriminación en el sistema educativo regular y obstaculizan su inclusión.

La educación inclusiva no concibe la discriminación en ninguna de sus formas, promueve la valoración de la diversidad y pugna porque se garantice la igualdad de oportunidades.

Existen cuatro distinciones analíticas que desarrolla Tomasevsky, y que son los criterios de una educación con calidad y equidad. Creemos que es importante traerlos a colación

porque tanto en los Objetivos de Desarrollo Sostenible como en el Nuevo Modelo Educativo se plantea que la educación que se imparta sea, además de inclusiva, de calidad. Dichos principios son:

1. Educación Asequible. Se refiere a que los planteles estén disponibles y que funcionen dentro de una misma jurisdicción.
2. Principio de Accesibilidad. Indica que todos tienen la posibilidad de participar y contar con una infraestructura que lo permita.
3. Principio de Aceptabilidad. Se refiere a la diversificación de contenidos, de tal manera que sean útiles para diferentes contextos.
4. Principio de Adaptabilidad. Esto significa que es compatible con los intereses, con las necesidades de las diferentes comunidades (Koster, 2016).

Cabe resaltar que para lograr una educación de calidad y equidad deben existir por lo menos tres derechos: el acceso a la educación, el derecho a la permanencia (que significa desarrollar una trayectoria escolar sin rezago) y el derecho de logro de aprendizaje, que implica que todos reciban una educación pertinente aceptable y culturalmente aceptable (Koster, 2016, p. 37). Estos derechos son retomados por Aisncow cuando refiere que la educación inclusiva debe garantizar la presencia, la permanencia y el progreso.

De acuerdo con el nuevo modelo educativo, en el apartado Equidad e inclusión, se plantea como estrategia el impulso definitivo al tránsito de la educación especial a la educación inclusiva en la que es obligatoria, de manera que entre 2015 y 2030 todas las escuelas sean inclusivas.

Para lograr este propósito, en agosto de 2017 se implementarán en 250 planteles, el plan piloto del modelo educativo, para el agosto del 2018, se acelere el proceso de transición de la educación especial a la educación inclusiva, pues, a partir de los aprendizajes de esta primera etapa, se escalará gradualmente el modelo y se harán ajustes y mejoras necesarias en función de la experiencia de la etapa piloto (SEP, 2017b, p. 123).

Se seleccionarán en esta etapa piloto a las escuelas de educación básica que hasta ahora hayan distinguido por sus avances en materia de inclusión, y que además se asientan en entidades que cumplan con los siguientes requisitos: estar a la vanguardia en temas relacionados con la atención de alumnos con discapacidad y estudiantes con aptitudes sobresalientes; tener experiencia y dominio del enfoque de inclusión; haber mantenido una comunicación estrecha con la federación y responsables de educación especial; operar de manera eficiente y eficaz el componente de educación especial del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (SEP, 2017b, p. 124).

Sin embargo, si analizamos los principios de la educación de calidad y las acciones que debe garantizar la educación inclusiva, podríamos hacer un análisis estadístico de cuántas personas con discapacidad ingresan al sistema educativo, cuántas permanecen y cuántas egresan. Esto contribuiría con datos más precisos sobre los obstáculos que encuentran los estudiantes con discapacidad a su paso por el sistema educativo.

## 1.5.2 Normas nacionales

El esfuerzo por homologar las leyes nacionales con tratados internacionales sobre derechos humanos es una demostración de voluntad política en lo tendiente a generar cambios que impulsen un marco normativo armonizado con los estándares internacionales. El desarrollo de un corpus de derechos humanos es una forma de plasmar la dignidad del ser humano reconocido al nivel internacional, en el ámbito jurídico nacional. Sin embargo, el juego político que se evidencia en las pujas por imponer estándares (y límites) a los derechos, debe analizarse en lo que tiene de complejo y dinámico. Aun cuando un análisis normativo excede los objetivos de este estudio, es necesario tenerlo en cuenta en una investigación ampliada, como trasfondos políticos de las políticas públicas.

### Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018)

Las modificaciones que se dan en junio de 2011 en el artículo 1º constitucional, al modificarse la denominación del Capítulo I por la de Derechos Humanos y sus Garantías, la palabra individuo por persona, y adicionarse dos párrafos, el segundo que incorpora la interpretación de las normas relativas a derechos humanos bajo el principio *pro persona*, y el tercero que establece las obligaciones a cargo de todas las autoridades de respeto, protección y reparación de violaciones a los derechos humanos bajo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad (CEDHJ, 2018). Esta misma Constitución establece en su artículo 1º que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (CONAPRED, s. f.).

El artículo 3º también se modifica en su párrafo segundo para contemplar a los derechos humanos en la educación, quedando de la siguiente manera:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado —federación, estados, Ciudad de México y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (CPEUM, 2018).

### Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014)

Esta ley tiene como finalidad salvaguardar los derechos de este sector de la población y homologarlos con instrumentos internacionales, a fin de que se reconozcan y que las acciones se apeguen a dicha normatividad.

La finalidad de la ley es reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad

y progresividad; en los términos que establece el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

Artículo 1º. Garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte;

Crear y regular la integración, organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, a efecto de que el Estado cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales de los derechos de niñas, niños y adolescentes que hayan sido vulnerados;

Establecer los principios rectores y criterios que orientarán la política nacional en materia de derechos de niñas, niños y adolescentes, así como las facultades, competencias, concurrencia y bases de coordinación entre la Federación, las entidades federativas, los municipios y las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, y la actuación de los Poderes Legislativo y Judicial, y los organismos constitucionales autónomos, y establecer las bases generales para la participación de los sectores privado y social en las acciones tendientes a garantizar la protección y el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes, así como a prevenir su vulneración (LGDNNA, 2014).

En el artículo 13 de la citada ley se enlistan los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes; se puede observar que éstos se transversalizan a diferentes etapas de desarrollo de los propios individuos. Los derechos contemplados son los siguientes:

- I. Derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo;
- II. Derecho de prioridad;
- III. Derecho a la identidad;
- IV. Derecho a vivir en familia;
- V. Derecho a la igualdad sustantiva;
- VI. Derecho a no ser discriminado;
- VII. Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral;
- VIII. Derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal;
- IX. Derecho a la protección de la salud y a la seguridad social;
- X. Derecho a la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
- XI. Derecho a la educación;
- XII. Derecho al descanso y al esparcimiento;
- XIII. Derecho a la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura;
- XIV. Derecho a la libertad de expresión y de acceso a la información;
- XV. Derecho de participación;
- XVI. Derecho de asociación y reunión;
- XVII. Derecho a la intimidad;
- XVIII. Derecho a la seguridad jurídica y al debido proceso;
- XIX. Derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes, y
- XX. Derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet, en términos de lo previsto en la Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. Para ta-

les efectos, el Estado establecerá condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios (LGDNNA, 2014).

En el capítulo Quinto se plantea el Derecho a la Igualdad Sustantiva, proceso mediante el cual se aplican los mismos derechos y se logra un cambio desde el discurso hacia la vida real y cotidiana. En los siguientes artículos se observa, incluso, las formas en que se debe buscar la igualdad sustantiva.

Artículo 36. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho al acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Artículo 37. Las autoridades de la Federación, de las entidades federativas, de los municipios y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, para garantizar la igualdad sustantiva deberán:

Transversalizar la perspectiva de género en todas sus actuaciones y procurar la utilización de un lenguaje no sexista en sus documentos oficiales;

Diseñar, implementar y evaluar programas, políticas públicas a través de Acciones afirmativas tendientes a eliminar los obstáculos que impiden la igualdad de acceso y de oportunidades a la alimentación, a la educación y a la atención médica entre niñas, niños y adolescentes;

Implementar acciones específicas para alcanzar la eliminación de costumbres, tradiciones, prejuicios, roles y estereotipos sexistas o de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de inferioridad;

Establecer medidas dirigidas de manera preferente a niñas y adolescentes que pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja para el ejercicio de los derechos contenidos en esta Ley;

Establecer los mecanismos institucionales que orienten al Estado mexicano hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las niñas y adolescentes.

Artículo 40. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a adoptar medidas y a realizar las acciones afirmativas necesarias para garantizar a niñas, niños y adolescentes la igualdad sustantiva, de oportunidades y el derecho a la no discriminación (LGDNNA, 2014).

Pensar en la Igualdad Sustantiva alude al ejercicio de los derechos universales y la capacidad de hacerlos efectivos en la vida cotidiana. En este sentido no es suficiente con enunciarlos sino con que se traduzcan en acciones concretas. El apartado que contempla a las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad observa a la inclusión como un objetivo al que se debe llegar y que requiere cambios en el ambiente que permitan el acceso a esta población en igualdad de condiciones. La educación inclusiva sería una manera de cumplir con la igualdad sustantiva. Asimismo, los ajustes razonables, de los que hace referencia la Convención para Personas con Discapacidad, se contemplan para poder generar ambientes incluyentes. Dichas acciones se establecen en los siguientes artículos:

Artículo 53. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la igualdad sustantiva y a disfrutar de los derechos contenidos en la presente Ley, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los tratados internacionales y demás leyes aplicables.

Cuando exista duda o percepción si una niña, niño o adolescente es persona con discapacidad, se presumirá que es una niña, niño o adolescente con discapacidad. Son niñas, niños o adolescentes con discapacidad los que por razón congénita o adquirida presentan una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Las niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a vivir incluidos en la comunidad, en igualdad de condiciones que las demás niñas, niños y adolescentes (LGDNNA, 2014).

Es importante que, para el logro de ambientes incluyentes, exista cooperación entre los diferentes niveles de gobierno; por ello, se hace especial énfasis en que la educación inclusiva sea parte de una política que involucre a todo el territorio nacional.

Artículo 54. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a implementar medidas de nivelación, de inclusión y acciones afirmativas en términos de las disposiciones aplicables considerando los principios de participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, respeto a la evolución de las facultades de niñas, niños y adolescentes con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (LGDNNA, 2014).

Hablar de discriminación por motivos de discapacidad no sólo comprende la negación de un servicio, sino que también tiene que ver con la indiferencia y la falta de realizar ajustes que permitan el acceso y permanencia. La discriminación, entonces, es un factor determinante en la participación de la persona con discapacidad, pues forma parte de las barreras que pueden existir en el entorno.

La discriminación por motivos de discapacidad también comprende la negación de ajustes razonables.

Artículo 54. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, están obligadas a realizar lo necesario para fomentar la inclusión social y deberán establecer el diseño universal de accesibilidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, en términos de la legislación aplicable. Además del diseño universal, se deberá dotar a las instalaciones que ofrezcan trámites y servicios a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, de señalización en braille y formatos accesibles de fácil lectura y comprensión. Asimismo, procurarán ofrecer otras medidas de asistencia e intermediarios (LGDNNA, 2014).

Cabe destacar que el diseño universal es un concepto que permea todas las disciplinas, pues uno de sus objetivos es permitir la accesibilidad a los entornos por parte de los usuarios, de manera que exista un beneficio para toda la población, sin especificar grupos de pertenencia.

Las etapas de participación, permanencia y progreso en los diferentes ámbitos son características que van a determinar si un ambiente es incluyente o no. Hay que recordar que

bajo el modelo social y de derechos humanos la discapacidad es resultado de las limitaciones de la persona y las barreras generadas en el entorno. En este sentido, en diversos artículos se plantea que:

Artículo 54. No se podrá negar o restringir la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, el derecho a la educación ni su participación en actividades recreativas, deportivas, lúdicas o culturales en instituciones públicas, privadas y sociales. No se considerarán discriminatorias las medidas específicas que sean necesarias para acelerar o lograr la igualdad sustantiva de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Artículo 55. Las autoridades federales, de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México, en el ámbito de sus respectivas competencias, realizarán acciones a fin de sensibilizar a la sociedad incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y fomentar el respeto a sus derechos y dignidad, así como combatir los estereotipos y prejuicios respecto de su discapacidad (LGDNNA, 2014).

Cabe mencionar que se contemplan las leyes federales y de las entidades federativas como participantes en la garantía del ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, podemos observar en el artículo 55 las funciones que estas leyes tendrán como:

- I. Reconocer y aceptar la existencia de la discapacidad, a efecto de prevenir la ocultación, abandono, negligencia y segregación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad;
- II. Ofrecer apoyos educativos y formativos para quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, a fin de aportarles los medios necesarios para que puedan fomentar su desarrollo y vida digna;
- III. Promover acciones interdisciplinarias para el estudio, diagnóstico temprano, tratamiento y rehabilitación de las discapacidades de niñas, niños y adolescentes que en cada caso se necesiten, asegurando que sean accesibles a las posibilidades económicas de sus familiares;
- IV. Disponer acciones que permitan ofrecerles cuidados elementales gratuitos, acceso a programas de estimulación temprana, servicios de salud, rehabilitación, esparcimiento, actividades ocupacionales, así como a la capacitación para el trabajo, y
- V. Establecer mecanismos que permitan la recopilación periódica y sistemática de información y estadística de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que permita una adecuada formulación de políticas públicas en la materia. Dichos reportes deberán desagregarse, al menos, por sexo, edad, escolaridad, entidad federativa y tipo de discapacidad.

Artículo 56. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho en todo momento a que se les facilite un intérprete o aquellos medios tecnológicos que les permitan obtener información de forma comprensible (LGDNNA, 2014).

La Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes plantea en diferentes artículos la importancia de que la educación cumpla con el alcance y la misión que se la ha encomendado, pues ésta debe estar dirigida a todos los sectores de la población y con un enfoque de derechos humanos. Así, se persigue, desde el artículo 57 de la citada ley, que niños, niñas y adolescentes tengan derecho a una educación basada en un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva (LGDNNA, 2014). La misión del Estado será garantizar la consecución de una educación de calidad en el acceso y en el egreso.

De acuerdo con el artículo 58, la educación, además de lo dispuesto en las disposiciones aplicables, tendrá los siguientes fines:

- I. Fomentar en niñas, niños y adolescentes los valores fundamentales y el respeto de la identidad propia, así como a las diferencias culturales y opiniones diversas;
- II. Desarrollar la personalidad, las aptitudes y las potencialidades de niñas, niños y adolescentes;
- III. Inculcar a niñas, niños y adolescentes sentimientos de identidad y pertenencia a su escuela, comunidad y nación, así como su participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas en términos de las disposiciones aplicables;
- IV. Orientar a niñas, niños y adolescentes respecto a la formación profesional, las oportunidades de empleo y las posibilidades de carrera;
- V. Apoyar a niñas, niños y adolescentes que sean víctimas de maltrato y la atención especial de quienes se encuentren en situación de riesgo;
- VI. Prevenir el delito y las adicciones, mediante el diseño y ejecución de programas;
- VII. Emprender, en cooperación con quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia, así como con grupos de la comunidad, la planificación, organización y desarrollo de actividades extracurriculares que sean de interés para niñas, niños y adolescentes;
- VIII. Promover la educación sexual integral conforme a su edad, el desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, de las niñas, niños y adolescentes que le permitan a niñas, niños y adolescentes ejercer de manera informada y responsable sus derechos consagrados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en las leyes y los Tratados Internacionales de los que el Estado mexicano sea parte;
- IX. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos, y
- X. Difundir los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos (LGDNNA, 2014).

Las acciones que se realicen para evitar cualquier forma de violencia, además de existir ambientes que fomenten la sana convivencia, tienen que ver con:

Artículo 59. Diseñar estrategias y acciones para la detección temprana, contención, prevención y erradicación del acoso o la violencia escolar en todas sus manifestaciones, que contemplen la participación de los sectores público, privado y social, así como indicadores y mecanismos de seguimiento, evaluación y vigilancia;

Desarrollar actividades de capacitación para servidores públicos y para el personal administrativo y docente;

Establecer mecanismos gratuitos de atención, asesoría, orientación y protección de niñas, niños y adolescentes involucrados en una situación de acoso o violencia escolar, y

Establecer y aplicar las sanciones que correspondan a las personas, responsables de centros de asistencia social, personal docente o servidores públicos que realicen, promuevan, propicien, toleren o no denuncien actos de acoso o violencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta Ley y demás disposiciones aplicables (LGDNNA, 2014).

## Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2014)

Su objeto es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato.

En la citada ley se especifican las medidas que no se tomarán como discriminatorias y que contemplen el ejercicio de derechos en igualdad de condiciones:

Artículo 5. No se considerarán discriminatorias las acciones afirmativas que tengan por efecto promover la igualdad real de oportunidades de las personas o grupos. Tampoco será juzgada como discriminatoria la distinción basada en criterios razonables, proporcionales y objetivos cuya finalidad no sea el menoscabo de derechos.

Artículo 15 Octavus. Las acciones afirmativas podrán incluir, entre otras, las medidas para favorecer el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación y subrepresentados, en espacios educativos, laborales y cargos de elección popular a través del establecimiento de porcentajes o cuotas. Las acciones afirmativas serán prioritariamente aplicables hacia personas pertenecientes a los pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres, niñas, niños y adolescentes, personas con discapacidad y personas adultas mayores.

Artículo 15 Novenus. Las instancias públicas que adopten medidas de nivelación, medidas de inclusión y acciones afirmativas, deben reportarlas periódicamente al Consejo para su registro y monitoreo. El Consejo determinará la información a recabar y la forma de hacerlo en los términos que se establecen en el estatuto (LFPED, 2014).

## Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011)

Esta ley es de suma importancia porque define estrategias que van dando claridad sobre los cambios que se requieren para que la inclusión sea parte de la vida de las personas con discapacidad, pues hay que reconocer que este sector de la población ha sido excluido de diferentes ámbitos por largo tiempo. Dicha ley, en su artículo 1º, contempla reglamentar en lo conducente el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo:

[...] las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades. De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio (LGIPD, 2015).

Para los fines de este estudio destacamos el artículo 12, que establece que la SEP promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo (LGIPD, 2015).

Esta ley se crea después de la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad y, por un lado, reconoce la obligatoriedad por parte del Estado de brindar los apoyos correspondientes para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad y, por otro, menciona las funciones de la educación especial, destacando que será para la atención de dificultades severas del aprendizaje, discapacidad múltiple y aptitudes sobresalientes.

### **Ley General de Educación**

Esta ley regula la educación que imparte el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social (LGE, 2018).

Cabe destacar que esta ley ha tenido diversas modificaciones con la finalidad de contemplar la perspectiva de derechos humanos dentro de las funciones de la educación. Un ejemplo de ello es la modificación al artículo 2º:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (LGE, 2018).

En el artículo 7º, se adicionaron fracciones que inciden en la formación de los individuos desde una perspectiva de igualdad y no discriminación; como ejemplos podemos mencionar:

VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

VI Bis. Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultural (LGE, 2018).

El artículo 41 ha tenido diferentes modificaciones en 2000, 2009, 2011, 2013 y 2016. Entre éstas se destacan aquellas que definen los propósitos de la educación especial en México, como se puede observar en el primer párrafo.

Tal como ya vimos, tanto en la Observación General núm. 4 sobre educación inclusiva, como en las Observaciones al Primer Informe País, el Comité de Expertos de la ONU recomienda dejar de utilizar dos sistemas educativos paralelos, pero el Estado mexicano ha continuado con la separación de la educación en dos modalidades: educación especial y educación regular.<sup>3</sup> En este sentido, dentro de la LGE, aún se contemplan las características y las funciones que desempeña el sistema de educación especial en el ámbito educativo, como vemos claramente en el siguiente párrafo:

Artículo 41. La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barre-

<sup>3</sup> Para ampliar la información consulte OHCHR (s. f.).

ras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (LGE, 2018).

Tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.

La formación y la capacitación de maestros promoverá la educación inclusiva y desarrollará las competencias necesarias para su adecuada atención.

Para la identificación y la atención educativa de los estudiantes con aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica, educación normal, así como la media superior y superior en el ámbito de su competencia. Las instituciones que integran el sistema educativo nacional se sujetarán a dichos lineamientos.

Las instituciones de educación superior autónomas por ley podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con aptitudes sobresalientes.

La educación especial deberá incorporar los enfoques de inclusión e igualdad sustantiva. Esta educación abarcará la capacitación y la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica y media superior regulares que atiendan a alumnos con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de comportamiento o de comunicación, o bien con aptitudes sobresalientes. Quienes presten servicios educativos en el marco del sistema educativo nacional atenderán las disposiciones en materia de accesibilidad señaladas en la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, y en las demás normas aplicables.

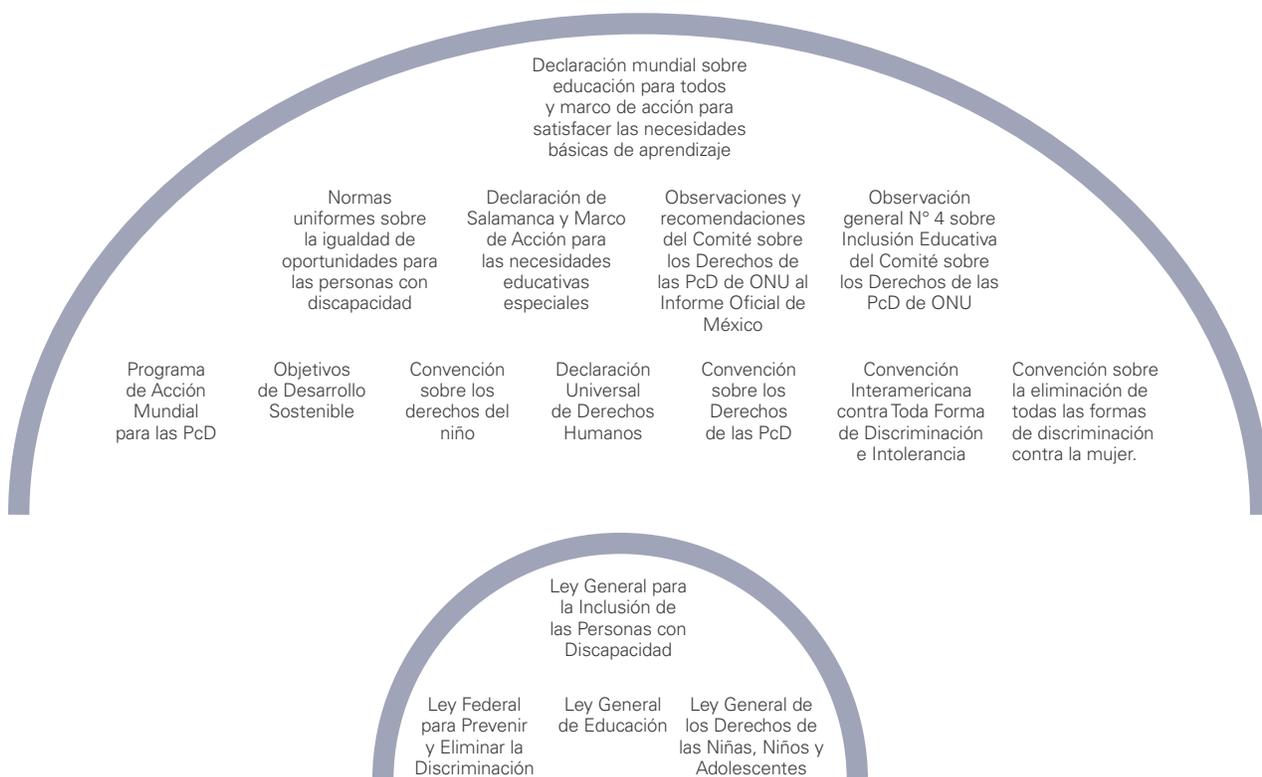
Además, desde los documentos que hemos analizado en este capítulo, la educación especial no puede ser una educación inclusiva, pues las características de cada uno de estos sistemas se contraponen con lo enunciado en la Convención para Garantizar los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Asimismo, la educación especial no puede establecer una igualdad sustantiva en materia

de derechos debido a que en sí misma segrega en espacios diferentes a personas con y sin discapacidad.

En la figura 1.5 se sintetizan gráficamente los marcos normativos relacionados con el derecho a la educación, y los derechos de las personas con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad:

**Figura 1.5. Documentos internacionales y nacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad**



Fuente: elaboración propia.

### 1.5.3 Programas nacionales

El Consejo de Especialistas para la educación de la SEP, a finales del sexenio 2000-2006 plantea como eje de la agenda educativa de México para la justicia y la equidad los principios reforzados en el ámbito latinoamericano por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a través del documento "Educación y conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad" (Juárez *et al.*, 2010).

El programa nacional de dicho sexenio establece que la justicia educativa y la equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo son el compromiso principal del gobierno federal, por medio de los siguientes principios:

1. Equidad y justicia educativas. Lograr la educación para todos los niños y jóvenes del país. Brindar igualdad de oportunidades educativas como factor para reducir la injusticia social y tratar de reducir la brecha entre los grupos sociales privilegiados y los marginados.
2. Ampliación de la cobertura y crecimiento de la escolaridad media de la población. Se trata de brindar oportunidades de acceso y de calidad educativa principalmente a las zonas marginadas de mayor pobreza y de difícil acceso.
3. Calidad educativa. Una educación de calidad adecuada a las necesidades de los diferentes grupos puede contribuir a superar el círculo vicioso de la pobreza (Juárez *et al.*, 2010, p. 48).

En dicho sexenio surge el Programa Escuelas de Calidad (PEC) (2001) que se plantea como un gran paso hacia la mejora del sistema educativo; sin embargo, queda distante en torno a la transición hacia el modelo de una educación inclusiva.

El PEC promueve la participación de la comunidad escolar a través de la elaboración y ejecución de un proyecto escolar que debe mejorar la calidad de la educación y el ambiente en el que aprenden los niños. Eso implica que el proyecto debe ser el producto de negociaciones, entre los miembros de la comunidad escolar, para definir las necesidades prioritarias en las escuelas (Santizo, 2006, p. 40)

Sin embargo, algunas de las críticas que ha recibido dicho programa se relacionan con la injusticia al fortalecer las escuelas que ya tienen ventajas y dejar de lado aquellas que se encuentran más atrasadas.

[...] el Programa Escuelas de Calidad es profundamente desigual e injusto, ya que las diferencias existentes entre unas escuelas y otras son muy profundas y difícilmente superables por el esfuerzo de los responsables y los padres de familia. Con ello se aumenta el círculo vicioso, pues la mala calidad en la educación y las desigualdades en la atención a la demanda propician la reprobación y la deserción escolar entre la población más necesitada del país, lo cual reproduce las condiciones de la falta de equidad (Juárez *et al.*, 2010, p. 48).

En el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), el principio rector es que las escuelas deben acoger a todos los niños y las niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, económicas, lingüísticas, entre otras. Plantea que debe existir una pedagogía razonable, donde las diferencias sean parte de la normalidad y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño.

El proceso de la política educativa en México referente a personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) no ha sido congruente en su desarrollo a pesar de los compromisos asumidos por el país. Continúan coexistiendo esquemas escolares excluyentes y diferentes barreras para acceder al sistema educativo regular. La concepción separatista y segregacionista que promueve la creación de recintos especiales para niños con algún tipo de discapacidad que no considera los apoyos y ajustes necesarios, como por ejemplo las adaptaciones curriculares, ponen en evidencia la falta de conocimiento sobre el proceso educativo (Juárez *et al.*, 2010, p. 48) así como un proceso de transición no planificado desde una política de integración a una inclusión educativa real.

Las legislaciones educativas deben dirigirse hacia una educación, más que integradora, inclusiva. Sin embargo, las políticas administrativas para la educación publicadas en las “Normas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción y acreditación y certificación para escuelas primarias y oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional en el período escolar 2008-2009”, emitidas por la SEP, plantean las clasificaciones médico-asistencialistas obsoletas que favorecen la segregación de quienes presenten alguna discapacidad y son, por tanto, contrarias a la integración y a la política de inclusión fundamentada en la democracia, la equidad y la diferencia.

En la página 31 se presentan las claves que, según el documento corresponden a las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, en función de las cuales operaba anteriormente la educación especial. Esto nos lleva a cuestionarnos: ¿cuál es la razón para volver a la etiquetación, a la parcialización y a la separación? ¿Estamos regresando al modelo médico asistencialista? (Juárez *et al.*, 2010, p. 53).

De acuerdo con el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 se observa un avance significativo en la atención de niños con NEE, pues existe un aumento de las Unidades de Servicio de Educación Especial de las cuales 3 055 son USAER. Sin embargo, en algunas zonas, la atención de las unidades es superada por la demanda.

Cabe mencionar que, de acuerdo con el informe alternativo sobre la situación de los derechos a la salud, trabajo y educación de las personas con discapacidad en México, de la Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad (COAMEX) 2008-2010, el Estado no cuenta con estadísticas confiables del número de estudiantes con discapacidad atendidos, por lo que no se puede decir con precisión el avance en esta materia (COAMEX, 2010).

### **Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo (PND) se contemplan cinco metas entre las que se destacan, para la presente investigación, las siguientes:

Un México Incluyente para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales de todos los mexicanos, que vaya más allá del asistencialismo y que conecte el capital humano con las oportunidades que genera la economía en el marco de una nueva productividad social, que disminuya las brechas de desigualdad y que promueva la más amplia participación social en las políticas públicas como factor de cohesión y ciudadanía.

Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Conscientes del predominio de la desigualdad social, de la pobreza, de la falta de acceso a servicios básicos y de los altos índices de exclusión que fracturan diversas zonas y poblaciones

de nuestro país, se han diseñado diversas estrategias que tienen como objetivo disminuir la brecha existente en diferentes áreas.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, hay 6.1 millones de niñas, niños y adolescentes que están fuera de la escuela. El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) señala que su inasistencia se asocia con la persistencia de ciertas barreras, tales como la lejanía de los centros educativos de sus comunidades, la falta de docentes capacitados en la lengua materna de los niños y niñas, la falta de registro de nacimiento, la ausencia de maestros capacitados para incluir a niños y niñas con discapacidades o dificultades de aprendizaje, situación de violencia en la escuela e inequidad de género, así como la falta de recursos financieros para la compra de uniformes y materiales escolares. Es imperativo garantizar a todos los niños y niñas el acceso a la escuela (PND, 2013).

Es imperativo que las acciones que se realicen tiendan a garantizar la inclusión y la equidad a las poblaciones más desfavorecidas.

Para garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo se plantea ampliar las oportunidades de acceso a la educación, permanencia y avance en los estudios a todas las regiones y sectores de la población. Esto requiere incrementar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad, así como crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles (PND, 2013).

Cabe destacar que no se ha logrado aún incluir el enfoque de discapacidad en las normativas ni en las políticas nacionales, lo que ha ocasionado leyes y programas sectorizados y segmentados e, incluso, contrarios. Un ejemplo de ello es que existe población indígena que tiene una discapacidad; sin embargo, las normativas se particularizan hacia la población indígena, lo que implica no reconocer que dentro de grupos de personas con discapacidad habría que generar normas que contemplen personas indígenas con discapacidad, discapacidad y perspectiva de género, discapacidad en el adulto mayor, entre otros. La transversalización de perspectivas de género, población afrodescendiente, de derechos humanos en las políticas públicas, incluyendo las regulatorias es uno de los abordajes de mayor demanda al nivel de sociedad civil y de los organismos internacionales.<sup>4</sup>

Como parte de la macropolítica nacional, uno de los objetivos del PND 2013-2018 es garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo nacional que contempla ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.

Cabe mencionar que el tema de la discapacidad tiene relación con las etapas vitales; depende de situaciones relacionadas con el género y la edad, por lo cual puede adquirirse en las diferentes etapas de la vida del ser humano, así como en contextos de pobreza, o relacionados a condiciones de género y origen étnico. Por lo tanto, hablar de un sistema educativo incluyente abarca a todos aquellos grupos que han sido excluidos o se encuentran en posición de desventaja de manera histórica y estructural. Aunque no hay un apartado específico sobre personas indígenas con discapacidad, podemos afirmar que esta condición, en interrelación con otras, posibilita lo que se llama “acumulación de desventajas”; esto permite que se puedan dar la segregación y la discriminación —en

<sup>4</sup> Para ampliar la información se pueden consultar las conclusiones.

las interrelaciones sociales— de una manera más acentuada. La condición de mujeres indígenas con discapacidad puede ser un indicativo de una triple discriminación a la que podríamos sumar la edad o las preferencias de género.

Cabe mencionar que para cumplir con las líneas de acción se han creado diferentes programas:

### **Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2014-2018)**

Atiende a las disposiciones nacionales e internacionales en materia de derechos humanos de las personas con discapacidad. En lo que respecta a educación, que es la parte que nos ocupa en este documento, podemos destacar lo siguiente:

Objetivo 4. Fortalecer la participación de las personas con discapacidad en la educación inclusiva y especial, la cultura, el deporte y el turismo.

