



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ

**Facultad de Derecho
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades**

“Educación Inclusiva: un reto para el Sistema Educativo Mexicano”.

T E S I S

para obtener el grado de

MAESTRA EN DERECHOS HUMANOS

presenta

Norma Magdalena Castillo Ibáñez

Directora de tesis

Mtra. Guadalupe Del Carmen Olvera León



Generación 2016-2018

San Luis Potosí, S.L.P., a julio de 2018

A
Maximiliano
Virjilia y Francisco Javier
Javier, Manuel y Jaime
Mi familia

A
Mis alumnos y alumnas
La razón de este trabajo

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de tesis es un esfuerzo en el cual, participaron directa o indirectamente, distintas personas opinando, corrigiendo, teniéndome paciencia, dándome ánimo, acompañándome en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad. Este trabajo me ha permitido aprender de la experiencia de muchas personas que deseo agradecer en este espacio.

En primer lugar, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sección 26 del cual formó parte como agremiada, mi más amplio agradecimiento por el apoyo brindado a lo largo de estos dos años de trabajo.

A mi subcomité de tesis integrado por tres grandes mujeres:

Mtra. Guadalupe del Carmen Olvera León mi directora de tesis, gracias por su incondicional apoyo y respeto sobre las decisiones tomadas durante el proceso de construcción de este documento.

A la Mtra. María del Socorro Quirino Muñiz, por su apoyo, confianza, respeto y por haberme acompañado tan de cerca en la construcción de este documento, especialmente por dejarme aprender de su invaluable experiencia y postura en la construcción de nuevos espacios educativos en los que la existencia de los niños y niñas es primordial.

A la Dra. María del Rosario Auces Flores, muchas gracias por haber tomado la iniciativa de sumarse a este proceso educativo (el mío) y para la construcción de este documento, por su confianza, por su paciencia ante mi inconsistencia, y sobre todo por compartirme su conocimiento y experiencia en la puesta en marcha de procesos educativos más humanos y creativos.

Quiero brindar un especial agradecimiento a mi compañero y amigo de maestría Gabriel Moreno Monsiváis, por su atenta escucha y por su apoyo en los momentos de crisis. Gracias por “jugarle al abogado del diablo”, Gabo.

A mi casi hermana Carmen Pechir, gracias por tu apoyo incondicional, por creer siempre en mí y por hacerme reír tanto, aún en momentos difíciles.

A mis compañeras y amigas de maestría Mary, Marianita, Gigi, Libi, Jenny y mi querida Liz con las que compartí muchos momentos de reflexión, de enojo, de felicidad y mucha esperanza en la construcción de nuevas realidades, en las que otros mundos son posibles, gracias por sus risas, sus consejos, sus puntos de vista y su compañía.

En general mi eterno agradecimiento a todos mis compañero y compañeras, a mis maestros y maestras de la maestría en Derechos Humanos por compartir sus experiencias, su conocimiento y sumarse al proceso de transformación de este mundo, desde sus espacios, desde sus luchas. El proceso no es fácil ni rápido pero el haberlos conocido me crea la esperanza de que es posible.

LISTA DE ABREVIATURAS MÁS UTILIZADAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
EE	Educación Especial
EI	Educación Inclusiva
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
FMI	Fondo Monetario Internacional
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación Educativa
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNFEEIE	Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PP	Políticas Públicas
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
---------------------------	---

CAPÍTULO 1. ORIGEN, OBJETO Y RAZONES DE ESTUDIO

Introducción	8
Planteamiento del problema	9
Preguntas de investigación	10
Objetivos	10
Justificación	11
Metodología	11

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU FUNDAMENTO JURÍDICO

Introducción	14
2.1. Perspectiva Histórica de la Educación Inclusiva desde 1948 hasta la actualidad (2018) ..	17
2.1.1. Informes, tratados y convenciones internacionales	17
2.1.2. Leyes, reformas y programas nacionales	20
2.1.3. Leyes que promueven la educación inclusiva para las personas con discapacidad en el estado de San Luís Potosí	26
Conclusiones	28

CAPÍTULO 3. RETOS Y AVANCES EN EL ACCESO AL DERECHO DE LA EDUCACIÓN. ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS

Introducción	30
3.1. Educación Especial	31
3.2. Integración Educativa.....	33
3.2.1. Integración Educativa en México	35
3.2.2. La Evaluación Psicopedagógica	39
3.2.3. Retos y avances del proceso de Integración Educativa en México	40
3.2.3.1. Evaluación Inicial al PNFEIE (1995 – 1996).....	41

3.2.3.2. Segunda Evaluación al PNFEIE (1998)	42
3.2.3.3. Evaluación UPN (2003)	47
3.2.3.4. Evaluación de la red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004)	48
3.2.3.5. Consulta Nacional de la SEP (2004)	49
3.2.3.6. Evaluación Escalante y Ochoa (2004) y resultados del PNFEIE en el periodo de 2002 – 2007 (Escandón, 2007)	50
3.2.3.7. Evaluación de la red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2008)	51
3.2.3.8. Conclusiones sobre los avances y retos de la integración Educativa en México ...	54
3.3. Educación Inclusiva	59
3.3.1. Educación Inclusiva (EI): Contradicciones, debates y resistencias	62
3.3.2. La Educación Inclusiva en México	72
3.3.2.1. Plano general de la educación en México	72
Conclusiones	82

CAPÍTULO 4. RETOS Y ALTERNATIVAS DE LA EI

Introducción	85
4.1. Desafíos de la Educación Inclusiva	86
4.2. Alternativas para una educación en la que todos los niños, las niñas y jóvenes tengan la oportunidad de participar y ejercer de manera plena su derecho humano a la educación	91
Conclusiones	97
CONCLUSIONES	100
BIBLIOGRAFÍA	103

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación se buscará tener una mayor comprensión sobre la situación actual de la Educación Inclusiva (EI) como política pública (PP) establecida desde tratados internacionales y traducidos en leyes por los países miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) que promueven y defienden el derecho humano a la educación de calidad para todos los niños, las niñas y jóvenes en el contexto del Sistema Educativo Mexicano (SEN).

El anterior planteamiento nos lleva a indagar los procesos que conlleva la materialización de este derecho, y la posibilidad de la existencia de una amplia brecha entre la teoría y la práctica en el caso de las escuelas públicas pertenecientes al SEN en el nivel de educación básica, comprendida por pre-escolar, primaria y secundaria.

Si bien estas políticas públicas han sido reconocidas, como instrumentos que promueven y garantizan el acceso, la participación y el éxito educativo para todos los niños, niñas y jóvenes no obstante cualquier situación que presenten, esto solo ha sido posible en casos individuales, no siendo la generalidad presente en las escuelas públicas del nivel básico del SEN.

Por ello, en este documento, se plantea como objetivo general en el capítulo uno analizar el estado de cumplimiento de las políticas públicas que promueven la educación inclusiva, y el ejercicio pleno del derecho humano a la educación de poblaciones vulnerables en la educación pública de nivel básica en el SEN a través del análisis sistematizado de fuentes bibliográficas (metodología documental).

En el capítulo dos con el título Educación inclusiva y su fundamento jurídico, se presentan las bases legales de la EI. Se nombra y da cuenta desde una perspectiva histórica de los principales informes, tratados y convenciones internacionales que han dado origen a políticas públicas que promueven y dan sustento a la educación como un derecho para todos, en especial para aquellos grupos o poblaciones en situación de vulnerabilidad social debido a su condición de discapacidad, entre otros.

En el capítulo tres se presentan los enfoques y modelos educativos implementados para atender a las personas con discapacidad, así como los resultados de las evaluaciones realizadas a los programas educativos aplicados al interior del SEN en escuelas públicas de nivel básico con la finalidad de dar cumplimiento a lo establecido en las PP, lo cual nos permite conocer los retos y los avances en la efectivización del derecho humano a la educación entre los que se destacan los bajos índices en el acceso, la permanencia y el éxito de los niños, las niñas y los

jóvenes pertenecientes a poblaciones indígenas, con discapacidad, los niños y las niñas que trabajan y los jóvenes que no estudian ni trabajan categorizados como ninis.

De lo anterior, en el capítulo cuarto se desprende el análisis de los desafíos que implica la implementación de la EI y de las posibles alternativas para la consecución de sus propósitos en el contexto del SEN. Entre los desafíos más importantes está el romper estructuras dominantes colonizadoras que reproducen un sistema de desigualdades sociales, y que son implantadas en la conciencia de los agentes educativos desde su formación profesional, el subvertir este tipo de pensamiento nos llevará a la transformación de las prácticas educativas y a la creación de subjetividades que demanden y exijan el cumplimiento de los derechos humanos como inicio de la construcción de sociedades más justas y democráticas.

CAPÍTULO 1. ORIGEN, OBJETO Y RAZONES DEL ESTUDIO

Introducción

Damos inicio a este trabajo mencionando el proceso de elaboración del mismo, dejando en claro que el objeto de estudio de esta investigación es la educación inclusiva como política pública la cual fundamenta los planes y programas de estudio que orientan y dan base a las prácticas educativas realizadas por el personal docente al interior de las escuelas de nivel básico del Sistema Educativo Nacional (SEN). La metodología utilizada para llevar a cabo el trabajo fue la investigación documental, que implicó la recopilación, revisión y reflexión sobre libros, revistas, artículos, entrevistas ya elaboradas y videos rescatados de bibliotecas y de sitios virtuales relacionados con el tema de educación inclusiva, dicho material fue personalmente seleccionado por la investigadora de tal manera que la información recuperada le permitiera fundamentar su postura frente al análisis y las conclusiones finales de este trabajo.

El proceso de elección del tema, y por tanto las preguntas de investigación fueron derivadas de la experiencia que la investigadora tiene desde su función como agente educativo en el nivel de Educación Especial (EE) perteneciente al SEN y los cambios que implicó en las prácticas educativas el paradigma de la Educación Inclusiva, uno de esos cambios por ejemplo, fue dar acceso libre a la escuela regular a niños y niñas con discapacidad, desde luego acompañado de la decisión de los padres. Cabe destacar que esto ya venía ocurriendo desde el modelo de integración, pero aún con mucho recelo por parte de las escuelas regulares, donde en la mayoría de las veces sugerían a los padres llevar a su hijo o hija a una escuela de EE para recibir atención educativa “especializada”. Por otro lado, algo que también la investigadora fue observando, es que a pesar de las políticas públicas sobre EI, la segregación y la exclusión de ciertos alumnos incluidos los niños y niñas con discapacidad continua, con base en argumentos tales como “es que el niño no alcanza los contenidos del currículo”, “la niña necesita atención más personalizada para poder aprender”, “se requiere mayor capacitación de los docentes para atender al alumnado con discapacidad... se necesita conocer más sobre las diferentes discapacidades”, “tal vez sea un derecho humano pero ¿cómo le hago para atender a este niño sin descuidar al resto y además cumplir con todo lo que se me pide?”

Durante el desarrollo de este trabajo, se tuvo una experiencia con relación a la gestión realizada para llevar a cabo un curso taller, elaborado en torno a la primer propuesta de

investigación sobre la EI con personal perteneciente a uno de los niveles de educación básica del SEN, que tuvo la pretensión de seguir la metodología de investigación-acción. En este proceso se realizaron trámites burocráticos que derivaron en limitaciones institucionales que obstaculizaron el poder dar cuenta del proceso y sus resultados. Una situación que evidencia la necesidad de seguir buscando caminos para desafiar los retos que implica la Educación Inclusiva en la práctica, así como para el reconocimiento de la importancia de la investigación para la transformación necesaria en este Sistema Educativo Nacional. Por todo esto, la investigación fue orientada hacia la idea de contrastar la cuestión teórica sobre la política de inclusión educativa y la práctica al interior del Sistema Educativo Nacional, así como reorientar la metodología de tipo documental para la realización y culminación de la misma.

Una vez delimitado el tema y la metodología pertinente se amplió el material y los aspectos revisados, para posteriormente hacer un análisis crítico-reflexivo desde referentes epistemológicos y conceptuales, sociales, económicos y políticos sobre las posibilidades que tiene la implementación de un enfoque de la naturaleza de la EI en la práctica educativa institucional. De lo anterior se derivaron las respuestas a las preguntas de investigación.

Planteamiento del Problema

El enfoque de educación inclusiva en el Sistema Educativo Nacional (SEN), se ha implementado en respuesta a los acuerdos y tratados internacionales firmados y ratificados por el Estado Mexicano en materia educativa, con la finalidad de garantizar mediante la universalización de la educación básica el derecho humano a la educación, sobre todo para aquellos sectores de la población en situación o riesgo de exclusión. Pese a esto los índices de participación escolar de grupos con alto grado de vulnerabilidad social en el contexto mexicano se mantiene con niveles bajos de participación, lo que ha generado consecuencias negativas en sus condiciones de vida debido a las limitaciones que impone el no haber obtenido las credenciales oficiales de estudios, en el ejercicio pleno de otros derechos, tales como el del trabajo y con ello el de la salud y la vivienda.

En México se cuenta con políticas públicas que han dado base a planes y programas de estudio del SEN, así como programas educativos para promover y garantizar el derecho de todos los niños, las niñas y jóvenes en el acceso a una educación formal y de calidad, dando libertad a los padres para que decidan la modalidad de la educación para sus hijos, pero por los resultados

obtenidos esto no parece ser suficiente, por lo que se hace necesario indagar para obtener información cualitativa que nos permita determinar las causas o factores que más impactan en el cumplimiento de las políticas públicas en cuanto a garantizar el ejercicio pleno del derecho humano a la educación en el contexto del SEN, con la finalidad de hacer propuestas de intervención en futuras investigaciones.

Preguntas de investigación.

- 1) ¿Cuáles son las Políticas Públicas (PP) que promueven tanto la Educación Inclusiva como el derecho humano a la educación en el nivel básico del SEN?
- 2) ¿Cuáles son los resultados en relación a la implementación de las políticas públicas en materia de Educación Inclusiva en el nivel básico del SEN?
- 3) ¿Cuáles son los principales obstáculos que limitan la implementación de una Educación Inclusiva y por ende la efectivización del derecho humano a la educación en el nivel básico del SEN?
- 4) ¿Qué elementos favorecen la implementación de prácticas inclusivas y por ende la efectivización del derecho humano a la educación en el nivel básico del SEN?

Objetivos

Objetivo general

El objetivo general de la investigación es analizar el estado de cumplimiento de las políticas públicas que promueven la educación inclusiva y el ejercicio pleno del derecho humano a la educación de poblaciones vulnerables, en especial de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en edades escolares, en la educación pública de nivel básico del SEN a través del análisis de fuentes bibliográficas.

Objetivos específicos

- 1) Conocer las principales fuentes jurídicas en el plano internacional (convenciones, tratados) que dan origen a las políticas públicas que rigen el SEN en relación a garantizar la educación de todos los niños, las niñas y los jóvenes en el nivel básico (pre-escolar, primaria y secundaria).

- 2) Analizar el contenido de las políticas públicas en materia de educación inclusiva que rigen y dan fundamento a los objetivos y acciones de los programas implementados por del SEN (Sistema Educativo Mexicano) en el nivel básico.
- 3) Conocer los resultados obtenidos en la implementación de los programas educativos destinados a la atención educativa de las personas con discapacidad y grupos vulnerables en el nivel básico del SEN.
- 4) Indagar sobre los factores que más impacten en el cumplimiento de las políticas públicas en materia de educación en el SEN, enfatizando aquellos que obstaculizan el ejercicio pleno del derecho humano a la educación de grupos vulnerables.
- 5) Indagar sobre posibles alternativas pedagógicas más cercanas a una realidad latinoamericana que promuevan la participación, la permanencia y el éxito de todos los niños, las niñas y jóvenes en el nivel básico del SEN así como garantizar su derecho humano a la educación sobre todo para aquellos que hasta el momento de han mantenido al margen de éste.

Justificación

Esta investigación se propone desarrollar la articulación entre políticas públicas, materialización de derechos humanos y prácticas educativas en instituciones educativas del nivel básico del Sistema Educativo Mexicano mediante un análisis sobre el estado de cumplimiento de las políticas públicas destinadas a promover y garantizar el acceso y la calidad educativa a todos los niños, las niñas y jóvenes en condición o riesgo de vulnerabilidad social con discapacidad. La importancia de la investigación es visibilizar y analizar aquellos factores tanto internos como externos al SEN que más impactan en el cumplimiento de las políticas públicas en relación a la educación inclusiva que promueven y protegen el acceso a la educación básica de todos los niños, las niñas y los jóvenes con la finalidad de detectar puntos clave que nos permitan elaborar, en futuras investigaciones, propuestas educativas para hacer afectivo el derecho humano a la educación y la construcción de sociedades más justas y democráticas en México, así como continuar promoviendo la investigación en materia educativa.

Metodología.

La presente investigación es de tipo documental que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos de

bibliotecas, sitios virtuales, material de lectura para fines académicos, revistas y periódicos en páginas virtuales.

El proceso de búsqueda se realizó durante el periodo comprendido entre diciembre de 2016 y septiembre de 2018. El análisis de los documentos se hizo con base en los avances de la tesis, siguiendo las recomendaciones de investigadores con experiencia en el tema y las sugerencias del subcomité que dirigió el trabajo de investigación.