Estrategia 4.1. Impulsar políticas educativas inclusivas para favorecer el acceso, permanencia y conclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, modalidades y niveles (CONADIS, 2014).

La implementación se plantea a través de diferentes líneas de acción: actualizar el marco regulatorio, de acuerdo con el enfoque para la inclusión de personas con discapacidad, considerar la perspectiva de género y a la población indígena, desarrollar estrategias y materiales educativos, etcétera.

Tanto éste como el anterior Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (PRONADIS) 2009-2012 no llevan adelante programas sectoriales: cada sector desarrolla sus propias acciones; sin embargo, la gran dificultad estriba en que para que el PRONADIS pueda llevar a cabo sus objetivos requiere la articulación y la transversalización sectorial de la temática.

### **El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018**

En el PSE se prevén seis objetivos para articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada uno acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción.

Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento (SEP, 2013).

La tabla 1.2. permitirá entender la relación del PND con el PSE.

Tabla 1.2. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y Programa Sectorial de Educación

Meta Nacional	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018		Programa Sectorial de Educación
	Objetivo de la Meta Nacional	Estrategias del Objetivo de la Meta Nacional	Objetivo del Programa
México con Educación de Calidad	1. Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad.	1. Establecer un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico.	Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.
		2. Modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros educativos.	
		3. Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.	Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.
		4. Promover la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
		5. Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro.	
		6. Impulsar un Sistema Nacional de Evaluación que ordene, articule y racionalice los elementos y ejercicios de medición y evaluación de la educación.	
	2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo.	1. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población.	Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.
		2. Ampliar los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad.	
		3. Crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles.	

Fuente: SEP, 2013 y PND, 2013.

Cabe mencionar que en la estrategia número 3 del PSE 2013-2018 se incluyen la igualdad de oportunidades y la no discriminación contra las mujeres. Para ello, se contemplan las siguientes líneas de acción:

1. Establecer códigos de conducta en las escuelas para eliminar la violencia entre varones, mujeres, niñas y adolescentes.

2. Establecer mecanismos de detección y sanción del maltrato docente.
3. Promover la creación de una instancia para recibir y atender denuncias de maltrato, hostigamiento y acoso sexual en las escuelas.
4. Establecer un mecanismo para detectar violencia escolar y familiar en el sistema escolar.
5. Promover la formación docente sensible al género, el respeto a los derechos humanos y la no violencia.
6. Desarrollar campañas y acciones para difundir entre las familias las consecuencias del maltrato y la violencia familiar.
7. Promover la incorporación de las niñas y jóvenes en el manejo y conocimiento de las TIC.
8. Impulsar el incremento de las escuelas de tiempo completo en todo el territorio nacional.
9. Coordinar las acciones pertinentes con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para que la evaluación educativa considere la perspectiva de género (SEP, 2013).

En el objetivo 3 se pretende asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa. Para ello, se generaron diversas estrategias que a continuación enunciaremos:

### **El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)**

Para alcanzar los objetivos propuestos en el PND se han contemplado diversas acciones, como la creación de programas específicos que contribuyan con la disminución de la desigualdad en el ámbito educativo.

Entre sus objetivos específicos se encuentran:

Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población indígena con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos y contextualización de contenidos.

Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población migrante con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos, contextualización de contenidos; así como equipamiento específico.

Brindar seguimiento y acompañamiento a los servicios públicos de educación especial y las escuelas públicas de educación básica, para que desarrollen e implementen acciones que generen condiciones de equidad y favorezcan la inclusión educativa de las/los alumnos/alumnas con discapacidad, las/los alumnas/alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.

Beneficiar a escuelas telesecundarias con acciones de fortalecimiento académico; así como para mantener actualizado el mobiliario educacional.

Impulsar un esquema de financiamiento para que las AEL (Autoridad Educativa Local) desarrollen un Proyecto Local de inclusión y equidad educativa que tenga como fin fortalecer a las escuelas públicas de educación básica y servicios educativos que atienden a población escolar en contexto de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión.

Promover acciones interinstitucionales e intersectoriales para la atención educativa de la población escolar en contexto de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión (PIEE, 2013).

## Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo (2014-2018)

Los programas institucionales han sido fundamentales en el desarrollo de políticas que pretenden abatir el rezago educativo, como el Programa Institucional del Consejo de Fomento Educativo (CONAFE); entre sus objetivos se encuentran:

- Mejorar los aprendizajes y el nivel de logro educativo en las niñas, niños y jóvenes.
- Fortalecer la atención educativa a las familias de comunidades desfavorecidas para enriquecer sus prácticas de crianza en favor del desarrollo integral de niñas y niños menores de 4 años.
- Propiciar que las niñas, niños, jóvenes y sus familias accedan, permanezcan y concluyan la Educación Básica Comunitaria.
- Crear condiciones que permitan consolidar trayectos formativos duales para los jóvenes que participan en el CONAFE (Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2014).

De acuerdo con el diagnóstico del sistema educativo nacional siguen existiendo brechas de desigualdad en la educación, por lo que este programa reconoce que:

- La educación con equidad exige hacer partícipes del sistema educativo a más de 3 millones de niñas, niños y jóvenes, entre los 6 y los 17 años, que no asisten a la escuela, y a más de 5 millones de personas de 15 años y más que padecen rezago educativo.
- Los retos que enfrenta este sexenio están relacionados con la cobertura, la equidad en el acceso a los servicios educativos, la calidad, incrementar la eficiencia terminal, consolidar el modelo educativo, fortalecer la educación inicial y la difusión de la cultura comunitaria, así como también las acciones dirigidas a los beneficiarios del CONAFE (Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2014).

Por ello, el CONAFE, establece cuatro ejes: Calidad e inclusión educativa, Modernización institucional y uso eficaz de los recursos, Seguimiento para la mejora continua y la Concertación para sumar esfuerzos. Es pertinente comentar que los objetivos estratégicos del CONAFE están alineados con el PND (2013-2018).

### Nuevo modelo educativo

El nuevo modelo educativo, derivado de la reforma educativa, tiene como finalidad una educación de calidad con equidad. Está dirigido a la educación obligatoria y la reorganiza en cinco ejes estratégicos para el desarrollo del potencial de los estudiantes.

El Eje IV se refiere a la inclusión y a la equidad:

- Se propone eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Debe ofrecer las bases para que todos los estudiantes independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de todas sus potencialidades, y reconocer su contexto social y cultural. La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad (SEP, 2017b).

El planteamiento curricular incluyente es necesario para poder incidir en los planes y programas de estudio que deben abarcar conocimientos, habilidades, valores y actitudes. Hay que destacar que la accesibilidad es una característica fundamental dentro del currículo, pues permitirá que los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa puedan participar en igualdad de oportunidades con sus pares.

El nuevo modelo educativo reconoce que los cambios tienen que dirigirse a la diversidad que existe en el sistema educativo, reflejo de nuestra sociedad; por ello menciona que:

Esta transformación no se puede limitar a las escuelas urbanas de organización completa, sino que debe concretarse en todas las modalidades, incluyendo la educación indígena, la educación migrante, las telesecundarias, las escuelas-multigrado y los cursos comunitarios del CONAFE. Respetando la diversidad cultural, lingüística y étnica, así como los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos y las comunidades, el planteamiento curricular debe permitir a todos las niñas, niños y jóvenes recibir una educación equitativa de calidad y pertinente para desarrollarse plenamente (SEP, 2017b).

Las condiciones equitativas para las escuelas se desarrollarán desde la infraestructura hasta la gestión, promoviendo la accesibilidad no sólo en el ingreso y la permanencia en el plantel sino en la interacción de los principales actores que convergen en el centro.

Más allá del mantenimiento de los inmuebles, los principios de equidad e inclusión deben manifestarse mediante un mayor impulso al diseño de espacios, mobiliario y equipamiento de tal manera que contribuyan a la conformación de comunidades de aprendizaje tomando en cuenta el contexto cultural y social de cada caso (SEP, 2017b).

Cabe mencionar que, dentro de este modelo, se contempla la reforma a los manuales y los reglamentos administrativos para que sean congruentes con esta visión de inclusión y de equidad.

Se deben revisar, ajustar y flexibilizar los manuales y reglamentos administrativos, de control escolar, de organización, de disciplina y técnico-pedagógicos para que la normatividad escolar pueda dar respuesta a la diversidad y desigualdad del país. De esa manera, se puede evitar que estos constituyan barreras o formas de discriminación para el acceso, la permanencia y el aprendizaje significativo de los estudiantes en las escuelas (SEP, 2017b).

La educación indígena y la educación de hijos e hijas de personas migrantes son una evidencia de la desigualdad que existe en diversos sectores de nuestro país. Por ello, en el modelo educativo se contempla la formación docente en el dominio de lenguas indígenas, por ejemplo.

Esta planeación parte del reconocimiento al bilingüismo, el plurilingüismo, la multiculturalidad y las aulas multigrado, para permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de dominio de los estudiantes, ya sean indígenas, español, Lengua de Señas Mexicana, o una lengua extranjera (SEP, 2017b).

---

Los Consejos Escolares para la Participación Social son una oportunidad para establecer vínculos entre las familias y las escuelas, de manera que entre diferentes grupos se conozcan y participen en la gestión y en las acciones cotidianas del contexto educativo, lo que sumaría al desarrollo integral de la comunidad educativa.

En el nuevo modelo educativo se plantea la transición de la educación especial a la educación inclusiva.

Paulatinamente y atendiendo la naturaleza de las discapacidades, se han de crear las condiciones necesarias para que estos estudiantes formen parte de las escuelas regulares y reciban una educación de calidad que asegure su tránsito por la educación obligatoria. Esto implica eliminar las barreras para el acceso, el aprendizaje, la participación y el egreso de estos estudiantes (SEP, 2017).

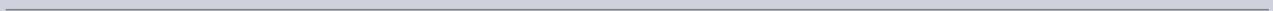
Para ello es importante enfocar programas de formación docente que contribuyan a desarrollar capacidades a fin de orientar las enseñanzas hacia la generación de comunidades incluyentes. Asimismo, la consideración de la estructura física es indispensable para la transición, pues la accesibilidad posibilita el ingreso y la permanencia en el centro educativo.



## Capítulo 2.

---

Estado de la cuestión



Este capítulo sistematiza la revisión de estudios relacionados con la educación especial, integración educativa y educación inclusiva de personas con discapacidad y recupera referencias que, desde diferentes perspectivas teórico-conceptuales y metodológicas, han estudiado las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan estudiantes con discapacidad, que pueden resultar de utilidad para el diseño de una evaluación sobre la atención educativa de personas con discapacidad en la educación obligatoria. Al respecto, es importante destacar que en este capítulo no se retomará la propuesta de Booth y Ainscow (2015) sobre el Index, tratada en capítulos anteriores y que constituye la dimensión del deber ser, sino que se hará un estado del arte sobre las evaluaciones externas realizadas en materia de educación especial e integración educativa.

Sin embargo, esta aportación será retomada en los análisis, la sistematización y la interpretación de los resultados de entrevistas, y de la propuesta metodológica sobre la evaluación de la atención educativa a la diversidad en la educación obligatoria, específicamente a los estudiantes con discapacidad, que sirvan de base para el diseño de una evaluación.

En el capítulo anterior se demostró, a través del marco normativo internacional, que al hablar de inclusión educativa es fundamental reconocer a la educación de todas las personas como un derecho humano y no como una mercancía o un servicio. Hablar de la educación como derecho —y como derecho “llave” que habilita el goce y ejercicio de otros derechos— implica que éste es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetar, proteger, promover, garantizar y restituir este derecho.

Específicamente en el caso de las personas con discapacidad, como se vio en el capítulo anterior, es obligación del Estado garantizar la educación inclusiva, prohibiendo la exclusión del sistema general de educación sobre la base de la discapacidad de los educandos, y dejando la posibilidad de que ciertos grupos puedan recibir educación en los lenguajes, modos y medios de comunicación más adecuados para cada persona, en entornos que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social, tal como lo señala el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su párrafo tercero:

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
  - a) facilitar el aprendizaje del braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
  - b) facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
  - c) asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (ONU, 2006).

## 2.1 Concepto, paradigma, y principio de inclusión

Al hablar del concepto de inclusión es importante advertir que hay una variedad de acepciones para referirla. Becerra, Musa y Alvarado (s. f.) recuperan de un documento de Alan Dyson de 2001, titulado *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión*, cuatro variedades del término inclusión: inclusión como colocación, inclusión como educación para todos, inclusión como participación e inclusión social.

La inclusión como colocación. Este tipo de variedad se concentra en el lugar donde se educarán los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales y concretamente en garantizar que dichos estudiantes tengan acceso a escuelas y clases regulares. Es [...] el asegurar a los estudiantes una igualdad de oportunidades en términos de acceso a una educación de calidad, con los mismos derechos que los demás estudiantes (Becerra *et al.*, s. f.).

Becerra y colaboradores (s. f.) concluyen que este tipo de inclusión tiene un espíritu integrador más que inclusivo, pues pretende luchar contra la segregación escolar que se traduce en estudiantes con NEE en escuelas especiales. La visión de la inclusión como *colocación* es limitada porque sólo se concentra en la colocación física de los estudiantes con discapacidad, sin contemplar que también es necesario garantizar el aprendizaje y la adaptación de los lenguajes, los modos y los medios de comunicación más apropiados para cada persona, tal como lo estipula la fracción tercera del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La inclusión como *educación para todos*. Es una visión promovida por la UNESCO y se articula casi en su totalidad en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Este tipo de inclusión difiere de la anterior, principalmente porque no se enfoca sólo en los alumnos con NEE sino en todos [...] las escuelas deberían albergar a todos los niños, sin tener en cuenta sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, exigiendo un esfuerzo adicional en los casos de niños marginados y con un gran potencial de exclusión [...] La inclusión como *participación*. Esta variedad amplía los dos puntos anteriores pues va desde el dónde y cómo son educados los niños hasta una preocupación por hasta qué punto los niños participan en los procesos educativos. Así, existe una preocupación por todos los alumnos y no solamente por aquellos con discapacidad o NEE, y, además, se preocupa de la existencia de la noción de pertenencia; de cohesión social y del sentido de comunidad que se da en las escuelas. La inclusión como participación, al igual que la por colocación constituye principalmente un asunto de valores; es un enfoque sobre la educación más que un conjunto de técnicas educativas (Becerra *et al.*, s. f.).

Por último, Becerra y colaboradores señalan que la inclusión social se enfoca en los grupos de personas con un riesgo de exclusión, y su propósito es lograr altos niveles en la escuela para prosperar en el mercado laboral y ayudar así a moldear la sociedad. Este tipo de inclusión es la que impulsa que las personas con discapacidad cuenten con estrategias para aumentar el nivel de los grupos que obtienen menos logros. Además, se concentra no sólo en el proceso educativo sino en la posibilidad de que, al acceder a la educación, las personas con discapacidad aprenden habilidades para la vida, el desarrollo social y el mercado laboral.

La maduración conceptual del término se puede rastrear en diferentes documentos. En los años noventa Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) concebía la educación a lo largo de la vida como un proceso que debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*, *a vivir con los demás*. Estos cuatro pilares de la educación fueron tratados por la UNESCO en un informe conocido también como el Informe Delors (1996). Las recomendaciones en torno a ellos se resumen a continuación:

*Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

*Aprender a hacer* a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

*Aprender a vivir juntos* desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos— respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

*Aprender a ser* para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar (Delors, 1996, p. 34).

Asimismo, Delors (1996) señala que la Comisión que elaboró el informe planteó que la educación se ha orientado esencialmente al aprender a conocer y en menor medida a aprender a hacer; sin embargo, los retos del siglo XXI colocan nuevos objetivos a la educación, por lo que hay que cambiar la idea que nos hacemos de su utilidad. El pilar *aprender a vivir juntos* cobra una importancia clave en la educación inclusiva porque apunta a que:

La actual atmósfera competitiva imperante en la actividad económica de cada nación [...] tiende además a privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual [...] esa competencia da lugar a una guerra económica despiadada y provoca tensiones entre los poseedores y los desposeídos que fracturan las naciones y el mundo y exacerbaban las rivalidades históricas (Delors, 1996, p. 6).

Esta idea puede hacerse extensiva a lo que sucede “desde las dominantes nociones de normalidad/anormalidad que han configurado imaginarios y prácticas que en la cotidianidad excluyen a las personas con discapacidad de la vida social y le restringe su derecho a la educación (Baltazar, 2014, p. 2).

Como bien señala Delors (1996), para disminuir los riesgos de una idea errónea de competencia no es suficiente con organizar el contacto y comunicación entre integrantes de grupos diferentes:

[...] por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones. Por el contrario, si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena, e incluso, a la amistad (Delors, 1996, p. 6).

Así pues, en primer lugar, necesitamos dejar de pensar el ámbito educativo en términos de competición en y desde la desigualdad, entre las que la idea de normalidad-anormalidad es sólo una categoría, y en segundo lugar requerimos orientar la educación en dos niveles: 1) el descubrimiento gradual del otro; 2) participar durante toda la vida en proyectos comunes, lo que posibilita evitar o resolver conflictos latentes (Delors, 1996, p. 6).

Sobre las diversas acepciones del término inclusión, Guajardo (2010) ha recuperado la evolución del debate realizado desde la 48a. reunión de la Conferencia Internacional de Educación, titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro”, realizada en noviembre de 2008 en Ginebra, Suiza. En este evento se reconoció que la inclusión no se restringe a la educación especial, ni a los estudiantes con discapacidad. Guajardo (2010, p. 120) recupera los cuestionamientos de Renato Opertti, especialista de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE-UNESCO), quien advierte que al nivel internacional hay al menos cinco subtemas relativos a la integración e inclusión educativa que permanecen en debate:

1. La coexistencia de las escuelas especiales y las escuelas comunes con población con discapacidad [...] ¿cómo fortalecerlas al mismo tiempo, si hacerlo con unas debilita a las otras?
2. Las escuelas especiales han sido y en cierta medida aún siguen siendo lugares de “colocación” de poblaciones vulnerables y esta situación conspira contra la cultura inclusiva.
3. Los espacios clásicos de integración denominados “escuelas integradoras” ¿han sido lugares de infraestructura y equipamiento más que espacios para responder a la diversidad con estrategias pedagógicas realmente incluyentes?
4. ¿Es más costosa la inclusión que los espacios tradicionales de Educación Especial?, y si lo es, ¿responde a la equidad que dio origen a la búsqueda de la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad?
5. En la búsqueda de la integración/inclusión, ¿todas las escuelas comunes debieran ser inclusivas?, y si lo fueran, ¿tendría sentido denominarlas inclusivas a todas o sólo a aquellas que la practicaran con éxito? (Guajardo, 2010, p. 120).

Una última tensión que Guajardo recupera de Opertti es la relativa a la relación entre derechos y responsabilidades de padres, comunidades y gobiernos. Opertti cuestiona si los padres pueden elegir libremente el tipo de escuela en el que desean inscribir a sus hijos y cómo los gobiernos organizan la selección de las escuelas a la luz del concepto de educación como bien público. Esta tensión, desde el punto de vista de Opertti, ha derivado de la libertad que ahora tienen de los padres —según los estándares de las normas internacionales y las demandas del movimiento civil, agregamos— para inscribir a sus hijos en una escuela de educación especial o en una escuela regular, al margen de la opinión

del especialista que tradicionalmente canalizaba al alumno de acuerdo con un diagnóstico (Guajardo, 2010, pp. 120-121).

Aunado a la diversidad de acepciones sobre educación inclusiva y de acuerdo con los planteamientos vigentes en ésta, Echeita y Ainscow (2011) señalan:

[...] hablar de la inclusión educativa desde la perspectiva de “*los derechos*” no es un paso retórico más, sino un cambio de sustantivo, pues mientras que en la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) [...] la inclusión educativa es vista como un *principio*, esto es, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios, recientemente y con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un *derecho positivo* que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario se incurre en situaciones de discriminación (Echeita y Ainscow, 2011, p. 31).

Rastreando el origen del concepto de educación inclusiva, Verdugo (2003) señala que la noción de inclusión educativa, laboral y social se dio después de un interminable debate entre integración y educación especial en los años setenta y ochenta del siglo XX:

En este caso el énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones) necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad (Verdugo, 2003, p. 8).

Sobre el cambio de paradigma de la educación especial a la inclusiva, Meza (2015) señala:

[...] la educación especial reconfigura su razón de ser como un conjunto de apoyos y recursos de los que deben disponer los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos que por alguna condición de discapacidad no se benefician del derecho a la educación (Meza, 2015, p. 72).

Esta autora menciona que el cambio de paradigma se da entonces por la reorientación de los recursos de los cuales disponen los sistemas educativos y no por la eliminación de los profesionales y servicios de la educación especial:

Si bien es cierto que es necesaria su reorientación, esto no es suficiente, pues el foco de atención debe estar puesto en la refundación del sistema educativo en su conjunto. La inclusión plantea una transformación profunda de los sistemas educativos, no solamente de las escuelas o de las aulas (Meza, 2015, p. 72).

Meza apunta que una de las diferencias clave entre la integración y la inclusión está en el currículo y los logros en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad:

Mientras que en la integración, los alumnos con alguna deficiencia permanecen en la escuela sólo si se adaptan y demuestran capacidades acordes con las normas y los requisitos establecidos curricularmente, *en la inclusión se requiere una revisión exhaustiva de los planes y programas de estudio, de los libros de texto, de las metodologías, de la normativa de la acreditación de los cursos, del sistema de evaluación, de manera tal que realmente respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes que llegan a las escuelas* (Meza, 2015, p. 74, cursivas nuestras).

Ahondando en la inclusión educativa como resultado de un cambio del paradigma de la educación especial, Rosano (2007) realiza un recorrido histórico de la fundamentación teórica e ideológica desde la que se plantea la idea de la cultura de la diversidad que da soporte a la educación inclusiva, problematizando la noción del nosotros y los otros, en el que las personas diferentes, en este caso con discapacidad, son los otros, que tienen que acoplarse a la normalidad.

Este autor analiza la evolución en la conceptualización de la educación inclusiva, los cambios que ha tenido, diferenciándola de la noción de integración; por ello, plantea que la educación inclusiva tuvo sus comienzos en el siglo XVII con Juan Amos Comenius, considerado el padre de la pedagogía moderna, quien en su obra, *Didáctica Magna*, formula que: “Educación para todos los niños y niñas del mundo [...] ricos y pobres, hombres y mujeres, los agudos, ávidos y dúctiles, los lentos, aunque complacientes, los bruscos y tozudos” (Rosano, 2007, p. 10).

Rosano muestra el desarrollo de la idea de exclusión hacia la inclusión, adaptada de la obra de Parrilla (2006) y que se reproduce a continuación.

**Tabla 2.1. El Trayecto de la exclusión hacia la inclusión**

Fase	Condiciones educativas (para clases sociales desfavorecidas, grupos culturales minoritarios, mujeres y personas con discapacidad)
Exclusión	No escolarización para todos o algunos de estos grupos
Segregación	Escolarización en centros diferentes
Integración	Incorporación de algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria (sin que ésta haga cambios sustanciales)
Inclusión	Creación de una escuela entre todas y todos

Fuente: tomado de Rosano, 2007, p. 11.

Rosano (2007, pp. 11-12) delimita la educación inclusiva desde el reconocimiento tanto de la educación como un derecho universal para todas las niñas y los niños, así como de la diversidad como un valor, por lo que la educación inclusiva constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y la calidad educativa para todos y todas, fundamentado en la valoración de su diversidad. Esta noción tendría, como consecuencia, una reestructuración que afecta a toda la escuela, desde su concepción hasta el sistema educativo en su conjunto.

En ese tenor, el autor retoma a Florian (2006): “El término de inclusión *reconoce una historia de exclusión que debe ser superada. Y hacer frente a una historia de exclusión*

*exige cambios fundamentales en la forma de pensar acerca de los modos y condiciones de vida diaria*" (Rosano, 2007, p. 13).

Rosano señala que la inclusión supone un avance cualitativo, revolucionario incluso, con respecto a la integración:

Esta última adolece de dos limitaciones importantes para alcanzar una educación que dé respuestas válidas para toda la población educativa. Por una parte, no atiende a toda la población excluida de las escuelas comunes, sino que se ha limitado la respuesta a las niñas y niños considerados con necesidades educativas especiales [...] Y por otra parte en la integración *todos los esfuerzos se vuelcan en preparar a alumnos para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable* (Rosano, 2007, p. 14).

Este autor describe el proceso que caracteriza a una y otra educación:

[...] en la integración *metemos a las personas* que antes estaban afuera, generalmente niñas y niños con algún tipo de discapacidad, en el espacio ya construido por y para las personas "normales"; con lo cual el que sufrirá el proceso de acomodación será el sujeto integrado. Sin embargo, en el camino de la educación inclusiva, es la escuela la que tiene que transformarse para que todas las personas se sientan originales, incluidas. El proceso integrador corre el peligro de homogeneizarnos, de normalizarnos, en cambio, la inclusión beneficia a todas y todos; los elementos que estaban dentro normalizados, al relacionarse con todas las personas, al aprender junto a todas las personas, rehacen su forma, toman identidad al vivir con el otro (Rosano, 2007, p. 16).

En la tabla 2.2. se visualizan los principios que hay detrás de cada uno de estos procesos:

**Tabla 2.2. La filosofía de la integración y de la inclusión**

Integración	Inclusión
Ubicación física dentro de la escuela	Participación junto con las otras en la construcción del conocimiento
El problema es el estudiante	El problema es el currículo escolar
La diferencia como problema	La diferencia como valor
Atención a las personas con NEE	Atención a <b>todas</b> las niñas y los niños
El equipo de apoyo atiende a la niña o niño	El equipo de apoyo colabora con la maestra o maestro
Mantiene las barreras entre normales y no normales	Rompe prejuicios de normalidad
Supone, en el mejor caso, un cambio educativo	Supone un cambio social

Fuente: tomado de Rosano, 2007, p. 17.

Por último, el autor señala que la educación inclusiva redefine el concepto de NEE para ajustarlo a su filosofía, llamándolas barreras de acceso al aprendizaje. Rosano (2007, p. 17) señala que el concepto de NEE surgió en Inglaterra, en 1978, con el "Informe Warnock"; presentándose como un avance para observar a los niños y las niñas con dificultades de aprendizaje, así como la respuesta educativa que se les ofrecía.

Rosano (2007, p. 19) apunta que Booth y sus colaboradores (2000) sustituyeron el concepto de NEE por el término “barreras para el aprendizaje y participación”, como una mejor opción para analizar las problemáticas que surjan en el aula como obstáculos que impidan acceder al aprendizaje y a la participación, por lo que el sistema educativo tendría la obligación de educar a todas y todos, revisándose continuamente para ir eliminando dichas barreras, pues en este esquema es el entorno el que incapacita a las personas por no suprimir las restricciones que impone.

**Tabla 2.3. De las dificultades de aprendizaje a las barreras de acceso**

Fase	Visión de las problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
Segregación	Dificultades de aprendizaje
Integración	Necesidades educativas especiales
Inclusión	Barreras de acceso al aprendizaje

Fuente: tomado de Rosano, 2007, p. 20.

Sin embargo, a pesar del cambio de paradigma, del cambio de concepto de NEE al de barreras para el aprendizaje, el significado del término educación inclusiva o inclusión educativa continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. En el plano internacional y en varios documentos como los mencionados en el capítulo 1, el término es conceptualizado de manera más amplia. La UNESCO refiere a una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales en la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes en la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2006).

Ante la permanencia de la confusión de la educación inclusiva como un tema que trata de cómo incluir a ciertos estudiantes a la enseñanza regular, Echeita y Ainscow refuerzan la idea de la educación inclusiva como un derecho:

Desde tal *perspectiva*, se asume que el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la *etnicidad*, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa (Echeita y Ainscow, 2011, p. 29).

Regresando al nivel conceptual, estos autores destacan que uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es que el término de inclusión aparece siempre íntimamente ligado al de *necesidades educativas especiales*, pero que la inclusión no aparece tan vinculada cuando se analizan otras situaciones de desigualdad como género, etnia, pues al ser analizadas aparecen bajo otros epígrafes como igualdad de género, educación intercultural o educación antidiscriminatoria (Echeita y Ainscow, 2011, pp. 29-30). Con esta reflexión los autores quieren señalar que: “a pesar de lo aparentemente inclusivo que resulta el concepto de ‘inclusión’, a la hora de la verdad muchos *afectados* o estudiosos del tema no se sienten aludidos” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30).

Estos autores advierten que, en el caso de las personas con discapacidad, se sigue exigiendo y prestando servicios “especializados” segregados:

En este contexto, la incorporación de pequeñas unidades especializadas en los centros educativos ordinarios es vista por algunos como una manera idónea de ofrecer conocimientos, equipo y apoyo especializados a grupos particulares de niños de quienes se considera que sus necesidades son difíciles de satisfacer en tales aulas ordinarias o regulares. Se trata de una alternativa que ha de ser analizada críticamente, pues recordando el dicho que nos alerta de que el “camino del infierno está plagado de buenas intenciones”, con la “mejor de las intenciones” este tipo de actuaciones nos desvían del objetivo que se persigue con la inclusión educativa (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30).

En síntesis, Echeita y Ainscow reconocen que el campo de la educación inclusiva —en términos de Bourdieu, agregamos— está plagado de incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte por su naturaleza dilemática (Echeita y Ainscow, 2011, p. 30).

De la confusión que existe en este campo de la educación inclusiva se deriva que en muchos países el progreso no es tangible y la coexistencia de opciones y políticas son contradictorias:

[...] en España al mismo tiempo que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios propios de la educación inclusiva, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, que facilitan la segregación de algunos centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (Echeita y Ainscow, 2011, p. 29).

En el caso de México, contrario a lo establecido en la Convención en el artículo 24, “el gobierno mexicano ha mantenido el modelo de educación especial con un persistente abandono de los servicios de educación especial e implementan algunos programas en los que prevalece el paradigma asistencialista” (Meza, 2015, p. 77). Esta autora apunta que:

[...] sin atender las recomendaciones para la aplicación de la CDPD hechas a México por el Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, en el actual proceso de reforma de la educación, la inclusión se reduce a la puesta en marcha de otro programa denominado Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, dirigido a la población con discapacidad y a aquella población en condiciones de vulnerabilidad (Meza, 2015, p. 80).

El programa, aplicable en escuelas de educación básica, media superior y superior se implementó:

[...] sin que la SEP haya hecho un análisis riguroso y crítico sobre cómo las políticas públicas en materia de educación en las últimas décadas han producido la exclusión de la escuela, no sólo de los alumnos con discapacidad sino de todos los que no encajan en el conjunto de normas, disposiciones y criterios y parámetros con que se norma la escolarización en México (Meza, 2015, pp. 80-81).

Meza señala que, aunque se asegura que en México se está operando una educación incluyente a partir de la reforma de la educación, no hay muestras de transformación estructural del sistema educativo:

La inclusión se presenta como un proyecto político en una sociedad donde las políticas públicas en materia de educación han excluido y excluyen sistemáticamente a las personas con discapacidad. El proyecto de inclusión educativa en México sigue la tendencia observada por Dussel (2000), Littlewood (2005) y Popkewitz y Lindblad (2005), de centrarse en acciones de acceso a las escuelas para determinados grupos de excluidos, sin prestar atención a los mecanismos mediante los cuales, con base en un discurso de inclusión, se están generando nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos (Meza, 2015, p. 81).

*Revisados los diferentes planteamientos sobre integración educativa e inclusión educativa, es importante recordar que el referente vigente no puede ser opcional para una política pública sobre educación de las personas con discapacidad: es el estándar establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que señala que la inclusión es un principio fundamental de la educación y que las personas con discapacidad no pueden quedar excluidas del sistema general de educación. Asimismo, la Convención destaca que la educación para estas personas deber ser inclusiva, gratuita, de calidad, accesible y en igualdad de oportunidades.*

### **Orientando los sistemas educativos hacia la inclusión: operacionalizar conceptos**

En 2017 la UNESCO publicó la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, destinada a encargados gubernamentales que formulan políticas en materia de educación, que trabajan con actores clave como docentes y otros educadores, estudiantes, familias y comunidades.

Esta Guía hace hincapié en la inclusión y la equidad como bases para una educación y un aprendizaje de calidad. Este énfasis se relaciona con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 sobre la educación inclusiva y equitativa de calidad, y también demanda que se

construyan y adecuen instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, de las niñas, de las personas con discapacidad y de diferencias de género, así como que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todas y todos.

La Guía se basa en un marco de evaluación que puede servir para:

- Examinar la equidad y la inclusión en las políticas en curso;
- Decidir qué medidas son necesarias para mejorar las políticas y su aplicación para conseguir sistemas de educación inclusivos y equitativos; y
- Monitorear el progreso conforme se vayan tomando las medidas (UNESCO, 2017a, p. 10).

Respecto a examinar o analizar las políticas de inclusión y equidad, la Guía señala que ya sea en el ámbito nacional o local, “La investigación internacional ha determinado cuatro dimensiones superpuestas como claves para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos: 1) Conceptos; 2) Declaraciones sobre políticas; 3) Estructuras y sistemas y 4) Prácticas” (UNESCO, 2017a, p. 16).

Un importante antecedente de este documento es el *Temario abierto sobre educación inclusiva*, publicado por UNESCO en 2004, y que mencionamos porque sin duda es un antecedente que ha dado sustento a las propuestas posteriores. El Temario tenía como objetivo

[...] *apoyar a todos aquellos que se preocupan de promover la educación inclusiva en sus países. En particular constituye un medio para que los administradores y quienes toman las decisiones en los distintos países puedan orientar sus sistemas educativos hacia la inclusión, basándose en la experiencia internacional (UNESCO, 2004, p. 11).*

El temario no ha tenido la intención de abordar los aspectos de la política educativa nacional ni de las prácticas en el aula, sino de orientar a los países interesados en cómo fortalecer las políticas educativas nacionales e impulsar las modificaciones en el aula para alcanzar sistemas educativos inclusivos. El temario trata nueve aspectos:

1. **Gestión del desarrollo de política y prácticas inclusivas.** Trata las maneras en que los sistemas nacionales pueden gestionar el desarrollo de políticas y prácticas más inclusivas. Este cambio tiene que ser gradual porque las modificaciones a la legislación y la organización de las instituciones tiene efectos a mediano y largo plazo, por lo tanto, es necesario que los países elaboren estrategias para la gestión y desarrollo de políticas educativas inclusivas, dependiendo de su propia situación y contexto a partir de tres cuestiones principales: el inicio del cambio, el cambio de estructuras administrativas y la movilización de recursos (UNESCO, 2004, p. 26).
2. **Desarrollo profesional para una educación inclusiva.** Trata sobre la manera en que se puede organizar el desarrollo profesional de los docentes con el fin de apoyar un sistema educativo inclusivo. El desarrollo profesional de los docentes incluye tanto la formación inicial como el desarrollo continuo que tiene lugar durante la carrera del docente. La formación de éste incluye tanto la formación formal como la no formal encaminadas a la inclusión. Los

docentes son una pieza clave y poderosa en las reformas de los sistemas educativos, pero en especial en los países donde son escasos otro tipo de recursos (UNESCO, 2004, p. 44).

De este tema derivan principios que resumen muchas de las lecciones sobre las experiencias de América Latina y que pueden conformar una base útil para una formación coherente en muchos países:

- Diseñar planes de formación de largo plazo que consideren a todos los actores involucrados;
- Las acciones de formación deben dirigirse conjuntamente a maestros de la educación regular y a los especialistas, de manera que compartan el mismo enfoque y puedan trabajar conjuntamente;
- Incluir la relación entre teoría y práctica y oportunidades de reflexión en todas las acciones de formación;
- Partir de las necesidades sentidas por los maestros, creando oportunidades para que éstos participen en el diseño de los contenidos, las estrategias y las actividades;
- Enfatizar la formación dirigida a la escuela en su totalidad, utilizando estrategias y modalidades para lograr diferentes objetivos;
- Promover la autoformación, creando oportunidades de trabajo en redes entre los maestros y las escuelas;
- Proveer materiales de apoyo adecuados, así como estímulos a los maestros para que desarrollen nuevos materiales de enseñanza (UNESCO 2004, p. 56).

1. *La evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad.* En un sistema educativo efectivo, todos los alumnos son evaluados de forma permanente respecto a su progreso en relación con el currículum. El objetivo es hacer posible que los docentes respondan a la diversidad de alumnos y alumnas. Esto significa que maestros, así como otros profesionales, deben tener buena información acerca de las características y logros de sus estudiantes. En particular, los maestros deben saber en qué se diferencia un estudiante del otro (UNESCO, 2004, p. 60).

El temario en este punto señala:

[...] no es suficiente identificar cuál es el nivel de desempeño de cada alumno, ni hacer un listado de las dificultades o discapacidades específicas que un estudiante pueda presentar. Los docentes, en los sistemas inclusivos también necesitan saber cuán efectiva es su enseñanza para los diferentes estudiantes y qué es lo que necesitan para hacer que cada uno aprenda lo máximo posible. La evaluación, por tanto, no debería enfocarse sólo en las características y los logros de los estudiantes. También debe enfocarse en el currículum y en qué tanto puede aprender cada alumno respecto a dicho currículum (UNESCO, 2004, p. 60).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> El temario subraya los principios de una evaluación pedagógica inclusiva: "Cualquiera sea la técnica empleada, hay un importante principio al que debieran adherir las evaluaciones inclusivas. Estas técnicas deben hacer posible que los estudiantes para que demuestren sus fortalezas y potencial y no deben discriminar injustamente entre grupos de estudiantes. Lo que significa que: 1) la evaluación debe llevarse a cabo en el lenguaje de preferencia del alumno, las tareas de evaluación deben tener sentido en el contexto de la cultura del alumno; 2) la situación de evaluación debe construirse de tal manera que los estudiantes no se encuentren en desventaja cultural. Esto significa que la evaluación debe realizarse, tanto como sea posible, en contextos naturales y por los mismos docentes" (UNESCO, 2004, p. 65).

1. *La organización de los apoyos en sistemas inclusivos.* El apoyo incluye todo aquello que facilita el aprendizaje de los alumnos; se refiere a aquellos recursos que son complementarios a los que proporciona el maestro de la clase ordinaria [...] La educación inclusiva significa ofrecer oportunidades para que todos los estudiantes tengan éxito en las escuelas ordinarias que prestan servicio a sus comunidades. Existe una amplia variedad de recursos —materiales de enseñanza, equipos especializados, personal adicional, enfoques educativos, otros estudiantes— que pueden apoyar a los estudiantes en la tarea de aprender en las escuelas y aulas ordinarias. Aunque todos esos recursos se pueden concebir como apoyo, éste se refiere particularmente a aquellos recursos adicionales que van más allá de aquello que el maestro de aula puede proveer por sí mismo. El rango de efectividad de los apoyos es, en este sentido, crucial para el desarrollo de escuelas en las que puedan aprender una diversidad de estudiantes (UNESCO, 2004, p. 76).
2. *La participación de la familia y la comunidad en la educación inclusiva.* La participación de las familias y las comunidades es fundamental para asegurar una educación de calidad para todos. La educación no sólo es un tema de los profesionales [...] El enfoque de la educación inclusiva promueve la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos formales. En algunos casos, se les estimula a que participen en la toma de decisiones y que contribuyan y apoyen la educación de sus hijos e hijas. En muchos casos, donde las escuelas y recursos son escasas, las familias han asumido el liderazgo para promover avances en la educación (UNESCO, 2004, pp. 87-88).
3. *El desarrollo de un currículum inclusivo.* El currículum abarca todas las experiencias de aprendizaje disponibles para los estudiantes en sus escuelas, así como en sus comunidades. En él se planifican, principalmente, las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel del aula ordinaria —el currículum “formal” de las escuelas. Sin embargo, en el enfoque de la escuela inclusiva se considera que hay muchas otras experiencias de aprendizaje potencial que son más difíciles de planificar pero que, ciertamente, están influenciadas por las escuelas y otros componentes del sistema educativo. Estas experiencias incluyen:
  - las interacciones entre los estudiantes,
  - las interacciones entre los estudiantes y los maestros, dentro y fuera del aula y
  - las experiencias de aprendizaje que tienen lugar en la comunidad, por ejemplo, en la familia u otras organizaciones sociales y religiosas.

Aunque este tema se centra en el currículum formal, es importante que éste se conciba como parte de una variedad más amplia de experiencias de aprendizaje<sup>2</sup> (UNESCO, 2004, p. 104).

4. *Gestión financiera para apoyar los sistemas inclusivos.* Los recursos disponibles para la educación varían de un país a otro. En particular, existen niveles de recursos financieros —de fondos— disponibles que son muy diferentes. Algunos países aún no son capaces de impartir educación básica a una importante proporción de su población. Casi siempre se señala la falta de fondos para ello. A veces, también se argumenta la misma razón para explicar por qué ciertos estudiantes no pueden educarse en escuelas ordinarias y deben recibir servicios segregados. El desafío que enfrentan los países es encontrar las formas

<sup>2</sup> De manera pionera señala aspectos que hoy podríamos relacionar con el diseño universal para el aprendizaje.

para hacer confluir en el sistema educativo tantos recursos como sean posibles, y descubrir formas de usar dichos recursos sin excluir ni segregar a ciertos grupos de estudiantes (UNESCO, 2004, p. 120).

5. *La gestión de las transiciones en el proceso educativo.* Un sistema educativo inclusivo y de calidad implica un proceso de transición fluida y gradual para todos los estudiantes en sus diferentes etapas de educación. Idealmente, todos los estudiantes, cualesquiera que sean sus diferencias, dificultades o discapacidades deberían poder entrar al sistema educativo cuando son niños, progresar por sus distintas etapas o niveles y acceder a una vida adulta significativa y útil. Esto significa que cualquier barrera que exista en las etapas clave de transición ha de ser identificada, removida o minimizada. Estas etapas clave son: la transición del hogar a la escuela, la transición entre las etapas o ciclos escolares y la transición entre la escuela, un aprendizaje continuo durante toda la vida y el mundo del trabajo (UNESCO, 2004, pp. 133-134).
6. *Iniciar y mantener el cambio en las escuelas.* La implementación de sistemas educativos más inclusivos sólo es posible si las escuelas mismas asumen el compromiso de ser más inclusivas. El desarrollo de políticas nacionales sobre inclusión, sistemas locales de apoyo, formas apropiadas de currículum y evaluación, y así sucesivamente, son mecanismos importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, todos ellos están condenados al fracaso si las escuelas mantienen una actitud hostil o si fracasan en la implementación de prácticas inclusivas efectivas. Pocas escuelas estarían en desacuerdo con la inclusión como principio. Sin embargo, muchas tienen reservas acerca de la práctica de la educación inclusiva, e incluso aquellas que intentan avanzar en esta dirección encuentran que les faltan apoyos apropiados. Por tanto, el problema para los administradores y quienes toman las decisiones es cómo optimizar el trabajo con las escuelas de manera que crezcan a partir de sus propias experiencias, superen la incertidumbre y sean capaces de desarrollar prácticas inclusivas cada vez más efectivas (UNESCO, 2004, p. 150).

Si bien el Temario constituye una guía para impulsar la inclusión educativa al nivel de políticas, formación docente, currículum y gestión financiera, Blanco (2014) señala elementos o barreras que impiden que las escuelas regulares acojan, den respuestas inclusivas a la diversidad del alumnado y que sean pertinentes para todos. La autora realiza un balance de las dimensiones vinculadas a la inclusión en América Latina. En el estudio se reconoce que la región se ha caracterizado por una desigualdad estructural, pero que a ésta se agrega la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social. Sobre el fenómeno de exclusión en la educación destaca que:

[...] no sólo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan tempranamente, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad (Blanco, 2014, p. 12).

Esta autora realiza una revisión de las desigualdades en el acceso a la educación, la permanencia, la conclusión de estudios y las desigualdades en el aprendizaje. Sobre esta última dimensión subraya que el aumento en el acceso a la educación de grupos marginados no se ha traducido en un mayor acceso al conocimiento o desarrollo de competencias para participar en igualdad de condiciones en la sociedad y en el mercado: “Es necesario dar el salto desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje para

lograr la democratización en el acceso al conocimiento, factor clave para la construcción de sociedades más justas y democráticas” (Blanco, 2014, p. 16). También hace referencia a barreras externas que generan exclusión y marginación en la educación y que se pueden agrupar de la siguiente forma:

- Barreras externas a los sistemas educativos (Nivel socioeconómico y educativo de las familias, desigualdades estructurales y procesos discriminatorios muy arraigados).
- Barreras internas a los sistemas educativos (Procesos de privatización creciente y debilitamiento de la escuela pública, Segmentación de los sistemas educativos, Procesos discriminatorios: sistemas educativos homogeneizadores y asimétricos, Rigidez y falta de pertinencia del currículo y de los procesos de enseñanza, Sistemas de evaluación de la calidad de la educación que general exclusión, Falta de formación del profesorado y distribución inequitativa de los docentes más cualificados) (Blanco, 2014, pp. 19, 26).

Blanco propone una “hoja de ruta” para un proceso que permita, finalmente, incidir en los diferentes niveles y componentes de los sistemas educativos, con una formación que genere conocimientos *desde y para la práctica*:

- Desarrollar sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas y docentes en la atención a la diversidad del alumnado.
- Fortalecer los sistemas integrales de protección y promoción social.
- Democratizar el acceso al uso de las Tecnologías de la Información y la Educación (TIC).
- Aumentar la inversión y hacer más equitativo el gasto público en educación.
- Desarrollar sistemas de información desagregada por factores que generan exclusión y desigualdad (agregamos: educativa de personas con discapacidad) (Blanco, 2014, pp. 27, 32-35).

## 2.2 Cuadernillos sobre educación inclusiva de UNICEF

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha publicado una serie de 14 cuadernillos, como parte de un curso en línea especialmente preparado para la formación de recursos humanos en la atención a estudiantes con discapacidad, enfocado en la educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes, pero pertinente para todos los grupos etarios.

Este material está ya en proceso de edición en español, contextualizado a la realidad social, cultural, política y económica de América Latina y con ejemplos locales. El desarrollo de los contenidos ha sido realizado por expertos internacionales en cada uno de los temas abarcados, que son, a su vez, amplios y sumamente pertinentes para indicar la complejidad aspectos a considerar. Las temáticas quedan sintetizadas en el título de cada cuadernillo, referencias que —junto con la numeración correspondiente— se reseñan a continuación:

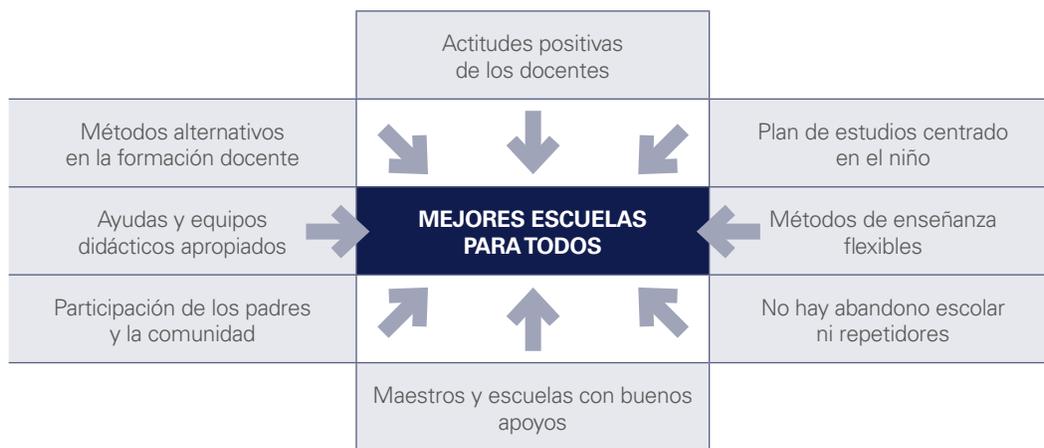
Cuadernillo 1 (Farkas, 2014). Conceptualización de la educación inclusiva: este primer cuadernillo recoge los consensos actuales sobre la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos, enmarcándola en la normativa internacional y su cambio histórico, al reseñar los documentos más relevantes. Por otro lado, también explica el tránsito desde la propuesta de la integración a la inclusión educativa para todas las personas. Al analizar los

beneficios que producen los entornos educativos inclusivos para la población en general, y no sólo para estudiantes con discapacidad, brinda tres tipos de justificaciones: educativa (en lo relativo a la mejora de los aprendizajes), social (en la conformación de sociedades más plurales) y económica (en la reducción de la pobreza y la inclusión de la población con discapacidad a la fuerza económicamente activa de los países). En un mapa de ruta, este cuadernillo se pregunta “¿Cómo logramos la educación inclusiva?” y explica que:

En la práctica, la educación inclusiva significa proporcionar oportunidades valiosas de aprendizaje a todos los estudiantes dentro del sistema escolar ordinario. Idealmente, permite a los niños y niñas con y sin discapacidad asistir a las mismas clases regulares en la escuela local, con apoyo adicional, individual y adaptado según las necesidades. Requiere el acondicionamiento de los espacios físicos (por ejemplo, rampas en lugar de escaleras, puertas lo suficientemente amplias para que pasen sillas de ruedas, entre otros), así como un plan de estudios centrado en el niño que incluya representaciones de todo el espectro de las personas que viven en la sociedad (no sólo las personas con discapacidad) (Farkas, 2014, p. 27).

La propuesta enfatiza espacios de aprendizaje diversos y plurales “manteniendo altas expectativas sobre los aprendizajes de todos los alumnos”. Y este punto nos parece un tema central al evaluar las representaciones que tiene el sistema educativo de las personas con discapacidad y cómo se relacionan éstas con los fracasos escolares de este grupo de la población. Señala que para ser inclusivo es el sistema el que debe modificarse, no las personas, y articula la idea de “mejores escuelas para todos” con múltiples factores (en una mutua interrelación de causa-efectos), tal como se ve en la gráfica, tomada del mencionado documento, y que replicamos a continuación.

Figura 2.1. Áreas por cambiar para mejorar la educación para todos



Fuente: traducción de Farkas, 2014, p. 27.

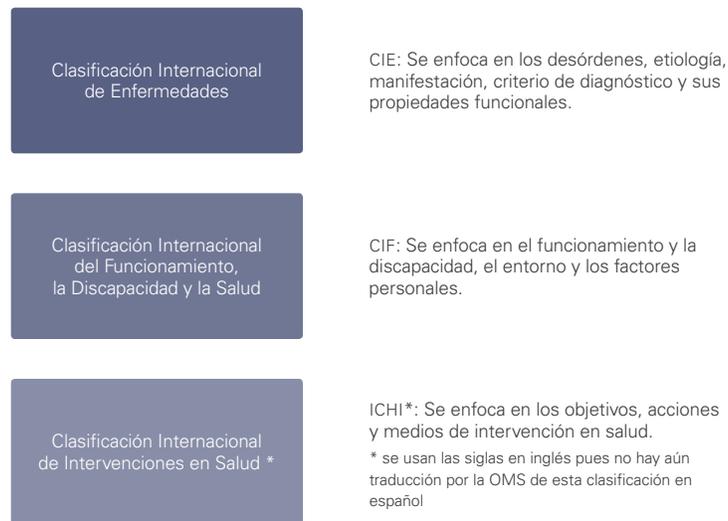
La promoción de la educación inclusiva está relacionada, en este documento, con: el derecho a la educación (armonización legislativa), diseñar políticas y programas educativos con perspectiva inclusiva, mejorar la cantidad y calidad de la información recabada, crear escuelas con espacios físicos accesibles, incluir medidas de apoyo, adaptaciones y ajustes

razonables, formar a los docentes especialmente en educación inclusiva, consolidar alianzas, entre otros.

Cuadernillo 2 (Hollenweger, 2014). Definición y clasificación de la discapacidad: el segundo cuadernillo de la serie aborda un tema clave: el devenir histórico del cambio de conceptualización y las formas de clasificar las discapacidades, en especial la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001).

El documento define la discapacidad desde una perspectiva de derechos humanos como se ve en la figura 2.2.

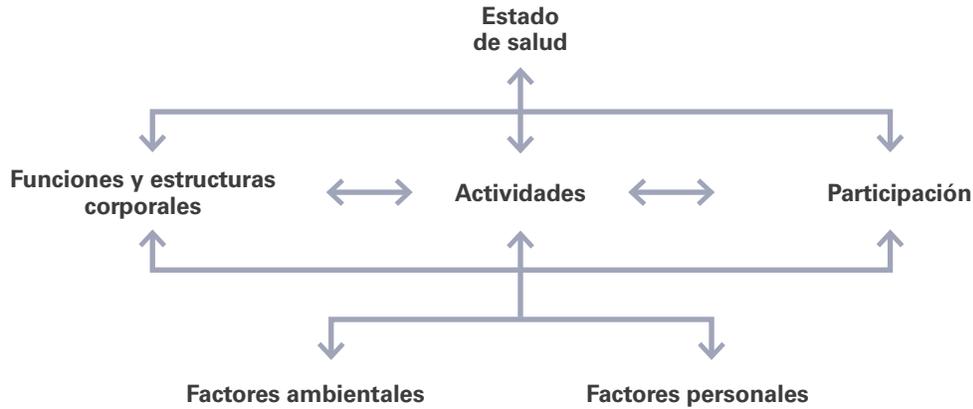
**Figura 2.2. Familia de clasificaciones internacionales de la OMS**



Fuente: traducción de Hollenweger, 2014, p. 27.

De la misma manera, la CIF representa —como vemos en la siguiente figura— un sistema de información en el cual la visión detrás de las categorías de la discapacidad puede ser entendida en su aumento de complejidad al incluir aspectos sociales. La CIF aporta, hasta un punto, a deconstruir una idea médica de la discapacidad y de este modo propone una clasificación de salud que intenta articular con cuestiones más abarcativas, como el funcionamiento, la participación y los factores contextuales.

**Figura 2.3. Modelo de la Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud**



Fuente: traducción de Hollenweger, 2014, p. 16.

La CIF se distingue de otras clasificaciones al enfocarse en la participación de las personas con discapacidad y en su entorno (social, cultural, físico, tecnológico, etc.) como facilitador u obstaculizador de esta participación, y realiza con ello el gran aporte superador de una visión clasificadora centrada solamente en las carencias de un sujeto. Uno de los entornos, en que esta clasificación favorecerá a evaluar, es el educativo inclusivo, considerando los funcionamientos esperables, las barreras y la necesidad de apoyos.

Cuadernillo 3 (Lansdown, 2014). Legislación y políticas sobre la educación inclusiva: en el tercer cuadernillo de la serie se propone evaluar el contexto legislativo y de políticas de cada país a través de cuatro niveles de calificación (excelente, alcanzado, iniciando, débil), a través de las siguientes variables:

- a) Cada persona tiene derecho a la educación.
- b) La escuela y el entorno de aprendizaje son accesibles.
- c) Los profesores, incluyendo a los profesores con discapacidad, reciben apoyo para trabajar en entornos de educación inclusiva.
- d) Todo estudiante a tiene derecho a la protección contra la discriminación por motivos de discapacidad.
- e) Los estudiantes se encuentran protegidos contra cualquier tipo de violencia en las escuelas.
- f) Los estudiantes tienen derecho a participar democráticamente en las escuelas y a ser consultada sobre las políticas educativas.
- g) El acceso a una educación inclusiva para estudiantes con discapacidad es responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública.
- h) Existe un abordaje gubernamental coordinado para la educación inclusiva.
- i) La infancia con discapacidad recibe cuidados y apoyos dentro de sus familias o familias substitutas.

Este documento señala la importancia de la progresividad en las políticas, a fin de ampliar el goce y el ejercicio de los derechos, en especial a la educación inclusiva, y señala la importancia de identificar y remover, a través de diversas acciones, las barreras actitudinales para lograrla, así como respetar la identidad, la cultura y el lenguaje.

En otro capítulo el cuadernillo propone considerar estructuras gubernamentales para apoyar la educación inclusiva, a través de transversalización y la intersectorialidad de las acciones, considerando los distintos niveles de gobierno e incluso institucional. Enfatiza especialmente el problema de la institucionalización de la infancia (a través de asilos, hogares, centros de estancia transitoria, por ejemplo) o de instancias educativas segregadas.

Cuadernillo 4 (Cappa, 2014). Recopilación de datos sobre niños con discapacidad: el cuarto cuadernillo habla sobre un aspecto crucial en todos nuestros países, a fin de identificar a la población objetivo de las políticas generales sobre discapacidad, y en particular las referidas a educación inclusiva.

Al igual que Jiménez Lara (Brogna, 2008) este documento enfatiza la necesidad de considerar la importancia del marco conceptual para la medición estadística de la discapacidad, ya que la intersección entre la forma de conceptualizarla en interrelación con la metodología utilizada dará resultados sumamente diversos. En el mismo sentido, el documento brinda un panorama sobre las fuentes de datos: censos, encuestas, registros administrativos, evaluaciones clínicas, estudios cualitativos, etcétera.

Señala la planificación, el diseño y la implementación de acciones a considerar para la recopilación, el análisis y la difusión de datos, al igual que las dificultades para la recopilación y los obstáculos y los retos en la obtención de datos sobre discapacidad, escasas preguntas y la ausencia de transversalización del tema en los diversos ejercicios de recolección de datos estadísticos en las instancias oficiales que las realizan.

Respecto al tema de este cuadernillo en específico recordemos que, en el caso de México, la estadística educativa se captura a través de los Formatos 911 (Sistema de Estadísticas Continuas), según informa en su página la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Cuadernillo 5 (Mont, 2014a). Mapeo de los niños con discapacidad que están fuera de la escuela: el documento aborda un tema clave y poco estudiado en México: cómo conocer la situación de los alumnos que han sido excluidos del sistema educativo.

En este cuadernillo se trata un tema sumamente importante y, sin embargo, escasamente abordado: ¿cómo identificar a la población con discapacidad que está fuera del sistema educativo? Obtener esta información nos permitiría conocer las cuestiones que influyen en el abandono o la deserción escolar, por ejemplo, aquellas relativas a cada la etapa vital o a condiciones de desplazamiento o migración interna, obtener indicadores, y de esta manera planificar e implementar políticas de reingreso a un sistema realmente inclusivo.

Cuadernillo 6 (Mont, 2014b). Los EMIS y los niños y niñas con discapacidad: en el cuadernillo sexto se abunda sobre los Sistemas de Información sobre la Gestión Educativa

(EMIS, por sus siglas en inglés), los cuales aportan información valiosa sobre estudiantes con discapacidad, o exalumnos que hayan interactuado con el sistema educativo. Sin embargo, estos sistemas son sólo una de las fuentes a considerar si requerimos conocer la situación de las personas con discapacidad respecto a la educación. En el caso de México el Sistema de Información y Gestión Educativa (SEP, 2015a) es el repositorio de información general del sistema educativo nacional.

Según refiere este sexto documento de UNICEF, obtener información pertinente y oportuna permite diseñar, implementar, monitorear y evaluar de manera exitosa las políticas públicas.

Cuadernillo 7 (Cable, 2014). Alianzas, autogestión y comunicación para el cambio social: este séptimo cuadernillo explica, de manera clara, qué son y cómo operan las pautas sociales, las creencias y las prácticas culturales. En el caso de las personas con discapacidad las ideas infundadas son las responsables de los prejuicios y el estigma que mantenemos sobre ellas y que legitiman acciones de segregación y exclusión, especialmente en el ámbito educativo.

A fin de lograr un cambio profundo, de erradicar los prejuicios que sustentan prácticas discriminadoras, de cambiar nuestras actitudes y comportamiento, este texto promueve la generación de alianzas, la promoción y defensa de los derechos de las personas con discapacidad —sea a través de la formación de las propias personas con discapacidad como autogestores en la promoción del cambio cultural y la defensa de sus propios derechos o a través de acciones comunitarias—, así como el establecimiento de alianzas y de propuestas de difusión y comunicación acertadas y efectivas respecto al modelo social y el paradigma de derechos humanos.

Cuadernillo 8 (Dedman, 2014). Financiación de la educación inclusiva: éste es uno de los cuadernillos clave de la serie, pues aborda los desafíos, los riesgos, las ventajas y las desventajas de los diferentes modelos de financiamiento a las escuelas inclusivas:

- Modelo per cápita o basado en necesidades: este modelo se basa en las necesidades de los alumnos que se encuentren incluidos en la escuela.
- Modelo basado en los recursos: este modelo financia los servicios o los recursos que la escuela ofrece.
- Modelo basado en resultados: en este modelo se valoran los resultados obtenidos por los alumnos como criterio para financiar la institución escolar.

El documento hace un análisis de las distintas alternativas brindando ejemplos de los modelos operados por distintos gobiernos, incluso modelos como los de rehabilitación basada en la comunidad y su aporte a la educación inclusiva con recursos mayoritariamente comunitarios.

Los cuadernillos 9 al 13 (Moran, 2014; Topping, 2014; Johnstone, 2014; Grimes, 2014; Meresman, 2014) presentan temas que, en mayor o menor medida, se han abordado en investigaciones, documentos oficiales y aún en programas y leyes en México, como son: Programas preescolares inclusivos, El acceso al entorno de aprendizaje I (Medio físico, In-

formación y Comunicación) y II (Diseño universal para el aprendizaje), Docentes, enseñanza y pedagogía inclusivas y centradas en el niño y Participación de padres y madres, familia y comunidad en la educación inclusiva. Los textos proponen análisis detallados sobre las acciones o las estrategias a considerar en cada uno de los temas.

Cuadernillo 14 (Mont, 2014c). Planificación, monitoreo y evaluación: en este último cuadernillo se expone, con un discurso sencillo, la importancia de diagnosticar (análisis situacional), diseñar (planear), implementar, monitorear y evaluar (dimensiones, índices e indicadores) las políticas o programas (las acciones) tanto de gobierno, comunitaria, como institucionales, considerando la calidad, la oferta-demanda, la progresividad de las políticas hacia una educación inclusiva efectiva, que no deje fuera a ningún alumno.

### 2.3 Investigaciones y estudios sobre evaluación de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad

Los hallazgos sobre la literatura revisada relativa a evaluación y educación inclusiva se pueden clasificar en tres ámbitos: 1) evaluaciones de educación especial e integración educativa, 2) estudios sobre evaluaciones de prácticas docentes y 3) experiencias internacionales de evaluación de educación inclusiva (RIIPIE, 2005, 2006a, 2006b; RIIE, 2008; UPN, 2003).

De este primer ámbito, se recuperaron hallazgos de algunas de las evaluaciones externas realizadas al Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE).

Guajardo menciona que, en 2003, se realizó en el PNFEEIE la evaluación externa de la operación de servicios de educación especial en materia de integración educativa.<sup>3</sup> Este mismo autor menciona que las evaluaciones externas de 2002 y 2003 estuvieron a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y que para la evaluación correspondiente a 2004 (ciclo escolar 2004-2005) fue seleccionada la Facultad de Estudios Superiores (FES) de Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Guajardo, 2010, p. 116). Asimismo, señala que en ese momento no se conocían las evaluaciones externas de la UPN y que no estaban disponibles, lo que motivaba la dificultad para compararlas. Para el caso de la evaluación de 2004 a cargo de la UNAM:

[...] los actores de la integración —ya sea los de educación especial o los de la escuela regular— reconocían que estaban llevando a cabo la integración sin el apoyo rector del PNFEEIE; que no tenían respuestas técnico-pedagógicas para la atención de alumnos de los CAM con discapacidades múltiples. Les parecía que atender alumnos de diferentes capacidades en un mismo centro escolar era sumamente difícil; y la otra gran preocupación era que se había sido muy optimista con la integración escolar y que con los recursos humanos de educación especial no

<sup>3</sup> Guajardo menciona: "En las Reglas de Operación del PNFEEIE se especifica la necesidad de una Evaluación Externa como instrumento de apoyo al logro de sus metas y acciones. Las evaluaciones externas de los años 2002 y 2003 estuvieron a cargo del Mtro. Julio Rafael Ochoa Franco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En el 2002 se evaluaron tres niveles: lo político, lo administrativo y lo pedagógico; en el 2003 se evaluó calidad, cobertura, eficacia, eficiencia, distribución equitativa y transparencia en los recursos asignados" (Guajardo, 2010, p. 116).

bastaba para atenderlos; aunque no se oponen a la integración educativa, parece imposible llevarla a cabo (Guajardo, 2010, p. 117).

Las evaluaciones externas del PNFEIE de 2003, a cargo de la UPN y de 2005 y 2006 a cargo de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIPIE) nos permite asegurar que no son comparables porque difieren en metodologías y áreas a evaluar. Los resultados que arrojan dichas evaluaciones se resumen a continuación.