El desarrollo de la investigación se fue estructurando a partir de la revisión de la bibliografía existente referida a los distintos aspectos objeto de la investigación, y de nuestra experiencia vital relacionada con la labor docente, para ello se realizaron las siguientes acciones:

- Revisión bibliográfica relacionada con aquellos instrumentos jurídicos destinados a proteger y garantizar el derecho humano a la educación de las personas con discapacidad, con el fin de conocerlos y ver el alcance que han tenido en cuanto a la producción de políticas públicas y programas educativos en favor de dicha población y el estado de cumplimiento en el contexto mexicano.
- Revisión de las investigaciones realizadas en torno a los procesos educativos que involucra la atención de la población de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y en condiciones de vulnerabilidad social en el nivel básico del Sistema Educativo mexicano.
- Revisión de investigaciones y literatura relacionada con casos de éxito en la implementación de prácticas inclusivas en situaciones reales de aprendizaje. En la revisión de estos documentos se eligieron autores de origen español y latinoamericano por tener más cercanía con la realidad y el contexto que vive la educación pública en México.
- Revisión de literatura sobre propuestas pedagógicas latinoamericanas realizadas en torno a los procesos de lucha social y reivindicación de derechos de las poblaciones más desfavorecidas.
- Escucha de videos y audios relacionadas con temáticas educativas relacionadas con la atención a poblaciones en situaciones o riesgo de vulnerabilidad social desde una perspectiva latinoamericana de Derechos Humanos.

Para llevar a cabo la revisión bibliográfica antes mencionada nos apoyamos en tres tipos básicos de información:

1. Fuentes primarias (directas). Libros, monografías, tesis sobre temáticas de Educación inclusiva, tratados y convenciones internacionales en materia educativa, propuestas educativas para atención a la diversidad.
2. Fuentes secundarias. Compilaciones y resúmenes sobre educación inclusiva, el derecho humano a la educación y políticas públicas en materia educativa en el contexto mexicano.
3. Fuentes terciarias. Revistas, periódicos, boletines, conferencias, asociaciones virtuales en su mayoría.

CAPITULO 2

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU FUNDAMENTO JURÍDICO

Introducción.

El pueblo más feliz es el que tenga mejor educado a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él. Un pueblo virtuoso vive más feliz y más rico que otro lleno de vicios y se defenderá mejor de todo ataque¹.

En la vida de los pueblos hay actividades que van desde las que nos permiten mantenernos con vida, es decir, aquellas que satisfacen nuestras necesidades básicas, tales como el comer o dormir, hasta las placenteras que nos permiten desarrollar y deleitar nuestros sentidos como el arte y sus manifestaciones en la pintura o la música como ejemplos, pero ninguna tiene tanta incidencia en su presente, su futuro y su historia, como la educación. La educación es la mejor herramienta para lograr que los pueblos alcancen el progreso y el desarrollo, mismos que a tantos les han resultado esquivos y en algunos casos imposibles de alcanzar.

La educación por su carácter de derecho habilitante es un instrumento poderoso que permite a los niños, las niñas y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza y participar plenamente en la vida de la comunidad según señala de UNESCO². Y para que esto sea una realidad para todos, se plantea la idea de que debe existir la igualdad de oportunidades y el acceso universal a dicho derecho. Así los instrumentos normativos estipulan obligaciones jurídicas internacionales que promueven la implementación del derecho a la educación a nivel nacional, plasmando dichos instrumentos en constituciones nacionales y legislaciones, a fin de que puedan aplicarse en las políticas y programas concretos. Por otro lado, la creciente globalización del mundo, el desarrollo económico y de las tecnologías crean la necesidad de tener nuevas prácticas educativas, que deben ajustarse a las necesidades de cada contexto en relación a estos fenómenos que enmarcan la postmodernidad, lo cual parece tener efectos positivos, sin embargo en muchas ocasiones, especialmente para países en vía de desarrollo como

¹ El informador de Santa Marta, Educación: el camino ideal para transformar la sociedad, 2012, <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-294241.html>, consulta: 03 de Noviembre de 2017.

² UNESCO, "El derecho a la Educación", 2017, <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>, consulta: 03 de noviembre de 2017.

México, se muestran amenazantes para aquellas personas en situación de vulnerabilidad social, debido a que la globalización trae consigo una serie de problemas que condicionan el acceso a la educación, tales como:

- **Reconfiguración de la educación según las demandas y las leyes del mercado:** privatización, falta de financiación pública, pérdida de soberanía del Estado sobre la misma, presión evaluativa y competitiva, transformación de los centros educativos en empresas y de la educación en una mercancía, y políticas educativas que responden a los intereses laborales y del mercado³.
- **Conversión de la educación en una fuente de desigualdad y exclusión social:** acceso restringido a determinados centros y tipos de educación según recursos económicos o humanos, reproducción, aparición de un ranking de centros según resultados y de una libre competencia entre los mismos, precarización y guetificación de la enseñanza pública, fomento del individualismo, la competitividad y la excelencia⁴, con poco espacio para el pensamiento libertario y contestatario⁵.
- **Transformación de la educación en una herramienta de control:** reproducción del nuevo orden mundial, manipulación y control del currículo, modificación de los valores y del pensamiento, fomento de la capacidad de adaptación y asimilación a los cambios, y destrucción del pensamiento crítico en favor del único⁶.
- **Convergencia internacional:** en la dimensión curricular, estructural, de la administración y gobierno de la educación y de las políticas educativas⁷⁻⁸.

Pero ¿qué es la educación inclusiva y que tiene que ver con el panorama global? Dentro de los siguientes apartados veremos que los sistemas educativos (haciendo especial énfasis en el Sistema Educativo Mexicano) se han ido modificando en su estructura y organización así

³ SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo, RODRÍGUEZ MIGUEL, Juan Carlos, "Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo" en *Revista Iberoamericana de Educación*, UCM, Madrid, núm. 5, enero 2011, p. 3.

⁴ *Ídem*.

⁵ CORNEJO ESPEJO, Juan, "Retos importantes por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 52, RMIE, México, 2012, p.18.

⁶ SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo, RODRÍGUEZ MIGUEL, Juan Carlos, *op. cit.*, p. 3.

⁷ *Ídem*.

⁸ CEPAL, OEI, Corporación Escenarios de Colombia, *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*, ONU, 2002, pp. 43 - 49.

como en la modalidad de brindar atención a su población en edad escolar, la mayoría de veces como respuesta a las demandas establecidas por estatutos dictados por organismos internacionales como UNESCO (ONU), FMI, BM, OCDE. En el caso de la educación brindada a las personas con discapacidad, diferentes tratados y convenciones internacionales han dado base para que se establezcan servicios que promuevan su acceso al derecho a la educación. Dichos servicios han transitado desde el modelo de educación especial, pasando por el modelo de integración educativa y de esta se pretende avanzar hacia el modelo de inclusión, siendo este último considerado como un concepto más amplio que los dos anteriores, pues en la inclusión no solo se lleva a la escuela regular a los niños con discapacidad, sino a todos aquellos que debido a ciertas características o condiciones tales como el género, la etnia, la clase social, la nacionalidad, la discapacidad, etc. habían estado excluidos o limitados en el goce del derecho a la educación.

La educación inclusiva consiste en atender las necesidades educativas especiales no solamente de las niñas y niños con discapacidad, sino de todos los niños que han sido excluidos por los sistemas educativos, de todos aquellos a quienes se ha limitado su acceso a la educación o que se les ofrece una educación segregada o una educación de menor calidad... la inclusión redefine la práctica educacional, que implica la flexibilización curricular, y con esto se habla de la necesidad de transformación del sistema educativo⁹.

De esta manera la educación inclusiva es un enfoque que se implementa a nivel global, especialmente en aquellos países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, con la pretensión de disminuir las desigualdades sociales y brindar oportunidades de acceso al goce de los derechos a todas las personas, por tanto dicho enfoque ha dado pauta para la creación y modificación de leyes al interior de las naciones y de las localidades que las componen como se verá en este capítulo.

⁹ Cit. por CEDILLO GARCÍA, Ismael, *"Inclusión" en Diagnóstico actual y desafíos para el futuro de la educación inclusiva en Latinoamérica y el caribe. El caso mexicano*, UASLP, 2009, p.18.

2.1. Perspectiva histórica de la Educación Inclusiva desde 1948 hasta la actualidad (2018)

2.1.1. Informes, tratados y convenciones internacionales

La Declaración Universal de Derechos Humanos aún vigente desde 1948; en ella se plasma la visión y se definen las condiciones que los países deben tomar como referencia para favorecer la implementación de acciones orientadas bajo la lógica de los derechos y las libertades de todo ser humano. La educación es considerada como un derecho humano que encuentra su expresión en el Artículo 26 de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos, el cual establece que¹⁰:

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 obligatorio. 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 como 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.

Bajo el precepto anterior a nivel mundial se han realizado acciones para brindar educación a todas las personas, realizando propuestas especiales para aquellas que enfrentan dificultades o barreras para acceder a dicho derecho. De las primeras acciones realizadas para la consecución del acceso a la educación de personas con discapacidad se encuentran las emprendidas en 1978, por Mary Warnock y que hoy es conocido como Informe Warnock¹¹; en él se analizó la situación

¹⁰ ONU, “Declaración Universal de Derechos Humanos”, p. 72, http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf, consulta: 27 de octubre de 2017.

¹¹ Education in England, “The Warnock Report (1978) Educational Needs”, <http://www.educationengland.org.uk/documents/Warnock/warnock1978.html#00>, consulta: 19 de junio de 2017.

de niños, niñas y jóvenes con discapacidad a fin de brindarles las condiciones necesarias para promover su desarrollo y participación en la sociedad, en el capítulo dos se encuentran los detalles que caracterizaron dicho informe y que son base de la Integración Educativa aún vigente.

Posteriormente en España a finales de los años 80 y principios de los 90, apareció el concepto de educación inclusiva como una crítica por parte de algunos autores a la ineficacia de lo que se venía haciendo en la educación especial. De las críticas más destacadas es que la educación especial abogaba por la escolarización de los niños y niñas con alguna discapacidad en la escuela regular, siempre que estos logaran algunas de las habilidades y conductas deseables para permanecer y no representar ser una amenaza para sí y los compañeros dentro del aula; otra más de las críticas fue que en muchas ocasiones solo eran recibidos en dichas escuelas si además, estos niños y niñas recibían el apoyo y atención complementaria de un especialista de Educación Especial dentro de la institución regular .

La inclusión, entonces en contraste con el modelo de educación especial plantea que todos los niños y todas las niñas y jóvenes estudien en la misma escuela, la cual brindará los apoyos necesarios y acordes a los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, favoreciendo el aprendizaje y la participación, y la eliminación de las barreras que surgen de las interacciones de estos con el contexto, las personas, las políticas, las instituciones y las prácticas. Dicho modelo se presentó no solo como una manera de dar atención a la población con alguna discapacidad dentro del sistema educativo regular, sino que hacía referencia a la necesidad de dar educación a todos y todas, poniendo énfasis en aquellos que están excluidos o en riesgo de estarlo debido a sus diferencias lingüísticas, étnicas, de credo, de nacionalidad, de condición social y económica.

...se define como escuela inclusiva a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; implica promover procesos para aumentar la participación

de todos los estudiantes, independientemente de sus características, en todos los aspectos de la vida escolar y, con ello, reducir su exclusión; la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos en su localidad¹².

Así en 1990 durante la Conferencia Mundial sobre Educación para todos celebrada en Jomtien (Tailandia) con el título Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, se promovió la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad¹³. Posteriormente en 1994 se celebró la Convención de Salamanca en la cual se estableció el objetivo de promover la educación para todos, examinando cambios fundamentales de política para favorecer la atención de todos los niños y las niñas¹⁴.

En 1996 Jacques Delors en un informe que presidió a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI estableció que la educación debe llegar a todos y se debe evitar las exclusiones¹⁵. Con el mismo objetivo de universalizar la educación en el año 2000, ONU (Organización de las Naciones Unidas) planteó ocho objetivos de desarrollo del Milenio, en el cual se destacaba como objetivo prioritario una educación universal y durante este mismo año en el “Marco de Acción de Dakar: documento con carácter de Declaración Mundial sobre educación para todos” celebrada en Senegal plantea universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

Así durante el 2006 se realizó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Nueva York, EE.UU., con la finalidad de promover y garantizar el goce en circunstancias de igualdad de los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas¹⁶ y por tanto el acceso libre a la educación.

¹² Cit. por Dirección de Innovación Educativa, “Educación inclusiva” en *Orientaciones generales para el fortalecimiento de los servicios de educación especial*, SEP, México, 2006, pp. 16- 17

¹³ UNESCO, “Declaración Mundial sobre la Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, 1994, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/marco_jomtien.pdf, consulta: 06 de julio de 2017.

¹⁴ UNESCO, Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales, España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994, p. 49.

¹⁵ Delors, J., *La Educación es un Tesoro*, París, UNESCO, 1996, p. 46, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF, consulta: 06 de julio de 2017.

¹⁶ ONU, “Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo”, 2006, <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>, consulta: 29 de junio de 2017.

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 que las demás¹⁷.

Con ello se concluye que la discapacidad se crea a partir de la interacción de la persona y diversas barreras, las cuales pueden ser físicas, sociales o cognitivas, que impiden que la persona participe de manera plena, efectiva e igualitaria en la sociedad. Por lo tanto, ahora la visión de la escuela va más allá de integrar a los niños y las niñas con necesidades educativas específicas, para colocarlos en un plano de igualdad. Lo que da paso a la Educación inclusiva (en adelante EI), que plantea una modificación del sistema educativo, un cambio en la estructura organizacional de la escuela a fin de dar cabida y brindar atención a alumnos regulares, a niños y niñas con discapacidad, adultos de ambos sexos, a indígenas y ciudadanos de zonas marginadas.

En el mismo sentido la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible señala la necesidad de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, junto al fin de promover oportunidades de aprendizaje para todos¹⁸.

Hasta aquí se han enunciado las principales propuestas a nivel internacional, que en diferentes momentos se han realizado, para promover el acceso a la educación de todas las personas, en especial de aquellas que debido a sus limitaciones físicas, intelectuales, culturales, económicas, etarias, de género y étnicas han estado y continúan en la actualidad al margen de la realización de dicho derecho, y que además dan pauta para la creación de leyes, reformas y programas dirigidos a la atención de la diversidad presente en cada país que firma y ratifica acuerdos internacionales en materia de educación.

2.1.2. Leyes, reformas y programas nacionales

Respecto al tema de la inclusión y el derecho a la educación en México, el SEN ha transitado por diferentes etapas y enfoques que inician con la educación especial, pasando por la

¹⁷ *Ídem*.

¹⁸ ONU, "Objetivos del desarrollo sostenible", 2015, <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>, consulta: 06 de julio de 2017.

integración educativa y de esta a la educación inclusiva, hasta el momento esta última se mantiene en su mayoría de casos solo en un aspecto teórico, siendo este el análisis del capítulo dos.

La educación especial nace como una propuesta del Sistema Educativo, para dar cumplimiento al derecho universal a la educación a personas con (discapacidad) diferencias físicas intelectuales. Fue entonces que se crearon instituciones adecuadas para cada tipo de discapacidad, en las cuales los profesionales estaban dedicados a evaluar a los alumnos para posteriormente hacer un diagnóstico para su categorización, seguida por prescripciones para remediar el déficit.

En México para dar cumplimiento a los acuerdos y tratados internacionales en materia de educación para las personas con alguna discapacidad se realizaron acciones¹⁹ en diferentes momentos, las cuales fueron desde la apertura de centros para su atención hasta leyes y programas educativos y económicos, los más destacados se enunciaran en este apartado. Para finalidades de la investigación presente se tomará referencia a partir de 1861 con la fundación la Escuela Nacional de Sordos, seguida de la escuela Nacional de Ciegos, en 1870, y luego en 1915 se crea la primera escuela para atender niños con deficiencia mental en Guanajuato, la cual al poco tiempo se diversificó para atender niños y jóvenes con diferentes discapacidades.

En 1970 por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial con el objetivo de atender a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

En 1980 los servicios de educación especial se clasifican en a) servicios indispensables: espacios separados de la educación regular y b) servicios complementarios: alumnos de educación básica regular con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Hasta aquí dichos servicios se brindaban de manera separada, es decir los niños, niñas y jóvenes con discapacidad eran atendidos en escuelas especiales separados de la convivencia con niños, niñas y jóvenes sin discapacidad.

En el año de 1993, se impulsó un proceso importante de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, con los siguientes propósitos: en primer lugar combatir la segregación y discriminación que implicaba atender a los niños con discapacidad en dichos

¹⁹ En el capítulo dos se detallan con más profundidad el proceso que fue dando pauta a los diferentes modelos educativos implementados para dar atención a la población con discapacidad en México.

servicios separados del resto de la población infantil, y en segundo, lugar debido a la escasa cobertura acercar los servicios a niños de educación básica que los necesitaban. La promoción de este cambio en los servicios de educación especial se había dado desde los años ochenta pero cobró fuerza con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en el mismo año.

En 1994 se hace difusión del concepto de necesidades educativas especiales (NEE) y se promueve la inserción de niños, niñas y jóvenes con NEE en aulas regulares, además se brinda asesoría a los profesores que los atienden. La reorientación del servicio de educación especial tuvo como base el reconocimiento de las personas con discapacidad a la integración social y el derecho de todos a recibir una educación de calidad.

En el mismo sentido 1997 la SEP²⁰ y el SNTE²¹ acuerdan eliminar las boletas de educación especial y se implementa la evaluación para todos, además se da inicio a las adecuaciones arquitectónicas en las escuelas regulares y se decidió que la partida presupuestaria de los NEE se ubicaran en educación básica.