### 2.3.1 Evaluaciones del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de Integración Educativa, 2003

La evaluación del Programa de Integración Educativa (PIE) del 2003 fue un sistema integrado al Programa de Integración Educativa, pues permitió contar con evidencias de cómo se estaba realizando el proceso en cuanto a las reglas de operación (UPN, 2003). En el Proyecto de Evaluación Externa del Programa se establecieron como los objetos de evaluación:

- Los Resultados del Programa con respecto a su eficiencia, eficacia, costo, beneficio, calidad, distribución equitativa y transparencia de los recursos asignados a dicho programa de acuerdo con lo que se establece en sus Reglas de Operación.
- La Organización y el Funcionamiento del Equipo Estatal [...] encargado de la operación del Programa y para lograr los resultados que se esperan de acuerdo con su funcionamiento, tiene que integrarse de personal de educación especial, inicial y básica.
- La Organización y el Funcionamiento de la Escuela Integradora (UPN, 2003, pp. 7-8).

El objetivo general de la evaluación externa fue “evaluar los resultados generales del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEIE), acerca de su eficacia, costo, beneficio, calidad, distribución equitativa y transparencia de los recursos asignados en el ejercicio fiscal de 2003” (UPN, 2003, pp. 8-9).

Los objetivos específicos fueron dos: 1) verificar y determinar el porcentaje de cumplimiento de las metas, las transferencias y la pertinencia en el manejo de los recursos financieros de acuerdo con las Reglas de Operación del Programa, y 2) valorar la organización y el funcionamiento del programa, así como las condiciones bajo las cuales se desarrollan sus acciones (UPN, 2003, p. 9).

Los sujetos considerados para la aplicación de instrumentos en la escuela integradora fueron: las autoridades de primer nivel (los supervisores); el Director de escuela regular, de USAER y PIE; el Maestro Integrador; el Maestro Regular; el Maestro de Apoyo, el Especialista de Educación Especial y los Padres de Familia. A todos estos sujetos se les aplicó un cuestionario y en el caso del responsable de educación especial y del Programa, el Maestro Regular, el Maestro de Apoyo y los padres de familia, una entrevista (UPN, 2003, p. 17).

Los instrumentos de evaluación fueron aplicados a una muestra de estados que participan en siete regiones. Los seleccionados fueron: Baja California Sur, Sinaloa, Chihuahua, Durango, Tamaulipas, San Luis Potosí, Hidalgo, Veracruz, Puebla, Tabasco, Campeche, Yucatán, Guerrero, Morelos, Estado de México, Nayarit, Jalisco (UPN, 2003, pp. 18-19).

Respecto a las partes que abarca el informe final de la evaluación externa del programa:

La evaluación externa del Programa se efectuó considerando dos dimensiones necesarias para comprender de manera completa todos los procesos mediante los cuales se pretende alcanzar los objetivos y las metas de las líneas de acción del Programa y de sus Reglas de Operación para el año fiscal 2003, por esta razón las partes que conforman [el] documento son:

- I. La dimensión de la rendición de cuentas.
- II. La dimensión de la calidad de la educación del Programa (UPN, 2003, p. 22).

La dimensión de la rendición de cuentas refiere al cumplimiento de las metas, la transferencia y la pertinencia de recursos presupuestales del Programa, en correspondencia con las Reglas de Operación del Programa:

En las Reglas de Operación [...] se estableció para la evaluación del Programa [...] indicadores de resultados. Para los efectos de este Programa concebimos al término indicador como una medición o estimación de una característica relativa a una determinada calidad, proceso, producto o impacto educativos, con la intención de aportar una información significativa y relevante sobre su estado o situación.

El sistema de indicadores propuesto para evaluar el Programa permitió, al observar sus oscilaciones y por referencia con los objetivos generales, particulares y metas, interpretar ámbitos concretos de la realidad de la educación especial y sus tendencias.

En las Reglas de Operación del 2003 [...] se establecieron los siguientes indicadores para evaluar los resultados del Programa: calidad, cobertura, eficiencia, eficacia (UPN, 2003, pp. 30-31, 35, 38, 46, 48).

El tipo de indicador de la Calidad está compuesto por dos elementos, uno, el marco regulatorio nacional [...] y otro, el proporcionar las competencias necesarias en el personal de la escuela regular y de la educación especial para mejorar la atención de los niños con NEE [...] Los resultados apuntaron que no hubo evidencia alguna de estos cursos (UPN, 2003, pp. 31-32, 35).

El tipo de indicador de la Cobertura está compuesto por dos elementos, uno, el actualizar al personal directivo y docente de la escuela regular y de los servicios de apoyo de educación especial [...] y otro, la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales [...] Los resultados mostraron que en las instituciones educativas que participan en el Programa, se realizó la capacitación del personal en la fase intensiva del Seminario de Actualización, en la cual participaron 22, 714 maestros: 15,782 de educación regular y 6,934 de educación especial, lo que representa un avance de 103% de la meta establecida en las Reglas de Operación (UPN, 2003, pp. 38-39).

El tipo de indicador de la Eficiencia está compuesto por tres elementos, uno, el de escuelas que participan en el Programa para darles seguimiento cercano, el segundo, la ampliación de los servicios de educación especial y el tercero, la creación de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa [...] Los resultados, respecto a ampliar a 3,000 el número de escuela de educación inicial y básica de las distintas modalidades, que cuenten con un seguimiento cercano por parte de los equipos estatales, se ha alcanzado en 2513 escuelas, que representa el 83.7% (UPN, 2003, pp. 47-48).

En el tipo de indicador denominado Eficacia, se consideró a las escuelas participantes, como aquellas escuelas de educación inicial y básica que contaron con el apoyo de los servicios de educación especial para integrar alumnos con necesidades educativas, mediante la actualiza-

ción y apoyos, y con un seguimiento cercano. Por lo que el criterio en que se basó la cobertura del Programa está en función de contar con el apoyo de los profesionales de la educación especial (UPN, 2003, p. 48).

Los resultados de la evaluación se presentan en varias partes, cubriendo aspectos sobre los avances en indicadores de calidad, cobertura y eficiencia. Asimismo, se presentan conclusiones sobre ejes como: 1) la organización y funcionamiento de la escuela integradora (consejo técnico), el trabajo colaborativo, la gestión hacia la familia, gestión hacia la comunidad; 2) actualización (regularidad en el desarrollo del Programa de Actualización, relación teoría práctica, necesidades de actualización; 3) funcionamiento del equipo estatal (interacción y comunicación); 4) desarrollo del PNFEIE; 5) respuesta educativa a los niños integrados y trabajo docente (proceso de integración del niño; aprendizaje y socialización; proyección del trabajo colaborativo entre escuela regular y escuela especial, intervención del personal de educación regular y educación especial, trabajo docente, integración educativa y desarrollo institucional) (UPN, 2003, pp. 166-184).

Las evaluaciones de 2004, 2005, 2006 y 2007 fueron realizadas por la RIIPIE, con una base conceptual común, de ahí que sí sean comparables en su diseño.

### 2.3.2 Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2004

En el informe se indicó que el PNFEIE se propone dos grandes ejes de acción: 1) El fortalecimiento a la educación especial, que consiste en servicios de apoyo USAER y PIE; los Centros de Atención Múltiple (CAM) también pueden funcionar como servicio de apoyo, servicios escolarizados y servicios de orientación), y 2) El fortalecimiento del proceso de integración educativa, definida como el “proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con NEE asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (RIIPIE, 2005, p. 9).

El marco conceptual de la evaluación fue el planteamiento de Ardoino: “La evaluación está en estrecha relación con la noción de proyecto. Un proyecto *expresa, en primer lugar, una intención filosófica o política, una visión, el enunciado de una misión [...] un horizonte de valores representados en busca de realización*” (RIIPIE, 2005, p. 20).

Como parte de los resultados se señala que:

Los tres puntos que más se deben mejorar en el trabajo son los que el PNFEIE promueva la cultura de la integración, que se trabaje con los estudiantes en el aula de apoyo para mejores resultados y en mejorar la coordinación entre todas las instancias de trabajo (RIIPIE, 2005, p. 81).

En el informe final se expresó:

[...] la necesidad de una política de integración a nivel nacional. La SEP como estructura genérica debe sustentar la cultura de la diversidad. La realidad muestra una falta de articulación **formal** inter e intra niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil. Resolver

esta situación es una exigencia de los actores. Es por ello por lo que los diferentes niveles e instancias de la educación regular no asumen como de su competencia el proceso de integración; se considera un asunto propio de EE (RIPIE, 2006b, p. 59).

En el cierre del informe se señala que hay una aceptación del rumbo y la misión del programa, a pesar de que las demandas y las críticas son numerosas (RIPIE, 2005, p. 188).

Las demandas y las críticas están orientadas a que, en lo general, en el discurso se reconoce al programa de inclusión educativa, pero en su aterrizaje emergieron retos que se relacionan con lo diferente que representa la discapacidad.

La evaluación realizada orienta hacia los siguientes puntos:

- Todos los actores reconocieron al programa. Nadie expresó estar en contra del proceso de Inclusión Educativa (IE) como tal.
- Desde el equipo rector hasta los padres de familia manifestaron la necesidad de que su labor fuera reconocida por las autoridades.
- Los actores implicados asumen su responsabilidad y destaca la importancia de la convicción, voluntad, disposición y compromiso para la consecución de una misión (RIPIE, 2005, pp. 188-189).

El equipo evaluador señala:

Todas estas referencias se encuentran atravesadas por un eje que consideramos la clave del proceso de IE. Se trata de la acción que implica el verbo concernir, lo que (me) corresponde, (me) atañe, me concierne del otro. El estar abierto ante lo desconocido, lo inesperado, el no saber. Destaca ante todo la relación y el involucrarse en el lazo humano. La acción siempre tiene un efecto de relación con el otro, por el otro y hacia el otro [...] El concernirse con la discapacidad implica la disposición a entrar en contacto, tratar de involucrarse con la diferencia que representa. Esta apertura es valorada y se traduce como bondades y beneficios de la IE, a decir de los actores (RIPIE, 2005, p. 190).

Este tema de lo concerniente a la discapacidad como conclusión de la evaluación, conduce directamente a otro tema que es el de las representaciones de la discapacidad:

A pesar de las bondades expresadas de la IE, se perciben nociones que persisten como mencionar las personas sanas, como diferencia de las personas con discapacidad. Siempre remiten a terceros que mantienen el rechazo y la discriminación [...] La gran "aceptación" tiene que ver con el impacto del movimiento de IE promovido por las escuelas, derivado a su vez, del movimiento internacional de los derechos humanos. Colabora también el Teletón en la sensibilización de la sociedad. Al respecto señalan básicamente dos planos: el jurídico que remite a los derechos y garantías individuales, que a su vez repercute en la equidad educativa de los niños con discapacidad y el aspecto humanitario, el plano de la ética (RIPIE, 2005, pp. 191-192).

Más allá de los resultados asociados a la evaluación de los servicios, el equipo evaluador hace una reflexión acerca del proceso de IE por el significado de la integración o inclusión:

Estos términos hacen alusión a que algo, alguien está “fuera de” y requiere ser incorporado, ser parte de lo mismo. Resulta importante la pregunta por el proceso de constitución de cómo una diferencia se constituyó en una separación, en estar “fuera de”. ¿En qué consistió el origen de la condición de estar “fuera de”? ¿Cuáles han sido sus figuras y sentidos que dieron por resultado la exclusión, la discriminación o marginación? ¿Cómo a pesar de las intenciones de integración que desde el origen tuvo la EE, resultó siempre un efecto de exclusión? (RIPIE, 2005, p. 192).

El estar “fuera de” para las personas con discapacidad se constata en el señalamiento de los evaluadores de que en nuestro país:

A doce años del movimiento a favor de la IE en nuestro país, tal pareciera que el temor, el terror, la agresión o burla, se ha desplazado a una imagen de desvalimiento, una especie de imagen de eterno infantil de desamparo, fragilidad o vulnerabilidad [...] El niño con discapacidad se muestra con una insuficiencia para valerse por sí mismo (RIPIE, 2005, p. 193).

### 2.3.3 Evaluación externa del Programa Nacional de la Integración Educativa, 2005

La evaluación 2005 consideró como fuentes prioritarias de información: 1) el propio PNFEIE, 2) metas para las entidades en el ciclo escolar 2005-2006, 3) acciones generales realizadas por la Comisión Nacional del Programa, 4) Reglas de operación del PNFEIE 2005 (RIPIE, 2006a, p. 8).

El marco conceptual de la evaluación partió conforme a las Reglas de Operación del PNFEIE 2005 que requería una evaluación interna y otra externa. En este sentido, la evaluación es considerada recientemente como una parte integral de la planeación y política educativa, y ocupa un lugar preponderante por la trascendencia en la reorientación del sistema educativo.

Dada la multiplicidad de acepciones del término evaluación, en ese año, en aras de mantener una continuidad conceptual con la evaluación externa realizada en 2004, en la de 2005 se conservó el marco conceptual de J. Ardoino, cuyos elementos centrales ya fueron mencionados.

A partir de su misión, el Programa como Proyecto Nacional Institucional requiere operar bajo una lógica que establece metas, tiempos, indicadores para su consecución y cumplimiento, implicando una función técnico-operativa. La primera evaluación “técnico-operativa” compara metas, medios y resultados para analizar su correspondencia. Asimismo, se apunta que es necesario considerar una lógica paralela y con entrecruzamientos con la anterior; Ardoino la menciona como la “lógica de proceso-gestión (RIPIE, 2006a, p. 9).

Los objetivos planteados en la evaluación externa fueron: evaluar las principales acciones del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial de 2005 para identificar el alcance de las metas programadas y los indicadores de las Reglas de Operación del mismo año, y determinar el impacto en la cadena terminal del programa,

es decir, los niños con discapacidad, así como los padres, para valorar cualitativamente el proceso y logro de la integración (RIPIE, 2006a, p. 10). Los objetivos específicos fueron:

- 1) Determinar el alcance del fortalecimiento del proceso de integración educativa a través de evaluar: a) la ampliación de cobertura y seguimiento de las escuelas; b) la capacitación y actualización permanente del personal educativo; c) la realización, actualización y seguimiento de la evaluación psicopedagógica de los alumnos con NEE con discapacidad; d) la sensibilización e información a los padres de familia; e) la orientación del equipo estatal al personal involucrado;
- 2) Identificar el fortalecimiento de los servicios de educación especial de apoyo, escolarizados y de orientación mediante la evaluación de: a) el sistema de información actualizada; b) la operación de los Centros de Recursos e información para la Integración Educativa en cada entidad; c) la instrumentación y la garantía de dotación de recursos y apoyos técnicos; d) las acciones de colaboración entre sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil; e) el desarrollo de proyectos de investigación e innovación;
- 3) Valorar cómo las acciones del PNFEIE con relación a la capacitación, actualización y sensibilización se expresan en la práctica educativa;
- 4) Estudiar y analizar cómo los actores-gestores: docentes de escuela regular, de educación especial, directores y asesores, traducen la actualización, capacitación y sensibilización con los alumnos y alumnas con y sin discapacidad y padres, así como en la comunidad escolar y social;
- 5) Estudiar y analizar cómo la resignificación de los actores-gestores, alumnos y alumnas con y sin discapacidad, personal educativo, padres, grupos sociales, etc., cualifican, valoran, problematizan y diversifican el proceso de integración;
- 6) Analizar la articulación de los propósitos, logros y alcances del PNFEIE, y la resignificación y acciones de los actores-gestores y determinar su repercusión en la implementación de una cultura de integración;
- 7) Construir las interrogantes prioritarias derivadas del trabajo de evaluación para proponer metas, criterios e indicadores que permitan el alcance de la misión de justicia y equidad educativa-social propuestos en el PNFEIE (RIPIE, 2006a, pp.10-11).

Lo anterior abarcó las líneas generales del programa; de manera particular en 2005 la evaluación se enfocó en tres líneas:

- 1) Una línea "técnico operativo" que midió el impacto y alcances del PNFEIE al 2005.
- 2) Un análisis desde la perspectiva del PNFEIE en cuanto a capacitación, actualización y estrategias de sensibilización siguiendo los parámetros del Programa y elaborando instrumentos idóneos para valorar su impacto en el seguimiento de los niños.
- 3) La otra desde el ámbito de lo cultural simbólico en sus dimensiones inter e intra subjetiva, en el que se analizaron los efectos de las prácticas realizadas subsumiendo la capacitación, actualización y estrategias de sensibilización en función de las relaciones que se establecen entre los actores, recuperando y reconstruyendo los sentidos y significados del personal docente, padres y alumnos con y sin discapacidad.

El proceso de evaluación abarcó dos lógicas: Técnico-operativa: analiza el logro con relación a los indicadores en el PNFEIE y Proceso-gestión: analiza los aspectos cualitativos del proceso de integración educativa en función de los testimonios y de las observaciones de los diferentes actores que conforman las prácticas educativas seleccionadas (RIPIE, 2006a, p. 12).

La evaluación externa al PNFEIE correspondiente al año 2005 se realizó tomando como muestra los estados de: Campeche, Coahuila, Colima, Baja California, Durango, Guanajuato, Morelos, Quintana Roo y Tabasco. En los estados participaron escuelas de educación básica de nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación indígena; según se determinó para cada uno. Asimismo, participaron los servicios de educación especial USAER y CAM (RIPIE, 2006a, p. 17).

#### Sobre los participantes:

Se procuró la colaboración de la mayoría de los agentes involucrados con el Programa, tanto de la educación regular como especial [...] funcionarios o autoridades educativas, coordinadores del PNFEIE, supervisores de educación especial y de educación regular, directores de los distintos niveles de educación básica, directores y docentes de escuelas de educación básica tanto de EE como de ER, de USAER y de CAM. Así como padres de familia de niños y jóvenes con y sin discapacidad, y los niños y jóvenes con y sin discapacidad que se siguieron en la semana de trabajo (RIPIE, 2006a, p. 19).

#### Respecto del contexto:

El estudio se llevó a efecto en los escenarios de las escuelas: CENDI, preescolar y primaria a indígenas, preescolares y primarias urbanas, secundarias, Centros de Atención Múltiple: básico y laboral. En los diferentes estados visitados, los cuales tienen características económicas, sociales y educativas muy diversas. Se visitaron 31 centros educativos que incluyeron todos los niveles de educación básica, incluidos los Centros de Atención Múltiple y escuelas de educación indígena (RIPIE, 2006a, p. 20).

El equipo evaluador destaca, sobre el escenario donde se desarrolló la evaluación, lo siguiente:

Las actividades se desarrollaron en los escenarios naturales de las escuelas y servicios visitados en el estado. Las entrevistas a las diferentes autoridades se realizaron en oficinas de las dependencias y a veces en las escuelas.

Las actividades realizadas en el equipo evaluador en las escuelas no pueden ser tomadas al pie de la letra, ya que las visitas implicaron una intromisión o alteración de la rutina y realidad de las mismas. En algunas escuelas se constató cómo el niño o los niños con discapacidad se percataron que nuestra visita tenía que ver con ellos, lo cual repercutió en mostrar conductas o actitudes que no suelen hacer cotidianamente. Lo mismo se puede aseverar para el caso de los docentes de educación regular y de las USAER (RIPIE, 2006a, p. 21).

Las técnicas de recolección de datos abarcaron observaciones del contexto escolar y registro de lo sucedido en las aulas, entrevistas a responsables estatales del programa, entrevistas individuales o grupales a funcionarios, supervisores, asesores, enlaces, directores y docentes de educación regular y especial, entrevistas con padres de familia; análisis documental de información del PNFEIE (RIPIE, 2006a, p. 21).

Los resultados se dividen en evaluación técnico-operativa y los resultados en relación con las Reglas de Operación.

La evaluación técnico-operativa mostró el alcance de las ocho líneas de acción vinculadas a los indicadores dispuestos en el PNFEIE 2005:

1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.
2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.
3. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
4. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.
5. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los Centros de Atención Múltiple.
6. Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.
8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes (RIPIE, 2006a, pp. 25-41).

Los resultados en relación con las Reglas de Operación del Programa 2005 tuvo los siguientes indicadores, con sus respectivas fórmulas, metas y metas logradas hasta junio de 2005:

1. Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa.
2. Escuelas en seguimiento.
3. Servicios de educación especial en seguimiento.
4. Actualización del personal de educación especial y regular.
5. Lineamientos para la operación de los servicios de educación especial.
6. Cursos Nacionales de Actualización sobre Integración Educativa.
7. Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.
8. Programas Estatales de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (RIPIE, 2006a, p. 44).

El equipo evaluador señala que el avance obtenido fue constante: “de ocho metas una se logró totalmente, 6 se cubrieron parcialmente y de una se desconocen los datos. Sin embargo, las metas 2 y 8 se encuentran muy por debajo de lo esperado para el 2005” (RIPIE, 2006a, p. 45).

Los resultados indican que las líneas y metas del PNFEIE siguen conservando su lugar de referentes en la consecución del mismo.

- Prioridad de resultados en función de los indicadores establecidos en las Reglas de Operación.
- En términos generales hay un balance de logros positivos del PNFEIE al ciclo 2005.
- Existen indicadores que de acuerdo con la tendencia que reporta este análisis no serán alcanzados para 2006, a menos que haya cambios en la estrategia. Situación que se manifestó en el informe de la evaluación del 2004 (RIPIE, 2006a, p. 57).

Las conclusiones de esta evaluación giraron en torno a los siguientes temas: 1) Estructura y organización de la educación especial en los estados y operación del PNFEIE, 2) Actualización, capacitación y sensibilización.

En el primer tema se constató que el CAM era el servicio más olvidado del programa, ya que no contaba ni con una propuesta ni con una normatividad. Un hallazgo fundamental consistió en la manifestación de los actores de señalar que la comunicación en cascada (por comunicación refieren toda la línea de actualización, capacitación y sensibilización) no es adecuada a través de la propuesta de su transmisión; es decir; que baja de los niveles superiores a los inferiores en una estrategia que diluye las responsabilidades, y si los operadores de vinculación de los intraniveles no están articulados y comprometidos en la integración, el compromiso con el programa resulta a veces un mero trámite de llenado de papeles. Asimismo, los docentes revelaron la importancia de fortalecer vínculos con las autoridades:

La multiplicidad de modalidades de participación del coordinador y de los asesores está desaprovechada, sea por falta de definición de las funciones de los asesores en relación al trabajo de CAM, así como por la ausencia de un programa para laborar con el personal del servicio del CAM (RIPIE, 2006a, pp. 356-357).

En el segundo tema se señaló la importancia de contar con el respaldo de la autoridad para el trabajo de integración y que era necesario incrementar la sensibilización y la concientización en los diferentes niveles de autoridad, desde secretarios de Educación, directores de educación básica hasta mandos medios como jefes de sector, supervisores de educación regular y de especial, porque muestran poco compromiso estructural por la política de integración. También se señaló la importancia de las estrategias de actualización y capacitación para la consecución no sólo de la integración educativa sino del proceso educativo en general (RIPIE, 2006a, pp. 356-358).

Al final se ofrecen algunas reflexiones que vale la pena destacar, tales como que quizá la cuestión fundamental no se reduzca a la funcionalidad o no de la actualización, sino que habría que desentrañar:

[...] ¿a qué responde el hecho de que las acciones de actualización no se concreten en aplicaciones en la práctica? ¿De qué naturaleza es la tarea educativa que se vuelve tan compleja y difícil emprender? ¿No será que se ha intentado abordar con estrategias de capacitación algo que es del orden de la sensibilización, que es del orden de lo subjetivo, de lo que significa la discapacidad, los "otros" para cada uno de los actores involucrados en la educación? ¿No será

que lo que habría que cuestionar es precisamente los objetivos de la educación en nuestro país? ¿Para qué educamos? ¿Por qué algunos quedan TAN fuera del alcance de esa educación? ¿Por qué algunos no encuentran ningún reflejo en el currículo de la educación básica? (RIPIE, 2006a, p. 362).

Las conclusiones de esta evaluación resumen los siguientes retos para el proceso de integración educativa. En la evaluación técnica-operativa la evaluación del proceso de gestión, los cuestionarios y la evaluación interna se constató la falta de una política de integración al nivel nacional, por lo cual la SEP, como estructura genérica, debía impulsar y abanderar, desde lo estructural, la cultura de la diversidad. En estrecha relación con lo estructural y con la política gubernamental de varios sexenios, también se encontró otro resultado generalizado e incuestionable: la falta de recursos materiales y humanos (RIPIE, 2006a, pp. 353-354).

En el plano del quehacer de las prácticas y el deber ser se manifestaron contradicciones, confusiones y complicaciones debido a que, en los cuestionarios aplicados, la integración educativa fue ampliamente aceptada y avalada por todos los actores, al mismo tiempo que los docentes reconocieron la relevancia de la capacitación, la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada. Sin embargo, al responder sobre la conciencia de integración, la sensibilización puesta en acto, el conocimiento de los otros niveles escolares con los que se establece intercambio, reconocerse con capacitación en ellos o en los otros y otros puntos más, el panorama cambió; por ejemplo, sobre el tema de integración todos los actores la integración educativa aceptaron una aproximación de 90%; sin embargo, sólo 52.81% de los docentes disponían de procedimientos claros y precisos para la detección y el seguimiento de alumnos con NEE, a fin de implementar su proceso de integración y, en términos generales, los docentes de todos los niveles no se consideraban capacitados. Otro ejemplo: un promedio de 43.8% de los maestros del CAM y 60% de los de USAER respondieron que el PNFEIE había impactado en la construcción de una cultura de integración; sin embargo, para estos mismos docentes de USAER, sólo 37.52% consideraba que la capacitación proporcionada por el PNFEIE respondía a los requerimientos para atender a los alumnos con NEE (RIPIE, 2006a, pp. 356-357).

### **2.3.4 Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa, 2006**

En el mismo sentido que las evaluaciones mencionadas en los dos apartados previos, la evaluación externa 2006 fue realizada por la RIPIE, conforme a las Reglas de Operación del PNFEIE 2006. Se procedió a la evaluación a partir de las ocho grandes líneas de acción del programa mencionado:

Estas líneas concentran, orientan, definen y enmarcan tanto la visión del Programa como sus metas con relación a sus dos ejes prioritarios: la Educación Especial y la Integración Educativa. Por lo tanto, estas líneas serán las directrices del proceso de evaluación, tanto en el trabajo de gabinete como en el trabajo de campo (RIPIE, 2006b, pp.14-18):

Líneas de acción y metas para 2006 eran las siguientes:

1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial.
2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.
3. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.
4. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.
5. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básica como en los Centros de Atención Múltiple.
6. Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presenten alguna discapacidad.
8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o aptitudes sobresalientes (RIPIE, 2006b, pp.14-18).

Los objetivos planteados por la Red para la Evaluación Externa del PNFEIE para el 2006 eran:

Objetivo General: Evaluar las principales acciones del proceso de Integración Educativa y de los servicios de Educación Especial del año 2006 para identificar al alcance de las metas programadas y los indicadores de las Reglas de Operación del mismo año. Asimismo se valorará la trascendencia del PNFEIE desde el 2002 al 2006 para poder establecer una visión global del impacto del Programa y determinar su repercusión en la implementación de una Cultura de la Integración.

Objetivos Específicos:

1. Determinar el alcance del fortalecimiento del Proceso de Integración Educativa a través de la evaluación de experiencias de logros con integración, para:
  - a) Considerar qué relación existe entre las experiencias exitosas y la actualización y sensibilización, qué son las acciones prioritarias del PNFEIE, y el proceso de integración de los niños con NEE con discapacidad.
  - b) La valoración del aprovechamiento escolar de los alumnos con logros en su integración, en todas las dimensiones de su desarrollo, tanto cognitiva como afectiva y social. La relación

entre el aprovechamiento escolar y la aplicación de la propuesta curricular adaptada, así como las características de la misma desde la planeación hasta la evaluación.

- c) Identificar las características presentes en los docentes de alumnos con discapacidad que estén teniendo logros en su experiencia de integración.
- d) Identificar las características presentes en los padres de familia de alumnos con discapacidad que estén teniendo logros en su experiencia de integración.
- e) Detectar, analizar y revisar el impacto de las experiencias con logros de integración en la dinámica general del aula, comunidad escolar y familia.
- f) Documentar y sistematizar las prácticas de diferentes niveles y servicios educativos con un avance relevante en el proceso de integración.
- g) Documentar las acciones de colaboración entre sectores, instituciones y organizaciones de la sociedad civil promovidas por el PNFEIE y valorar la contribución de las mismas en el proceso de integración en las diferentes esferas sociales, económicas y de salud.
- h) Analizar y examinar qué dimensiones, factores o agentes resultan prioritarios e indispensables en el proceso de integración.
- i) Releva los alcances y fortalezas de las estrategias del PNFEIE así como la detección de los vacíos, límites, obstáculos y retos para el proceso de integración.
- j) Promover que se lleve a cabo la difusión de experiencias con logros de integración a todos los actores y organismos educativos y sociales.
- k) Generar propuestas para realizar proyectos de investigación e innovación necesarios para coadyuvar en la promoción de una cultura de la diversidad (RIPIE, 2006b, pp. 22-23).

Las técnicas y los registros de información se sintetizan en la tabla 2.4.

**Tabla 2.4. Técnicas y registros para el levantamiento de información en la evaluación**

Técnicas de recogida de datos	Tipo de registro
Observación del contexto escolar	Diario de campo (registro anecdótico) Videograbaciones y fotografía
Entrevista individual a padres	Grabación y transcripción. Registro escrito
Entrevista al maestro de grupo individual	
Entrevista a maestro de especial	
Entrevista grupal maestros escuela regular y USAER	Llenado de cuestionario
Revisión de: expedientes del alumno, cuadernos, planeación del docente, (gabinete)	Llenado de formato de registro
Estrategias opcionales para valorar la integración con niños regulares y con discapacidad	Completar historia, frases incompletas, collage, sombras, dibujos de la diversidad, dibujos presente y futuro de la diversidad, dramatización, dinámica grupal, etc.

Fuente: tomado de RIPIE, 2006b, p. 28.

Los resultados en relación con las Líneas de Acción y Metas del PNFEIE, al igual que la evaluación de 2005, se agrupan en ocho líneas de acción que se han descrito en el apartado 2.3.3 de este capítulo.

Un primer análisis de los logros del PNFEIE en función de líneas y metas muestra coherencia entre el trabajo desarrollado y las líneas que establece el programa. En todas ellas,

se observan avances (RIIPIE, 2006b, p. 57). El equipo evaluador señala las tareas para fortalecer el desarrollo de políticas educativas dirigidas a la institucionalización de los procesos de integración educativa en México:

- Concretar los manuales de operación de los servicios de Educación Especial en cada entidad federativa, considerando en el documento de “Orientaciones para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial”.
- Continuar con la revisión anual de las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas [...] oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, sumando esfuerzos para concretar la evaluación y la certificación de los aprendizajes de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- Desarrollar e implementar metodologías innovadoras de trabajo para ofrecer una mejor respuesta educativa para las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad que son atendidos en los servicios escolarizados de Educación Especial, priorizando y promoviendo la atención de aquellas y aquellos que presentan discapacidad múltiple, sordoceguera y/o trastornos generales del desarrollo.
- Desarrollar e implementar metodologías innovadoras de trabajo y los mecanismos de formación para el trabajo que permitan ofertar una respuesta concreta a los jóvenes con discapacidad que se encuentran en los servicios escolarizados de Educación Especial y que ofrecen este tipo de atención (CAM-Laboral).
- Favorecer el vínculo interinstitucional entre Educación Especial y otras instancias u organismos del sector público y privado, para garantizar que en los manuales de operación de los servicios sean considerados los diferentes niveles, programas y modalidades educativas, desde educación inicial hasta educación superior, sin dejar de lado la educación comunitaria e indígena, con el fin último de favorecer la integración educativa de todos los estudiantes del país y sus diferentes contextos de procedencia. Lo anterior, particularmente favorecido a través del incremento del número de servicios de Educación Especial en todas las entidades federativas, pero con especial énfasis en aquellas que han iniciado con la atención de la población concentrada en las zonas rurales, indígenas y urbano marginadas.
- Concretar la elaboración de los Programas Estatales para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de todas las entidades federativas.
- Favorecer la apertura de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) que restan, así como difundir y masificar el apoyo de orientación que ofrecen los ya instalados, como un recurso tangible para el fortalecimiento de los procesos de integración educativa.
- Diseñar y concretar una estrategia de actualización y formación del personal de Educación Especial considerando el Diagnóstico Nacional sobre la Formación y Actualización del Personal de Educación Especial y PIE, considerando las necesidades más apremiantes en las entidades.
- Promover proyectos de innovación e investigación encaminados a enriquecer la atención de las alumnas y los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.
- Revisar de manera continua los marcos teórico-conceptuales en los cuales se fundamentan las propuestas educativas de la Educación Especial, para enriquecer y actualizar las propuestas de atención que hoy día se encuentran operando.
- Revisar el marco normativo desprendido de la Ley General para las Personas con Discapacidad para garantizar el cumplimiento del mismo bajo el marco de competencia que corresponda a cada instancia u organismo.

- Brindar un acompañamiento y seguimiento continuo a las iniciativas impulsadas a nivel estatal desde una directriz nacional para otorgar una perspectiva de la situación global del país en torno a la Educación Especial y la Integración Educativa.
- Iniciar, fortalecer y/o renovar las relaciones entre diferentes agentes, áreas, instancias u organismos para la consolidación de una responsabilidad colectiva que garantice la plena integración educativa, laboral y social de las personas con discapacidad y de todos aquellos grupos en situación de vulnerabilidad que conforman la gran diversidad presente en las aulas de educación básica, media superior y superior, clarificando las responsabilidades de cada instancia con respecto a los diferentes ámbitos de competencia, subrayando el papel de las autoridades correspondientes que pueden favorecer, o, en su defecto, obstaculizar estos procesos, promoviendo a nivel nacional una cultura de equidad, respeto, participación social, gestión y calidad, instaurándolos como principios continuos y permanentes que deberán reconocerse como un punto de partida para sentar las bases que nos permitan acceder a una cultura más globalizada tendiente a la inclusión (RIPIE, 2006b, pp. 61-64).

Las conclusiones de la evaluación señalan que en términos generales:

[...] se tiene una percepción muy superficial de la integración educativa, de lo que implica el trabajo de integración y sus compromisos [...] Se percibe entre los docentes una imagen de sí mismos devaluada, desmotivada; con sentimientos de fracaso, impotencia e insatisfacción profunda al no obtener resultados en sus afanes por hacerse un lugar en el territorio de la educación primaria, y tampoco obtener resultados profesionales (RIPIE, 2006b, pp. 284 y 286).

### 2.3.5 Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Evaluación externa, 2007

El informe de 2007, publicado en 2008, se realizó con base en las consideraciones teóricas de Ardoino, “considerando la articulación de la lógica operativa y la lógica del proceso o gestión” (RIIE, 2008, p. 50).

En la evaluación del 2004 se visitaron 12 estados (de 32 entidades federativas) [...] En la evaluación del año 2005, se visitaron 9 estados donde hubo observación directa de escuelas especiales y regulares y entrevistas a maestros y padres de familia. En la evaluación 2006 se propuso evaluar las principales acciones del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial para identificar el alcance de las metas programadas y los indicadores de las reglas de operación de ese (RIIE, 2008, p. 50).

Esta última evaluación buscaba el alcance global de metas desde 2002 a 2006 y su impacto para determinar su repercusión en la implantación de una cultura de la integración. Se adoptó un concepto como el de *concernimiento* para referirse al efecto desencadenante de prácticas educativas con resultados hacia la integración.

Dicha evaluación desarrolló conclusiones en los planos de diseño, planeación estratégica, cobertura y focalización, operación, percepción de la población objetivo y resultados. De las conclusiones sobre el diseño:

El logro del PNFEIE rebasa sus competencias ya que se requiere de una *voluntad férrea*, expresada en el PND, 2007-2012, de la necesaria vinculación y apoyo de los sectores y dependencias, en particular se exhorta a la Educación Básica a que asuma una corresponsabilidad en la misión de coadyuvar en la igualdad de oportunidades (RIIE, 2008, p. 133).

### 2.3.6 Estudios sobre evaluaciones de prácticas docentes

El segundo ámbito de estudios disponibles sobre evaluación educativa con atención a personas con discapacidad hace referencia a investigaciones sobre prácticas docentes (Guardado, 2010; Romero y García, 2013; Serrato y García, 2014; Cruz, Santana e Iturbide, 2017).

En un estudio que tuvo como objeto “identificar los recursos y las habilidades profesionales y didácticas que los docentes consideran se despliegan al trabajar con estudiantes con discapacidad”, Cruz y colaboradores (2017, p. 19) encontraron que es escaso el reconocimiento de los profesores sobre los aspectos positivos de la educación inclusiva, pues sólo ven en ésta la oportunidad de igualdad y equidad de algunos grupos vulnerados y no el espacio de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos que, por ende, lleven a una nueva profesionalización de una docencia en el siglo XXI:

El problema hasta este momento es que los cambios educativos no se dan sólo por el establecimiento de la ley, al menos no como debieran hacerlo. Si bien, la presencia en leyes y políticas del tema de la inclusión ha sido significativa y necesaria, pues sin duda ha abierto espacios así como reconfigurado algunas prácticas consideradas excluyentes, no ha sido suficiente, las imposiciones como forma de poder muchas veces terminan teniendo otros efectos no esperados. Así, hoy en día se tienen más estudiantes con discapacidad en la escuela y aula regular, pero poca información sobre el éxito de dichas inclusiones (Cruz *et al.*, 2017, p. 22).

Estos autores (Cruz *et al.*, 2017, p. 23) señalan que al día de hoy se siguen esperando reformas significativas para los docentes y sobre todo una fuerte presencia en el currículo del tema de la inclusión, lo cual desde los planes y programas de las escuelas Normales en México sigue siendo un tema pendiente:

Lo problemático hasta aquí es que por un lado se ve la educación inclusiva como un derecho (por ejemplo, para personas con discapacidad) y por otro, como una obligación sólo de los expertos que poseen el conocimiento. Esto es evidente en el nuevo *Modelo Educativo (2017)* donde se habla de educación especial cuando se piensa en apoyos para alumnos con discapacidad y de educación inclusiva para referirse a la ley o la política apegada a derechos humanos (Cruz *et al.*, 2017, pp. 25-26).

Desarrollar habilidades y capacidades para atender a la diversidad en los docentes de aula regular son aspectos que impactarían positivamente en todo sistema educativo; sin embargo, no se observa esta lógica en la mayoría de las respuestas obtenidas en el estudio realizado por Cruz y colaboradores, ya que se entiende que la atención docente a alumnos con discapacidad: *deja los beneficios a los segundos y todo el trabajo extra a los primeros* y los autores relacionan esta creencia y la desvalorización —de los conocimientos, habilidades y capacidades didácticas y pedagógicas que se adquieren—

con el modo en que se han formado los profesores en las instituciones de educación superior y con una creencia donde la educación inclusiva es la presencia de todos en un mismo lugar sin que se reflexione sobre la manera en cómo se van a atender las necesidades específicas de los alumnos (Cruz *et al.*, 2017, pp. 29-31).

En el estudio cualitativo se marca una tendencia, ya que mencionan:

Sólo un 10% de docentes identifican que la educación inclusiva es una oportunidad para aperturar nuevas formas creativas de docencia, donde sea el docente el que sirva de puente y apoyo central entre los contenidos que se han seleccionado como necesarios en la actualidad y un alumno que es parte de la diversidad. La mirada todavía podría decirse que está en el plano de lo político, de lo axiológico, pero escasamente se ha transformado en verdaderas prácticas pedagógicas e inclusivas, en un reconocimiento de una pedagogía inclusiva que hace falta en las aulas y que sin duda es el complemento necesario de una política inclusiva y conforme a los derechos humanos (Cruz *et al.*, 2017, p. 40).

Romero y García (2013) identifican los principales retos de la educación especial en México de cara al proceso de implementación de la educación inclusiva. Estos autores revisaron y analizaron distintos documentos oficiales, así como las investigaciones que se han realizado a la fecha para evaluar los avances de la integración educativa y de las formas de trabajo de los profesionales de educación especial de las USAER y de los CAM.

Romero y García (2013) realizan un recuento de la historia de la educación especial y la integración educativa en México, destacando que la integración educativa se orienta a los alumnos con NEE asociadas o no a la discapacidad.<sup>4</sup>

Estos autores señalan que la educación especial “se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición pero que en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo” (Romero y García, 2013, p. 78). Asimismo, destacan que las evaluaciones realizadas al proceso de integración educativa en México coinciden en que:

- a) La integración educativa ha conseguido logros muy importantes, relacionados con: 1) un incremento notable de niños atendidos e integrados; 2) el número de docentes de escuelas regulares y profesionales de educación especial que han recibido algún curso sobre la integración educativa; 3) un cambio notable en la actitud de los docentes regulares, incluso de aquellos que no cuentan con el apoyo del personal de EE, para recibir a niños con NEE y con NEE asociadas a discapacidad; 4) avances importantes en la evaluación de los alumnos, que pasó a ser más personalizada; 5) satisfacción generalizada de los padres de los alumnos integrados por los logros de sus hijos; 6) una actitud de aceptación de los niños sin NEE y de sus padres; 7) logros importantes de los alumnos integrados en cuanto a su desarrollo

<sup>4</sup> Estos autores señalan que la integración debe tener las siguientes características: a) promover que los alumnos con NEE estudien en las escuelas y aulas regulares; b) ofrecer a los alumnos con NEE los apoyos que precisan, particularmente las adecuaciones curriculares y c) ofrecer el apoyo de los profesionales de educación especial a las escuelas. La definición de NEE plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes (Romero y García, 2013, p. 81).

emocional y social, e inclusive algunos logros en el ámbito académico, y 8) la sistematización de la integración educativa, en el sentido de que a un número cada vez más amplio de alumnos integrados se le realiza una evaluación psicopedagógica con un sentido educativo y no clínico, se le diseña una PCA y se le da seguimiento.

- b) Pese a los avances mostrados en las evaluaciones mencionadas, la EE solamente apoya al 13% de las escuelas del país (SEP, 2011). El apoyo que brindan las USAER o los CAM a las escuelas regulares muestra carencias importantes, pues el modelo de atención itinerante permite, en el mejor de los casos, dar apoyo solamente a los alumnos que presentan necesidades más notables; así, por ejemplo, cuando un psicólogo atiende cinco escuelas, sus posibilidades de brindar apoyo individualizado son muy limitadas.
- c) La integración educativa se identifica con el apoyo que ofrece la EE. Aunque ha crecido de manera indeterminada el número de escuelas sin el apoyo de EE que aceptan a niños con NEE asociadas a una discapacidad o a un trastorno severo, para muchos docentes de las escuelas regulares la atención de los niños con NEE es responsabilidad de los profesionales de EE (Romero-Contreras, García-Cedillo y Fletcher, 2013). Así, hasta cierto punto, la EE se ha convertido en un obstáculo para el avance de la integración educativa (García, 2011).
- d) Además es muy difícil que la integración educativa alcance logros significativos en un sistema educativo que se caracteriza por su rigidez, por los malos resultados académicos de sus estudiantes y por su complejidad. De hecho, a pesar de que hay datos que indican que los maestros mexicanos reciben más cursos de actualización que sus contrapartes de la OECD (el 92% de los docentes ha participado en actividades de desarrollo profesional) (OCDE, 2013); al igual que los docentes de la OCDE, demandan que los cursos versen sobre la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales (OCDE, 2008) (Romero y García, 2013, pp. 83-84).

A partir de esos resultados los autores se preguntan si tiene futuro la educación especial en México en relación con la educación inclusiva. En su opinión concluyen que prevalece en el país una gran confusión en relación con las diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva, tanto en los profesionales de educación especial como entre los docentes de educación regular:

Por ejemplo, algunos profesionales de EE están promoviendo la idea de que ya no se debe hablar de NEE, que se debe hablar exclusivamente de barreras para el aprendizaje y la participación, sin tomar en cuenta que adoptar esta postura de manera radical y al mismo tiempo acrítica, puede llevar a dejar de proporcionar los apoyos muy específicos que requieren algunos alumnos (Romero y García, 2013, p. 85).

Al respecto, los autores identificaron dos posturas en relación con la educación inclusiva. La primera que Lani Florian denomina universal (2010, citada en Romero y García, 2013, p. 85) y García y colaboradores llaman radical (2013, citados en Romero y García, 2013, p. 85), y otra denominada moderada:

En la postura radical se elimina el concepto de NEE y se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación; de manera imprecisa se tolera mal a los profesores de EE en las escuelas, por sus prácticas segregadoras y se busca que los docentes regulares se responsabilicen por el aprendizaje de todos los alumnos y que se evite la identificación de alumnos que requieran apoyos adicionales, pues esto conduce a su discriminación y segregación. Por su parte,

la educación inclusiva moderada admite la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunos niños, por lo tanto, mantiene vigente el concepto de NEE, buscando que coincidan la educación inclusiva y la integración educativa (Romero y García, 2013, pp. 85-86).

Los autores concluyen que la inclusión educativa en México no debe consensuarse sólo desde el nivel de las políticas, sino que estos procesos deben darse también al interior de las escuelas regulares y los CAM.

Romero y García señalan que:

Las propuestas de Florian coinciden hasta cierto punto con las propuestas institucionales de la integración educativa implementada en México. En la normatividad, se pide que los maestros de apoyo trabajen con padres de familia, docentes de escuelas regulares [...] Además, se pide que, en última instancia trabajen con los alumnos. Por desgracia, los maestros de apoyo invirtieron la jerarquía de las funciones anteriores y lo que hacen es trabajar con los niños, de manera individual o en pequeños grupos de niños con NEE en las aulas de apoyo. Esta situación debe revertirse para que los maestros de apoyo trabajen con los docentes regulares en el diseño de estrategias que permitan el aprendizaje de todos los niños (Romero y García, 2013, p. 86).

Entre las razones por las cuales los maestros de apoyo revirtieron la jerarquía de sus funciones, Romero y García comentan:

- a) Algunos docentes regulares se oponen al trabajo colaborativo con el maestro de apoyo o con profesionales de EE.
- b) Algunos maestros de apoyo se sienten intimidados al trabajar con docentes regulares que tienen mayor experiencia.
- c) No hay las condiciones institucionales para que se realice trabajo colaborativo. No hay tiempos diseñados para ello, no hay los espacios apropiados [...] ni la disposición de las autoridades para favorecer dicho trabajo.
- d) No se evalúa sistemáticamente el trabajo de los profesionales de EE incluyendo al maestro de apoyo. La única exigencia que se hace a este personal es la de cubrir cierta cuota de atención y, a veces, ni esto. En contraste, se les pide mucho trabajo administrativo, lo que reduce el tiempo y la calidad de la atención que ofrecen.
- e) No se evalúa, por tanto, la efectividad del apoyo ofrecido por los educadores especiales.
- f) A pesar de lo anterior, la abrumadora mayoría de los docentes regulares y de los padres de familia muestran mucha satisfacción por el apoyo prestado por los educadores especiales, lo que se puede explicar por la ausencia de modelos efectivos de educación inclusiva y las bajas expectativas que tanto docentes como padres suelen tener del sistema educativo y de los alumnos respecto de su aprovechamiento escolar (Romero y García, 2013, p. 87).

Estos autores apuntan que para atender la diversidad es necesaria una reestructura:

[...] desde la formación docente hasta los servicios educativos. Planteamos que es necesario superar estas barreras, pues como sucede en muchos otros países [...] en México la integración educativa se implementó como parte de las funciones de la educación especial, con todo y su historia (Romero y García, 2013, p. 87).

Esta situación se hace evidente en el proceso de formación docente que explican los autores:

Así, en la formación de educadores especiales se oferta un programa con un tronco común y un área de especialidad para atender uno de cuatro tipos de discapacidad (lenguaje y audición, motora, intelectual y visual). A esta estructura claramente heredada del modelo médico, se agregan otras barreras conceptuales con el mismo origen: la idea de identificar problemas o alteraciones, la necesidad de contar con un diagnóstico, además de una valoración psicopedagógica para realizar adecuaciones curriculares, la necesidad de contar con aulas de apoyo para atender a los alumnos con NEE. El programa de formación docente, además, no ofrece contenidos ni espacios curriculares específicos para desarrollar competencias para el trabajo colegiado ni para el trabajo con padres de familia, lo que ocasiona que, ya en la práctica, los egresados trabajen de manera aislada y desarticulada del resto del sistema, reproduciendo el modelo segregacionista (Romero y García, 2013, p. 87).

Estos autores logran develar las prácticas no sólo de docentes sino de las familias y los estudiantes con discapacidad y su paso por este modelo educativo. Los autores concluyen que la necesidad de “entregar instrucción diversificada” implica cambios en la formación inicial y en servicio de los docentes. Coinciden con Florian cuando afirma que la educación especial no tiene nada de especial:

[...] pues las estrategias didácticas (más allá de las inicialmente habilitantes, como el aprendizaje de la lengua de señas o del sistema braille) no son específicas a los tipos de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, sino que su selección debe depender del nivel de desarrollo y estilo de aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva de Florian (2010) la entrega de instrucción debe ser diversificada, no especializada por tipo de necesidad educativa especial. Los docentes deben conocer diversas formas de enseñar para utilizar las adecuadas al contexto y a los alumnos que atienden (Romero y García, 2013, pp. 87-88).

Los autores concluyen que no vislumbran el final de la educación especial en México, sino su posible consolidación, aunque se corre el riesgo de que sea con fallas (Romero y García, 2013, p. 88).

En otra investigación Serrato y García (2014) evaluaron las prácticas inclusivas realizadas por el personal docente de una escuela primaria, antes y después de la aplicación de un programa de intervención, cuyo objetivo fue proporcionarles herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, a fin de sensibilizarlos para la atención a la diversidad y propiciar el desarrollo de prácticas inclusivas. En el resumen de la investigación los autores explican que trabajaron con el personal docente de una escuela primaria pública del estado de San Luis Potosí, durante 2013. El instrumento que se utilizó para el diagnóstico y la evaluación del proyecto fue la *Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula* (GEPIA), en sus dos versiones: autor reporte y observación; esto permitió que se registraran las prácticas, las políticas y las actitudes de la planta docente en la escuela en relación con la inclusión. Entre los principales resultados se encontraron diferencias importantes en la GEPIA sobre las prácticas inclusivas en el aula. El personal docente adquirió estrategias para atender de mejor manera la diversidad en sus grupos, aunque los logros fueron más individuales que institucionales:

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento GEPIA en sus dos versiones muestran que los/as docentes han realizado cambios importantes en sus prácticas a partir de la intervención en áreas como la sensibilización ante la diversidad y la reflexión acerca de sus prácticas. También se consiguió mediante la intervención la modificación de prácticas donde el personal docente tiene el control y puede apoyarse en sus recursos y conocimientos; mientras que cambios menores ocurrieron en aquellas áreas donde el docente y la docente depende de otros recursos o personas, como las condiciones del aula o prácticas que realizan en conjunto con otros/as profesionales (Serrato y García, 2014, pp.18-19).

Asimismo, los autores señalan que:

[...] contar con mayor información y acceder a programas de actualización permite al personal docente adquirir mayor seguridad y confianza en su labor. En los resultados de TALIS (2013b), se reporta en 2008, que las y los docentes que reciben más herramientas de desarrollo profesional, creen que trabajan de forma más efectiva, pero también los hallazgos apuntan a que 92% del profesorado mexicano ha participado en actividades de actualización y aun así se tiene el nivel más alto de demanda insatisfecha en actividades de desarrollo profesional, lo que puede indicar que estos programas no han logrado adaptarse a las condiciones reales de las escuelas y su población (Serrato y García, 2014, p. 21).

Finalmente, los autores sugieren involucrar más a los docentes y a quienes integran la dirección en el diseño de las propuestas para que se puedan ajustar a sus necesidades.

En otra investigación que también evalúa la formación docente Guajardo (2010) plantea que, en México, los profesores fueron formados en un modelo que segregaba a los alumnos con discapacidad; que con el cambio de política pública hacia la integración y la inclusión escolar experimentaron una subjetividad desprofesionalizante, debido a que las viejas prácticas ya no operan y la nueva racionalidad técnica no ha tomado su lugar con la certidumbre esperada. Los programas de formación inicial de los docentes en educación especial en América Latina no han cambiado en la misma proporción al de la radicalidad que exige el modelo educativo impulsado; se siguen formando en la especialidad por discapacidad específica. Es en los programas de posgrado donde se ha asumido el cambio, pero los que acceden a ellos son los menos (Guajardo, 2010, pp. 105-106).

### **2.3.7 Experiencias internacionales de evaluación de educación inclusiva**

En este apartado se recuperan estudios que apuntan a diversos objetivos. El documento de Ruiz, Pérez, Langford y García (2015) identifica y caracteriza, mediante un estudio comparativo al nivel internacional, evaluaciones externas realizadas tanto por países como por organismos internacionales, que toman en cuenta a la diversidad para la construcción de criterios técnicos a fin de desarrollar instrumentos y metodologías que contemplen su perspectiva. El documento de la Agencia Europea (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015a) muestra, a través de la noción *evaluación para el aprendizaje*, elementos a considerar en el momento de evaluar el aprendizaje de alumnos con NNE. Finalmente, el estudio de Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger y De la Iglesia (2009) recupera una metodología de evaluación incorporando la variable de calidad de vida.

En 2015 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó un cuadernillo de investigación sobre una muestra de prácticas internacionales de atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas (Ruiz *et al.*, 2015). Los países contemplados en dicho documento fueron Chile, Estados Unidos de Norteamérica, Inglaterra y Australia. Asimismo, el estudio contempló la revisión de prácticas internacionales de atención a la diversidad de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile (OREALC/UNESCO Santiago) y la Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ, por sus siglas en inglés).

Para la realización del estudio se siguió un proceso que comprendió cuatro etapas:

1. Identificación de prácticas internacionales de consideración de la diversidad en las evaluaciones externas de países y organismos internacionales que representen a los cinco continentes.
2. Caracterización de las prácticas internacionales de consideración de la diversidad.
3. Recopilación y análisis de estudios evaluativos de dichas prácticas y caracterización de las principales posturas sobre ellas en la opinión pública de los países respectivos o al nivel internacional.
4. Clasificación de los materiales empleados para integrar el documento (Ruiz *et al.*, 2015, p. 7).

Las categorías utilizadas para la descripción de los sistemas de evaluación fueron:

- Propósito de la evaluación.
- Objeto de la evaluación: logro educativo, procesos educativos.
- Alcance: subsistema, escuelas, alumnos.
- Población a la que se dirige: niveles, grados.
- Impacto: usos y consecuencias pretendidos de los resultados.
- Antecedentes.
- Fundamentos conceptuales del objeto de evaluación (Ruiz *et al.*, 2015, p. 9).

En cuanto a la atención a la diversidad las categorías empleadas fueron:

- Conceptualización de la diversidad en el sistema o programa de evaluación.
- Tipos de diversidad considerados.
- Normas o criterios de consideración de la diversidad y procedimientos aplicados en:
  - El diseño de los instrumentos de evaluación.
  - La implementación de la evaluación (logística, administración de los instrumentos).
  - El procesamiento y el análisis de la información.
  - La interpretación de los resultados.
  - La presentación de los resultados.
  - La difusión de los resultados.
  - El uso de los resultados.
- Los recursos humanos y materiales requeridos para la consideración de la diversidad en los procesos a los que aplicará (Ruiz *et al.*, 2015, p. 9).

Los autores señalan que:

[...] al iniciar este estudio se tenía la expectativa de encontrar sistemas de evaluación y monitoreo que incluyeran prácticas para atender múltiples tipos de diversidad en las distintas fases del proceso evaluativo; sin embargo, uno de los hallazgos principales fue que en general, los sistemas estudiados se concentran en la atención de algún tipo de diversidad y sólo en una o algunas fases del proceso evaluativo, pero no en todas (Ruiz *et al.*, 2015, p. 10).

Los autores afirman que, a partir de la revisión de las prácticas de atención a la diversidad realizada, el proceso de atención de la diversidad en las evaluaciones estandarizadas es muy complejo:

Requiere que, en principio, se analicen los grupos de alumnos que sustentan las pruebas, y se identifiquen aquellos subgrupos para quienes la prueba podría representar constructos distintos y llevar a puntajes que tuvieran diferentes significados. Posteriormente, implica que se analice el tipo de necesidades que tienen estos grupos y la manera en la cual podrían ser abordadas en los operativos de evaluación y particularmente en las pruebas. Por último, requiere del diseño de mecanismos de monitoreo continuo e investigación para valorar la eficacia de las medidas que se implementen y sus condiciones de aplicación (Ruiz *et al.*, 2015, p. 10).

Por ello, los autores sostienen que: “las decisiones con respecto a la atención de la diversidad en las evaluaciones no pueden basarse en experiencias propias de otros lugares, procesos, propósitos y condiciones específicas” (Ruiz *et al.*, 2015, p. 10).

En el marco conceptual del documento los autores hacen referencia a la noción de justicia en el proceso evaluativo, y señalan que en la literatura revisada: “se encuentra un consenso en aceptar que la justicia de las evaluaciones debe ser atendida en todas las etapas del proceso evaluativo desde su diseño” (Ruiz *et al.*, 2015, p. 13). Al respecto mencionan estándares que guían los diferentes procesos y acomodaciones que se incluyen en las evaluaciones estandarizadas.

En los estándares definidos por Aera y colaboradores (2014, citados en Ruiz *et al.*, 2015, p. 14), los relacionados con la justicia en las evaluaciones se dividen en cuatro grupos:

1. Diseño de la prueba, desarrollo, administración y procedimientos de calificación que minimicen las barreras para una interpretación válida del mayor rango posible de individuos y subgrupos relevantes.
2. Validez de las interpretaciones de puntajes de las pruebas en relación con los usos propuestos para la población objetivo evaluada.
3. Acomodaciones para remover las barreras irrelevantes y apoyar las interpretaciones válidas de los puntajes y sus usos propuestos.
4. Garantías en contra de interpretaciones inadecuadas de los puntajes de la prueba con respecto a los usos pretendidos.

En cuanto a la publicación de resultados, se señala que antes de agregar puntajes de diferentes subgrupos poblacionales se debe asegurar y proveer evidencia de su comparabilidad y, en caso contrario, señalar que los resultados no son comparables. Advierten asimismo que los resul-

tados de las pruebas no pueden utilizarse como único elemento para tomar decisiones con respecto a la colocación de alumnos en programas de educación especial, sino que deben utilizarse múltiples fuentes de información (Ruiz *et al.*, 2015, pp. 15-16).

Los autores también recuperan la metodología del Diseño Universal de las Evaluaciones que se ha impulsado para maximizar su accesibilidad; para ello retoman el concepto de diseño universal proveniente de la arquitectura. En ese sentido, las pruebas que son diseñadas considerando este enfoque incluyen las siguientes características: “tienen poblaciones inclusivas a ser evaluadas, miden lo que pretenden medir, contienen un sesgo mínimo, contienen instrucciones y procedimientos claros y entendibles, tienen disposición al uso de acomodaciones, son comprensibles y legibles” (Ruiz *et al.*, 2015, p. 17). Estos autores señalan que lo anterior implica que los desarrolladores de las pruebas:

[...] tengan claridad sobre el constructo o constructos a ser medidos, incluyendo el objeto de la evaluación, el propósito con el que se usarán los puntajes, las inferencias que se harán sobre los puntajes, y las características de los sustentantes y subgrupos de la población objetivo de la prueba que puedan influir en el acceso (Ruiz *et al.*, 2015, p. 17).

Las conclusiones del estudio apuntan a las comprensiones derivadas de la revisión de las prácticas internacionales en cuanto a la consideración de la diversidad, que pueden ser de especial utilidad para la conformación de decisiones institucionales en la materia:

1. En el proceso de análisis y toma de decisiones sobre las prácticas de atención a la diversidad en las evaluaciones, una de las etapas cruciales y más desafiantes es la definición de grupos y subgrupos que sean lo más homogéneo posible con respecto a sus necesidades.
2. La clasificación de los sustentantes debería diferenciar dos grupos de estudiantes: quienes tienen una discapacidad, y quienes tienen necesidades culturales en general, o lingüísticas en particular.
3. El uso de acomodaciones en las pruebas estandarizadas requiere de trabajos previos de investigación evaluativa (a nivel teórico y empírico) sobre cada una de las acomodaciones que se desean implementar.
4. Es necesario que la implementación de las acomodaciones de una prueba esté acompañada de investigaciones sobre los efectos que tienen en los resultados de los alumnos que reciben la acomodación, y comparar éstos con los de quienes no recibieron acomodaciones.
5. Los procesos para la identificación de grupos y subgrupos con necesidades específicas a ser atendidas para ampliar el acceso a las pruebas estandarizadas y el diseño de acomodaciones que les den respuesta han sido impulsados en otros países por un marco legislativo.
6. En la revisión de las prácticas en materia de consideración a la diversidad, se identifica un vínculo entre éstas y la manera en la cual se conceptualiza el derecho a la evaluación por parte de los alumnos.
7. Reducir las brechas en el desempeño de los alumnos que necesitan ajustes en las pruebas estandarizadas para facilitar su acceso a ellas, requiere no sólo de la definición de las acomodaciones pertinentes, sino de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos.
8. La elección de las acomodaciones deberá tomar en cuenta las prácticas de enseñanza a las que han estado sujetos los estudiantes.

9. Las medidas para maximizar la accesibilidad pueden ser de diferente naturaleza.
10. La metodología del Diseño Universal de las Evaluaciones podría ser una herramienta que contribuya a la consideración de la atención a la diversidad en todas las fases del proceso evaluativo (Ruiz *et al.*, 2015, pp. 104-108).

En otro estudio, la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva), publicó en 2015 un documento denominado *Assesment for Learning and Pupils with Special Educational Needs* (Evaluación para el aprendizaje y alumnado con necesidades educativas especiales). El propósito es ofrecer un resumen de los aspectos fundamentales que emergieron durante el proyecto de la Agencia, en relación con la aplicación del concepto de *evaluación para el aprendizaje* del alumnado con NEE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015a).

La Agencia Europea adjuntó el documento mencionado en varios idiomas y se ha revisado el cuadernillo en español (European Agency, 2015b), en el cual se señala que:

[...] en los informes nacionales sobre los sistemas de evaluación de los países participantes en dicho proyecto [...] la evaluación para el aprendizaje puede ser considerada como un tipo cualitativo del proceso evaluador:

Este tipo de evaluación, siempre refiriéndose a la evaluación formativa o continua, suele aplicarse en la clase por los profesores de aula y los profesionales que trabajan con ellos. Normalmente alude a procesos evaluadores que proporcionan a los profesores información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado y les guía en la planificación del proceso de enseñanza (European Agency, 2015b, p. 1).

Durante el proyecto de la Agencia, “se tomó la decisión de profundizar en el concepto de evaluación para el aprendizaje y cómo éste puede aplicarse para evaluar en los centros inclusivos” (European Agency, 2015b, p. 1). De la revisión de la literatura se detectaron diferencias entre evaluación *para* el aprendizaje y evaluación *del* aprendizaje.

**Tabla 2.5. Diferencias entre la evaluación *para* el aprendizaje (evaluaciones formativa y continua) y evaluación *del* aprendizaje (evaluación del aprendizaje)**

Parámetros	Evaluación <i>para</i> el aprendizaje	Evaluación <i>del</i> aprendizaje
Propósito	Favorecer el aprendizaje	Rendir cuentas (vinculadas a modelos predeterminados)
Objetivos	Dar información de los procesos de aprendizaje y enseñanza Estimular nuevos avances en el aprendizaje Orientarse hacia la mejora Desarrollar las habilidades para la reflexión del alumnado	Recoger información sobre lo conseguido (recogida de calificaciones) Comparar con objetivos ya preestablecidos Centrarse en los logros
Participantes	Profesorado, alumnado, padres, compañeros Otros profesionales del centro	Profesorado Profesionales externos

Parámetros	Evaluación <i>para</i> el aprendizaje	Evaluación <i>del</i> aprendizaje
Cuándo	Continua	En momentos puntuales y predeterminados
Instrumentos	Debates, observaciones, autoevaluación, evaluación de los iguales, debates entre el profesorado, comentarios, diálogos, cuestionarios, <i>feedback</i> , sin calificaciones, portfolio, plan individual	Test, instrucción, calificaciones, notas, cuestionarios, observación

Fuente: tomado de European Agency, 2015b, p. 1.

De los datos contenidos en la tabla se observa que cada evaluación tiene propósitos diferentes y la información que se levanta es distinta.

En la literatura revisada para la investigación se encontró que:

[...] a menudo la evaluación *para* el aprendizaje se describe como una forma de autorreflexión [...] como el modo por el cual el alumnado reflexiona sobre su propio aprendizaje y se compromete con su profesorado en un circuito interactivo de *feedback* (European Agency, 2015b, pp. 2-3).