En el 2002 se creó el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) con la finalidad de brindar atención a niños con NEE dentro de las escuelas de educación básica del país, y en el que se prometía dar prioridad a aquellos alumnos con discapacidad, a través del fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial²². En este programa se establecieron los lineamientos generales que normarían el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial, así como el marco regulatorio y los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en los niveles de educación inicial y básica, ampliando la cobertura de los servicios de EE a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica. Lo anterior con la garantía de que el personal de educación especial, inicial y básica contara con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos y alumnas con NEE, y en especial a aquellos con alguna discapacidad, dotando a las escuelas con los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar su atención²³.

²⁰ Secretaría de Educación Pública

²¹ Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación

²² SEP, *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, SEP, México, 2002, p. 37.

²³ *Ibidem*, pp. 38-39.

En el PNFEEIE se planteó informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las NEE, así como buscar la colaboración entre distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la integración de niños y niñas con NEE y con discapacidad, y desarrollar proyectos de investigación que aporten conocimientos para mejorar la atención de dicha población²⁴.

La EI considera fundamental la creación de una escuela democrática que responda a las políticas públicas de un país democrático y contribuya a la equidad, la democracia y el desarrollo económico y social, así como también al desarrollo de todas las capacidades del ser humano, independientemente de sus condiciones de salud física y mental, y que eleven su calidad de vida, tomando en cuenta las condiciones sociales de pobreza y rezago que presentan muchos de ellos²⁵.

En el año 2011²⁶, se publica en el diario oficial de la federación la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, siendo en el 2015²⁷ su última reforma. En su capítulo tercero, artículo 12 con respecto a la educación menciona que:

La Secretaría de Educación Pública 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 Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

II. Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones

²⁴ *Ibidem*, p. 40

²⁵ JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, COMBANI SALINAS, Sonia, GARNIQUE CASTRO, Fely, “De la educación especial a la educación inclusiva” en *Argumentos*, núm. 62, México, abril 2010, p. 70.

²⁶ DOF, *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*, Presidencia de la República, México, 2011, pp. 8-9, http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2._Ley_General_de_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf, consulta. 09 de abril de 2018.

²⁷ DOF, “Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad”, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión”, México, 2015, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf, consulta: 09 de abril de 2018.

educativas, proporcionen los apoyos didácticos y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

III. Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria así como a la atención especializada, en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;

IV. Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza de Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicanas en la educación pública y privada, [...] producción y distribución de textos gratuitos [...] en braille, macrotipos y [...] audibles que complementen la educación de los alumnos con discapacidad²⁸.

En el 2014, en México fue aprobada la Ley General de los Derechos de Niños, niñas y Adolescentes (LGDNNA) fundamentada en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, cuyo Artículo 57, menciona que todos los niños, niñas y adolescentes tiene derecho a recibir una educación de calidad que respete su dignidad humana y promueva un desarrollo armónico de su personalidad²⁹. Por medio de esta, las autoridades federales de las entidades federativas, municipales y de las demarcaciones territoriales de la Ciudad de México

²⁸ *Ídem*.

²⁹ DOF, “Ley General de los Niños, Niñas y Adolescentes”, México, 2017, p. 61, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_230617.pdf, consulta: 27 de octubre de 2017.

garantizarán el acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes, y en el caso de aquellos que presenten discapacidad garantizará su inclusión en todos los niveles del sistema educativo nacional, con el desarrollo y aplicación de normas y reglamentos para evitar su discriminación y proporcionar accesibilidad a instalaciones que cuenten con los apoyos materiales y humanos necesarios para su atención³⁰.

De los programas que la Secretaría de Educación Pública implementó en respuesta a los acuerdos internacionales, para brindar atención a personas con discapacidad se encuentra el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el cual enfatizó la importancia de asistir a los niños y niñas con discapacidad, promoviendo la creación de un marco normativo para la integración de estos niños y niñas en todas las escuelas de educación básica del país³¹.

Y más reciente el Programa Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 (PND) que tuvo como meta nacional “México con Educación de Calidad” y se menciona como objetivo principal la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo, mediante la ampliación del acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la educación³², de lo anterior se despliega el Programa Sectorial de Educación 2013 - 2018 (PSE) que señala la importancia de crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aumentar los apoyos a niños, niñas y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad³³.

Asimismo el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)³⁴ promueve la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia de grupos vulnerables, por lo cual menciona que se deben crear nuevas formas y espacios de atención educativa³⁵, en el mismo sentido la Ley General de Educación establece que las autoridades educativas deben establecer condiciones que permitan a todas las personas el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad³⁶.

³⁰ DOF, “Ley General de los niños, niñas y adolescentes”, México, 2018, p.21-22, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_090318.pdf, consulta: 09 de abril de 2018.

³¹ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*, México, Secretaría de Educación Pública, 2001, p. 264.

³² DOF, “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, http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2017.pdf, consulta: 26 de octubre de 2017.

³³ *Ibidem*, p. 66.

³⁴ SEP, *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Orientaciones para la Operación del Programa en Educación Básica. Ejercicio fiscal 2015*, Subsecretaría de Educación Básica, p. 85.

³⁵ DOF, “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”, *op. cit.*, p. 9.

³⁶ *Ídem*.

Hasta aquí se mencionan algunas de las acciones en materia de jurisprudencia a nivel nacional que han sido generadas en respuesta a las demandas y compromisos internacionales para garantizar el acceso al derecho a la educación tanto de las personas con discapacidad así como de aquellos sectores de la población que se han visto limitados en el ejercicio de este derecho. Dichos estatutos también apelan por una educación de calidad.

Tanto acceso como calidad educativa son demandas que los sistemas educativos deben garantizar a todos los niños y jóvenes de manera equitativa, por tanto las leyes nacionales en materia educativa derivan en estatutos estatales que orientan y dan base a las prácticas educativas en las escuelas pertenecientes al SEN.

2.1.3. Leyes que promueven la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el estado de San Luís Potosí

La creación y modificación de leyes nacionales a favor de la educación inclusiva, para este caso, aquellas que promueven la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo nacional, han dado pauta a la creación y modificación en las leyes de los estados. En San Luís Potosí la ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el estado y sus municipios fue aprobada, promulgada y publicada en el año 2012³⁷, siendo su última reforma en año 2016³⁸. En su artículo trece, menciona en concordancia con la Ley General para la Inclusión de personas con discapacidad, que la SEP tiene las atribuciones de contribuir a “garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación inclusiva y especial”³⁹.

Otra de las leyes que protegen y promueven la participación de personas con discapacidad en edad escolar, es la ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de San Luís Potosí, que fue aprobada, promulgada y publicada en el 2017. En su capítulo XI referente al derecho a la educación, artículo 53 menciona que las autoridades estatales y municipales deben garantizar la igualdad en el acceso y permanencia de una educación de calidad, para lo cual deberán en el caso de aquellos alumnos que presenten discapacidad:

³⁷ UNIDAD INFORMÁTICA LEGISLATIVA, “Ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el estado y municipios de San Luís Potosí”, Instituto de Investigaciones Jurídicas, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2017/02/Ley_para_la_Inclusion_de_las_Personas_con_Discapacidad_20_Dic_2016.pdf, consulta: 09 de abril de 2018.

³⁸ *Ídem*.

³⁹ *Ibidem*, pp. 11-12.

XIII. Garantizar su pleno respeto al derecho a la educación y la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Estatal desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y generen las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas; asimismo proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado⁴⁰.

En la Ley de Educación del estado de San Luís Potosí, en su artículo 36 donde se especifica las condiciones en las que se les otorgará educación a las niñas, niños y adolescentes que presenten discapacidad se menciona que la educación especial tiene la encomienda de identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad. La atención que se brinde a los educandos atenderá a sus condiciones y estilos de aprendizaje, dentro un clima incluyente fundamentado en los principios de respeto, equidad e igualdad⁴¹.

Dentro del artículo mencionado en el párrafo anterior, se menciona que las personas con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, comunicación y de conducta se favorecerán al ser atendidas en planteles de educación básica, sin que esto interfiera en el acceso a las diferentes modalidades de educación especial. Para lograr esto se realizarán ajustes y se aplicarán métodos, materiales y técnicas necesarias para garantizar las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, así como para desarrollar su máximo potencial para la integración a la vida social y productiva⁴².

Con la misma finalidad el estado cuenta con la Ley para la atención y protección de las personas con la condición del espectro autista, en la que su artículo 29 manifiesta que la SEP a través de la educación especial en concordancia con las leyes general y estatal de educación “...

⁴⁰ UNIDAD DE INFORMÁTICA LEGISLATIVA, *Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de San Luís Potosí*, 2017, p. 25-26, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2018/01/Ley_de_los_Derechos_de_Ni%C3%B1as_Ni%C3%B1os_y_Adolescentes_del_Estado_24_Nov_2017_LEY_NUEVA.pdf, consulta. El 09 de abril de 2018.

⁴¹ UNIDAD DE INFORMÁTICA LEGISLATIVA, *Ley de educación del estado de San Luís Potosí*, 2018, p. 20, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2018/04/Ley_de_Educacion_del_Estado_de_San_Luis_Potosi_13_Mar_2018.pdf, consulta: 10 de abril de 2018.

⁴² *Ídem*.

contará con los elementos que faciliten el proceso de inclusión educativa a escuelas de educación básica...⁴³, con la finalidad de lograr la educación inclusiva de las personas con esta condición.

Conclusión.

Hasta aquí se han enunciado las leyes desde las cuales se fundamentan desde el marco de la jurisprudencia las acciones emprendidas en materia de educación para niñas, niños y adolescentes que presentan discapacidad en el ámbito internacional, nacional y estatal. La educación inclusiva apunta a la creación de una escuela para todos, que como se puede apreciar a través de la lectura de las diferentes leyes, se echa mano de la educación especial para su realización, ya que aunque sea una ley la educación inclusiva, esta solo puede ser materializada en parte con previa sensibilización y capacitación de personal docente, alumnos, padres de familia y demás miembros de la sociedad sobre el tema de discapacidad y, a modo de reducir barreras que impiden al acceso y la participación plena de las personas que la presentan.

Por otro lado, es necesario mencionar que la promulgación de leyes y la implementación de programas destinados para abatir las desigualdades que enfrentan no sólo las personas con discapacidad sino todos aquellos sectores de la población que históricamente han estado excluidos del Sistema Educativo con base en condiciones como el género, el color de piel, la religión, la nacionalidad, la cultura, la etnia, la clase social, han mostrado no ser suficientes por sí mismas, para que se materialice el derecho a la educación.

Cabe decir que el Estado Mexicano vive bajo una ficción jurídica que crea la ilusión de que bastara con promulgar leyes para garantizar la protección de los derechos de sus ciudadanos, no preocupándose por la creación de las condiciones para que estos sean efectivos, en otras palabras, las políticas públicas deben considerar desde una mirada integral los factores que hagan viable la materialización de las mismas; proveer de los medios materiales, económicos y humanos así como como considerar los aspectos sociales, culturales e ideológicos de cada contexto necesarios para efectivizar los derechos que con tanto ahínco parece defender de

⁴³ UNIDAD INFORMÁTICA LEGISLATIVA, *Ley para la atención y protección de las personas con la condición del espectro autista del estado de San Luis Potosí*, p.12, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2017/07/Ley_para_la_Atencion_y_de_las_Personas_con_la_Condicion_Autista_28_feb_2017_LEY_NUEVA.pdf, consulta: el 10 de abril de 2018.

manera escrita y que repetidas veces en el caso de la educación es causa de Reformas que nulamente han mostrado los resultados que prometen.

Para dar sustento a lo antes planteado se invita al lector a abordar el capítulo dos donde se detallan los alcances y limitaciones de los diferentes programas educativos implementados en respuesta a las demandas internacionales y con base en la promulgación de leyes nacionales y estatales con la finalidad de garantizar el derecho humano y fundamental a la educación de sectores vulnerables de la sociedad, en especial de las personas con discapacidad. Dicho capítulo también da respuesta a la pregunta de investigación de este trabajo en la cual se plantea conocer la manera en la que son traducidas las políticas públicas en materia de educación inclusiva derivadas de la promulgación de leyes en las prácticas educativas.

CAPÍTULO 3.

RETOS Y AVANCES EN EL ACCESO AL DERECHO DE LA EDUCACIÓN. ENFOQUES Y MODELOS EDUCATIVOS

Introducción.

De acuerdo a lo revisado en el capítulo uno, la inclusión educativa es un tema de interés a nivel mundial, sobre el cual se ha logrado consenso a nivel internacional, y que ocupa a los diferentes sistemas educativos de los países involucrados, en cuanto a garantizar igualdad de oportunidades, de participación y aprendizaje a todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales, así como de sus diferencias en habilidades y capacidades. De tal forma que las instituciones educativas proporcionen ambientes reales de aprendizaje que permitan dar respuesta a los múltiples desafíos que se presentan en el contexto internacional, regional y local.

Lo anterior dio paso al despliegue de cambios en las legislaciones de los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas, entre ellos México, para dar cumplimiento a los fines de los tratados y convenciones así como dar base a las acciones que garanticen el acceso a la educación a todos los niños y jóvenes no obstante cualquier condición que pudiera limitarlos. Sin embargo, el éxito de las políticas públicas (PP), no solo depende de hacer propuestas de ley y que estén sean plasmadas en la constitución, aunque sin duda es un gran paso. El logro o cumplimiento de PP mucho dependerá de que estas sean planteadas en términos de problemas que emanan de la realidad, para lo cual es necesario tomar en cuenta la complejidad que conlleva la presencia de múltiples factores y sobre todo la participación de los actores sociales.

La materialización de dichas PP para garantizar educación a todos sin excepción dentro del SEN, se ha traducido en la implementación de diferentes estrategias educativas guiadas por tres enfoques: el enfoque de Educación Especial (EE), el enfoque de Integración Educativa y el más reciente y foco de atención para este trabajo el enfoque de Educación Inclusiva. Durante los apartados que acompañan a este capítulo el lector podrá conocer de donde provienen cada enfoque, sus aportaciones a la práctica educativa, sus limitaciones y en el caso de la Educación Inclusiva los principales retos que enfrenta el SEN para lograr los objetivos que plantea este enfoque, que como se podrá dar cuenta no solo son los problemas económicos.

3.1. Educación especial.

En la primera mitad del siglo XX la deficiencia o discapacidad se consideraba innata y permanente a lo largo del tiempo. Por tanto, las personas consideradas como deficientes lo eran por causas fundamentalmente orgánicas, que se producían en los inicios del desarrollo y que eran difíciles de modificar posteriormente. Esto llevó a la realización de numerosos estudios que trataron de organizar en diferentes categorías todos los posibles trastornos que pudieran detectarse. Con el paso del tiempo las categorías se fueron modificando, ampliando y especializando, sin embargo mantenían un referente negativo en cuanto a las posibilidades de intervención y de cambio de estas personas debido en gran medida a una concepción determinista del desarrollo⁴⁴.

Esta visión tuvo dos importantes consecuencias, la primera de ellas fue la necesidad del diagnóstico del trastorno, para lo cual se desarrollaron pruebas de inteligencia, a través de las cuales se posibilitaba medir los distintos niveles de retraso mental. Una de las primeras pruebas que medían la inteligencia fue realizada por el psicólogo francés Alfred Binet en 1904, a petición del ministro de Educación Pública de Francia, con el fin de separar a los niños que eran capaces de estudiar en escuelas ordinarias de los que eran considerados como no aptos para acceder a dicho derecho⁴⁵. La segunda consecuencia fue considerar la atención de manera especializada y separada de la escuela ordinaria a estos niños diagnosticados como deficientes o con retraso mental, dando paso a la construcción de escuelas de educación especial a la par de la consolidación del estado moderno⁴⁶.

Durante los años cuarenta y cincuenta se iniciaron cambios importantes, la psicología desde las propuestas conductistas y ambientalistas, fue determinante para considerar que la deficiencia tenía posibilidades de ser tratada, al proponer que esta podría presentarse por la ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos. Aunque se continuó con el uso de los test para determinar los niveles de retraso mental, se llegó a considerar los factores ambientales y especialmente los educativos, como posibles factores que influían en un funcionamiento intelectual más deficiente. La distinción entre causas endógenas y exógenas

⁴⁴ MARCHESÍ, Álvaro *et. al.*, *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, España, 2017, p. 26, [tps://www.alianzaeditorial.es/libro.php?id=4593232&id_col=100508&id_subcol=100518](https://www.alianzaeditorial.es/libro.php?id=4593232&id_col=100508&id_subcol=100518), consulta: 17 de junio de 2018.

⁴⁵ *Ídem*.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 27.

para explicar retrasos contribuyo a sembrar la duda de la imposibilidad de tratamiento como criterio básico de todo tipo de deficiencia⁴⁷.

La propagación de la idea de que los trastornos podían ser tratados y de que las personas deficientes podían ser educadas, condujo a considerar de manera positiva la existencia de clases o escuelas específicas que atendieran a niños y niñas con esta condición. Estas escuelas fueron pensadas para que contaran con adaptaciones físicas y personal especial para dar atención a los alumnos que asistieran, así también la atención era cuasi individualizada al contar con grupos reducidos.

La Educación Especial es un concepto anacrónico que se continua implementando tanto en las sociedades desarrolladas como en aquellas en vías de desarrollo como lo iremos viendo en el transcurso de este capítulo.

3.1.2. La Educación Especial en México

La EE institucionalizada en México inicio con la fundación de la Escuela Nacional de Sordos, en 1861, seguida por la escuela Nacional de Ciegos, en 1870⁴⁸. Durante casi un siglo, la educación especial estuvo más en manos de la sociedad civil, como resultado de la organización de los propios familiares de las personas con discapacidad, que se fueron fortaleciendo con la participación de especialistas y profesionistas de diferentes ámbitos⁴⁹.

Fue hasta 1970 con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) que se dio de manera formal por parte del sector público la formación de escuelas especiales en todo el país, caracterizada por estar al margen en los organigramas de las Secretarías de Educación estatales. Estas escuelas estaban organizadas en Servicios indispensables y Servicio complementarios.

Los Servicios indispensables atendían a estudiantes con discapacidad neuromotora, auditiva, visual e intelectual, dentro de escuelas especiales, centros de capacitación para el trabajo y grupos integrados de niños reprobados, y los Servicios complementarios estaban destinados a estudiantes con problemas de aprendizaje, lenguaje y de conducta los cuales eran

⁴⁷ *Ídem*.

⁴⁸ SEP, *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de Académicos de las Escuelas Normales*, México, p. 11, <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>, consulta: 27 de junio de 2018.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 12.

atendidos dentro de Centros Psicopedagógicos. Dichos servicios modificaron su organización después de la reestructuración que tuvo EE en 1992, cuestión que dio origen a la Integración Educativa en el país.

3.2. Integración educativa

En los años sesenta se producen cambios en la educación especial debido a influencias de los campos científicos y de ámbitos sociales diversos. Entre los principales factores que influyeron en la transformación de la educación especial Marchesi⁵⁰ destaca los siguientes:

- a) Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. De considerarse como algo innato y permanente en el tiempo pasaron a ser vistos en relación al entorno, por tanto se pone especial atención a los factores ambientales y especialmente a los educativos.
- b) Un enfoque diferente de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales. Las nuevas teorías del aprendizaje enfatizan el aprendizaje como algo social, por tanto se considera el papel activo del alumno, así como la necesidad de tomar en cuenta sus aprendizajes previos como punto de partida.
- c) Las evaluaciones psicométricas se siguen utilizando, sin embargo, no son determinantes para conocer las capacidades de los alumnos y se proponen nuevos sistemas de evaluación que parten de las potencialidades de los alumnos para aprender.
- d) La extensión de la educación obligatoria y la generalización de la educación secundaria básica replantea las funciones de la escuela hacia enfoques más comprensivos e integradores.
- e) El abandono escolar y los estudios sobre el fracaso escolar vinculados a factores sociales, culturales y educativos ponen en duda los planteamientos hechos acerca de la normalidad y la discapacidad. Con ello se hace borrosa la diferencia entre aquellos alumnos que asisten a una escuela regular de los que asisten a una escuela especial.
- f) Los limitados resultados obtenidos en la mayor parte de los alumnos atendidos en educación especial conduce a replantear su función. Las dificultades de integración

⁵⁰MARCHESÍ, Álvaro *et. al.*, *Desarrollo psicológico y educación*, *op. cit.*, p.27.

social posterior de los alumnos conducen a la consideración de que los alumnos que no tuviesen afecciones graves podrían participar de la educación regular.

g) La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los derechos sociales, sugiere las ventajas de que cualquier ciudadano se beneficie por igual de los mismos servicios.

h) Los movimientos sociales a favor de la igualdad, especialmente aquellos enfocados en los derechos de las minorías y hacia su integración en la sociedad se extiende por muchos países.

i) La defensa de la integración educativa por parte de las asociaciones de familias de alumnos con discapacidad se ve apoyada por los movimientos que defienden los derechos civiles de las minorías étnicas, culturales y lingüísticas.

El nuevo modelo de integración trata de superar el diagnóstico en categorías permanentes de déficit y desarrollar un enfoque basado en las necesidades educativas especiales, lo cual remite a la provisión de recursos educativos variados, siendo los más generales las adaptaciones curriculares, el incremento de profesionales especializados, sistemas de comunicación complementarios, implementos arquitectónicos y la incorporación de personas adultas que sean un referente y modelo de identificación para estos alumnos. Todo ello inicia después de la publicación del informe Warnock en 1978⁵¹.

El enfoque de integración en la escuela regular ha estado estrechamente relacionado al uso del término de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), con lo que se pretende eliminar el uso de categorías fijas, incorporando cuatro aspectos principales. El primero es que hay una variedad de situaciones en el alumnado que pueden cambiar a lo largo del tiempo, es decir, existe un continuo de alumnos que presentan NEE en algún momento de su vida en la escuela. En algunos casos, Warnock refiere que alrededor del 2% son permanentes y en otros son menos graves y posibilitan alguna forma de ayuda en clases regulares, por ejemplo aquellos alumnos con problemas de lenguaje, dificultades en el aprendizaje de lecto – escritura, o retrasos en el aprendizaje de determinadas materias⁵².

⁵¹ *Ibidem*, p. 29.

⁵² *Ibidem*, p. 30.

El segundo es que el concepto de NEE es relativo y contextual. Los problemas del alumno deben tener en cuenta el contexto en el que los aprendizajes se producen y las barreras educativas y sociales que enfrentan, así se advierte que en cuanto más homogeneización exista en los contenidos que deben aprender los alumnos, menor flexibilidad organizativa y menos recursos estén disponibles en las escuelas para responder a las NEE de los alumnos, más alta será la probabilidad de tener alumnos con problemas de aprendizaje⁵³.

El tercero habla sobre las causa de los problemas de aprendizaje, refiere que estos no son exclusivos del alumno, sino que dependen en gran medida de la capacidad del centro y del docente de adaptar la enseñanza a las NEE de los alumnos. Las posibilidades que el entorno social y educativo ofrece pueden eliminar o reducir, aunque también agravar los problemas de aprendizaje. Finalmente el cuarto aspecto se refiere a la provisión de recursos educativos ya antes mencionados⁵⁴.

Con este nuevo enfoque se pretenden reducir los límites entre la educación ordinaria y la EE, normalizando los antiguos modelos de EE y destacando la importancia y la responsabilidad del entorno social y educativo para abordar los problemas de aprendizaje de los alumnos. “En el fondo, se ha puesto el acento en la urgencia de una reforma del sistema educativo para que sea capaz de responder a las demandas educativas de todos los alumnos sin excepción y sin exclusión”⁵⁵.

3.2.1. Integración educativa en México

En México la integración inició en los años noventa, e implicó la reorganización de los servicios de EE. Después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1992⁵⁶ se dieron cambios en la estructura de la EE, y se modificó la Ley General de Educación en su artículo 41⁵⁷, con lo cual se dio inicio formal en el país al proceso de

⁵³ *Ídem.*

⁵⁴ *Ídem.*

⁵⁵ *Ibidem*, p. 31

⁵⁶ DOF, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992, pp. 4-14, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>, consulta: 27 de junio de 2018.

⁵⁷ DOF, *Ley General de Educación. Artículo 41*, p. 19, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf, 27 de junio de 2018.

integración educativa y un cambio en la orientación de los servicios, pasando de un modelo de trabajo con enfoque médico a un modelo de trabajo social-educativo.

Los servicios indispensables pasaron a ser los Centros de Atención Múltiple (CAM). Estas instituciones educativas se diseñaron para atender a niños y niñas con discapacidad considerada como severa o con discapacidad múltiple (cuando un alumno presenta más de una discapacidad). Los grupos en ese entonces como ahora se organizan por nivel de edad y se les imparte el mismo currículo que a los alumnos en escuelas regulares⁵⁸.

Los servicios complementarios se transformaron en las Unidades de Servicio a la Escuela Regular (USAER). Cada unidad está conformada por: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y uno o dos maestros de apoyo. Las USAER atienden a un promedio de 5 escuelas por semana, con excepción del maestro de apoyo, que permanece en una sola escuela. Las funciones de estas unidades son principalmente realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los maestros en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias.

También, se crearon los Centros de Recursos para la Integración Educativa (CRIE), destinados a ofrecer orientación a los maestros sobre el trabajo con los niños con NEE, cursos, bibliografía especializada y apoyo en el uso de TICs⁵⁹ para búsquedas en Internet.

Todos los cambios sugeridos, al menos en teoría, propiciarían la integración educativa. Por ejemplo, los cambios propuestos a las escuelas de EE implicaban que los CAM canalizarían a todos sus alumnos sin discapacidad o con discapacidad moderada a las escuelas regulares, y los CRIE tendrían como principal función la capacitación de los docentes de educación regular [...] así como resolver dudas y los diferentes retos planteados por la integración de alumnos⁶⁰.

⁵⁸ ROMERO CONTRERAS, Silvia, GARCÍA CEDILLO, Ismael, "Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva" en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 2, septiembre 2013 – febrero 2014, p. 81.

⁵⁹ Tecnologías de la Información y la Comunicación.

⁶⁰ GARCÍA CEDILLO, Ismael, ROMERO CONTRERAS, Silvia, *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*, Centro de estudios jurídicos y sociales mispat, a.c., México, 2016, p. 27.

La Integración Educativa persiste en el país hasta nuestros días, se enfoca a atender a alumnos con NEE con o sin discapacidad, así como promover que estos alumnos estudien en las escuelas y aulas regulares, además de ofrecer los apoyos que precisan, en particular las adecuaciones curriculares y el servicio de los profesionales de educación especial. En México como en otros países en desarrollo, aún falta mucho por hacer para que las escuelas cuenten con los apoyos necesarios para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos que asisten a las escuelas regulares⁶¹.

Las NEE son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe del entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener NEE y no sólo aquél con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. En otras palabras, no todos los niños con discapacidad tienen NEE ni todos los niños sin discapacidad están libres de ellas. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por tanto no presenta necesidades educativas especiales⁶².

En términos generales la Integración Educativa envuelve tres puntos principales⁶³:

1. La posibilidad de que los niños y niñas con NEE aprendan en escuelas y aulas regulares junto con los demás alumnos que no presentan NEE, compartiendo los mismos espacios y el mismo tipo de educación, con el apoyo de materiales y adecuaciones pertinentes para el aprendizaje de los niños con NEE.

Cabe mencionar que en la Integración Educativa se propusieron niveles o modalidades de integración dado que fue y sigue siendo en algunos casos un proceso gradual. Existen, dos extremos; por un lado las escuelas de EE en las que los niños permanecen tiempo completo, y

⁶¹ GARCÍA CEDILLO, Ismael, *et. al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, SEP, México, 2000, p. 50.

⁶² *Ídem*.

⁶³ *Ibidem*, pp. 55.

con ello al margen de contextos normalizadores, y por el otro, la integración en donde el alumno permanece en el aula regular toda la jornada escolar.

Un ejemplo de estos niveles de integración en México fueron los considerados por la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal en 1994, en el primero de ellos se considera integrar al alumno en el aula regular con apoyo didáctico especial y recibir apoyo psicopedagógico en turno alterno a su horario escolar; el segundo nivel consistía en integrar al alumno en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales, saliendo del aula regular de manera intermitente; el tercer nivel de integración se refiere a integrar al alumno a la escuela asistiendo a aulas especiales para su educación especial y compartir actividades comunes y recreos con el resto del alumnado; el cuarto y el último nivel considera integrar al alumno al plantel por determinados ciclos escolares: 1) recibiendo educación regular y después educación especial, 2) en primera instancia recibir educación especial y después pasar a la educación regular y 3) que el alumno tuviera estancias intercaladas entre educación regular y educación especial⁶⁴.

2. Ofrecer a los niños y niñas con NEE todo el apoyo que requieran, particularmente las adecuaciones curriculares a fin de satisfacer sus necesidades específicas. Con esto se crea la necesidad de realizar una evaluación basada en el currículo que tome en cuenta las dificultades del niño al igual que sus posibilidades, el material necesario y los cambios en el entorno para favorecer su aprendizaje⁶⁵.

La evaluación debe identificar las características del alumno, de la institución, de los materiales didácticos, del personal docente y de la organización institucional; de esta manera, el trabajo que se realice con el niño estará basado en sus necesidades y las características del entorno. Por tanto, el niño tendrá más posibilidades de desarrollar todas sus habilidades y lograr un buen trabajo académico⁶⁶.

3. Que el personal de educación especial brinde apoyo y orientación a los niños y al maestro, las veces que sea necesario. La integración de un niño con NEE sin apoyo de los

⁶⁴ *Ídem*.

⁶⁵ *Ibidem*, p.57.

⁶⁶ *Ibidem*, p.58.

especialistas de EE es muy difícil, pues no se trata solo de dejar que los niños con NEE asistan a las escuelas regulares, así como tampoco se trata de eliminar las escuelas y clases o los materiales educativos especiales, pues mientras las escuelas regulares no cuenten con todos los recursos adicionales para atender y satisfacer las NEE de algunos niños, las escuelas de EE serán los espacios menos restringidos para estos alumnos⁶⁷.

Así la Integración Educativa busca la mejora educativa y que la educación esté al alcance de todos los niños en contextos en los que constantemente se enfrenten a los retos que impone la diversidad. Se basa en posturas democráticas y no solo educativas, y en una moral que promueve el trabajo colaborativo en contra de la competencia y el individualismo, y busca eliminar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos⁶⁸.

3.2.2. La Evaluación Psicopedagógica.

Uno de los elementos a destacar en el contexto de la Integración educativa es la evaluación psicopedagógica. Si bien ya se venía haciendo desde EE, desde una perspectiva enfocada en el déficit, en la integración se enfoca en aspectos más de tipo psicopedagógico. Este procedimiento desde ese entonces como actualmente se realiza sacando al alumno del aula para aplicar una batería de pruebas previamente seleccionada de acuerdo a sus características. Los resultados obtenidos permitirán conocer sobre el proceso de desarrollo del niño, sus capacidades, su estilo y ritmo de aprendizaje, sus dificultades para apropiarse de ciertos conocimientos escolares, y a partir de esto hacer una propuesta educativa y realizar los cambios necesarios (adaptaciones curriculares, material educativo, manera de impartir la clase, etc.)⁶⁹.

Los elementos principales de la valoración psicopedagógica son⁷⁰:

1. Datos personales, estos son obtenidos en colaboración con los padres del niño evaluado y se refiere al nombre, edad, fecha de nacimiento, escuela y grado que cursa. Con respecto de los padres se obtiene el nombre, edad, y domicilio;
2. Motivo de la valoración: esta es la razón por la cual el niño es remitido a valoración, y debe especificarse qué persona o institución lo canaliza;

⁶⁷ *Ídem*.

⁶⁸ *Ibidem*, p.59

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 89-90.

⁷⁰ *Ibidem*, pp. 91-96.

3. Apariencia física; considera la estatura, peso, color de piel y ojos del niño, esto permite reconocer aspectos relacionados sobre su alimentación o cuidado personal;

4. Conducta durante la evaluación, esta debe registrarse sobre todo si esta pudiera interferir sobre los resultados obtenidos;

5. Antecedentes del desarrollo, este rescata información sobre aspectos pre, peri y postnatales, así como el desarrollo motor y de lenguaje del niño, información sobre los integrantes de la familia y con quienes vive el niño, los problemas de salud heredo-familiares y el estado de salud del niño hasta la fecha que se valora, y su historia escolar;

6. Situación actual. Para conocer este dato es necesario evaluar: los aspectos generales del alumno, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje y motivación para aprender e información relacionada con el entorno escolar;

7. Interpretación de resultados, debe haber una reflexión sobre estos para explicarlos y darles significado lo cual se produce al integrar todos los elementos utilizados en la realización de la valoración;

8. Conclusiones y recomendaciones, estas deberán plantear la situación del niño y las orientaciones del trabajo psicopedagógico a realizar con él, es decir, debe estar enfocado a promover la participación y el aprendizaje del alumno valorado y no enfatizar sus dificultades como algo inamovible como se venía haciendo desde el enfoque médico.

3.2.3. Retos y avances del proceso de Integración Educativa en México.

El reto principal que tuvo que enfrentar la Integración Educativa en México, fue el desconocimiento que tenían los maestros de educación regular, y la poca capacitación de educación especial sobre el tema, “[...] los cambio se propusieron de manera vertical y con poca claridad, por ello crearon confusión, temor y resistencia”⁷¹. Sin previa capacitación o sensibilización sobre la integración, maestros de EE y algunos de regular, así como padres y madres de alumnos con discapacidad dieron muestras de su descontento. A esto se le sumaron otras dificultades que obligaron a las autoridades de la Subsecretaría de Educación Básica en turno, a realizar investigaciones para determinar cuál era el estado de la Integración Educativa en el país⁷².

⁷¹ Cit. por GARCÍA CEDILLO, Ismael, *op. cit.*, p. 28.

⁷² GARCÍA CEDILLO, Ismael, SILVIA ROMERO, Silvia, *op. cit.*, p. 29.

3.2.3.1. Evaluación inicial al PNFEETI (1995 – 1996).

La primera investigación se llevó a cabo durante el ciclo escolar 1995 – 1996 en el Distrito Federal y en los estados de Querétaro, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz, Tabasco, Yucatán, Baja California, Chihuahua, Coahuila y Nuevo León,⁷³ fue la de mayor impacto, pues sus resultados dieron orientación a las políticas educativas con respecto al tema de Integración Educativa.