La Agencia señala que el objetivo de emplear el circuito interactivo de información dentro de la evaluación para el aprendizaje: “es el de fomentar en el alumnado la meta-cognición, es decir, no sólo entender qué aprende, sino cómo aprende y cuál es la mejor forma de hacerlo” (European Agency, 2015b, p. 3).

Respecto de la noción de evaluación *del* aprendizaje:

El Grupo para la Reforma de la Evaluación [...] describe la evaluación para el aprendizaje como: [...] el proceso de búsqueda de interpretación de pruebas para que el alumnado y su profesorado decidan en qué punto del aprendizaje se encuentran los estudiantes, a dónde necesitan ir y cuál es la mejor forma de llegar (European Agency, 2015b, p. 3).

Relacionando las nociones de evaluación *para* y *del* aprendizaje, la Agencia señala que en el trabajo sobre evaluación *del* aprendizaje debe reconocerse que se ha realizado con alumnos no SEN (Special Education Needs, por sus siglas en inglés) y que los temas de evaluación *del* aprendizaje del alumnado con SEN son poco profundos. Por eso:

[...] en el proyecto de la Agencia sobre Evaluación se ha decidido explorar la pertinencia del concepto resultante de la investigación de la evaluación del aprendizaje del alumnado con SEN junto con las posibles implicaciones de los procesos de evaluación del profesorado, gestores escolares, padres e incluso, el propio alumnado. Durante el proyecto la pregunta central que surgió fue: *¿lo que es bueno para la mayoría del alumnado es también bueno para el alumnado con SEN?* Los debates con los expertos del proyecto exploraron si el concepto de estudio para la evaluación *para* el aprendizaje era válido para dicho alumnado.

Los expertos debatieron sobre dos áreas:

1. ¿Tiene el mismo significado la evaluación *para* el aprendizaje del alumnado con y sin SEN? ¿Se aplican los mismos principios?
2. ¿Existen diferencias cuando se emplea la evaluación *para* el aprendizaje del alumnado con y sin SEN? Si es así, ¿cuáles son dichas diferencias para el alumnado, el profesorado, los directivos escolares y para la práctica educativa?

El acuerdo principal surgido de los debates entre los expertos del proyecto es que: *la Evaluación para el aprendizaje es un elemento de importancia para un aprendizaje y una enseñanza satisfactorios de todo el alumnado, incluido el alumnado con SEN [...] la pregunta crítica no es si la Evaluación para el aprendizaje puede aplicarse al alumnado con necesidades educativas especiales, sino más bien cómo puede aplicarse* (European Agency, 2015b, p. 4).

Sin embargo, los expertos del proyecto señalaron una preocupación relacionada con el empleo de la evaluación *para* el aprendizaje del alumnado con dificultades severas y múltiples. Las reflexiones de los expertos se resumen de la siguiente forma: *“Los estudiantes con dificultades severas no precisan de sistemas de evaluación diferentes, sino sólo de métodos/instrumentos de evaluación distintos”* (European Agency, 2015b, p. 4).

Referente a los instrumentos de la evaluación *para* el aprendizaje, los expertos del proyecto mencionaron que:

[...] muchos de los enfoques de este tipo de evaluación, tales como la observación individual, los portafolios y los diarios, han sido ampliamente empleados en los centros de educación especial por mucho tiempo. [...] La observación del profesor fue considerada por los expertos como el principal método de recogida de información en la evaluación *para* el aprendizaje. Este enfoque se considera notorio en el alumnado con SEN, ya que puede ser el único método que recabe información sobre el aprendizaje del alumnado que no utilice comunicación verbal (European Agency, 2015b, p. 4).

Sobre los cuestionarios señalados por los expertos como parte crucial de la interacción alumno-profesor que se da durante el circuito de *feedback* de la evaluación *para* el aprendizaje, se destaca que es posible (y necesario) pasar cuestionarios al alumnado con SEN, pero sólo:

[...] si las preguntas están formuladas de tal modo que permitan al alumnado el tiempo suficiente para responder (“tiempo de espera”) y si se tienen en cuenta distintos estímulos para ilustrarlas (por ejemplo, estímulos visuales frente a los verbales) y diversas formas de responderlas (por ejemplo, contacto visual) (European Agency, 2015b, p. 4).

Sobre las consecuencias para los equipos directivos escolares (personas cruciales en el desarrollo de la escuela), los expertos acordaron la importancia del papel de los equipos directivos de centros escolares en el momento de desarrollar oportunidades para que el profesorado debata y reflexiones sobre la evaluación de su alumnado: *“Existe la necesidad de que los equipos directivos escolares supervisen la planificación y la evaluación [...] que*

hagan más intercambios hogar-centro escolar, más entrevistas informales, más llamadas telefónicas” (European Agency, 2015b, p. 5).

Las conclusiones principales del proyecto fueron que:

La evaluación *para* el aprendizaje concierne a todo el alumnado y desde un enfoque inclusivo no debería haber ninguna necesidad de distinción entre alumnado sin y con SEN, sino más bien diferenciar la práctica en el aula para atender las necesidades de todos (European Agency, 2015b, p. 5).

A partir de esta conclusión general se desprenden cuatro conclusiones principales:

1. Aplicar a todo el alumnado sin y con SEN los mismos principios en la evaluación *para* el aprendizaje.
2. La única diferencia en la evaluación *para* el aprendizaje del alumnado sin y con necesidades educativas especiales reside esencialmente en el tipo de instrumentos y métodos de evaluación/comunicación empleados por el profesorado.
3. El único aspecto de la evaluación *para* el aprendizaje aplicada a alumnado con SEN está en relación con la noción de este tipo de evaluación como un instrumento de reflexión del propio aprendizaje del alumnado (p. e., la interacción entre el alumno y el profesor en el circuito de *feedback*). Para el alumnado que emplea formas alternativas de comunicación este proceso de *feedback* no puede realizarse teniendo como base un lenguaje “tradicional”. En estos casos, se necesita encontrar y aplicar nuevos instrumentos y diversos medios de interacción alumno/profesor, como, por ejemplo, observaciones guiadas en situaciones estructuradas que permitan al profesor evaluar lo que le gusta a su alumnado y lo que no.
4. Muchos métodos e instrumentos de evaluación *para* el aprendizaje en centros de educación especial han podido extrapolarse a centros ordinarios mejorando las condiciones educativas para todos (European Agency, 2015b, p. 6).

En otra investigación sobre evaluación de la educación inclusiva realizada en el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, Muntaner y colaboradores (2009) han pretendido dar respuesta a los siguientes objetivos incorporando la variable de calidad de vida:

1. Conocer y analizar la situación actual de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la educación primaria, secundaria y post-obligatoria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.
2. Identificar y definir una serie de indicadores que permitan valorar la calidad de vida del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en su proceso de escolarización, desde la perspectiva del centro escolar, de las familias y del alumnado.
3. Contrastar los indicadores con diferentes agentes educativos y sociales de relevancia.
4. Elaborar un instrumento que permita evaluar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad desde la perspectiva del profesorado, de las familias y de los alumnos y las alumnas.
5. Aplicar el instrumento diseñado en los centros escolares y valorar los resultados.

6. Plantear propuestas de acción para incidir en la calidad de vida del alumnado con NEE. asociadas a discapacidad y que orienten hacia una atención educativa de calidad para todos (Muntaner *et al.*, 2009, p. 7).

Muntaner y colaboradores explican que emplear el concepto de calidad de vida en las escuelas permite avanzar en la educación integral de la persona, y sirve como referente para realizar cambios y mejoras en la escuela, en su camino para atender las necesidades de respuesta ante la diversidad de todos sus alumnos (Muntaner *et al.*, 2009, p. 35).

Estos autores recuperan las tres premisas claves que Schallock y Verdugo (2007, citados en Muntaner *et al.*, 2009, p. 35) fundamentan en el concepto de calidad de vida aplicado a la escuela:

- El concepto de calidad de vida ha evolucionado desde un concepto sensibilizador hacia su uso actual: valorar los resultados personales y orientar la dirección de los cambios para la mejora.
- El concepto de calidad de vida se ha convertido en el vehículo para conectar el movimiento para el cambio en el sector con el paradigma de los apoyos; el tránsito hacia la comunidad y el centrarnos en los resultados de la persona.
- El concepto de calidad de vida y de mejora de la calidad nos llevan a nuevas maneras de pensar (Muntaner *et al.*, 2009, p. 35).

Proponen además 14 categorías que se convierten en referentes importantes tanto para padres, alumnos y profesionales que constituyen una aproximación en la determinación de los estándares e indicadores para la realización del análisis de cada centro escolar:

1. *Tamaño del centro.* Número de unidades en cada una de las etapas de que dispone el centro.
2. *Principios y valores del centro.* El centro tiene en la documentación general, de manera explícita, propuestas, principios, líneas de actuación determinadas en relación con la discapacidad y /o la diversidad de los alumnos.
3. *Actitud y formación del profesorado.* La disposición, formas de pensar, planteamientos, perspectiva que tiene cada profesor del centro con relación a los alumnos con discapacidad y/o la diversidad. Tipo y nivel de formación recibida por cada profesor en relación con la práctica educativa de los alumnos con discapacidad y/o atención a la diversidad.
4. *Papel de los profesores.* Determinar la implicación, la línea de actuación, la perspectiva de cada colectivo de profesionales (equipo directivo, tutores, apoyos, especialistas) en relación con la inclusión y la atención educativa de los alumnos con discapacidad.
5. *Disponibilidad y utilización de los recursos.* Determinar los recursos de que dispone el centro para facilitar el aprendizaje y la inclusión de los alumnos con discapacidad; así como el modelo de utilización que se hace de éstos.
6. *Organización y gestión del centro.* Distribución de horarios, adjudicación de grupos, distribución de los apoyos. Rol y participación del equipo directivo. Funcionamiento orgánico del centro.
  - Coordinación del profesorado. Horarios, funcionamiento, lugares de coordinación entre los profesores, niveles y tipos de implicación y de coordinación. Objetivos y funcionamiento de las reuniones. Papel de los ciclos los claustros. Otras formas de coordinación.
  - Modelos de apoyo. Determinar la línea de actuación de los apoyos especializados (logopedas, compensatoria: lugar, forma, horarios, materias, implicación, etc. Determinar las

- funciones y roles de los apoyos entre tutores. Determinar funciones y relación con los apoyos externos).
7. *Metodología didáctica del aula.* Funcionamiento, participación del alumnado, adaptación a las necesidades de los alumnos, planteamiento de actividades, formas y adaptación de la evaluación. Distribución espacial y temporal del aula y de las actividades. Estrategias y técnicas didácticas utilizadas. Tipos y formas de aprendizaje. Posible diferenciación entre alumnos con y sin discapacidad.
- Nivel y forma de participación de los alumnos. Determinar situaciones, momentos, tipos de participación. Tipo de trabajos y grados de dificultad que se presenta a cada uno.
  - Globalización de los aprendizajes. Qué materias, en qué momentos y frecuencias, qué estrategias de globalización se utilizan. Cuáles son los resultados en el aprendizaje de los alumnos con la utilización de estas técnicas.
  - Éxito en los aprendizajes. Niveles de éxito de los alumnos con y sin discapacidad en la consecución de los objetivos propuestos. Satisfacción del profesor en relación con el proceso de aprendizaje desarrollado por sus alumnos. Resultado de las actividades realizadas en la dinámica ordinaria del aula.
  - Relación entre compañeros. Aceptación, intercambio, participación, conocimiento entre los alumnos con y sin discapacidad. Tipo y nivel de trabajo compartido. Formas y condiciones en la realización de grupos de trabajo. Ayudas y valoraciones realizadas en el aula. Promoción y valoración que hace el profesor de estos intercambios.
8. *Experiencias e iniciativas de innovación didáctica.*
9. *Participación y satisfacción en las actividades del centro.*
- Académicas. Libertad de elección, oferta presentada.
  - De relación entre compañeros. Actitudes, intercambios entre los alumnos fuera de la actividad académica controlada y dirigida por algún profesor.
  - Extraescolares. Participación, relación en actividades extraescolares organizadas o no por el centro. Libertad de elección y grado de implicación en estas actividades.
  - Ocio y tiempo libre. Actividades de patio, juegos, relación entre compañeros, rol desempeñado en cada caso.
  - Otros: salidas organizadas, visitas, paseos, intercambios.
10. *Adaptaciones curriculares.* Materias, tipos, implicación del tutor, del especialista, del apoyo en la realización y planteamiento de las adaptaciones curriculares. Nivel de satisfacción del tutor por la utilización de estas iniciativas. Relevancia y significación que se le otorgan. Satisfacción del alumno que las recibe y relación de éstas con sus compañeros.
11. *Rol de la familia.* Determinar las actitudes y planteamientos que tiene la familia en relación con la escolarización y al aprendizaje de sus hijos con discapacidad:
- *Implicación de los padres.* Determinar la relación que los padres mantienen con el centro escolar, con el tutor, con el equipo directivo con el apoyo. Determinar la relación que tienen con los padres de los alumnos sin discapacidad.
  - *Aceptación de los padres de la situación de los hijos.* Determinar la aceptación que tienen de la discapacidad del hijo y las repercusiones sociales que mantienen fuera del sistema educativo y su repercusión social.
  - *Rol de los hermanos.* Determinar la relación del alumno con discapacidad con sus hermanos y el rol que éstos desempeñan en la escolarización y los aprendizajes de su hermano. Las relaciones que mantienen fuera del sistema educativo y su repercusión social.
  - *Implicación de la escuela con las familias.* Determinar la relación y la actitud que mantiene el centro escolar con las familias tanto de los alumnos con discapacidad, como con

aquellas que los alumnos no presentan discapacidad. Apoyos, propuestas, adaptaciones que puedan realizarse.

- *Relación con el centro.* Determinar la relación, actitud que las familias de los alumnos con y sin discapacidad mantienen con el centro; colaboración, enfrentamiento, dudas, etc.
12. *Rol de los compañeros.* Determinar la relación que mantienen los alumnos con discapacidad con sus compañeros con y sin discapacidad. Importancia que tiene para ellos esta relación. Variables que determinan y favorecen o dificultan esta relación.
13. *Satisfacción personal y subjetiva* de los alumnos con y sin discapacidad. Determinar el nivel de satisfacción que tienen todos los alumnos con relación al centro, al grupo clase, a los profesores, a sus oportunidades, a sus amistades, etc.
14. *Apoyos fuera de la escuela.* Determinar los apoyos, ayudas, informaciones que han recibido o tenido la oportunidad de recibir los padres, el alumno fuera del sistema educativo y en todos y cada uno de los ámbitos sociales y comunitarios de su entorno (Muntaner *et al.*, 2009, pp. 90-94).

Sobre los indicadores Muntaner y colaboradores señalan que:

Los indicadores de calidad de vida en el sistema educativo, con un desarrollo apropiado, podrán incorporarse al estudio y mejora de los centros escolares, tanto a nivel individual como a nivel institucional, siempre que no reduzcan de manera exclusiva su análisis a los aspectos externos del proceso educativo, que no debe limitarse a evaluar servicios educativos, sino posibilitar el análisis de la calidad, donde se plantee una mayor participación del alumnado e incluir de manera explícita la calidad de vida como un aspecto esencial para la valoración del éxito o fracaso de la educación (Muntaner *et al.*, 2009, p. 6).

Los autores enfatizan que este instrumento por sí solo no puede producir las mejoras deseadas, sino que debe considerarse como una herramienta que puede proporcionar indicios del complejo proceso de integración-inclusión del alumnado con NEE, para analizar hasta qué punto se está favoreciendo la calidad de vida; en la medida que se posibilita una mayor comprensión de los componentes presentes es factible planificar acciones de mejora.

Los autores concluyen que los estándares e indicadores se agrupan en distintos ámbitos o bloques de análisis que otorgan al documento una estructura organizada. Estos bloques surgen de los informes realizados, por el equipo de investigación, a partir de los cuestionarios y de los grupos de discusión mantenidos con familias, alumnos y profesionales, para cada una de las etapas del sistema educativo. Estos bloques son (Muntaner *et al.*, 2009):

1. Entorno físico.
2. Principios y valores del profesorado.
3. Formación y actitud del profesorado.
4. Órganos de dirección y gestión.
5. Organización y coordinación interna del centro.
6. Profesorado de apoyo.
7. Acción educativa en el aula.
8. Participación en las prácticas del centro.
9. Relación con las familias.

10. Relación con los iguales.
11. Recursos.
12. Satisfacción del alumnado con NEE.

## 2.4 Aportes teóricos y metodológicos para el estudio y evaluación de las acciones de inclusión educativa y de atención a estudiantes con discapacidad

En este último apartado se recuperan planteamientos teóricos tendientes al desarrollo de un marco de referencia para avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación.

Echeita y Ainscow, ante la pregunta: “¿Qué otras acciones han de llevarse a cabo para que los sistemas de educación estimulen prácticas que ‘alcancen’ de forma efectiva a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus circunstancias y sus características personales?” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 36), indican que avanzar hacia planteamientos más inclusivos en la educación probablemente tenga éxito en contextos donde exista una cultura de colaboración, que estimule y apoye la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de las barreras existentes (Echeita y Ainscow, 2011, p. 36).

Estos autores ofrecen algunos parámetros en términos de cómo podría abordarse este programa, desarrollando un *marco de referencia* basado en lo que la investigación internacional propone como las características de los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección incluyente. Señalan que:

Los contenidos de este marco de referencia deben ser vistos como ideales, es decir, como aspiraciones que pueden ser contrapuestas a las situaciones existentes a fin de detectar las áreas a desarrollar.

El marco de referencia consiste en cuatro *esferas* superpuestas, que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, *la inclusión educativa*, en relación con las principales variables del proceso (*presencia, aprendizaje y participación*) (Echeita y Ainscow, 2011, p. 37).

Los autores explican que, para cada uno de estos elementos del marco de referencia, sugieren cuatro o cinco indicadores que se formulan para evaluar el nivel de desarrollo dentro de un sistema educativo en el ámbito local o nacional:

Primer punto: Conceptos

- 1.1. ¿La inclusión, definida como se ha hecho anteriormente, es vista como un principio general que orienta todas las políticas y prácticas educativas?
- 1.2. ¿El currículo y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tomar en cuenta a todos los alumnos?
- 1.3. ¿Todas las organizaciones que trabajan con niños y jóvenes, incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas de promover una educación inclusiva?
- 1.4. ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?

Segundo tema: Política de educación

- 2.1 ¿La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación nacionales?
- 2.2 ¿Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva?
- 2.3 ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?
- 2.4 ¿Los líderes a todos los niveles combaten las prácticas no-inclusivas en las escuelas?

Tercer tema: Estructuras y sistemas educativos

- 3.1 ¿Se brinda apoyo adicional y específico que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables?
- 3.2 ¿Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con niños y jóvenes trabajan juntos coordinando políticas y prácticas inclusivas?
- 3.3 ¿Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen en maneras que benefician a los grupos vulnerables de alumnos?
- 3.4 ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades educativas especiales, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?
- 3.5 ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?

Cuarto tema: Prácticas educativas

- 4.1 ¿Las escuelas (¡su escuela!) tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?
- 4.2 ¿Las escuelas (¡su escuela!) ofrece/n apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar?
- 4.3 ¿Los maestros y maestras recién incorporadas a la enseñanza, tanto en educación infantil como primaria o secundaria, están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos?
- 4.4 ¿El profesorado de las distintas etapas educativas tiene la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas? (Echeita y Ainscow, 2011, pp. 38-39).

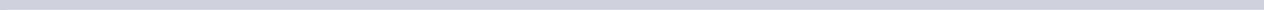
Los autores concluyen que:

La propuesta que hemos esbozado no consiste en la introducción de técnicas específicas o en arreglos organizativos particulares. Más bien, enfatiza *los procesos de aprendizaje social de los actores en el escenario educativo*, dentro de contextos particulares. La colaboración y el empleo de las evidencias como un medio para estimular la innovación y la mejora educativa son consideradas las dos estrategias clave para orientar estos procesos en una dirección más incluyente (Echeita y Ainscow, 2011, p. 39).

## Capítulo 3.

---

La educación inclusiva: proceso, derecho,  
medio y principio



Tal como señalamos en la Introducción, el presente marco referencial está basado en la teoría crítica de la discapacidad, en el paradigma de derechos humanos y en el estado de la cuestión de la inclusión educativa y de la atención de las necesidades de las personas con discapacidad, identificando los estudios que promueven el esfuerzo por hacer efectivo el principio de una educación para todos. Aun dando cuenta de los debates y las contradicciones, sabemos que el eje de las políticas, los programas y las acciones educativas deben orientarse a una plena inclusión en un sistema educativo sin discriminación y con propuestas de calidad para todas las personas.

Como hemos referimos en páginas anteriores la Observación General núm. 4 del Comité de Naciones Unidas menciona y puntualiza que la inclusión educativa es un término polisémico que se refiere a *un principio, un derecho, un medio y un proceso*. Es esta complejidad del término la que, sumada a la del concepto de discapacidad, dificulta enunciar de manera sencilla una cuestión multidimensional y multifactorial de nuestra sociedad: *concebir un sistema educativo tan flexible y abarcativo que no sólo incluya —eliminando las barreras y prácticas sociales que perpetúan la exclusión— sino que valore y respete la diversidad humana de la que todos formamos parte*.

Sobre las dos primeras dimensiones del concepto (principio y derecho), más abstractas y aspiracionales, existe un indiscutido consenso en la sociedad. Las dificultades inician y se evidencian cuando intentamos operacionalizar —como medio y como proceso— ese deseo casi utópico de que todos los estudiantes cohabiten las mismas escuelas en un plano de igualdad, dignidad, respeto a la diversidad y plena participación. Por ello, tomamos como título del capítulo de cierre de este Informe esos cuatro conceptos clave ya que, con base en los resultados obtenidos en este estudio, la concreción en las escuelas y las aulas del discurso sobre un modelo inclusivo constituyen el nudo problemático y contradictorio de la educación inclusiva en México.

Por otro lado, a fin de facilitar el análisis y enriquecer la interpretación de los datos e información obtenida consideraremos tres niveles de lo social:

- *Macrosocial*: nivel de gobierno y políticas nacionales.
- *Mesosocial*: niveles de programas federales, estatales y locales (transversalidad e intersectorialidad).
- *Microsocial*: nivel de centro y aula.

### **3.1 Identificación de referentes normativos y programáticos contra los que se debe contrastar la operación de las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad**

El parámetro de una educación inclusiva, de una educación para todos, queda enunciado claramente en documentos internacionales, regionales y nacionales, ampliamente abordados en los capítulos precedentes. Por lo tanto, los estándares, “los referentes normativos con los que se debe contrastar la operación de estrategias” —el “deber ser” de la educación inclusiva— los identificamos en tres fuentes ampliamente referidas en los capítulos 1

y 2, y cuya referencia es recurrente durante las entrevistas con actores clave. Estas fuentes prioritarias del “deber ser”, son:

1. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Observación General núm. 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las Observaciones y Recomendaciones del Comité al Informe presentado por México.
2. *Index for Inclusion*, en especial la *Guía para la educación inclusiva*, la cual es una traducción de la 3a. edición revisada y ampliada.
3. *Marco internacional UNICEF-UNESCO para la educación inclusiva*.

La Convención, la Observación General núm. 4 y las Recomendaciones y Observaciones del Comité al Informe Inicial de México señalan claramente la necesidad de abandonar las prácticas segregadas de la educación especial formando docentes y transformando el sistema educativo, de modo que ambos (sistema y docentes) estén preparados para una atención efectiva y plena de la diversidad, incorporando los saberes de la educación especial como un recurso que puede apoyar a todo el sistema y a toda la población. Las respuestas obtenidas de las diferentes fuentes evidencian serias falencias conceptuales y —en términos de R. Blanco (2014)— de la “visión diferente de la educación” que es necesaria.

Entre las contradicciones y la regresión respecto a las Observaciones y Recomendaciones que realizó el Comité de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) al Primer Informe presentado por México, específicamente sobre educación resaltamos:

El Comité se encuentra particularmente preocupado por: (a) La persistencia del modelo de educación especial en el Estado parte; (b) La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad; (c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas. El Comité llama al Estado parte a: (a) Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares; (b) Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad, prestando atención a los niños y niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas; (c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas (ONU, 2014, p. 8).

Mientras que en los Informes II y III que acaba de presentar México al Comité de Naciones Unidas persiste la confusión conceptual e ideológica respecto a la educación inclusiva y el proceso hacia un sistema educativo incluyente, e insiste en la argumentación de la necesidad de la educación segregada con base en la existencia de alumnos que “no pueden ser integrados”:

Quienes no pueden ser integrados de inmediato a los servicios regulares, se incorporan a educación básica en 1681 Centros de Atención Múltiple y 4423 Unidades de Servicios de

Apoyo a la Educación Regular. Se tiene el registro de 122 000 estudiantes con discapacidad en este sistema. En educación media superior existen los Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad y las Aulas POETA con 24 000 estudiantes con discapacidad (OHCHR, 2018, p. 31).

Por otro lado, según el mismo Informe señala, se mantiene la formación de “maestros de educación especial” capacitados por áreas asociadas a patologías y no a barreras que limitan el aprendizaje ni a diseño universal de la enseñanza, reproduciendo especialistas en lugar de formar docentes para la educación inclusiva y transversalizar conocimientos y estrategias en toda la formación profesional, en especial de aquellas carreras especializadas en la docencia:

Se oferta la Licenciatura en Educación Especial, que dota de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores a docentes, para dar una respuesta educativa a necesidades específicas de estudiantes con discapacidad. Se ofrecen cuatro áreas de atención: Auditiva y de lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual. Los programas de estudio consideran cursos de atención a la diversidad, atención educativa para la inclusión y proyectos de intervención socioeducativa, identificando problemáticas y líneas de intervención prioritarias en la educación básica (OHCHR, 2018, p. 33).

Y plasmando la poca consistencia de los postulados de la política educativa para la población con discapacidad, el Informe agrega en otro de los puntos:

El planteamiento pedagógico busca consolidar la educación inclusiva a través de acciones que promuevan la plena participación del alumnado mediante la identificación y eliminación de barreras para aprendizaje, garantizando su acceso, permanencia y egreso. El Nuevo Modelo Educativo contempla transitar de los Centros Especiales para Alumnos con Discapacidad a su integración a planteles regulares (OHCHR, 2018, p. 31).

En las entrevistas podemos identificar también testimonios sobre las dificultades para alcanzar los estándares:

[...] a mí me parece que los síntomas de estancamiento tienen que ver mucho con la cultura del magisterio, ahora sí que es muy trillado que somos maestros del siglo XIX atendiendo a alumnos de una generación totalmente distinta. Me parece que estamos en deuda todavía con los espacios armónicos de convivencia sana, de dignidad, de trato digno de nuestros alumnos con discapacidad (María de la Luz Hernández, directora de Educación Especial en Ciudad de México).

Sobre las indicaciones del Comité al anterior Informe que lograron atenderse, Tania Gallego de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) señala la que se refiere a los libros en braille:

(Ana Peláez) dijo “sí hay, pero no llegan a quienes tienen que llegar. Yo he ido a México, he ido a comunidades y no tienen idea que existen libros en Braille, no tienen idea”  
Ah, pues muchas gracias, lo anotamos, nos lo trajimos, fuimos con la Conaliteg, les platicamos esta situación y quiero decirte que, eso fue en 2014, a partir del ciclo escolar 2015, o sea el siguiente año, la Conaliteg tomó la iniciativa de decir vamos a tener un padrón real, confiable.

En cuanto a la forma de clasificar las condiciones de los estudiantes con discapacidad, es relevante analizar la aproximación de la Administración de Servicios Educativos en la Ciudad de México que, según información recogida por el INEE (INEE, 2017b), clasifica de la siguiente manera a los estudiantes:

- Barreras con discapacidad: Ceguera, Baja visión, Sordera, Hipoacusia, Sordoceguera, Motriz, Intelectual, Psicosocial, Múltiple, Autismo.
- Barreras sin discapacidad: Problemas de conducta, Problemas de comunicación y lenguaje, Problemas de aprendizaje, TGD, TDAH, Jornalero, Migrante, En situación de calle, En orfandad, Indígena, Extranjero, Otro (diversidad), Lingüística, CAS, Talento, Condición de salud.
- Otros: Sin especificar.

Esta forma equivocada de utilizar el concepto de “barreras,” entendiéndolo que son de la persona y dependen de ciertas condiciones como la discapacidad, la orfandad o ser indígena, nos permite inferir que se intenta utilizar el nuevo paradigma sobre concepciones y representaciones de la discapacidad basadas en patologías. Ponen en evidencia la necesidad de rastrear, de manera profunda, las visiones que operan sobre la discapacidad en un nivel micro social, de centro y escuelas, ya que sobre esta mirada médica y patologizadora difícilmente se puedan instalar estrategias desde una perspectiva de inclusión que, repetimos con Blanco (2014), requiere *una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad* y, como veremos a continuación, con un cambio de cultura, valores y prácticas.

Además de la Convención y otros documentos del Comité, basados en el “deber ser” de la educación inclusiva, resaltamos la importancia del *Index for Inclusion*, y de la *Guía para la educación inclusiva*, referidos de manera exhaustiva en los capítulos previos. La Guía hace hincapié en los prerrequisitos de la educación inclusiva:

- cultura,
- valores,
- prácticas y
- políticas.

El Index es un modelo que enfatiza la ciudadanía democrática, la necesidad de establecer políticas públicas como fundamento, para que en el contexto educativo se desarrolle un proceso con la participación constante de todos los actores. El establecimiento de valores inclusivos implica fomentar el respeto de todos los derechos humanos y entender la inclusión como un proceso en el que todos participan, proponiendo:

- Generar culturas inclusivas por medio del trabajo colaborativo entre el equipo que conforma la comunidad escolar. Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.
- Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.
- Aprender cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los alumnos.

El ámbito educativo es un recurso para el apoyo de los estudiantes que presenten alguna necesidad educativa. Estas acciones reducen el maltrato y la exclusión entre pares, y fomentan aprendizajes significativos y situados.

En la entrevista, Tania Gallegos, de la SEMS, refiere la experiencia de capacitación en educación inclusiva que lleva a cabo la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 250 escuelas de 11 estados, señalando que el Index es la herramienta guía:

[...] la idea de hacer un concurso de experiencias demostrativas, un concurso donde estas 250 escuelas puedan compartir con otras qué se puede hacer, porque esto obviamente queremos escalarlo. Empezó con una muestra muy chiquita, pero esta muestra lo que queremos es que nos dé los mecanismos para saber qué estamos haciendo bien, qué estamos haciendo mal. Nuestra herramienta principal de trabajo es el Index, esta guía para la inclusión, la de 2015, que adaptó Gerardo Echeita y su grupo de colaboradores. Nosotros todavía hicimos un extracto más de eso. Es lo que aplicaron ellos en sus escuelas, en estas 250 escuelas, y a partir de ese reconocimiento, de qué les hace falta en tanto cultura política y prácticas, con base en eso, hacen una ruta de trabajo para ver de qué manera. Cada escuela hace su ruta (Tania Gallegos, SEMS).

La bibliografía revisada nos indica que la educación inclusiva implica *una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad*, que representa un proceso que nunca está acabado del todo, porque implica un cambio profundo de los sistemas educativos y de la cultura escolar, y que necesita sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad del estudiantado, prestando especial atención a aquellos que más ayuda requieren para optimizar su desarrollo y aprendizaje. Tanto la obra de Blanco (2014, pp. 15-19) como estas referencias nos marcan estándares, hitos de avance, y responsabilidades: “La atención a la diversidad es una responsabilidad del sistema educativo, en su conjunto. Se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes, para acceder, permanecer en la escuela, participar y aprender” (Booth y Ainscow, 2000).

Lo anterior (lo deseable y lo evidente) nos lleva a uno de los cuestionamientos-contradicciones centrales que surge en una de las entrevistas:

**PB:** Queramos hacer funcionar un esquema de educación inclusiva sobre un terreno de educación especial. Construir el edificio de educación inclusiva sobre los cimientos de la educación especial.

**TG:** No, me parece que sí se necesita un cambio de paradigma, un cambio de visión. Si vas a construir sobre los mismos cimientos tienes que ser súper cuidadoso de poder poner estas nuevas estructuras, de innovar esta nueva tecnología, pensando como en una estructura física, que sí, tal vez tú podrías decir cómo voy a construir sobre algo que no va a jalar (Tania Gallegos, SEMS).