Sin embargo no en todos los estados del país avanzaron al mismo ritmo en el proceso de Integración Educativa. Algunas de las causas de estas diferencias en términos de políticas, perspectivas y acciones generales se debieron a:

1. La incertidumbre que vivía el nivel de EE al desaparecer la Dirección General de EE, pues estaban habituados a seguir los lineamientos que esta les marcaba.
2. El concepto que en un momento significativo un paso importante hacia la integración, como lo fueron los grupos de EE dentro de las escuelas regulares, se convirtieron en un obstáculo, pues los alumnos bajo esta modalidad en realidad eran segregados en sus aulas, sin convivir con el resto del alumnado.
3. La poca importancia que EE representaba en los sistemas educativos de los estados derivó en la insuficiencia de recursos humanos y materiales para ampliar la cobertura y mejorar el servicio.
4. Falta de continuidad en las acciones.
5. Falta de coordinación entre los titulares de educación regular y EE.
6. La duplicidad de funciones en algunas entidades, debido a que se mantuvieron dos sistemas educativos: uno estatal y otro federal: ambos con titulares de EE realizando acciones independientes.

⁷³ *Ídem.*

7. La poca consciencia social sobre la integración. La integración educativa, social y laboral de las personas con discapacidad no figuraba dentro del imaginario de las comunidades.

8. La falta de estudios acerca de la evolución, los obstáculos y los beneficios del proceso de Integración Educativa.

9. La existencia de programas paralelos de EE y educación regular con objetivos similares, sin embargo el primero se enfocaba en atender a niños con discapacidad mientras que el segundo en atender alumnos en riesgo de fracaso escolar.

10. El fracaso de la implementación de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).

11. La apertura que mostró el personal de Educación regular y EE en cuanto a la necesidad de formación y sensibilización sobre el tema dirigidas a la comunidad en general, así como de actualización para el personal de ambas instancias y dotación de recursos materiales y humanos.

12. Falta de proyectos para la Integración Educativa. Educación regular (a excepción del entonces D.F. y el estado de Nuevo León) atribuía este proceso como acción exclusiva de EE, mientras que este, debido a la falta de un proyecto rector no considero la integración como un proceso gradual hasta su consolidación⁷⁴.

3.2.3.2. Segunda Evaluación al PNFEEEI (1998)

La segunda evaluación fue en el año de 1998, “[...] a un año de la puesta en marcha del Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE) [...]”⁷⁵, estuvo enfocada a identificar los avances y retrocesos del proyecto. Sin embargo los resultados obtenidos de alguna manera

⁷⁴ *Ibidem*, pp. 45-49.

⁷⁵ GARCÍA CEDILLO, Ismael y ROMERO CONTRERAS, Silvia, *op. cit.*, p. 53.

podieron presentar cierto sesgo, pues los equipos encargados de realizar el proyecto también fueron quienes evaluaron⁷⁶.

El Proyecto Nacional de Integración Educativa estaba conformado por cuatro programas, los cuales se mencionan a continuación:

- *Programa de actualización*. Compuesto por cinco módulos: a) sensibilización; b) conceptos básicos de Integración Educativa; c) currículo, didáctica y adecuaciones curriculares; d) Evaluación, y e) Relación con padres de familia. Se editaron materiales como la guía del coordinador, vídeos y material para los maestros participantes.

- *Programa de experiencias controladas*. Consistía en la integración de alumnos a escuelas y aulas regulares en escuelas previamente seleccionadas, dándoles un seguimiento en cuanto a la propuesta curricular adaptada (PCA), la sensibilización a padres y maestros y el trabajo conjunto de educación regular y EE.

- Programa de materiales didácticos. La finalidad de este fue valorar el uso de un paquete de materiales conformado por 59 artículos para primaria y 52 para preescolar, con el objetivo de favorecer la integración.

- *Programa de seguimiento*. Este proponía construir un sistema de registro por computadora, en el que se pudiera ingresar los aspectos más relevantes del proceso de integración de los alumnos con NEE, y con base en esto tomar decisiones sobre ajustes o cambios.

Los resultados obtenidos de la evaluación fueron los siguientes⁷⁷:

1. El programa de actualización alcanzó el objetivo de brindar a los participantes las bases teóricas y las estrategias pedagógicas para atender a alumnos con NEE. Mediante dos seminarios; uno intensivo con duración de 20 horas y el otro permanente el cual se desarrollaría en cada escuela durante el ciclo escolar, se logró sensibilizar, motivar, propiciar la reflexión y promover cambios en las prácticas docentes.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 54.

⁷⁷ *Ibidem*, p.55.

2. El programa de experiencias controladas demostró que la Integración educativa era posible cuando se cuenta con los apoyos necesarios. Los niños y niñas integrados tuvieron beneficios considerables, debido a que:

- 1) Se realizaron las evaluaciones psicopedagógicas, lo que favoreció que los docentes conocieran sus capacidades, dificultades y necesidades de apoyo;
- 2) Se planearon y realizaron adecuaciones curriculares; en aquellos casos en los que fue necesario se adaptaron las actividades, contenidos, maneras de evaluar, y los propósitos planteados por los planes y programas; cabe mencionar que se otorgaron apoyos personales como auxiliares auditivos, lentes, consultas médicas y se realizaron adecuaciones físicas en las escuelas, tales como rampas y baños adaptados;
- 3) Algunos docentes innovaron sus prácticas, realizaron adecuaciones de los programas y en la organización de las actividades de manera que atendiera a las características de su grupo. Los alumnos con NEE se vieron favorecidos en el plano académico y los padres de algunos de ellos mencionaron logros significativos en relación a la autonomía y autoestima de sus hijos. También los niños y niñas sin NEE se vieron beneficiados por la diversificación de actividades en el aula, los cambios en las instalaciones de las escuelas y la convivencia con sus compañeros con NEE.

Por otro lado, la investigación menciona que los docentes de EE lograron acercarse y trabajar de manera colaborativa con los maestros de escuela regular, lo que contribuyó a dar mayor apoyo a los alumnos integrados. “[...] Todos los docentes de educación regular a excepción de un profesor de las escuelas participantes se mostraron puestos a recibir o a seguir atendiendo a alumnos con NEE, aunque una cuarta parte de ellos puso algunos requisitos [...]”⁷⁸. Con respecto a los docentes de EE se mostraron dispuestos a continuar trabajando en relación a la Integración educativa.

De las condiciones que se consideraron ser mejoradas para favorecer la integración educativa de los niños y niñas con NEE en las escuelas regulares, destacan las siguientes⁷⁹:

⁷⁸ *Ibidem*, p. 57.

⁷⁹ *Ídem*.

- Eliminar barreras arquitectónicas, disminuir los problemas de ruido y ventilación en las aulas, brindar el mobiliario necesario a los niños integrados.
- Continuar el trabajo con los docentes que aún no lograban cambios importantes en sus prácticas orientadas a atender la diversidad y los alumnos con NEE.
- Profundizar en el tema de las adecuaciones curriculares, elemento base de la integración, cuyo conocimiento requiere tiempo y actualización constante.
- Continuar con el trabajo con padres y madres de familia para que apoyen con el trabajo en casa.
- Promover que los especialistas de EE tengan mayor acercamiento con los docentes de educación regular.

Se detectó la necesidad de que el personal de EE profundizara su conocimiento acerca de las NEE, pues durante el desarrollo del proyecto se generaron falsos positivos, es decir, “muy probablemente se confunde la discapacidad intelectual con la pobreza en estimulación o se asocia con condiciones de pobreza extrema”⁸⁰. Algunos de los resultados obtenidos en este estudio y que se consideró importante ser investigados con mayor profundidad fueron los siguientes⁸¹:

- Fue necesario adecuar los propósitos curriculares para 67% de las niñas y niños con NEE. Dicho porcentaje fue más alto de lo esperado, y solo se podía explicar si fuera el caso de niños con discapacidades muy severas o múltiples. Pero ese no fue el caso, lo cual implicaría cuatro posibilidades: a) los docentes realizaron esfuerzos sistemáticos para adecuar otros elementos del currículo pero, al no lograr los resultados esperados, decidieron adecuar los propósitos; b) como tenían bajas expectativas con respecto a sus alumnos, decidieron adecuar los propósitos; c) reportaron adecuaciones en los propósitos, sólo como intención, pero en la práctica realmente adecuaron otros elementos del currículo; d) no se apropiaron a cabalidad de lo que implican las adecuaciones curriculares. Volviéndose necesario precisar bajo qué condiciones se puede y debe realizar un documento formal de adecuaciones curriculares.

⁸⁰ *Ídem*.

⁸¹ *Ibidem*, pp. 57- 59.

- Los alumnos y alumnas con problemas de conducta alcanzaron porcentajes relativamente bajos de logro 50%, a pesar de las adecuaciones curriculares programadas para ellos. Esta situación es preocupante ¿realmente los niños son tan inquietos e incontrolables que no es posible garantizar mejores niveles de logro?, ¿cuentan los maestros con pocas habilidades para llevar a estos alumnos hacia las actividades académicas?, ¿cómo resolver este problema?, ¿cómo incrementar los logros de estos alumnos, en caso de que realmente no hubieran aprovechado su potencial? Para ese entonces solo se sugirió atender especialmente el ambiente emocional en el que tiene lugar el proceso enseñanza-aprendizaje y el entorno social y familiar de los alumnos.
- Durante el seguimiento de 104 niños, 14 estuvieron a poco de reprobado, la mayoría porque no adquirió los conocimientos del grado que cursaba. Aunque se consideró un dato menor, se destacó que estos alumnos reprobarían debido a la discapacidad o a la problemática presentada o debido a que los padres no colaboraban lo suficiente, la pregunta que surge en esta parte de investigación ¿cuáles son las causas reales que motivaron la opinión de los profesores? La cual se consideró solo puede ser contestada con base en un estudio casuístico y cualitativo de la integración.

3. El programa de materiales didácticos y el sistema de seguimiento no fueron evaluados, solamente se dio entrega del paquete de materiales a las escuelas y se diseñó el que sería conocido como el Sistema de Seguimiento de los Niños con NEE o SISNE⁸².

En general la valoración del proyecto, arrojó resultados de lo que se puede afirmar que se promovieron avances en la atención de alumnos que presentan NEE en el marco de la Integración educativa. Además se confirmó que la integración es un proceso gradual y que el éxito de este depende de cuatro aspectos: 1) la preparación constante y de calidad que deben recibir el personal tanto de educación regular como de EE; 2) la reorganización de las escuelas a manera de que cumplan a cabalidad su función educativa; c) el ofrecimiento de los apoyos

⁸² *Ibidem*, p. 60.

materiales y humanos en las escuelas para satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y las NEE de quienes sea el caso; d) la realización de investigaciones que den pauta a la consolidación del proceso⁸³.

3.2.3.3. Evaluación de la UPN (2003).

Investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en el año 2003 diseñaron y aplicaron una evaluación sobre los resultados del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). Obteniendo información sobre 17 estados, en relación a una división por regiones del país. Esta estuvo dividida en dos fases; en la primera de estas se revisaron documentos y estadísticas sobre dicho programa; mientras que en la segunda se aplicaron entrevistas y cuestionarios a los responsables y a los integrantes de los equipos estatales del programa, al igual que de directores de educación regular y de USAER, a especialistas, maestros de apoyo, maestros regulares y padres de familia. Se trabajó con 120 escuelas y 906 participantes⁸⁴.

De esta investigación se obtuvo en términos generales que las escuelas integradoras, aunque sea de manera indirecta, durante sus Consejos Técnicos trataban problemas de tipo pedagógico, lo cual repercutía en las prácticas docentes, una mayor apertura ante la presencia de la discapacidad, y una mejor vinculación con los padres y madres de familia, caso contrario en la mayoría de las escuelas no integradoras. Otra cuestión encontrada fue el aumento del trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y el de USAER, así como avances en la relación con las familias. Los investigadores comentan que los alumnos con NEE obtienen mayores beneficios en las áreas de socialización y autonomía, quedando al final lo académico. Advierten que entre el 60 y 70% del personal de educación regular y EE no recibieron capacitación, además de que no se daba seguimiento fiel al Programa de Actualización del PNIE, en especial a la fase permanente. De la evaluación se concluye que el PNFEEIE tuvo buenos resultados, aunque estos tal vez deriven del tiempo en el que el programa era apenas un proyecto⁸⁵.

⁸³ *Ídem.*

⁸⁴ *Ídem.*

⁸⁵ *Ibidem*, p.61.

3.2.3.4. Evaluación de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004)

En 2004 la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa realizó una evaluación al PNIE. La evaluación estaba organizada en dos fases: en la primera se revisaron las metas del programa y en la segunda las particularidades de la Integración educativa, y tuvo lugar en once estados de la República Mexicana donde se aplicaron 190 entrevistas individuales a autoridades educativas, 226 entrevistas a grupos de docentes regulares, 222 a especialistas y 424 a padres de niños y jóvenes con discapacidad; también se realizaron 1349 observaciones entre grupos de alumnos que no fueron reportadas⁸⁶.

Los resultados de esta evaluación indicaron que el programa alcanzó logros positivos, sin embargo, advierten que los logros educativos no fueron los deseables; asimismo que solo la mitad del personal había sido sensibilizado y el apoyo gubernamental era insuficiente⁸⁷. Los principales puntos sobresalientes de esta evaluación develó que el trabajo colaborativo entre personal de EE y educación regular apenas iniciaba; y que ambos a su vez no tenían claridad sobre el termino de discapacidad. En el caso del personal de EE mantenía una ambigüedad en su rol como profesional y una gran frustración por los escasos logros de su trabajo en relación al avance de los alumnos integrados, mencionaron que pasaban más tiempo atendiendo cuestiones administrativas de los alumnos que con los alumnos, además de que dicho personal aún debía considerar el permiso del docente de regular para poder trabajar dentro de las aulas regulares. Asimismo, se detectó que muchos maestros de educación regular no ponían en práctica la PCA⁸⁸.

La investigación menciona que una de las falencias del programa, es que se consideraba a EE como la responsable de llevar a cabo el proceso de integración, esto en parte por la falta de articulación entre niveles y modalidades educativas y la ausencia de normatividad sobre la Integración educativa, con esto la educación regular no se reconocía como corresponsable del proceso.

⁸⁶ *Ídem*.

⁸⁷ *Ibidem*, p.62.

⁸⁸ *Ibidem*, p.63.

3.2.3.5. Consulta nacional de la SEP (2004)

Durante el año 2004 la SEP inició una consulta nacional con la finalidad de definir el plan curricular de la formación en Educación Especial. En esta se aplicó un cuestionario en instituciones de educación regular, EE y escuelas normalistas a personal directivo y docente, para el caso de las normales también se aplicó a los estudiantes, a miembros de la sociedad civil, a padres y madres de familia de personas con discapacidad, siendo un total de 2,263 personas quienes participaron respondiendo el cuestionario en 23 estados⁸⁹.

Los resultados obtenidos de los cuestionarios dieron base para concluir que las principales dificultades para implementar la Integración educativa hasta ese momento se asociaban con el rechazo de los docentes de educación regular (46%), el bajo aprovechamiento escolar (41%) y el acceso limitado a las inscripciones y la deserción escolar de los alumnos integrados (36%)⁹⁰.

La investigación muestra que las principales limitaciones que se encontraron para brindar atención a los alumnos fueron los problemas que el alumno presentaba para acceder al currículum regular (56%), la dificultad por parte de los docentes para trabajar en conjunto; entre ellos y con otras instituciones que atendían al alumno (43%) y la limitación del docente en el manejo de la conducta del alumno (40%). En lo que se refiere a las funciones de EE, el 82% de los encuestados dijeron que consistía en dar servicio pedagógico a niños con discapacidad y aquellos con NEE, el 70% mencionó que orientaban y brindaban apoyo a padres de familia y el 64% consideró que estos daban apoyo y orientación a docentes de educación regular⁹¹.

Con respecto a las actividades en las que participan los alumnos con NEE con o sin discapacidad integrados, el 66% de docentes y padres de familia mencionaron que estos alumnos participan en las mismas actividades que todos los alumnos del grupo y de la escuela, el 66% indicó que participaban en actividades deportivas y eventos cívicos y el 51% dijo que realizaban actividades dentro del salón de clases regular sin apoyo del maestro de EE.

Para culminar con esta evaluación se menciona que en cuanto a las expectativas de aprendizaje de los alumnos con NEE con o sin discapacidad el 66% de los entrevistados coincidió en que estos debían aprender a valerse por sí mismos, el 65% dijo que a relacionarse

⁸⁹ *Ibidem*, 64.

⁹⁰ *Ídem*.

⁹¹ *Ídem*.

y convivir con los demás, mientras que el 55% expresó que necesitaban aprender a comunicarse y el 51% dijo que estos alumnos debían aprender lo mismo que aprenden los demás⁹².

3.2.3.6. Evaluación Escalante y Ochoa (2004) y Resultados del PNFEEIE en el periodo de 2002 – 2007 (Escandón, 2007).

En el año 2004, Julio Rafael Ochoa Franco e Iván Escalante Herrera, ambos investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional realizaron un estudio complementario donde concluyeron que el PNFEEIE había tenido logros significativos y que realmente funcionaba, aunque el trabajo colaborativo entre el personal de educación regular y EE aún no había logrado consolidarse, por tanto las prácticas de enseñanza tradicional no se vieron modificadas. Asimismo refirieron que el apoyo que brindaban los niños sin NEE a los alumnos identificados con NEE en el aula promovía la socialización del grupo, sin embargo, los resultados académicos de los alumnos con NEE no habían sido los esperados. También expresaron que se requiere mayor participación de los padres de familia y recursos materiales en las escuelas⁹³.