En este apartado, y lejos de pretender agotar el tema, nos interesa identificar la brecha existente entre los estándares que marcan los referentes con los cuales contrastar la operación de las estrategias de atención a los estudiantes con discapacidad. Esta brecha se puede traducir en los tres niveles: en las inconsistencias de leyes y políticas respecto

a los estándares de la Convención, en la falta de programas que operacionalicen la educación inclusiva como proceso y medio, y a escuelas y centros educativos que asuman “que se compren” la afirmación de que todos los estudiantes deben compartir las mismas escuelas, las mismas aulas, los mismos maestros y los mismos grupos, con los ajustes razonables y los apoyos necesarios. *Este estándar no debería estar a discusión, el debate se puede y se debe dar en aquellos factores que se relacionan al “cómo” de las particularidades de los distintos actores e instancias involucradas.*

## 3.2 Caracterización de las estrategias de atención educativa a estudiantes con discapacidad

Caracterizar las estrategias de atención nos lleva, en primer lugar, a la necesidad de conocer la población, y para ello tomamos los datos del Informe II y III antes mencionado:

En México existen aproximadamente 1 100 000 PcD en un rango de edad de 3 a 22 años, con una población de 407 000 estudiantes con discapacidad en servicios educativos regulares: 18 000 en preescolar; 180 000 en primaria; 146 000 en secundaria; 35 000 en educación media superior; y, 28 000 en educación superior (OHCHR, 2018, p. 30).

También necesitamos conocer algunas características significativas, como es el rezago educativo de esta población que en 2014 era de 51.1% y en 2016 del 48.7% (SEDESOL, s. f., p. 5).

Por otro lado, caracterizar las estrategias nos acerca más a los niveles meso y microsociales. En este punto nos apoya el estudio de Muntaner y su equipo (2009), que hemos referido en el capítulo 2, sobre el impacto de la educación inclusiva en la calidad de vida de los estudiantes. En este estudio se identifican estándares e indicadores que representan aspectos a considerar en *el diseño de una evaluación que incorpore el nivel microsocioal de la atención educativa a la diversidad en la educación obligatoria, específicamente a los estudiantes con discapacidad*. Estos bloques son (Muntaner *et al.*, 2009):

1. Entorno físico del centro.
2. Principios y valores del centro.
3. Formación y actitud del profesorado.
4. Órganos de dirección y gestión.
5. Organización y coordinación interna del centro.
6. Profesorado de apoyo.
7. Acción educativa en el aula.
8. Participación (del alumno) en las actividades del centro.
9. Relación (de la escuela) con las familias.
10. Relación (del alumno) con los iguales.
11. Recursos.
12. Satisfacción del alumnado con necesidades educativas especiales.

Las dificultades en estos aspectos han sido referidas de manera consistente en las entrevistas, y han surgido como respuestas en los cuestionarios; las resumimos en la siguiente lista:

- Escasa accesibilidad al medio físico.
- Ausencia de accesibilidad para la información, la comunicación y las nuevas tecnologías.
- La educación inclusiva no se visualiza como un valor estructural al nivel de centro o escuela.
- La formación y actitud docente no conciben con los postulados de la educación inclusiva ni con las necesidades para el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad.
- Los órganos de dirección y gestión hacen un uso discrecional de los parámetros de indicadores para excluir-excluir alumnos con discapacidad.
- Los profesores de apoyo se visualizan y son visualizados como “los responsables” de los alumnos con discapacidad.
- La acción educativa en aula depende de factores personales del docente y la comunidad educativa, más que de políticas y programas.
- Ausencia de recursos humanos, materiales, etcétera.
- La satisfacción de los alumnos y las familias es escasamente tomada en cuenta como variable de una inclusión exitosa.

Se pueden identificar otras dificultades en lo que reportan algunos funcionarios estatales (INEE, 2017b):

*Está incrementándose la matrícula de manera muy amplia en Querétaro, lo cual está dificultando brindar atención de calidad a cada caso de estudiantes con discapacidad. Es urgente la implementación de adecuaciones pertinentes y reducir el tamaño de grupos (Querétaro).*

*Las estrategias implementadas para dar servicio a la población en mención no están diseñadas ni cuentan con los instrumentos adaptados o ex profeso, para cada una de los tipos de discapacidad, además que no están alineados a una sola normatividad (Zacatecas).*

Los programas que existen deben ser operados de manera objetiva, y enfocados en esta población objetivo, dejando de lado su *manejo “discrecional”* que en la mayoría de los casos genera un impacto escaso o nulo. Lo anterior es relevante si se considera que los programas existentes son del orden federal, evidenciando que *el orden estatal no realiza aportación alguna* para la atención de esta población objetivo.

Esto último es una grave limitante para el cumplimiento del marco normativo actual, pero también *incrementa de manera gradual las brechas históricas de desigualdad educativa para estas alumnas y alumnos* (Guerrero).

Como respuestas significativas en lo referente al diagnóstico que hacen las mismas instancias de gobierno de estas deficiencias agregamos algunos de los aspectos relevantes obtenidos en las encuestas aplicadas:

- Falta de sensibilización a las necesidades de las personas con discapacidad.
- Desconocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad.
- Discriminación.
- Carencia de personal capacitado.
- Instalaciones adecuadas.
- Falta de apoyos económicos y programas sociales suficientes. (Dirección General, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior).

Entre los distintos criterios y referentes para evaluar la calidad de los planteles que considera el COPEEMS se incluye lo relacionado con las políticas y acciones vigentes para atender los principios de equidad e inclusión, asociados a cuestiones de desigualdad. Se refiere al cumplimiento de los referentes del INIFED y se solicita contar con accesos y estrategias que permitan la movilidad de personas con discapacidad motriz (COPEEMS).

Las principales barreras para el acceso a la educación de estudiantes con alguna discapacidad son la infraestructura de las instituciones, los recursos materiales y la falta de diseño de programas educativos, en este caso en las escuelas Normales, para atender a esta población. Esto al dar prioridad a otros proyectos, por lo que se requiere hacer más énfasis en las necesidades educativas de la población con discapacidad (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación —DGESPE—).

A través del Programa de Apoyo a la Calidad y la Transformación de las Escuelas Normales, la DGESPE apoya para la adecuación, remodelación e infraestructura de espacios físicos en las escuelas Normales. Esto a través de los proyectos que cada entidad elabora a partir de sus necesidades específicas. Además, la DGESPE es la unidad responsable del diseño y actualización de los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Especial; actualmente estos programas se encuentran en revisión y rediseño en el marco del Nuevo Modelo Educativo (DGESPE).

Por su lado, García (2017, pp. 200-201) en el análisis realizado en su tesis doctoral a las entrevistas de personas con discapacidad y sus familias, identifica los aspectos resaltados por los mismos actores como obstáculos a la escolaridad:

- Falta de capacitación de los maestros en grupos (*sic*).
- Maltrato, burlas y discriminación por parte de los compañeros.
- Renuencia docente a trabajar con PcD.
- Situación de desventaja para el aprendizaje por parte de los alumnos.
- Ausencia de adaptaciones arquitectónicas.
- “Periodos de prueba” para demostrar que (los alumnos) “pueden funcionar en el aula”.
- Baja expectativa de la comunidad educativa hacia las posibilidades de aprendizaje.
- Las familias deben “buscar apoyo extraescolar para que se desempeñen bien, hay que invertirle tiempo y dinero”.

Por otro lado, también se mencionan los aspectos positivos durante la inclusión educativa:

- “Diálogo entre padres-maestros y directivos, o entre alumno y maestro”.
- “Algunos maestros aceptan el reto y la responsabilidad”.
- “En algunas escuelas hay adaptaciones o ajustes necesarios”.
- Apoyos de pares.
- Escuelas “donde están más sensibilizados y no hay actos de discriminación”.

A partir de los resultados obtenidos deberían ser objeto de evaluación no sólo elementos del sistema, sino su estructura general y su funcionamiento.

Como se ve en la línea del tiempo (anexo) y como es evidente en el análisis realizado en el capítulo 1, así como en las fuentes entregadas por el INEE y en las respuestas obtenidas en las entrevistas y los cuestionarios, el objetivo de una evaluación debería centrarse en

las contradicciones del sistema que se ponen en evidencia, que “hacen síntoma” en el nivel micro: centro educativo y aula.

Las políticas descoordinadas, contradictorias, que mantienen el esquema de educación especial en sus niveles macro y mesosocial, pretenden lograr avances y mostrar “buenas prácticas” de inclusión educativa en nivel micro, dejan al descubierto la falta de un plan integral y estructural a largo plazo para reformar a profundidad el sistema educativo.

Nuevamente, sobre estos aspectos son los estados —a través de las entrevistas 2016 que aparecen en el Concentrado de fichas estatales— los que nos dan indicios:

No existe una articulación real entre SEDUZAC, Subsecretaría para la Inclusión de las personas con Discapacidad, Secretaría de Salud, Instituto de Cultura Física y Deporte del Estado de Zacatecas (INCUFIDEZ), Instituto de Cultura y DIF, las cuales atienden a la población con discapacidades (Zacatecas).

Consideran que la política pública está más enfocada a la atención indígena y migrante, desde el programa PIEE y no a la discapacidad, financieramente hablando (Baja California Sur).

Como entidad federativa se considera que en los últimos años no ha habido un trabajo sistemático desde la federación para impulsar los servicios de educación especial y que pareciera que aún no hay conciliación en las formas en las que se espera trabajar. Comenta que aún prevalece la visión superada de la “integración educativa” y que eso ha sido en detrimento de los servicios de la educación especial porque tampoco se han brindado apoyos suficientes a las escuelas generales (Distrito Federal).

Como Autoridad Educativa Local, nos parece necesario que exista una relación entre las políticas públicas, la legislación y particularmente los programas enfocados a la atención de esta población objetivo.

Sobre el Formato 911 expresan que no es claro, no es preciso, es limitado, inadecuado, no desagrega información, los datos no coinciden con los de otras fuentes.

Resaltamos especialmente la respuesta de PROSPERA a la encuesta aplicada, ya que la información que se refiere es prioritaria para la propuesta de, entre otros, un programa educativo inclusivo que contemple a la población en situación de pobreza y que viva en el área rural:

- El Programa cuenta con información socioeconómica de la totalidad de sus beneficiarios, entre los que se cuenta con más de medio millón de personas con distintos tipos y grados de discapacidad; misma que ha sido compartida con el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CONADIS) para avanzar en el Registro Nacional de Personas con Discapacidad.
- Desde el ámbito de competencia de PROSPERA, existe una vinculación con los CAM Laboral, con la finalidad de incorporar a su sistema educativo a los beneficiarios del Programa.

Por último —y tal como se ha enfatizado en reiterados pasajes del documento— la necesidad de una intersectorialidad y transversalidad de la política de atención a la discapacidad a través de un sistema educativo inclusivo también es identificado por otros actores:

La Ficha de Monitoreo y Evaluación (FMYE) resalta en el apartado de recomendación, la problemática generada al compartirse entre tres Subsecretarías en cuanto a: definición y cuantificación de poblaciones, rendición de cuentas y normatividad. Lo anterior en virtud de que *las tres Subsecretarías involucradas, a la fecha cuentan con mecanismos diferentes para la entrega de recursos y atención de las poblaciones.*<sup>1</sup>

### 3.3 Propuestas para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad

Los aspectos a evaluar a nivel nacional deberían tender a responder a los factores que se presentan en el árbol del problema (figura 3.1):

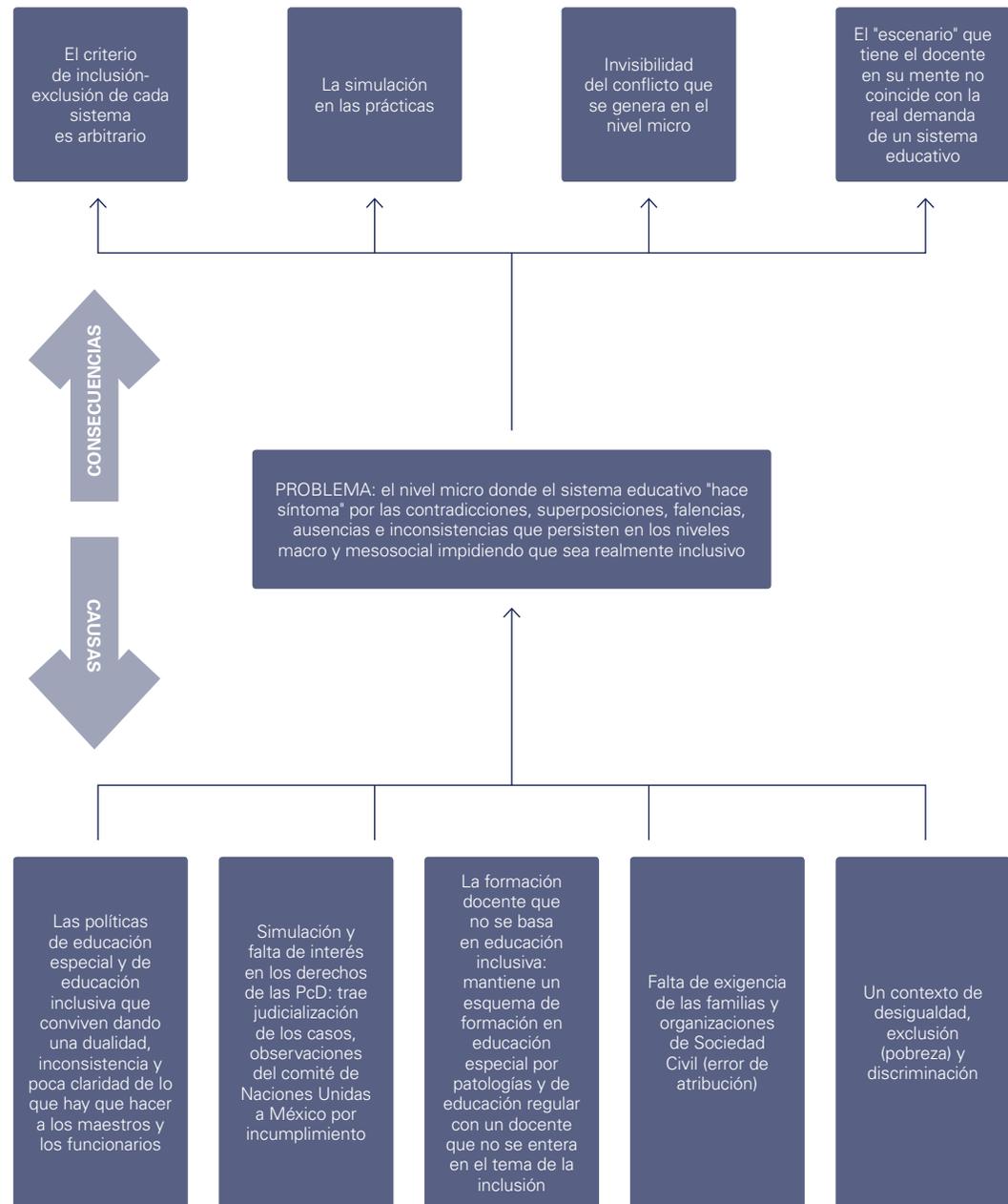
Estos factores tienen estrecha relación con temas ya mencionados, como la formación docente, pero más allá de analizar las herramientas en el ámbito instrumental “para atender a un estudiante con discapacidad”, tienen relación con recursos pero no sólo de cuantificar rampas o libros en braille, sino que estamos proponiendo identificar los aspectos estructurales en los tres niveles de lo social, enfatizando aquellos síntomas que se evidencian en el nivel micro (en las dinámicas de aula y en las trayectorias de los estudiantes), pero que son indivisibles de su origen en niveles macro y meso del sistema.

Con base en nuestra experiencia y en el estudio realizado, nuestra hipótesis sobre las dificultades para lograr un sistema educativo inclusivo se basa en factores clave, que retomamos de los resultados obtenidos en la revisión documental, las encuestas y las entrevistas:

- Los docentes del sistema regular “no se lo compran” (que sea su responsabilidad atender a la diversidad).
- Se mantiene el sistema de segregación y exclusión para “los especiales”.
- No se ha logrado “una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad”, como menciona Blanco (2014).
- Sobre el terreno y los cimientos de educación especial (segregante y excluyente) se intenta edificar un sistema de educación inclusiva. Por eso, el conflicto y la contradicción son las evidencias cotidianas de la falta de un funcionamiento inclusivo, ya que se mantiene la estructura de “lo especial” (incluyendo las estructuras mentales de muchos funcionarios y docentes) que no permite un cambio de paradigma.
- Los conceptos se han incorporado al discurso político, normativo y legal, educativo, docente y pedagógico, pero no se ha cambiado la mirada: las escuelas Normales de especialización continúan formando docentes especializados “por patologías” y los docentes de educación regular no reciben formación en cuestiones relacionadas con teoría y prácticas educativas inclusivas, ni para la atención a la diversidad en las aulas y los centros educativos.

<sup>1</sup> Documento de Posicionamiento, la Ficha de Monitoreo y Evaluación 2015-2016 (FMYE) del Programa S244 para la Inclusión y la Equidad Educativa.

Figura 3.1. Árbol del problema de la educación inclusiva



Fuente: elaboración propia.

Ya que se entiende que la atención docente a alumnos con discapacidad deja los beneficios a los segundos y todo el trabajo extra a los primeros y los autores relacionan esta creencia y la desvalorización —de los conocimientos, habilidades y capacidades didácticas y pedagógicas que se adquieren— con el modo en que se han formado los profesores en las instituciones de educación superior y con una creencia donde la educación inclusiva es la presencia de todos en un mismo lugar sin que se reflexione sobre la manera en cómo se van a atender las necesidades específicas de los alumnos (Cruz *et al.*, 2017).

Estas dificultades, aunque estructurales, emergen con mayor fuerza en los niveles micro y mesosocial ya que en el macro las políticas y las normas nacionales han pasado —con todas las imperfecciones, contradicciones y discontinuidades— por un proceso de armonización. Sin embargo, debido a que los programas específicos, las políticas institucionales y las acciones de centro y aula se llevan a cabo por personal “formado en la vieja escuela” de la educación especial, de la patologización de las diferencias sociales y de los esquemas segregados y “especializados” para la atención de los alumnos con discapacidad, lograr un sistema educativo inclusivo está aún pendiente.

Para evaluar los aspectos propuestos en el árbol del problema de la educación inclusiva (gráfica 4) se debería definir las características del “síntoma” en cuanto a la atención a la diversidad y las propuestas de inclusión educativa en nivel micro, e identificar las contradicciones, la superposición y la inconsistencia que persisten en los niveles macro y mesosocial.

Es necesario abordar las siguientes *causas*:

- Las políticas de educación especial y de educación inclusiva que conviven dando una dualidad, inconsistencia y poca claridad de lo que hay que hacer a los maestros y los funcionarios.
- La simulación y la falta de interés en los derechos de las personas con discapacidad: trae judicialización de los casos, y observaciones del Comité de la ONU a México por incumplimiento.
- La formación docente que no se basa en educación inclusiva: mantienen un esquema de formación en educación especial por patologías y de educación regular con un docente que no se entera del tema de la inclusión.
- La falta de exigencia de las familias y organizaciones de la sociedad civil (error de atribución).
- Un contexto de desigualdad, exclusión (pobreza) y discriminación.

Y las siguientes *consecuencias*:

- El criterio de inclusión-exclusión de cada sistema es arbitrario.
- La simulación en las prácticas.
- La invisibilidad.
- El escenario que tiene el docente no condice con la real demanda de un sistema educativo inclusivo.

Por lo mismo se prevé considerar en el estudio ampliado el análisis de discursos en los tres niveles, especialmente las prácticas y los discursos en el nivel micro (centro y aula). La identificación de las contradicciones, la superposición y la inconsistencia a través del estudio comparado de políticas y programas en relación con estándares internacionales da cuenta de un problema clave: la falta de transversalidad de una perspectiva de discapacidad y de derechos humanos en el diseño y la implementación de las políticas. Retomando a Meza:

[...] la inclusión se requiere una revisión exhaustiva de los planes y programas de estudio, de los libros de texto, de las metodologías, de la normativa de la acreditación de los cursos, del sistema de evaluación, de manera tal que realmente respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes que llegan a las escuelas (Meza, 2015, p. 74).

Dentro de los métodos sugeridos para obtener información proponemos entrevistas a profundidad, grupo de enfoque, y estudio de trayectorias de vida y trayectorias educativas de poblaciones con discapacidad, atravesadas por otras condiciones de vulnerabilidad y desventaja y de casos de éxito (por ejemplo, aquellos identificados a través de los ganadores de premios del Instituto Mexicano de la Juventud, IMJUVE).

Consideramos que tanto la SEP como el INEE tienen un importante acervo de registros institucionales, concentrados de encuestas, fichas específicas, material recopilado a lo largo del tiempo, que permitiría analizar de manera diacrónica qué aspectos se han modificado, y cuáles aún permanecen.

Por lo tanto, consideramos la necesidad de un estudio que:

- ✓ se haga en el nivel nacional,
- ✓ sea representativo,
- ✓ sea cuali-cuantitativo,
- ✓ parta —y este criterio marcaría la diferencia respecto a otros estudios— de una visión social y del paradigma de derechos de las personas con discapacidad,
- ✓ identifique las visiones y los modelos de la discapacidad y la educación en tanto que retrasen el avance hacia un sistema y una política educativa inclusiva,
- ✓ centre su objeto de los diferentes aspectos que promuevan o restrinjan una educación que contemple y responda a las necesidades de todos los alumnos en los términos de la Convención,
- ✓ analice políticas, programas y acciones en los diferentes niveles según el “deber ser” identificado en el Marco,
- ✓ analice e interprete, de manera integral y sistémica, el modo en el cual aún “circula” en la estructura educativa y sus actores (en los diferentes niveles) el habitus, la disposición a entender la discapacidad como imposibilidad y patología,
- ✓ contemple el contexto social e histórico de la educación especial y el peso que todavía mantiene para modificar la formación docente y otras prácticas y discursos educativos.

Consideramos que con los elementos y el análisis aportados en el presente Marco se cumple ampliamente el objetivo y *que sirve al INEE de base para el diseño de una evaluación.*





## Conclusiones

En este documento se ha buscado dar cuenta de una manera integral de la trayectoria histórica, conceptual, documental, normativa y programática de la *inclusión educativa* como principio de la atención a la diversidad: el punto nodal de la educación respecto a la atención de todas las personas, en especial de las personas con discapacidad, un concepto con múltiples acepciones: un proceso, un derecho, un medio y un principio de la educación.

Se mencionan las distintas normas pre-Convención que aún sin ser vinculantes inician —a partir de la década de los ochenta— con diversos documentos de organismos dependientes de Naciones Unidas para concluir en el artículo 24 de la Convención y en la Observación General número 4 sobre inclusión educativa del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y las observaciones y recomendaciones que el Comité realizó al Informe Inicial de México. Entre estas últimas destaca la observación sobre el mantenimiento, por parte del Estado mexicano, de un sistema paralelo de educación segregada para estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, este Marco referencial identifica aportes innovadores, otras propuestas posibles, políticas públicas exitosas, programas eficaces de acciones replicables como experiencias demostrativas que confirman la potencialidad real de generar estrategias de plena inclusión: apuestas, avances en políticas públicas, que —aun cuando encuentren resistencias y dificultades— también hallan actores comprometidos con la inclusión como derecho y principio y dispuestos a llevarla a cabo.

Desde los años ochenta inicia la propuesta de llevar adelante políticas inclusivas, uno de los prerrequisitos para la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad. La educación es por tanto un derecho “llave” para la inclusión de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida social, de su comunidad, con los apoyos y con los ajustes razonables que puedan requerir. Este es un punto central: la plena inclusión atendiendo las necesidades se distancia así del concepto de “integrado”, el que es incluido como excluido, el que es puesto en un espacio sin tener expectativas respecto a sus potencialidades en cuanto a la educación, al trabajo o a los vínculos sociales. Por el contrario: la inclusión educativa se basa en las altas expectativas respecto de todas las personas y, en particular, sobre las personas con discapacidad que han sido históricamente un grupo oprimido y desvalorizado, invalidado por medio de diferentes procesos de etiquetamiento, diagnóstico y discapacitación.

Es primordial pensar la inclusión a la par de considerar aquellas cuestiones como ajustes razonables, servicios, apoyos, accesibilidad, el desarrollo de espacios con un diseño universal para los aprendizajes.

Desde hace casi 40 años, a partir del Programa de Acción Mundial, y antes con las demandas del movimiento de personas con discapacidad, iniciaron estas propuestas, estas experiencias de inclusión educativa en espacios regulares. También desde hace casi 40 años

escuchamos argumentos en contra: que las personas con discapacidad todavía no pueden incluirse (viéndolo en retrospectiva), debido a conceptos, ideas y excusas como éstos:

- los maestros de las escuelas regulares no están capacitados,
- en las escuelas regulares no existen los recursos,
- la escuela regular no sabe cómo atender a la diversidad,
- los grupos son demasiado numerosos,
- los niños con discapacidad retrasan al resto de los compañeros,
- las escuelas especiales sí cuentan con los recursos materiales, humanos y técnicos que los alumnos con discapacidad requieren.

Estos argumentos se han reiterado en las tres últimas décadas y aparecen en los formatos institucionales analizados en este Marco. Por tal motivo, es relevante que recientemente la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2018) tomó la siguiente resolución sobre un amparo en revisión:

La Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación determinó, en su sesión de hoy, que, de acuerdo con el derecho fundamental a la educación inclusiva, 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.

Al resolver el amparo en revisión 714/2017, los Ministros se pronunciaron respecto a la constitucionalidad de los artículos 33, fracción IV bis y 41, de la Ley General de Educación, así como el artículo 10, fracciones IX y X de la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista, que se refieren a la denominada “educación especial”, y sostuvieron 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. Más bien debe entenderse que existe un sistema educativo regular que es complementado con “herramientas de apoyo para lograr la inclusión en el sistema educativo regular” —y no propiamente un sistema de educación especial—, que han sido creadas por el legislador, precisamente, para identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad.

Por ello, resolvieron, que las políticas y los recursos encaminados a formular prácticas genuinamente inclusivas deben primar sobre aquellas prácticas que tiendan a la separación, sea temporal o definitiva, de los educandos, atendiendo, entre otras consideraciones, a la discapacidad; para lo cual, progresivamente y hasta el máximo de los recursos posibles, se deberán tomar ajustes razonables, como lo son, entre otros, capacitar a profesores, adaptar las aulas a diferentes necesidades de los educandos y elaborar un plan de estudio que tome en cuenta las diferencias de los alumnos.

Consideraron que la escuela ordinaria con orientación inclusiva es la medida más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos, ya que los niños que se educan con sus pares tienen más probabilidades de convertirse en

miembros productivos de la sociedad y de estar incluidos en su comunidad.

En consecuencia, se declaró inconstitucional la disposición legal que propicia la coexistencia de dos sistemas educativos, uno regular —para todos los alumnos— y otro especial —para las personas con discapacidad—.

Finalmente, la Sala destacó que si bien es optativo para el alumno emplear las herramientas de apoyo para lograr la inclusión en el sistema educativo regular —como lo son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)—, lo cierto es que esa opcionalidad en forma alguna podrá ser pretextada para excluir a los alumnos con discapacidad del sistema educativo regular.

La resolución de la Suprema Corte convalida desde el punto de vista jurídico lo que se ha sostenido en este documento: que las políticas del Estado mexicano hacia la población con discapacidad, incluyendo el presupuesto que se le asigna, no son inclusivas, sino regresivas. Esta resolución puede constituir un parteaguas en la educación de las personas con discapacidad. El nuevo rumbo que puede tomar la educación puede aprovechar los recursos humanos y materiales de las escuelas especiales, como se ha hecho en otros países. Las escuelas especiales se pueden transformar en centros de recursos para la inclusión educativa o centros de apoyo a la inclusión. Los actuales servicios de educación especial concentran un saber técnico que puede apoyar, mejorar y orientar la inclusión educativa, pero de ninguna manera puede suplir el vínculo directo entre el maestro del aula regular con el alumno con discapacidad ni suplir los aprendizajes sociales que las personas con discapacidad hacen en la interacción con sus pares que son los niños con y sin discapacidad en contextos educativos no segregados.

El sistema educativo actual, es cierto, no está diseñado para incluir a los estudiantes con discapacidad, pero no es necesario concluir que debe seguir como hasta ahora, pues el sistema tiene recursos para iniciar su reinvención y avanzar hacia la inclusión.

# Glosario

## A

**Accesibilidad.** A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (ONU, 2006, p. 10).

**Ajustes razonables.** Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006, p. 2).

**Apoyos.** La American Association On Mental Retardation, en el año 2000, definió a los apoyos como “recursos y estrategias que requieren las personas con retraso mental para mejorar su independencia, productividad, integración en la comunidad, y su calidad de vida”. Estos apoyos pueden ser tecnológicos, personales, de agencias o proveedores de servicio. Los apoyos tienen diferentes funciones: (1) la amistad, (2) la planeación financiera, (3) la asistencia para empleados, (4) el apoyo a la conducta, (5) la asistencia de planta, (6) el acceso a la comunidad, (7) la atención a la salud y (8) la instrucción. En cuanto a intensidades, en relación a su extensión en tiempo y espacio, refiere que pueden ser:

**Intermitentes:** apoyos “cuando sea necesario”. Se caracterizan por su naturaleza episódica. Es decir, la persona no siempre necesita este apoyo. Consisten en apoyos requeridos por un breve espacio de tiempo, en transiciones en el ciclo vital. Los apoyos proporcionados pueden ser de alta o baja intensidad.

**Limitados:** se caracterizan por su consistencia en el tiempo. Esto es, no son intermitentes, pese a que su duración sea limitada. Pueden requerir un menor número de profesionales y menos costes que niveles de apoyo más intensos.

**Extensos:** suponen una implicación o intervención regular (ej. diaria) en varios ambientes (ej. trabajo u hogar).

**Generalizados:** se caracterizan por su consistencia y elevada intensidad. Son proporcionados en diferentes ambientes y pueden durar toda la vida. Generalmente implican un mayor número de profesionales y una mayor intrusión que los apoyos extensos o de tiempo limitado.

La naturaleza de los apoyos puede ser: tecnológica, técnica, mecánica, digital, animal, humana, etc., y en cuanto a la fuente: profesional, familiar, natural (compañeros de aula o trabajo), etc. (AAMR, 2000, pp. 52, 131).

## C

**Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).** El objetivo principal de esta clasificación es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. El concepto de funcionamiento se puede considerar como un término global, que hace referencia a todas las Funciones Corporales, Actividades

y Participación; de manera similar, discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación. La CIF también enumera Factores Ambientales que interactúan con todos estos “constructos”. Por lo tanto, la clasificación permite a sus usuarios elaborar un perfil de gran utilidad sobre el funcionamiento, la discapacidad y la salud del individuo en varios dominios (OMS, 2001, pp. 3-4).

**Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** Convención aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York [...] Señala un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (ONU, 2006, párrafos 1-2).

**Convención sobre los Derechos del Niño.** Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49 (ONU, 1989, párrafo 15).

## D

**Discapacidad.** La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p. 1).

**Diseño universal.** Se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (ONU, 2006, p. 5).

## E

**Educación inclusiva.** La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas (CONADIS, 2008, p. 13).

**Educación para Todos (EPT).** Es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT. En el Marco de Acción de Dakar se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar la acción de estos copartícipes, en colaboración con los otros cuatro organismos que auspiciaron el Foro de Dakar (el PNUD, el UNFPA, el UNICEF y el Banco Mundial) (UNESCO, 2010, párrafos 1-2).

**Enfoque basado en los Derechos Humanos.** Es la aplicación de las normas y los estándares establecidos en la legislación internacional de los derechos humanos para las políticas y prácticas relacionadas al desarrollo. Se basa en la observación de que el desarrollo humano sostenible depende y contribuye al ejercicio conjunto de los derechos sociales, económicos, civiles, políticos y culturales. Los principios fundamentales del enfoque son la universalidad, la rendición de cuentas y la participación (PNUD, 2007, p. 2).

## G

**Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad.** Se formó como resultado del Seminario internacional de las Naciones Unidas sobre medición de la discapacidad que tuvo lugar en Nueva York en junio de 2001. El resultado de esa reunión fue el reconocimiento de que se necesitaba trabajo estadístico y metodológico a nivel internacional para facilitar la comparación de datos sobre discapacidad a nivel nacional. En consecuencia, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas autorizó la formación de un Grupo Municipal para abordar algunos de los problemas identificados en el Seminario Internacional e invitó al Centro Nacional de Estadísticas de Salud, la agencia oficial de estadísticas de salud de los Estados Unidos, a ser sede de la primera reunión del grupo (CDC, 2016, párrafo 1).