Por otro lado un informe sobre el PNFEEIE en el periodo de 2002-2007 menciona los resultados sobre el proceso de integración:

a) El programa permitió a las autoridades educativas promover las condiciones necesarias para cumplir con la integración educativa en 11, 910 escuelas de las 19,500 que contaban con algún apoyo de EE. Aunque el número de escuelas cubiertas fue significativo, se consideró limitado pues solo apoyaba a un porcentaje reducido de escuelas de nivel inicial y básico del país;

b) En 2006 se tuvo la producción del documento Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, en el que se definen funciones y responsabilidades de los profesionales de EE, sin embargo este documento no fue vinculante;

c) Se logró desarrollar en el 2003 y 2006 un proyecto de investigación e innovación en 13 estados de la República con el objetivo de realizar propuestas a la atención de niños con NEE asociadas a aptitudes sobresalientes;

d) Se logró que se tomará en cuenta la PCA para evaluar a los niños con NEE;

⁹² *Ídem*.

⁹³ *Ibidem*, p. 65.

e) Se logró que la Dirección General de Planeación y Programación incorporara un anexo sobre integración educativa a los cuestionarios estadísticos que se aplican en todas las escuelas a fin de ciclo escolar, lo que ha permitido contar con información aproximada sobre la cantidad de escuelas que integran alumnos con NEE con y sin discapacidad;

f) Se logró la publicación y presentación de nueve Programas Estatales para el Fortalecimiento de la EE y la Integración Educativa, aunque se esperaba la propuesta de todos los estados;

g) En 2006, se elaboraron tres Programas de Formación sobre integración educativa, contemplados para personal docente de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Estos fueron entregados a la Dirección General de Formación Permanente de Maestros en Servicio, aunque estos no fueron entregados;

h) Se dieron algunos materiales de apoyo a los alumnos con NEE con discapacidad: libros de texto escritos en Braille y macrotipos, video - cuentos en lengua de señas (LSM) y se dotó a los CAM y todos los servicio de EE y CAPEP de material didáctico específico⁹⁴.

Asimismo, se diseñaron una serie de carteles llamados Todos a la misma escuela, y en el 2004 y 2005 dos series de programas, cuya transmisión se realizaba en la Barra de Verano de Edusat, también se elaboró un boletín INTEGRANEE que contó con la participación de los estados y distintas organizaciones civiles⁹⁵ y se publicaron tres libros de la serie Todos en la misma escuela que aludían a las temáticas de asistencia tecnológica, la accesibilidad y la familia⁹⁶.

3.2.3.7. Evaluación de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2008).

En el 2008 la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa evaluó el PNFEEEEI en función exclusiva de las metas del programa, por tanto no se consideró la actuación de los participantes de la Integración, ni los logros ni beneficios del proceso para los alumnos en general⁹⁷.

⁹⁴ *Ibidem*, pp. 65 – 67.

⁹⁵ *idem*, p.67.

⁹⁶ *Ídem*.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 68.

De los resultados más evidentes que dio el programa fue haber dado estructura a todo el sistema de EE, después de la desaparición de la Dirección General de EE, lo que permitió⁹⁸:

- a) la elaboración de un marco normativo integrador a nivel de toda la educación básica;
- b) el establecimiento del documento de Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de EE, donde aparecen funciones y responsabilidades que deben asumir los diferentes servicios de EE en el país;
- c) desde el 2004 se tuvo participación en la Reforma del Plan y programas de estudio de la Licenciatura de EE;
- d) se incrementaron los proyectos de investigación e innovación en el tema de Integración Educativa a participar en la convocatoria de SEP – SEB – CONACYT y;
- e) se pudo constatar un adecuado progreso del programa en el alcance del propósito y fin, al incrementar el acceso, en los diferentes niveles educativos de los niños, niñas y jóvenes con NEE, discapacidad y Aptitudes Sobresalientes.
- f) En este inciso se incluye también implementación de la Evaluación Psicopedagógica y la PCA como instrumentos de detección, atención y evaluación a la población objetivo y la instrumentación de capacitación y actualización a la planta docente tanto de EE como de educación regular.

Con lo anterior se contribuyó a incrementar las oportunidades de acceso de los alumnos con NEE en el Sistema Educativo Nacional, propiciando la colaboración y articulación entre EE y educación básica en todos los niveles.

La cobertura del servicio fue uno de los principales objetivos del Programa que se mantuvo, y el cambio de beneficiarios de este que pasó de las escuelas o entidades (Reglas de operación –ROP- anteriores) a los niños con NEE con o sin discapacidad o con Aptitudes Sobresalientes (ROP 2007), resultaron convenientes ya que enfatizaban su atención a los alumnos de manera directa⁹⁹.

⁹⁸ RIIIE, *Informe final de Consistencia y Resultados del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, UNAM, México, 2008, pp. 131 – 132.

⁹⁹ *Ibidem*, p.132.

El Programa como ya se vio durante este capítulo, al tener vinculación intrainstitucional e interinstitucional con diferentes instancias tanto gubernamentales como de la sociedad civil optimizó su alcance.

Por otro lado, las dificultades encontradas en esta evaluación al Programa, fueron¹⁰⁰:

- a) Que debía instrumentar un método de verificación de los sistemas de recolección de información que posibilitará dar cuenta de la población atendida, la población objetivo y la población potencial; así como la consistencia y continuidad en la recolección de datos y sus criterios de triangulación que hasta la fecha de la evaluación no contaba el Programa. Por lo que la ficha electrónica que se tenía en fase piloto requería prioridad para constatar los datos, lo cual ya se había señalado desde la evaluación de 2004;
- b) que aún faltaba establecer mecanismos que regularan la entrega de información requerida por parte de los estados en tiempo y forma;
- c) con respecto a los beneficiarios del Programa hacía falta implementar los mecanismo necesarios para conocer el grado de satisfacción de la población objetivo y con base en esto retroalimentar las actividades
- d) revisar, analizar y considerar las áreas de oportunidades relevantes y esenciales del Programa marcadas por las Evaluaciones Externas del proceso – gestión 2004 – 2006 y;
- e) aunque no dependían del programa, se consideró importante destacar que desde la Matriz de indicadores (MI) del Marco Lógico, al constreñir los procesos cualitativos a datos cuantitativos (lo cual es un contrasentido del marco conceptual cualitativo), se corría el riesgo de ocultar los problemas de los procesos de integración reales, los cuales afectarían los resultados.

Para culminar con esta evaluación se menciona que el Programa necesitaba mayor apoyo de los que a su competencia corresponde, por ejemplo de la voluntad férrea manifestada en el PND 2007 – 2012 de la vinculación y apego de los sectores y dependencias, en especial que la Educación básica fuera corresponsable en el objetivo de garantizar igualdad de oportunidades,

¹⁰⁰ *Ídem.*

y que la infraestructura de las escuelas debería ser por mucho mejorada, con el objetivo de poner las condiciones básicas para la realización de la integración¹⁰¹.

3.2.3.8. Conclusiones sobre los avances y retos de la Integración educativa en México.

En el año 2007 los investigadores Ismael García Cedillo y Silvia Romero¹⁰² iniciaron un trabajo que tuvo una duración de varios años para evaluar los avances y retos de la integración educativa en México, por tanto,

“[...] la información que aquí se reporta [...] corresponde a un período de la historia de la integración educativa y educación inclusiva que si bien no es actual, si constituye una muestra de lo que sucede en el país, pues los cambios en el Sistema Educativo Mexicano suelen ser lentos, especialmente en lo que se refiere a la educación de personas con NEE, quienes desafortunadamente siguen sin formar parte de las prioridades educativas y sociales en el nivel nacional”¹⁰³.

La evaluación se realizó en seis entidades federativas: Chiapas, Chihuahua, Nuevo León, Puebla, San Luís Potosí y Veracruz, en las que se aplicaron entrevistas a personas involucradas en el proceso y también se hicieron observaciones directas en aulas. La parte metodológica de este trabajo, intentó ser una réplica de la primera evaluación en el año 1995 – 1996 ya mencionada anteriormente, con el objetivo de comparar los dos momentos¹⁰⁴.

Sobre este trabajo se tiene que participaron 183 escuelas integradoras, se entrevistó a autoridades, docentes de educación especial y familias que aceptaron participar de manera voluntaria, logrando obtener un total de 2,735 entrevistas y más de cien observaciones de la práctica docente¹⁰⁵.

Para la interpretación de los resultados, se consideró que la integración educativa es un proceso, por tanto las interpretaciones no son absolutas, además debido a la diversidad y complejidad del país, es difícil decir que se encontraran los mismos resultados en todos los

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 133.

¹⁰² GARCÍA CEDILLO, Ismael, ROMERO CONTRERAS, Silvia, *op. cit.*, p. 69.

¹⁰³ *Ídem*.

¹⁰⁴ *Ídem*.

¹⁰⁵ *Ídem*.

estados, sin embargo, se pudieron hacer generalizaciones que mostraron las tendencias en las entidades federativas participantes¹⁰⁶.

Con base en lo anterior se obtuvo que desde la primera evaluación, hasta la evaluación en el 2007, la integración educativa había avanzado significativamente, pues estadísticamente el 13% de las escuelas de nivel básico del país, con el apoyo de EE habían integrado cerca de 350,000 niños, entre ellos muchos con discapacidad¹⁰⁷.

En México se encontró que con mucha frecuencia los alumnos con NEE reciben discriminación positiva, tanto de sus compañeros de clase como de los docentes, es decir son valorados, queridos y muy apoyados, no obstante se les identifica como niños de apoyo, lo que podría generar el riesgo de marginación¹⁰⁸.

La discriminación positiva tiene lugar a nivel micro en las escuelas, ya que en el nivel macro aún con el establecimiento de leyes y reglamentaciones para proteger y garantizar los derechos de los niños con discapacidad, en realidad los apoyos otorgados son escasos, dicho de otra manera, el apoyo que ofrecen las distintas instancias de gobierno a nivel federal, estatal y municipal a los alumnos con discapacidad y a sus familias son mínimos.

En resumen los principales logros de la Integración educativa en el país fueron¹⁰⁹:

1. Mayor conocimiento de la Integración educativa por parte de la comunidad educativa, a diferencia de lo encontrado en la primera investigación. La comunidad educativa en general supo de qué se trataba la Integración educativa y habían recibido capacitación al respecto.

2. Éxito en la mayoría de los casos de integración de alumnos. Son raras las excepciones cuando se reingresa a un niño a escuelas de EE. Los alumnos integrados muestran avances significativos en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas cuando son apoyados.

3. La buena actitud de docentes. En ambas investigaciones ya mencionadas, hubo buena actitud por parte de los docentes con respecto a la integración educativa, sin embargo en la última investigación se encontró que los docentes ya tenían más experiencia de integración.

4. Disposición del personal de EE. En la primera investigación de 1995 – 1996 el personal de EE se mostraba renuente al proceso, en parte debido al cambio abrupto de ser removidos de

¹⁰⁶ *Ídem*.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 128.

¹⁰⁸ *Ídem*.

¹⁰⁹ *Ibidem*, pp. 143-145.

Centros Psicopedagógicos para colocarse en escuelas como personal de apoyo. El éxito en los casos de integración fomentó la buena actitud de dicho personal.

5. Buena relación entre EE y educación regular. En la investigación de 1995 – 1996 esta relación era de desconocimiento y desconfianza, mientras que en la última investigación mostró que pese a las dificultades dicha relación había mejorado, mostrando una mayor colaboración entre ambos niveles.

6. Los padres y alumnos muestran estar satisfechos con las experiencias de integración, sin embargo, García y Romero¹¹⁰ mencionan no sobredimensionar esto ya que muchos padres muestran altos niveles de satisfacción aún con servicios deficientes, asimismo los alumnos suelen responder con base en la aceptación social, aunque se han encontrado casos en que muestran una actitud crítica ante el docente.

7. Los niños con NEE y sus padres en su mayoría aceptan la Integración educativa.

8. Se encontró que existen experiencias de integración sin el apoyo de EE, además de que algunas escuelas tanto públicas como privadas ya contaban con la participación de alumnos con NEE asociadas a una discapacidad.

En resumen los autores de la investigación 2007 – 2009, concluyen que hubo avances significativos del proceso de Integración educativa en el país, comparando los resultados actuales con los de la primera investigación 1995- 1996.

Los principales retos del proceso de Integración educativa encontrados en esta investigación fueron principalmente aquellos relacionados con la falta de recursos. La realización de programas educativos conlleva la utilización de recursos materiales y humanos y el PNFEIE no fue la excepción, por tanto al no contar con los recursos suficientes se limitaron las oportunidades de integración de muchos alumnos con discapacidad o con alguna condición que hiciera difícil su estancia y permanencia en las escuelas.

Se destaca que tanto la Secretaría de Educación Pública así como las secretarías estatales no dimensionaron la importancia de la integración, lamentablemente esta situación continua actualmente, reduciendo el proceso de integración/inclusión a la acción de los docentes, con limitados apoyos materiales y de capacitación. Lo anterior nos permite concluir que en tanto

¹¹⁰ *Ídem.*

“las autoridades no reconozcan la importancia, ni le den los recursos que requiere, la Integración educativa dependerá de la buena voluntad de los docentes y de los padres de familia¹¹¹”.

Como parte del mismo problema se tuvo el tema de cobertura, pues se encontró que apenas el 13% de las escuelas contaban con algún apoyo de USAER, el cual resultaba insuficiente en muchas ocasiones debido a que el personal que conforma estos servicios era limitado para dar atención a por lo menos cinco escuelas, además de que estos se encuentran en su mayoría en escuelas urbanas de organización completa¹¹².

Otra dificultad que se relacionó con la cobertura fue (y continua siendo) que en las Escuelas Normales se formaban especialistas focalizados en una sola discapacidad, cuando lo que realmente necesitaba (necesita) el SEN era (es) contar con especialistas que supieran trabajar con todas las discapacidades. Cabe mencionar también el abandono y la agresión que ha venido mostrando el estado hacia las Escuelas Normales¹¹³.

Otro problema encontrado fue la burocratización de la integración, pues demanda demasiado llenado de documentación lo que muchas veces provocó y sigue provocando que los maestros no documentaran sus experiencias de integración¹¹⁴.

Otro asunto en el tema de los retos es el mal uso de los recursos, por ejemplo los CAM en la mayoría de los casos la población era y continua siendo escasa, y de esta no toda presentaba discapacidad y no estaba recibiendo una educación adecuada en ese entonces como actualmente, por tanto se considera posible la idea de que estos tal vez pudieran ampliar sus servicios como Centros de Recursos, de los que los docentes de educación regular pudiera recibir asesorías, capacitación y orientación sobre los procesos de integración¹¹⁵.

Por otro lado, las prácticas del personal de EE en las escuelas integradoras debieron buscar impactar no solo en la integración individual de los alumnos con NEE, sino en la calidad de la educación que se brindaba a todos los alumnos, esto en conjunto con los docentes de educación regular, considerando las dificultades que esto implica¹¹⁶.

En México los apoyos para la integración se limitaron mayoritariamente a cubrir la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), siendo casi inexistente la preocupación

¹¹¹ *Ídem.*

¹¹² *Ibidem*, p. 146.

¹¹³ *Ibidem*, p. 147.

¹¹⁴ *Ídem.*

¹¹⁵ *Ídem.*

¹¹⁶ *Ídem.*

por brindárselos al nivel medio superior y superior, lo cual representó un obstáculo en el acceso de los alumnos con alguna discapacidad a estos niveles¹¹⁷.

Otras problemáticas que subyacen a la Integración Educativa según García y Romero¹¹⁸ son aquellos derivados de un Sistema Educativo Nacional con:

- Falta de recursos, lo cual se traduce en escuelas que tienen un severo atraso tecnológico, infraestructura anacrónica y poco acogedora, material didáctico escaso y mal utilizado, con accesos limitados en su mayoría a rampas improvisadas. Lo anterior se presenta tanto en escuelas generales como integradoras.

- Falta de aplicación de leyes y reglamentaciones en relación a la atención temprana que los alumnos con discapacidad deberían recibir por parte del Sistema de salud en un trabajo coordinado con el Sistema educativo, para brindar oportunidades reales de participación y aprendizaje, disminuyendo o eliminando las limitaciones físicas que presentan.

- Falta de apoyo de las máximas autoridades en el presupuesto que se destina para la Integración educativa, debido a que este es exageradamente limitado, de lo cual se podría suponer que el proceso de Integración representa solo uno más de los programas operativos de la SEP.

- La situación general de la educación en México, las evaluaciones internacionales, por ejemplo PISA (de OCDE) muestran la profunda crisis en la que se encuentra el sistema educativo mexicano de la que no va a salir “atacando a sus docentes con amenazas de despido si no acreditan evaluaciones¹¹⁹”, en tal situación dichas evaluaciones solo serían una de las muchas medidas para mejorar la educación en el país.

- La pobreza de las escuelas. Casi el 40% de las escuelas mexicanas son multigrado, es decir cuentan con un docente para atender los diferentes grados escolares, ya sea en una sola aula o en varias. Dicho personal muchas veces es también el encargado de la dirección y de las diversas actividades que ocupa una escuela.

- La falta de gestión y autonomía de las escuelas. Las escuelas en México están limitadas en cuanto a las acciones que pudieran tomar para organizarse y autorregular sus funciones, aunque teóricamente la nueva reforma educativa promueve la autonomía de estas. Se sospecha

¹¹⁷ *Ibidem.* p. 148.

¹¹⁸ *Ídem.*

¹¹⁹ *Ídem*, p. 142.

que la autonomía a la que se refiere en dicha reforma sea un intento de las autoridades para desatender su responsabilidad de proporcionar mantenimiento y equipamiento a las escuelas.

- La pobreza de las familias, este punto considera que casi la mitad de la población en México vive en pobreza y su nivel educativo apenas supera la secundaria¹²⁰. La lectura se practica poco y las posibilidades de seguir estudiando se ven limitadas debido a la falta de recursos. Las condiciones de vida de las familias reducidas casi a la supervivencia, limitan su participación activa en la educación escolar de sus hijos, dejando esta tarea en su totalidad a la escuela.

3.3. Educación Inclusiva (EI)

La Integración educativa fue sin duda, un avance que permitió desechar la solución de tipos diferentes de escuelas para diferentes tipos de alumnos, haciendo converger en un mismo establecimiento escolar a todos los estudiantes, pero que a pesar de estos buenos propósitos, en la práctica, no implicó cambios curriculares ni en la propuesta de enseñanza, siendo los alumnos quienes se tuvieron que adaptar a las normas, estilos y prácticas del sistema educativo clásico, en lugar de que estos cambiaran para atender a las necesidades de los estudiantes. Por tanto, se hizo necesario reorientar los sistemas educativos hacia una visión en la que estos respondieran a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes implementando un vasto repertorio de estrategias de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes, dando paso a la inclusión¹²¹.

Estas aspiraciones se vieron cristalizadas con la Conferencia Mundial sobre NEE, realizada en Salamanca, España en 1994. En dicha conferencia se propuso la transformación del concepto de NEE asociado desde sus inicios a la EE, para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo que fuera garante de los derechos de todos los alumnos, no obstante su origen social, cultural o sus capacidades personales¹²².

¹²⁰ INEGI, *Cuéntame...Población. Encuesta Intercensal 2015*, <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>, consulta: 14 de agosto de 2018.

¹²¹ UNESCO, *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión "La educación inclusiva: El camino hacia el futuro"*, Ginebra, 2008, p. 15, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf, consulta: 20 de julio de 2018.

¹²² MARCHESÍ, Álvaro, *op. cit.*, 34.

En este proceso se destaca la influencia que tuvo el modelo desarrollado por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), que en 1992¹²³, propuso una concepción basada en la interacción de la persona con el contexto. Con lo que se dejó de considerar que la discapacidad fuese un rasgo absoluto y exclusivo de la persona, sugiriendo que para definir la discapacidad tendrían que considerarse aspectos como el entorno y la cultura del individuo, así como también la diversidad lingüística y las diferencias culturales en la forma en las que las personas se comunican, se mueven y se comportan¹²⁴.

Los procesos de inmigración y los estudios culturales y antropológicos destacaron la importancia de incorporar en las escuelas una educación intercultural que permitiera a los alumnos sentirse reconocidos y valorar sus propios rasgos de identidad cultural. Esta cuestión se extendió a otros colectivos con sentimientos de pertenencia a una cultura propia como las personas sordas¹²⁵.

Otras aportaciones que abonaron al proceso de inclusión fueron derivadas de la sociología, en las que se mencionaban las dificultades que enfrentaban los niños y niñas provenientes de contextos sociales y culturales desfavorecidos, lo cual ponía en riesgo su éxito escolar. Por último, en el campo de la filosofía y de la ética se hicieron reflexiones sobre los conceptos de ciudadanía, cohesión social, equidad e inclusión social, insistiendo en la necesidad de formar sociedades más justas garantes de los derechos de todas las personas¹²⁶.

Estas propuestas comparten el común del reconocimiento de la diversidad de capacidades de los alumnos, el reconocimiento de sus diferentes orígenes y culturas, y de la convivencia que ellos han de tener primero en la escuela y luego en la sociedad, y que exige un cambio “[...] profundo en el sistema escolar y en la respuesta educativa que se ofrece a los diferentes alumnos que están en el mismo centro y en la misma aula¹²⁷”.

Durante el proceso, paulatinamente se fue considerando que era necesario poner atención en las limitaciones y en las barreras que se generaban desde el propio sistema educativo y no solo en las condiciones de las escuelas para hacer posible el acceso, la participación, la permanencia y el éxito de los alumnos, “las evaluaciones externas, la competencia entre los

¹²³ *Ídem*.

¹²⁴ AAIDD, *Definition of Intellectual Disability*, <https://aidd.org/intellectual-disability/definition#.W04fNzpKjIV>, consulta: 17 de julio de 2018.

¹²⁵ MARCHESÍ, Álvaro, *op. cit.*, p. 35.

¹²⁶ *Ídem*.

¹²⁷ *Ídem*.

centros, la publicación de los resultados de cada uno de ellos de forma comparativa, las exigencias del currículo y los sistemas de evaluación de los alumnos provocaban enormes limitaciones¹²⁸ en las posibilidades de las escuelas para garantizar el éxito a los alumnos. Por tanto, se consideró que los proyectos de EI tomaran en cuenta que su garantía principal, se encontraba en el tipo de políticas educativas referidas al conjunto del sistema educativo que posibilitara la participación de todos los alumnos y no sólo en aquellas relacionadas con la EE, en otras palabras, no se trataba de modificar la EE para favorecer la integración en la escuela regular, sino de transformar el sistema educativo para hacer posible el hecho de que todos los niños aprendieran juntos¹²⁹.

Por otra parte, Booth y Ainscow, en el año 2000, publicaron en Inglaterra la primera versión del Índice; instrumento de apoyo que permitió la autoevaluación de los centros educativos en tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva, iniciando con la organización de un grupo de coordinación que trabaja en los centros escolares junto con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos¹³⁰.

Aunque el Índice fue diseñado para los centros escolares ingleses, se fue adaptado para su uso en otros países y traducido en treinta y siete idiomas. Un equipo internacional apoyado por la UNESCO revisó las versiones del Índice disponibles, de forma que también pudiera ser útil para las zonas económicamente pobres de los países del Sur¹³¹.

En el índice se considera que la “[...] la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado [...]”¹³² y que dichas barreras (así como sus soluciones) están presentes en todos los

¹²⁸ *Ídem*.

¹²⁹ *Ibidem*, p. 36.

¹³⁰ BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Trad. Ana Luisa López, Reino Unido, 2000, p. 3.

¹³¹ BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel, *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptaciones de la 3ª. Edición revisada del Index for Inclusion*, Trad. Gerardo Echeita, et al., Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2011, [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/guia_ed_inclusiva_2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/guia_ed_inclusiva_2015%20(1).pdf), consulta: 20 de julio de 2018.

¹³² UNESCO, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Reino Unido, 2000, p. 8, https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf, consulta: 18 de julio de 2018.

elementos y estructuras del sistema educativo, por tanto se considera la necesidad de transformarlos.

“Desde una perspectiva histórico - cultural “el concepto teórico de la inclusión no es el final de un proceso de debate racional, sino que es el producto de la reflexión y la práctica de determinados grupos institucionales y culturales en un determinado momento histórico y en un determinado contexto, por tanto es normal que la inclusión experimente diferentes perspectivas en países con historias, tradiciones, culturas y valores diferentes¹³³”.

3.3.1. Educación Inclusiva (EI): Contradicciones, debates y resistencias.

El significado del término Educación inclusiva en la práctica resulta algo confuso, debido a varios factores. Uno de ellos es que se sigue asociando con prácticas integradoras y como se mencionó anteriormente la EI no cuenta con una definición que pueda generalizarse, ni prácticas definidas, pues estas serán determinadas según los aspectos culturales, económicos y sociales presentes en un contexto escolar en un momento determinado,”[...] el carácter específico de la definición de cada sistema es único, ya que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia¹³⁴”, esto quiere decir que no será la misma concepción de inclusión para el sistema educativo de un país que para otro, ni de una escuela a otra.

A esto se le suma las diferentes posturas que se tienen en relación al término, como se verá en este apartado algunos estudiosos e investigadores del tema aunque coinciden en que promueven el ejercicio pleno del derecho a la educación para todos, algunos continúan ligando la EI con prácticas integradoras (enfoque que precedió a la EI) y mantienen el uso de categorías como NEE y discapacidad, otros lo relacionan con el logro académico de todos los estudiantes por sobre la socialización y el efecto relacional entre la diversidad del alumnado, y otros más que conciben la EI como una propuesta para transformar las prácticas educativas con el objetivo de democratizar espacios, así como de sumarse a otros colectivos que buscan la justicia social.

Lo anterior ha abierto debates y contradicciones, encontrando en algunas prácticas escolares que el concepto de EI que inicialmente sería utilizado para referirse a la diversidad de

¹³³ MARCHESÍ, Álvaro, *op. cit.*, p.36.

¹³⁴ ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, “La educación como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en *Tejuelo*, núm., 12, marzo 2011, p. 31.

los alumnos, se fue reduciendo casi exclusivamente a los alumnos con NEE, y este a su vez se fue concentrando en los alumnos con discapacidad o con problemas graves de conducta. Booth y Dyson¹³⁵, señalan la posibilidad de que el concepto de inclusión supone una nube ideológica diseñada por la predominancia de la discapacidad, por tanto se dificulta la respuesta educativa a otros colectivos que podrían estar viviendo también barreras y dificultades en la educación, considerando necesaria la reestructuración del discurso sobre la inclusión, el cual debería de considerar las marginaciones que se están produciendo en una sociedad globalizada con enormes tendencias de exclusión, además de incluir las raíces y la respuesta social y educativa a las migraciones forzadas, a la exclusión social severa y la xenofobia¹³⁶.

Autores como Norwich¹³⁷ han planteado que el dilema básico de la EI está en reconocer o no la diferencia, pues desde su punto de vista ambas formas tienen implicaciones negativas o riesgos asociados con estigma, rechazo y negación de oportunidades relevantes. Señala que posiblemente los dilemas más relevantes sean el dilema de la identificación o categorización de los alumnos y el de la diferenciación del currículo¹³⁸.

Por otro lado, hay otras apreciaciones que destacan la necesidad de la evaluación de los alumnos que presentan trastornos del desarrollo y la importancia de dotar al centro educativo de los recursos necesarios. De otra manera, se puede perder información y apoyos especializados para una mejor atención de estos alumnos¹³⁹.

Sobre las dos posturas anteriores es necesario reconocer las implicaciones que ambas opciones plantean y buscar una posición que reduzca los inconvenientes, pues desde su postura no se puede prescindir de la valoración de los alumnos con discapacidad, ya que la información que brinda es importante para dar una respuesta educativa adecuada¹⁴⁰. Una alternativa equilibrada para este autor podría ser fundamentar la evaluación en un modelo que considere la dimensión biológica y psicológica del alumno, al igual que la influencia del contexto familiar,

¹³⁵ Cit. por MARCHESÍ, Álvaro, *et. al*, *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, España, 2017, p.37, [tps://www.alianzaeditorial.es/libro.php?id=4593232&id_col=100508&id_subcol=100518](https://www.alianzaeditorial.es/libro.php?id=4593232&id_col=100508&id_subcol=100518), consulta: 02 de octubre de 2018.

¹³⁶ *Ídem*.

¹³⁷ *Ídem*.

¹³⁸ *Ibidem*, pp. 38.

¹³⁹ *Ídem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 39.

educativo y social, e identificar a aquellas barreras que limitan las posibilidades del alumno para participar en un proceso escolar inclusivo¹⁴¹.

En el mismo sentido agrega que el equilibrio ante ese dilema sería procurar que las formas organizativas ofrezcan el mayor número de experiencias de aprendizaje comunes, y que también consideren las ventajas que para el aprendizaje de estos alumnos puede suponer un apoyo especializado e individualizado. El autor propone que para alcanzar este equilibrio es necesario contemplar cuatro factores¹⁴²:

1. Considerar la organización del sistema educativo, del currículo general y de los modelos de evaluación de los alumnos, pues los sistemas más comprensivos, diversos y flexibles favorecen la participación de todos los alumnos en la mayoría de las actividades de aprendizaje,
2. Valorar las actitudes y las competencias de los docentes, así como la participación de la comunidad escolar en los procesos inclusivos,
3. Tener en cuenta los recursos de apoyo con los que cuenta el centro educativo y la forma en la que se desarrollan sus funciones, y
4. Analizar las demandas educativas de cada alumno.

Otra perspectiva de la EI es aquella en la que autores como Ainscow refieren que “la palabra inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas¹⁴³” mientras que la integración “suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente y prácticamente sin cambios de la escuela¹⁴⁴”.

En otro de sus trabajos Ainscow y Echeita mencionan que hablar de EI es sin duda estar al pendiente del alumnado más vulnerable y de los alumnos con discapacidad en mayor grado que otros y enfatizan la participación de todos los estudiosos en el tema, con el objeto de fomentar las sinergias necesarias desde distintos ámbitos, organizaciones y movimientos sociales para hacer frente a las barreras que limitan el derecho a una educación inclusiva¹⁴⁵.

¹⁴¹ *Ídem*.

¹⁴² *Ibidem*, p. 40.

¹⁴³ AINSCOW, Mel, *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid, 2016, p. 202.

¹⁴⁴ *Ídem*.

¹⁴⁵ ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, “La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en *Revista Tejuelo*, núm. 12, 2011, p. 30.

Organismos internacionales como UNESCO en el 2008, mencionó que el concepto de educación inclusiva había evolucionado hacia la idea de que todos los niños y jóvenes, no obstante las diversidades culturales, sociales y de aprendizaje, deberían tener oportunidades de aprendizaje equivalentes en todos los tipos de escuelas, asimismo refirió que el foco de atención de la inclusión es la creación de entornos inclusivos, que involucren: 1) el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual; 2) el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y c) la estrecha coordinación con otras políticas sociales. Destacando que en estos puntos se deben tomar en cuenta las expectativas y demandas de las partes interesadas y los actores sociales¹⁴⁶. Por otro lado, se menciona en ese mismo documento, que si bien existen categorías de grupos vulnerables o excluidos como lo son las mujeres y las niñas, los pueblos indígenas y los niños con discapacidades, entre otros, el concepto de Educación inclusiva no estaría basado en la categorización, sino en la propuesta de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todos los niños y niñas en contextos educativos desarrollados a medida¹⁴⁷.

En el mismo sentido Parrilla Latas menciona que la inclusión se traduce en la participación de todos los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, afirmando que la inclusión se trata de que todos los alumnos participen de manera activa política y cívicamente en la sociedad y en el aprendizaje de la escuela¹⁴⁸, además advierte que el reto de la educación para todos los niños y jóvenes no está en adaptar la escuela para cierto grupo de ellos, sino en reestructurar la escuela para responder desde la unidad y lejos de posturas fragmentarias a la singularidad de cada uno de ellos y en su conjunto¹⁴⁹.

Desde la perspectiva de los derechos humanos la educación inclusiva representa un principio orientativo, moralmente importante, que ha dado paso a compromisos por parte de los gobiernos firmantes de tratados internacionales sobre el tema, ya que al firmar y ratificar estos, se ven obligados a plasmarlo en sus leyes (creando o modificando), convirtiendo la EI en un derecho positivo, que les demanda crear condiciones para su disfrute efectivo, quitando aquellos

¹⁴⁶UNESCO, *op. cit.*, p. 10.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 11.

¹⁴⁸ PARRILLA LATAS, Ángeles, "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva" en *Revista de Educación*, núm. 327, USE, Sevilla, enero – marzo de 2002, p. 18.

¹⁴⁹ *Ídem*.

obstáculos que limiten o impidan su ejercicio, no siendo esto así estaríamos ante situaciones de discriminación¹⁵⁰.

La educación inclusiva se plantea como un derecho humano, y se fundamenta en la dignidad de la persona, y es parte de las facultades, prerrogativas y libertades que tiene el ser humano por el simple hecho de serlo, sin importar su edad, religión, sexo o condición social. El derecho a la educación ha tenido presencia en cantidad de acuerdos y convenciones internacionales, tales como la misma Declaración de los DDHH en 1948, la Conferencia Mundial de la Iniciativa Educación para todos en 1990, entre otras que el lector puede revisar en el capítulo dos. La educación es reconocida como una potente herramienta para el avance de los pueblos, de ahí la importancia de la universalización de dicho derecho¹⁵¹, ya que:

- Favorece la superación de situaciones de pobreza
- Facilita el acceso a derechos (trabajo, salud, vivienda, alimentación)
- Potencia la participación, la democracia y la gobernabilidad
- Reduce las desigualdades
- Contribuye al cuidado del medio ambiente
- Facilita el acceso al mercado de trabajo
- Favorece el crecimiento económico
- Contribuye en gran medida a hacer realidad la idea de que otro mundo es posible

Es importante mencionar que aunque no existe una definición general de la EI, estudiosos en el tema sugieren que para el ejercicio de prácticas incluyentes en las escuelas es necesario considerar dos factores que destacan por sobre los demás, la primera es la claridad de la definición en relación con la idea de inclusión y segunda las formas de evidencia que se utilizan para medir el rendimiento educativo en su sentido más amplio.¹⁵²

La definición que se realice en cada centro o comunidad escolar es de vital importancia en la consecución y el ejercicio de prácticas inclusivas, pues el compartir una definición de lo que se quiere alcanzar marca pautas que llevan a los agentes educativos a elegir acciones por sobre otras y generar los mecanismos o instrumentos necesarios para medir el alcance de estos.

¹⁵⁰ ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, *op. cit.*, p.31.

¹⁵¹ ONGD Salesiana, *La educación como derecho humano fundamental. Progresos y reveses*, <https://www.jovenesydesarrollo.org/recursos-educativos/educaci%C3%B3n-como-derecho-humano-fundamental>, consulta: 05 de octubre de 2018.

¹⁵² ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, *op. cit.*, p.32.