## I

**Inclusión.** Implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión. Además, la integración no garantiza automáticamente la transición de la segregación a la inclusión (ONU, 2016, p. 4).

## L

**Lengua de Señas.** Lengua de una comunidad de personas sordas, que consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística. Forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral (CONADIS, 2008, p. 21).

## O

**Objetivos de Desarrollo del Milenio.** Abarcan desde la reducción a la mitad de la extrema pobreza, hasta la detención de la propagación del VIH/sida y la consecución de la enseñanza primaria universal para el 2015, constituyen un plan convenido por todas las naciones del mundo y todas las instituciones de desarrollo más importantes a nivel mundial. Los objetivos han reavivado esfuerzos sin precedentes para ayudar a los más pobres del mundo (ONU, 2013a, párrafo 1).

**Objetivos de Desarrollo Sostenible.** Son herederos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y buscan ampliar los éxitos alcanzados con ellos, así como lograr aquellas metas que no fueron conseguidas. El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales adoptaron un conjunto de objetivos globales para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Cada objetivo tiene metas específicas que deben alcanzarse en los próximos 15 años (ONU, 2017, párrafo 1).

## P

**Personas con Discapacidad.** Incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006, p. 4).

## S

**Segregación.** Tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad (ONU, 2016, pp. 3-4).

**Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.** Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son formas de expresión distintas al lenguaje hablado, que tienen como objetivo aumentar (aumentativos) y/o compensar (alternativos) las dificultades de comunicación y lenguaje de muchas personas con discapacidad. [...] incluyen diversos **sistemas de símbolos**, tanto gráficos (fotografías, dibujos, pictogramas, palabras o letras) como gestuales (mímica, gestos o signos manuales) y, en el caso de los primeros, requiere también el uso de **productos de apoyo**. Los diversos sistemas de símbolos se adaptan a las necesidades de personas con edades y habilidades motrices, cognitivas y lingüísticas muy dispares (Gobierno de Aragón, s. f.).

**Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED).** Es el repositorio de información del Sistema Educativo Nacional, que articula los elementos y mecanismos necesarios para su operación, desarrollo, fortalecimiento y mejora continua. Incluye la información estadística, censal y registral de alumnos, maestros y escuelas. Este portal en internet provee acceso a los datos abiertos que, en el marco de la protección a los datos personales, la SEP puede poner a disposición de los maestros, autoridades educativas, investigadores, padres de familia, alumnos y sociedad en general (SEP, 2015a, párrafo 1).

## Anexo - Línea del tiempo

Modelo asistencial para la atención de las personas "atípicas", "deficientes mentales", "sordomudos" y "ciegos"							
1866-1939		1940-1949		1950-1959		1960-1969	
1866	Se funda la Escuela Nacional de Sordomudos.	1942	Instalación de "grupos diferenciales". Primer intento de integración a la escuela primaria regular.	1951	Se crea el Instituto Mexicano de la Audición y Lenguaje (IMAL).	1960	Se crea la Escuela Primaria de Perfeccionamiento Número 1.
1867	Se conoce el Decreto de la Escuela Normal de Sordomudos y abre sus puertas.		Se publica el Plan de Estudios para maestros especialistas en "Anormales Mentales" y "Menores Infractores".	1952	Se estableció el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría en el Hospital Infantil.	1961	Se crea la Escuela Primaria de Perfeccionamiento Número 3.
1870	Se funda la Escuela Nacional de Ciegos.	1943	Se inaugura la Escuela Normal de Especialización (ENE).		Se crea el Instituto para la Rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales y la Clínica de Ortolalia.	1962	Inicia actividades la Escuela Mixta para adolescentes.
1880	Se funda la Escuela Correccional para Varones.		El Instituto Médico Pedagógico se convierte en Escuela Anexa a la Norma de Especialización.	1953	Se funda la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la SSA.	1963	Abre sus puertas el Centro de Perfeccionamiento por Cooperación No. 1.
1890	Preocupación por atender la educación de ciegos, sordomudos y delincuentes jóvenes.	1945	La Escuela Normal de Especialización agrega la carrera de maestro en la educación de ciegos y la educación de sordomudos.		Se inauguró el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos (INNCI).	1964	Inicia labores el Centro de Perfeccionamiento por Cooperación No. 2.
1915	Se funda la Escuela para niños con deficiencia mental.	1948	Declaración Universal de Derechos Humanos.	Inician servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético de la SSA.	Escuela Normal de Especialización separa las carreras de maestro en la educación de deficientes mentales y la de inadaptados e infractores.		
1919	Inicia labores la Escuela de Orientación para Varones.	1949	Se crea un servicio en la fundación de la Central Pedagógica Infantil (SSA) para la atención a las personas con impedimentos motores.	1955	Escuela Normal de Especialización agrega la carrera de maestro en la educación de lisiados y la educación de alumnos débiles visuales.	1965	Se instala la Escuela Primaria de Perfeccionamiento No. 5.
1925	Se abre la Escuela de Orientación para Mujeres. Se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene.			1959	Se crea oficina de Coordinación Nacional de Educación Especial.		Se crean Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP).
1935	Se crea el Instituto Médico Pedagógico (IMP). Inicio de la Educación Especial en México.					1966	Se crean Escuelas de Perfeccionamiento en varios estados de la república.
1936	Se abren escuelas anexas para los niños lisiados, débiles físicos y tuberculosos en el IMP. Se funda el Instituto Nacional de Psicopedagogía (INP).					1969	Inicia labores la Escuela Normal de Especialización de Monterrey, Nuevo León.
1937	Se inicia el Servicio de Ortolalia en el INP. Se crea la Clínica de la Conducta.						



Modelo rehabilitatorio y el médico-terapéutico para la atención de las PcD y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje		Modelo psicogenético-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de educación especial	
1970-1979		1980-1989	
1970-1976	Surgen: Grupos integrados (GI), los Centros Psicopedagógicos (CPP), Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP), los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).	1980	Se publican "Bases para una Política de Educación Especial".
1970	Se crea la Dirección General de Educación Especial.	1982	Programa de Acción Mundial para las PcD.
1972	Escuela Normal de Especialización agrega la carrera de maestro en problemas de aprendizaje.	1984	Se cambia "niños atípicos" por "niños con requerimientos de educación especial".
1976	Se publica en el DOF el Acuerdo de la Dirección General de Educación Especial.	1985	Se estructura el programa para la carrera de Masoterapia.
		1986	Se inicia el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes sobresalientes.
		1988	Se crean Centros de Capacitación de Educación para el Trabajo (CECADE) y los Centros de Industrias Protegidas.
		1989	Convención sobre los derechos del niño.



Modelo de integración educativa para la atención de las personas con necesidades especiales, con y sin discapacidad		La educación inclusiva: un modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación	
1990-1999		2000-2009	
1990	Se promueve el Modelo de Integración Educativa para las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.	2000	Se crea la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPIS). Propone creación del Consejo Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CODIS).
	Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.	2001	Se publica el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Se crea el Programa Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad y el Programa Nacional de Accesibilidad.
1993	Se promulga la Ley General de Educación, implica reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial.	2002	Se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.
	La Dirección General de Educación Especial se transforma a Dirección de Educación Especial, de una competencia nacional acota a Distrito Federal.	2003	Se promulga la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
	Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las PcD.	2004	Se reforman el Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Especial. Se oferta en más de 60 Escuelas Normales en cuatro áreas: Auditiva y de Lenguaje, Intelectual, Motriz y Visual.
1994	Se crean Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).	2005	Se promulga la Ley General para las Personas con Discapacidad, concluye CODIS y deroga la oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las Personas con Discapacidad. Crea Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad.
	Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.	2006	Se publican "Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial" y la "Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes".
1997	"Conferencia Nacional. Atención Educativa a menos con necesidades educativas especiales, equidad para la diversidad".	2006	Convención sobre los Derechos de las PcD.
		2007	Se crea el Programa Sectorial de Educación 2007 a 2012.



**Diseño  
Universal  
para la Enseñanza  
2010-2019**

2011	<p>Se deroga la Ley General de las Personas con Discapacidad y se promulga la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.</p> <p>Se publica el Acuerdo 592 que establece la Articulación de la Educación Básica.</p>
2013	<p>Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia.</p>
2014	<p>Observaciones y recomendaciones del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas al Informe Oficial de México.</p>
2015	<p>Objetivos de Desarrollo Sostenible.</p> <p>Informe de seguimiento de la EPT, La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos.</p>
2016	<p>Observación general N° 4 sobre Inclusión Educativa del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas.</p>



Documento Normativo Internacional

## Referencias

- AAMR. American Association on Mental Retardation (2000). *Retraso mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. España: Alianza.
- Acuerdo número 22/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2017 (2016, 28 de diciembre). México: DOF.
- Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA, Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2018 (2017, 29 de diciembre). México: DOF.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez U., F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En: Barry Franklin, B. (coord.). *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-124). España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Álvarez U., F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. España: Ediciones la Piqueta.
- Baltazar, P. T. (ed.) (2014). *Desenmascarar la discriminación. La violencia en el sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad*. México: ICE. Incidencia Civil en la Educación/Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.
- Becerra, M., Musa, G. y Alvarado, P. (s. f.). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. Una educación en pro de la diversidad*. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: <https://sites.google.com/site/unaeducacionigualitaria/home/reflexiones-sobre-lecturas/dilemas-contradicciones-y-variedades-de-inclusion>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En: Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI/Fundación Mapfre. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de: [www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Brogna, P. (2004). Normocentrismo y educación. Una escuela para todos... ¿si suena tan sencillo porqué es tan complicado? *Novedades Educativas*, 166, Argentina-México, pp. 32-34.
- Brogna, P. (2005, noviembre-diciembre). Discapacidad y discriminación: el derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? *El Cotidiano*, 134, México, pp. 43-55.
- Brogna, P. (2006). *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano* (tesis de maestría en Estudios Políticos y Sociales). México: UNAM-FCPYS.
- Brogna, P. (2007). Los juegos de verdad en el discurso jurídico de la igualdad. En: Cosme Valadez, A. (ed.). *Siete enfoques: Trabajos finalistas del Diplomado sobre derecho a la no discriminación* (pp. 13-46). México: UNAM-IIJ/ CONAPRED/CDHDF.

- Brogna, P. (2008). La cuestión de la discapacidad y el diseño de las políticas. El caso del Programa Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad 2001-2006. En: Singer, M. (coord.). *Participación Política desde la Diversidad* (pp. 363-393). México: UNAM/ Plaza y Valdés.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En: *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: FCE.
- Cable, C. (2014). *Partnerships, Advocacy and Communication for Social Change* [Cuadernillo 7]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_7.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_7.pdf)
- Cappa, C. (2014). *Collecting Data on Child Disability* [Cuadernillo 4]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_4.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_4.pdf)
- Cappa, C. y De Palma, E. (2015). *The UNICEF/WG Module on Inclusive Education. International Children's Emergency Fund*. Ponencia presentada en la Décimo Quinta Reunión del Grupo de Washington sobre Estadísticas de la Discapacidad. Copenhague: UNICEF. Recuperado el 20 de enero de 2018, de: [https://www.cdc.gov/nchs/data/washington\\_group/meeting15/wg15\\_session\\_3\\_3\\_depalma.pdf](https://www.cdc.gov/nchs/data/washington_group/meeting15/wg15_session_3_3_depalma.pdf)
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- CDC. Centers for Disease Control and Prevention (2016). *Washington Group on Disability Statistics*. Recuperado en febrero de 2018, de: [https://www.cdc.gov/nchs/washington\\_group/index.htm](https://www.cdc.gov/nchs/washington_group/index.htm)
- CEDHJ. Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco (s. f.). Principios constitucionales en materia de Derechos Humanos. Recuperado el 24 de febrero de 2018, de: [http://cedhj.org.mx/principios\\_constitucionales.asp](http://cedhj.org.mx/principios_constitucionales.asp)
- CEMABE. Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (s. f.). Tabulado adicional, alumnos. Recuperado de: <http://www.censo.sep.gob.mx/index.php/tabulados-adicionales>
- Céspedes, A. (ed.) (2013). *Camino a la escuela inclusiva. Trastornos del desarrollo desde las neurociencias aplicadas a la educación*. Chile: Fundación Mírame. Recuperado en febrero de 2018, de: [http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014\\_0731\\_inclusion\\_documentos\\_interes\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014_0731_inclusion_documentos_interes_escuela_inclusiva.pdf)
- COAMEX. Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad (2010). *Informe Alternativo sobre la Situación de los Derechos a la Salud, Trabajo y Educación de las Personas con Discapacidad en México*. México: autor. Recuperado en enero de 2018, de: <http://www.coalicionmexico.org.mx/assets/versio%C2%81n-resumida.pdf>
- CONADIS. Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2008). *Glosario de términos sobre discapacidad*. México: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion\\_educativa/Generales/1glosario\\_discapacidad.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/1glosario_discapacidad.pdf)
- CONADIS (2014). Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. México: autor. Recuperado de: [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/discapacidad/6Programa\\_Nacional\\_para\\_el\\_desarrollo\\_%20yla\\_inclusion\\_PCD\\_2014\\_2018.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Legislativo/discapacidad/6Programa_Nacional_para_el_desarrollo_%20yla_inclusion_PCD_2014_2018.pdf)

- CONAPRED. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013). *En el día de la niñez, por una educación inclusiva: respeto a las personas con discapacidad y población indígena*. México: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/Dossier\\_Ed\\_Inclusiva\\_25\\_abril\\_2013\\_INACCSS.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Dossier_Ed_Inclusiva_25_abril_2013_INACCSS.pdf)
- Cotrina G., M. J. (2008). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad. En: Samaniego de García, P. (dir.). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación* (pp. 73-114). Madrid: Ediciones CINCA. Recuperado en febrero de 2018, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/9b18b5d4-671b-463b-bb33-9f785124cc2a/personas-con-discap-compl-pdf.pdf>
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018, 27 de agosto). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270818.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf)
- Cruz, R., Santana, E. e Iturbide, P. (2017). Capítulo 1. Profesores de aula regular frente a la inclusión de alumnos con discapacidad. En: Calixto Flores, R. (coord.). *Investigaciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva*. México: UPN. Recuperado el 2 de marzo de 2018, de: <https://www.eumed.net/libros/1704/alumnos-discapacidad.html>
- Dedman, C. (2014). *Financing of Inclusive Education* [Cuadernillo 8]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_8.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_8.pdf)
- Delors, J. (comp.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO/ Santillana Ediciones. Recuperado el 1 de marzo de 2018, de: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- DGEI. Dirección General de Educación Indígena (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: SEP. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion\\_educativa/Generales/2Conceptos\\_basicos.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/discapacidad/Documentos/Atencion_educativa/Generales/2Conceptos_basicos.pdf)
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Argentina: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion\\_Educativa.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf)
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, pp. 26-46. España. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015a). *Assesment for Learning and Pupils with Special Educational Needs*. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de: <https://www.european-agency.org/publications/brochures-and-flyers/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015b). *Evaluación para el aprendizaje y alumnado con necesidades educativas especiales*. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs\\_assessment\\_for\\_learning\\_es.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-for-learning-and-pupils-with-special-educational-needs_assessment_for_learning_es.pdf)

- Fachelli, S., López, N., López-Roldán, P. y Sourrouille, F. (2012). *Desigualdad y diversidad en América Latina: hacia un análisis tipológico comparado*. SITEAL. Recuperado en febrero de 2018, de: [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal\\_libro\\_digital\\_desigualdad\\_y\\_diversidad.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_libro_digital_desigualdad_y_diversidad.pdf)
- Farkas, A. (2014). *Conceptualizing Inclusive Education and Contextualizing it within the UNICEF Mission* [Cuadernillo 1]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_1\\_0.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf)
- Ferreira, M. y Rodríguez, M. (2006). Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13(1), pp. 243-249. Recuperado en enero de 2018, de: <http://www.redalyc.org/html/181/18101319/>
- Filmer, D. (2008). Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, 22(1), pp. 141-163. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/279081468333856724/pdf/775610JRN02008000PUBLIC00Disability.pdf>
- García, C. (2017). *Gubernamentalidad y atención a la discapacidad en México procesos de subjetivación, relaciones de poder y esquemas de saber-poder en poblaciones específicas* (tesis de doctorado en Ciencias Sociales). Pachuca: UAEH.
- Gobierno de Aragón (s. f.). ¿Qué son los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC)? ARASAAC Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa. Recuperado de: <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Gómez, M. C., Aguirre, O., Gutiérrez, K. y León, E. (coords.) (2015). *El valor de la equidad a través de la inclusión y la vivencia de los derechos humanos en el ámbito educativo*. España: CENID. Recuperado en marzo de 2018, de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/652146.pdf>
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: an Interdisciplinary Introduction*. Londres: Sage Publications.
- Grimes, P. (2014). *Teachers, Inclusive, Child-Centred Teaching and Pedagogy* [Cuadernillo 12]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_12.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_12.pdf)
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en Educación Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 105-126. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- Hollenweger, J. (2014). *Definition and Classification of Disability* [Cuadernillo 2]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_2.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_2.pdf)
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor. Recuperado el 1 de febrero de 2018, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/113/P1B113.pdf>
- INEE (2017a). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P1I242.pdf>
- INEE (2017b). Base de datos de información sobre la atención a la discapacidad en las entidades federativas 2016-2017. Documento interno.

- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: autor. Recuperado el 8 de febrero de 2018, de: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825090203.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf)
- INEGI (s. f.). Clasificación de tipo de discapacidad - histórica. Recuperado el 8 de febrero de 2018, de: [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogo/doc/clasificacion\\_de\\_tipo\\_de\\_discapacidad.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogo/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf)
- Jiménez L., A. (2009). Las personas con discapacidad en Iberoamérica: perfiles demográficos. En: Brogna, P. (comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 23-72). México: FCE.
- Johnstone, C. (2014). *Access to School and the Learning Environment II – Universal Design for Learning* [Cuadernillo 11]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_11.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_11.pdf)
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010, enero-abril). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62). México. Recuperado el 30 de abril de 2018, de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003)
- Köster, A. J. (2016, enero-junio). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), pp. 33-52. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana Cuenca.
- Lansdown, G. (2014). *Legislation and Policies for Inclusive Education* [Cuadernillo 3]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_3.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_3.pdf)
- Latapí, P. (2009, enero-marzo). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *RMIE*, 14(40), pp. 255-287. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>
- LFPEd. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2014, 20 de marzo). México: DOF.
- LGDNNA. Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014, 4 de diciembre). México: DOF.
- LGE (2018, 19 de enero). Ley General de Educación. Texto vigente. México: Cámara de Diputados. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137\\_190118.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf)
- LGIPD. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2011, 30 de mayo). México: DOF.
- Meresman, S. (2014). *Parents, Family and Community Participation in Inclusive Education* [Cuadernillo 13]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_13.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_13.pdf)
- Meza, C. L. (2015). La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis. En: Del Río Lugo, N. (coord.). *La primera infancia en el espacio público: experiencias latinoamericanas* (pp. 69-85). México: UAM/OEI/Childwatch. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: [http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim\\_inf/educacion.pdf](http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/educacion.pdf)

- Mitchell, D. (2010). *Education that Fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*. Christchurch, Nueva Zelanda: University of Canterbury.
- Mojica, M. (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la Ciudad de México* (tesis de doctorado en Filosofía en Educación). Manchester: Universidad de Manchester-Facultad de Humanidades. Recuperado en enero de 2018, de: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_19I-La\\_inclusion\\_de\\_NN\\_con\\_transtorno.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_19I-La_inclusion_de_NN_con_transtorno.pdf)
- Mont, D. (2014a). *Mapping Children with Disabilities Out of School* [Cuadernillo 5]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_5.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_5.pdf)
- Mont, D. (2014b). *EMIS and Children with Disabilities* [Cuadernillo 6]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_6.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_6.pdf)
- Mont, D. (2014c). *Planning, Monitoring and Evaluation* [Cuadernillo 14]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_14.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_14.pdf)
- Moran, M. (2014). *Inclusive Pre-School Programmes* [Cuadernillo 9]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_9.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_9.pdf)
- Moreno, M. (2006). *La génesis de los derechos humanos en México*. México: UNAM-IIJ.
- Muntaner, J. J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduforma.
- Muntaner, J. J., Forteza, D., Rosselló, M. R., Verger, S. y De la Iglesia, B. (2009). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad durante su proceso educativo*. Islas Baleares: Universidad de las Islas Baleares. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de: [https://www.researchgate.net/publication/235996597\\_Estandares\\_e\\_indicadores\\_para\\_analizar\\_la\\_calidad\\_de\\_vida\\_del\\_alumnado\\_con\\_discapacidad\\_en\\_su\\_proceso\\_educativo](https://www.researchgate.net/publication/235996597_Estandares_e_indicadores_para_analizar_la_calidad_de_vida_del_alumnado_con_discapacidad_en_su_proceso_educativo)
- Muñoz, Y. (2002). *Mujeres y discapacidad en México*. México: INMUJERES. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100860.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100860.pdf)
- OEA. Organización de los Estados Americanos (2013, 06 de junio). *Convención Interamericana contra Toda Forma de Discriminación e Intolerancia*. Guatemala: autor.
- OEA (2017, 11 de enero). *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores*. Washington, DC: autor.
- OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Ecuador: Santillana. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://www.oei.es/historico/inclusivamapfre/buenaspracticasecaudor.pdf>.
- OEI (2015). *México: décimo primer concurso nacional de experiencias exitosas de inclusión educativa*. Recuperado el 20 de enero de 2018, de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15103>
- OHCHR. Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (2018, 22 de febrero). *Informes periódicos segundo y tercero combinados que México debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención*. Recuperado el 2 de abril de 2018, de: [https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2f2-3&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2f2-3&Lang=en)

- OHCHR (s. f.). State Party's Report Committee on the Rights of Persons with Disabilities. Recuperado en enero de 2018, de: [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=29)
- OMS. Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. España: IMSERSO. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)
- OMS (2013). *How to use the ICF. A Practical Manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF). Exposure draft for comment. Ginebra: autor
- OMS y BM. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011). *Reporte mundial de la discapacidad*. Ginebra: OMS.
- ONU. Organización de las Naciones Unidas (1948, 10 de diciembre). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: autor.
- ONU (1982, 3 de diciembre). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad*. Nueva York: autor.
- ONU (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: autor.
- ONU (1993, 20 de diciembre). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: autor.
- ONU (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Nueva York: autor.
- ONU (2013a, 18 de diciembre). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 25º período de sesiones*. Ginebra: autor.
- ONU (2013b). *Podemos erradicar la pobreza. Objetivos de desarrollo del milenio y más allá de 2015*. Recuperado en febrero de 2018, de: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/bkgd.shtml>
- ONU (2014, 27 de octubre). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de México. Recuperado de: [http://www.hchr.org.mx/images/doc\\_pub/G1419180.pdf](http://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/G1419180.pdf)
- ONU (2016, 25 de noviembre). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhnsbHatvuFkZ%2bt93Y3D%-2baa2r7WiHwAXZ%2fG9E0uHt5DxBGH2LdMykrEdF5KQmVzHudkmOgo%2fjiv-2C7ORfq45RBH8wISRwEC4JCUd2pdJIQenKi>
- ONU (2017). Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo. Recuperado de: [http://www.apega.org/wp-content/uploads/2018/06/20180613\\_CRP-D\\_C\\_20\\_3\\_8687\\_S-1.pdf](http://www.apega.org/wp-content/uploads/2018/06/20180613_CRP-D_C_20_3_8687_S-1.pdf)
- ONU (s. f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Peña, C. (2018, enero-junio). Conocimiento e intervención multidimensional del TEA. Los retos que representa la inclusión en el contexto escolar. *Revista Universitaria*, 23.
- PIIE. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (2013, 28 de diciembre). México: DOF.
- PND. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (2013, 20 de mayo). México: DOF.

- PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2007). *Operacionalización de los enfoques basados en los derechos humanos para la reducción de la pobreza. Informe provisorio sobre un proyecto piloto*. Nueva York: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/Reports/UNDP\\_HRBA\\_SP.pdf](http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/Reports/UNDP_HRBA_SP.pdf)
- PNUD (s. f.). *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco Internacional, Interamericano y de América Latina*. México: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://www.larediberoamericana.com/wp-content/uploads/2012/07/Compendio-leyes-dis-capacidad-en-AmL.pdf>
- Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2014-2018 (2014, 8 de mayo). México: DOF.
- PRONADIS. Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018 (2014, 30 de abril). México: DOF.
- PROSEDU. Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (2013, 13 de diciembre). México: DOF.
- RIIE. Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2008), Informe final de Consistencia y Resultados del “Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”. México: UNAM. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe\\_final.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe_final.pdf) Última consulta 18 de febrero de 2018
- RIIPIE. Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2005). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe final 2005*. México: UNAM. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval\\_anteriores/evaluacion04.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_anteriores/evaluacion04.pdf)
- RIIPIE (2006a). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Informe final, 2005*. México: UNAM. Recuperado de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval\\_anteriores/evaluacion05.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_anteriores/evaluacion05.pdf) Última consulta 18 de febrero 2018.
- RIIPIE (2006b). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Informe final 2006*. México: UNAM. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval\\_anteriores/evaluacion06.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_anteriores/evaluacion06.pdf)
- RIIPIE (2008). *Informe final de consistencia y resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: UNAM. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe\\_final.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe_final.pdf)
- Romero C., S. y García C., I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 77-91. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/370006>
- Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad. En: *El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda* (tesis de maestría en La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones). Ecuador: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: [http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La\\_cultura\\_de\\_la\\_diversidad\\_y\\_la\\_educacion\\_inclusiva.pdf](http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La_cultura_de_la_diversidad_y_la_educacion_inclusiva.pdf)

- Ruiz, G., Pérez, M. G., Langford, P. y García, A. M. (2015). Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales. *Cuaderno de investigación 43*. México: INEE. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/151/P1C151.pdf>
- Samaniego de García, P. (dir.) (2008). *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Análisis de situación*. Quito: CERMI/Ediciones CINCA. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://www.mecd.gob.es/dms-static/9b18b5d4-671b-463b-bb33-9f785124cc2a/personas-con-discap-compl-pdf.pdf>
- Sánchez, A. (2006). *La educación: ¿derecho Individual o garantía social?* México: UNAM-IIJ. Recuperado en marzo de 2018, de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/34.pdf>
- Sánchez, N. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México, Una visión histórica de los modelos de atención*. México: SEP.
- Santizo, C. (2006). Mejorando la rendición de cuentas y la transparencia a través de la participación social: el programa escuelas de calidad en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 38-51. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
- Sartorello, C. y Wence, N. (2015). *Caracterización de la problemática de la educación indígena identificada en la Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre Evaluación Educativa*. México: UIA-INIDE.
- SCJN. Suprema Corte de Justicia de la Nación (2018, 3 de octubre). La exclusión de los alumnos con discapacidad del sistema educativo general es discriminatoria y, por tanto, inconstitucional: Segunda Sala. Recuperado el 3 de octubre de 2018, de: <http://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=5768>
- SEDESOL. Secretaría de Desarrollo Social (s. f). Resultados de la medición de la pobreza 2016. Personas con discapacidad. México: autor. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/272041/PCD.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: autor. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- SEP (2015a). *Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED)*. México: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sistema-de-informacion-y-gestion-educativa-siged>
- SEP (2015b). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México*. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. México: autor.
- SEP (2016). *Ficha de Monitoreo y Evaluación 2015-2016*. México: autor. Recuperado en enero de 2018, de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/ficha-de-monitoreo-y-evaluacion-2015-2016?state=published>
- SEP (2017a). *Estadística de Educación Especial. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Recuperado el 8 de enero de 2018, de: <http://www.f911.sep.gob.mx/2017-2018/Documento/9.pdf>
- SEP (2017b). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: autor. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- SEP e INEGI. Secretaría de Educación Pública e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial*. Recuperado en febrero de 2018, de: <http://www.censo.sep.gob.mx/>

- Serrato, L. T. y García, I. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), pp. 1-25. Recuperado el 19 de febrero de 2018, de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf>
- Skliar, C. (2013). Educar a todos significa educar a cualquiera y a cada uno: sobre la singularidad y la pluralidad en educación. Conferencia presentada en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Recuperado en enero de 2018, de: <https://www.uma.es/departamento-de-teoria-e-historia-de-la-educacion/noticias/conferencia-educar-todos-significa-educar-cualquiera-y-cada-uno-sobre-la-singularidad-y-la-pluralidad-en-educacion/>
- Toboso, M. y Arnau, M. S. (2008) La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), pp. 64-94. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Topping, B. (2014). *Access to School and the Learning Environment I – Physical, Information and Communication* [Cuadernillo 10]. Nueva York: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_10.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_10.pdf)
- Torres P, J. y Gutiérrez T, A. (2006). *La gestación de la educación como garantía individual y como derecho social en el debate del constituyente de 1917*. México: UNAM-IIJ. Recuperado en marzo de 2018, de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2289/39.pdf>
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990, 5-9 de marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: autor.
- UNESCO (1994, 7-10 de junio). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- UNESCO (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: autor.
- UNESCO (2008, 18 de julio). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación presentada en la Cuadragésima Octava Reunión. Ginebra. Recuperada en marzo de 2018, de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2010). *La Educación para Todos (EPT)*. Recuperado en febrero de 2018, de: <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO (2014, 12-14 de mayo). *Acuerdo de Mascate. Declaración final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos*. Omán. Recuperado en enero de 2018, de: <http://www.ceaal.org/derechoeducacion-post2015/Muscat-Agreement-ESP.pdf>

- UNESCO (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- UNESCO (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: autor. Recuperado en febrero de 2018, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO (2017b). *Más sobre la naturaleza y el estatus de los instrumentos legales y programa*. Recuperado el 4 de abril 2018, de: <http://www.unesco.org/new/es-social-and-human-sciences/themes/advancement/networks/larno/legal-instruments/nature-and-status/>
- UNESCO (s. f.). *IBE Inclusive Education*. International Workshop on Inclusive Education, Andean and Southern Cone Regions. Preparatory Activity of the 48th Session of the International Conference on Education.
- UNESCO y UNICEF. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Making Education a Priority in the Post-2015 Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. Dakar: autor. Recuperado en febrero de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223024e.pdf>
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2013). *Estado Mundial de la Infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad*. Nueva York: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: [https://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH\\_SOWC2013\\_Lo\\_res.pdf](https://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf)
- Universidad de Los Andes. Facultad de Derecho (s. f.). *Educación Inclusiva. Garantía del derecho a la educación inclusiva en Bogotá D.C.* Colombia: autor. Recuperado en marzo de 2018, de: <https://www.ohchr.org/documents/issues/disability/studyeducation/ngos/colombiauniversidaddelosandesadd1.pdf>
- UPN. Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Evaluación del Programa Integración Educativa. Informe final. Versión preliminar sujeta a revisión. Evaluación externa de los Resultados del Programa*. México: autor.
- Verdugo A., M. Á. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Avilés, España: Salamanca-INICO. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de: <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf.pdf>
- Zigla Consultores (2013). *Escuela amiga de los niños y las niñas (ENANN) informe final de evaluación externa*. Honduras: UNICEF. Recuperado en marzo de 2018, de: [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Honduras\\_2013-001\\_Evaluacion\\_\\_UNICEF-ES-CUELAS\\_VERSION\\_FINAL.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Honduras_2013-001_Evaluacion__UNICEF-ES-CUELAS_VERSION_FINAL.pdf)

## DIRECTORIO

### JUNTA DE GOBIERNO

Teresa Bracho González  
CONSEJERA PRESIDENTA

Bernardo Naranjo Piñera  
CONSEJERO

Sylvia Schmelkes del Valle  
CONSEJERA

Patricia Vázquez del Mercado  
CONSEJERA

### TITULARES DE UNIDAD

Miguel Ángel de Jesús López Reyes  
UNIDAD DE ADMINISTRACIÓN

Jorge Antonio Hernández Uralde  
UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)  
UNIDAD DE INFORMACIÓN Y FOMENTO DE LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN

Francisco Miranda López  
UNIDAD DE NORMATIVIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA

Tomislav Lendo Fuentes  
COORDINACIÓN EJECUTIVA DE LA JUNTA DE GOBIERNO

José de la Luz Dávalos (encargado)  
ÓRGANO INTERNO DE CONTROL

Dirección General de Difusión  
y Fomento de la Cultura de la Evaluación  
Rosa Mónica García Orozco (encargada)

Dirección de Difusión y Publicaciones  
Blanca Estela Gayosso Sánchez