Ainscow y Echeita después de haber realizado investigaciones colaborativas en diferentes sistemas educativos de países como Australia, Brasil, Inglaterra, Rumania, Portugal, España y Zambia, destacan que a pesar de su diversidad cultural e histórica, es posible considerar cuatro elementos en cualquier sistema, para dar paso a una definición funcional y que esto sea la base orientadora para que directivos, supervisores y profesores realicen una definición propia en los centros escolares a los que pertenecen.

Los cuatro elementos son:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos. Cuando se habla de proceso hay que asumir, entonces, que el tiempo es un factor con el que hay que contar, que no se implementan cambios de la noche a la mañana y que mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y turbulencias, factores todos ellos que habremos de saber comprender y conducir para que generen cambios sostenibles y no sólo frustraciones que se lleven por delante nuestros mejores principios.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Aquí, el término “*presencia*” está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La EI se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; “*a qué tipo de centros acuden determinados alumnos*”, lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término “*participación*” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “*voces*” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término éxito tiene que ver con los

resultados de “*aprendizaje*” en relación al currículo de cada país, no solo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

- *La inclusión precisa la identificación y eliminación de barreras.* El concepto de barreras es nuclear a la *perspectiva* que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barrera, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos – en el marco de las políticas y los recursos educativos existen a nivel local, regional o nacional -, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión *resulta estratégico* e imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, a fin de proyectar, acto seguido, *planes de mejora* en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas. Por otra parte se trata de aprovechar evidencias con miras a estimular la creatividad a la hora de cambiar las barreras detectadas.

A este respecto recordemos que existen “guías” que nos ayudan en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como barreras, guías que son, al mismo tiempo un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa. El *Index for Inclusión*, elaborado como ya se mencionó antes por Booth y Ainscow, siendo este uno de los más difundidos, se encuentra disponible en castellano y se puede obtener vía internet. El proyecto “Inclusiva” desarrollado en Chile es una guía que orienta sobre el proceso de mejora que debe ir asociado a la tarea de detección de barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación. La *Guía para las buenas prácticas de educación inclusiva* del Bristol City Council es otro ejemplo.

- *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.* Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo¹⁵³.

Es importante tener siempre presente que si bien hay que contar con una definición que oriente las acciones, también lo es considerar que la naturaleza de la inclusión como proceso es esencialmente dilemática, pues hasta la fecha actual no hay, una política o una práctica educativa que pueda asegurar el 100% de cumplimiento de la presencia, el rendimiento óptimo y la participación completa de todos los alumnos en un sistema educativo común¹⁵⁴. Lo que toca hacer entonces, es prepararse para encarar, “desde el dialogo igualitario y la colaboración eficaz, el proceso de toma de decisiones que mejor resuelva este *dilema de diferencias*¹⁵⁵”. Otra cosa que habrá que mantener como una constante es la participación de las familias, personal docente, directivos, jefes de departamentos y autoridades en general en la toma de decisiones sin condicionar o limitar la toma de decisiones únicamente a los considerados como expertos (especialistas), cualquier situación o condición que inhiba o impida afrontar estos análisis de forma compartida o colaborativa será considerada una barrera que impide el progreso hacia prácticas más inclusivas¹⁵⁶.

Sobre bases empíricas derivadas de las investigaciones realizadas en diferentes sistemas educativos Ainscow y Echeita reconocen la importancia de las evidencias como un factor que puede impulsar prácticas inclusivas. Los datos estadísticos son necesarios a fin de supervisar el avance de los niños, evaluar la eficacia de las intervenciones, examinar la efectividad de las políticas y los procesos, planear nuevas estrategias entre otras. En este sentido, se puede considerar a los datos estadísticos como un elemento esencial para la consecución de mayores niveles de inclusión educativa. Sin embargo, si dichas evaluaciones son realizadas con base en

¹⁵³ *Ibidem*, pp. 32 – 34.

¹⁵⁴ *Ídem*, p.34.

¹⁵⁵ Cit. por ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en Revista *Tejuelo*, núm. 12, 2011, p. 34.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p.34.

indicadores limitados o inapropiados el impacto puede ser enormemente dañino en la práctica ya que podrían esconder aspectos más dañinos de los que pudieran mostrar, llevar a confusiones y en el peor de los casos impactar de manera negativa en el comportamiento de los agentes relacionados con la EI¹⁵⁷.

[...] la proliferación de evaluaciones de rendimiento escolar en el marco de aquellos contextos que han definido de forma limitada y estrecha el criterio para *identificar el éxito*, pueden actuar como una barrera de gran envergadura respecto al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos¹⁵⁸. Todo esto indica que ha de tenerse mucho cuidado al decidir qué evidencias son recopiladas y cómo son empleadas y, en definitiva, cambiar hasta donde sea necesario nuestros sistemas de evaluación para *medir lo que valoramos*, en vez de hacer lo más habitual, esto es, *valorar solamente lo que podemos medir*¹⁵⁹.

Del análisis anterior se puede decir que el mayor reto que enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo es responder con equidad y justicia al *dilema de las diferencias* en la educación escolar, ante esto, se considera de vital importancia poner atención a “[...] los procesos de *aprendizaje social de los actores en el escenario educativo*, dentro de contextos particulares [...]”¹⁶⁰, más que introducir técnicas o arreglos organizativos en los sistemas escolares. Bajo este escenario la indagación y la reflexión sobre la práctica es de suma relevancia para llegar a un liderazgo compartido y bien distribuido que requiere el proceso de inclusión, ya que dicha indagación colaborativa puede ser el detonante para motivar la participación y la unión de las comunidades en relación a un propósito común¹⁶¹.

A lo anterior se agrega que hay quienes sugieren que el entendimiento de la idea de inclusión puede clarificarse aún más cuando se realizan estudios sobre la exclusión, siendo así porque “la inclusión es un concepto que tiene su razón de ser en la existencia de situaciones y procesos de exclusión”¹⁶².

¹⁵⁷ *Ibidem*, p.35.

¹⁵⁸ Cit. por ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en *Revista Tejuelo*, núm. 12, 2011, p. 35.

¹⁵⁹ *Ídem*.

¹⁶⁰ *Ibidem.*, p. 39.

¹⁶¹ Cit. por ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en *Revista Tejuelo*, núm. 12, 2011, p. 39.

¹⁶² PARRILLA, Ángeles, “¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?” en *Revista de Educación*, núm. 349, USE, Mayo – Agosto 2009, p. 104.

[...] la exclusión social puede ser entendida como un complejo fenómeno estructural, no natural, que se relaciona con procesos sociales que conducen a que determinados individuos y grupos permanezcan marginados total o parcialmente de las organizaciones y comunidades en que se articula la sociedad, lo cual implica una pérdida del sentido de pertenencia, así como la negación de determinadas oportunidades y derechos económicos, sociales, políticos, culturales y/o educativos¹⁶³.

La exclusión como proceso, ha de estudiarse desde un enfoque que permitan captar su dinamismo, comprender cómo se construye, los mecanismos y las formas que conducen a ella, explorar cómo los contextos social, económico, político, institucional, etc. intervienen en su evolución¹⁶⁴.

Es por esta razón que los procesos que limitan la inclusión empiezan a ser tema de investigación, aunque por el momento sin llegar a ser prioridad de la investigación educativa, que actualmente está más enfocada en indagar buenas prácticas y condiciones que permitan avanzar hacia la educación inclusiva. Ante esto se propone no limitarse al simple análisis de buenas prácticas pues se estarían omitiendo en su estudio las fuerzas, dinámicas y procesos que en todo contexto o institución apuntan en sentido opuesto a la inclusión. “Cada sociedad, cada institución, presenta sus propios umbrales de exclusión e inclusión que tienen que ver con la tendencia a preservar el equilibrio interno, a perpetuar determinados estilos o estatus, a través de determinadas decisiones y normas que pueden derivar en procesos de exclusión”¹⁶⁵. La exclusión no está determinada por las características individuales de las personas sino más bien por los sistemas de organización social e institucional que imponen barreras e impedimentos en su participación y contribuyen a su segregación o exclusión¹⁶⁶.

Para responder a las preguntas que orientaron esta investigación y poder establecer hasta qué punto se da cumplimiento a la PP de educación inclusiva es necesario posicionarnos en una visión o perspectiva, pues como dice el dicho *nunca hay buen viento para el navegante que no sabe a dónde ir*, por tanto para continuar con los siguientes apartados y establecer un parámetro o una guía para el lector tomaremos como referencia la orientación que nos brinda la perspectiva

¹⁶³ Cit. por PARRILLA, Ángeles, *ídem*.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p.105.

¹⁶⁵ *Ídem*.

¹⁶⁶ *ídem*.

desde los derechos humanos, siendo así la educación un derecho inherente a todos los niños, las niñas y jóvenes por el simple hecho de ser personas, ocurriendo lo contrario se estaría realizando discriminación.

3.3.2. La Educación Inclusiva en México.

3.3.2.1. Plano general de la educación en México

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el Estado y la sociedad mexicana tienen el compromiso de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación básica a todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción de su condición étnica, socioeconómica, lugar de residencia, sexo, u otras características; para ello sugiere que el Sistema Educativo Nacional (en adelante SEN) debe considerar las condiciones estructurales en el que está inmerso. Destaca que la diversidad demográfica, socioeconómica y cultural presente en el territorio mexicano han planteado históricamente grandes retos a la labor educativa “pues existen condiciones diferenciadas a las que se enfrentan la población infantil y la juvenil[...], para ejercer su derecho a una educación de calidad¹⁶⁷”. Del mismo modo la distribución y la planificación de recursos y procesos ameritan tomar en cuenta tanto las condiciones externas que influyen en el SEN como las interacciones con otros sistemas sociales, como el laboral, el familiar y el económico¹⁶⁸.

Entre estas condiciones el INEE destaca aquellas relacionadas al tamaño y la distribución de la población, la diversidad cultural y étnica, la existencia de un gran número de localidades rurales pequeñas y las brechas de desigualdad socioeconómica existentes en México, que se ven reflejados en los indicadores de pobreza y distribución de la riqueza a nivel nacional¹⁶⁹.

Este mismo instituto determinó que las poblaciones con mayor vulnerabilidad para ejercer el derecho a la educación de calidad en México son:

- *Las poblaciones escolares en localidades y asentamientos pequeños.* En México para el año 2010, según INEGI, existían 192 247 localidades en todo el país, de las cuales el 98% eran consideradas rurales. La dispersión geográfica de estas localidades rurales junto con la reducida

¹⁶⁷ INEE, *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0101.html, consulta: 15 de agosto de 2018.

¹⁶⁸ *Ídem.*

¹⁶⁹ *Ídem.*

población en edad escolar en cada una de ellas limita la provisión de servicios escolares de calidad¹⁷⁰.

- *Los niños y jóvenes que trabajan.* Los niños que realizan actividades laborales extensas (20 horas o más por semana) tienen menos posibilidades de dedicar tiempo a su escolarización, en comparación con aquellos niños que no trabajan o lo hacen por menos horas. En 2015, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2 719 985 de niños, niñas y jóvenes de 6 a 17 años realizaban actividades domésticas, extra domésticas, o ambas, que en suma resultaban 20 o más horas de trabajo a la semana¹⁷¹.

Por otro lado se menciona que el trabajo infantil y juvenil ha disminuido, en particular, el trabajo extenso extradoméstico entre aquellos en edad de asistir a la Educación Media Superior, pasó de 8.3% en el 2007 a 3.8% para 2015. Sin embargo el trabajo doméstico no ha tenido la misma tendencia, obteniendo solo una ligera disminución ya que esta labor atendida especialmente por mujeres continua siendo una de las formas de sobrevivencia económica de muchos hogares en el país¹⁷².

El gran número de niños que trabajan extensamente refleja la necesidad que tienen las familias en México de involucrarlos en la manutención de los hogares. Por tanto, el garantizar el acceso y permanencia en la escuela de estos niños y jóvenes requiere que se generen estrategias intersectoriales que favorezcan la atención integral a estas poblaciones¹⁷³.

- *Población con discapacidad.* Según la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) del 2014, más de 7 000 000 de personas vivían con alguna discapacidad, observándose un incremento de casi 2 000 000 más que aquellas de las que se tenía conocimiento en el 2010, en parte esto quizá como resultado de una mejora en el proceso de identificación y captación de la información sobre discapacidad en dicha encuesta¹⁷⁴.

De la población con alguna discapacidad, se encontró, que el porcentaje de niños en edad para asistir a la escuela en 2016, fue de 2.5% del total de niños y jóvenes de entre 3 y 17 años y que esta cantidad se ha ido incrementando desde el año 2012. Puede ser que el porcentaje de la población con discapacidad sea menor, debido a que dicha condición muchas veces es

¹⁷⁰ *Ídem.*

¹⁷¹ *Ídem.*

¹⁷² *Ídem.*

¹⁷³ *Ídem.*

¹⁷⁴ *Ídem.*

consecuencia de un accidente o enfermedad en la adultez, por lo que la cantidad de personas con discapacidad es mayor en la población adulta que entre los niños y jóvenes, en cuyo caso la condición de discapacidad la mayoría de las veces es de tipo congénito¹⁷⁵.

- *Jóvenes que no estudian ni trabajan (nini)*. El INEE menciona que para el 2015 existían cálculos de que esta categoría era ocupada por alrededor de 6 millones de personas. Este concepto de nini es otorgado a estos jóvenes, porque aparentemente “no estudian ni trabajan”, no tomando en cuenta otra actividad que podrían estar realizando, como buscar empleo o realizar trabajo doméstico¹⁷⁶.

En 2016, el INEE con base en la ENOE realizada en el mismo año, contabilizó 6 395 339 jóvenes identificados como ninis que realizaban trabajo doméstico semanalmente; 77% de ellos dedicaban más de 20 horas a labores del hogar, entre los cuales el 86.6% eran mujeres y el 16.9% eran hombres. El 1.6% de la población total de esta población se encontraba en búsqueda activa de empleo, otro 13.8% buscaba empleo y realizaba trabajo doméstico y 80.6% realizaba únicamente trabajo doméstico. Por otro lado, se encontró que solo el 4% (255 021) de los jóvenes clasificados como ninis manifestaron no asistir a la escuela, no tener ocupación y empleo y tampoco realizar trabajo doméstico o buscar empleo, por lo que estos sí podrían ser catalogados como verdaderos ninis¹⁷⁷.

Existe información estimada a partir de la ENOE que sugiere que la mayoría de la población de jóvenes categorizados como parte de la población que no estudia ni trabaja, se encuentra en localidades urbanas de más de 15 000 habitantes, lo que representa el 54 % de los más de 6 millones, mientras que en localidades semiurbanas de entre 2500 y 15 mil habitantes se localiza el 15.6%, y en las zonas rurales de menos de 2500 habitantes se encuentra el 30.5% de dicha población. Cabe señalar que en las localidades urbanas los jóvenes que no estudian ni trabajan cuentan con un grado escolar de educación básica completa o educación media superior, mientras que en el plano rural esta condición se revierte, y los estos jóvenes tienen menos de la educación básica¹⁷⁸.

En resumen, el 44.3% de estos jóvenes tienen educación básica completa, el 20% educación media superior, y el 7% licenciatura y el 28.8 % cuenta con primaria completa o

¹⁷⁵ *Ídem.*

¹⁷⁶ *Ídem.*

¹⁷⁷ *Ídem.*

¹⁷⁸ *Ídem.*

menos. La cantidad de hombres y mujeres, por nivel educativo que no estudian ni trabajan es muy parecida, pues la mayoría de estos jóvenes cuenta con educación básica completa, seguida de aquellos que solo cuenta con la primaria. Sin embargo, es importante mencionar en el caso de las mujeres de esta población, que aún en los casos en los que ellas alcanzan un grado de educación superior, es mayor la cantidad de mujeres que no estudian ni trabajan en comparación con los hombres en las mismas circunstancias¹⁷⁹.

Hasta aquí se describe brevemente el contexto socioeconómico y demográfico de cierta parte de la población en condiciones de vulnerabilidad para ejercer su derecho a una educación de calidad resaltado los méritos y deficiencias del SEN. Por otra parte, resulta importante decir que ha sido notable el avance que se ha tenido en relación al acceso al derecho de la educación en los últimos años del presente siglo, en particular en el acceso a la educación básica, sin embargo, factores como la pobreza, el ingreso, la marginación y la condición de vulnerabilidad de las subpoblaciones, por ejemplo, la discapacidad así como formar parte de una minoría étnica, son condiciones que continúan marcando una desventaja para ejercer el derecho a la educación.

Otro aspecto que limita el cumplimiento del acceso al derecho a la educación es la balcanización del país; los estados que se encuentran en el sureste del país contienen a la población con los más altos índices de pobreza, con ingresos menores al promedio nacional y con una concentración alta de población indígena y hablantes de lengua indígena marginada, y en la que se encuentra una cantidad significativa de niños y jóvenes en edad escolar. Por otro lado, en los estados del norte la cantidad de personas en condición de pobreza es menor y su promedio de ingresos es más alto que el promedio nacional, además de que con excepción de Durango, Sonora y Chihuahua, la presencia de población indígena o hablantes de lengua indígena es mínima, la población de niños y jóvenes en edad de asistir a la educación básica ha ido disminuyendo al igual que en las entidades en el centro del país, y de acuerdo con el INEE seguirá esa tendencia en los próximos años, en ciudades como Ciudad de México, Nuevo León, Morelos y Baja California¹⁸⁰.

Para el INEE el reto de los estados ubicados en las zonas norte y centro de país se encuentra en garantizar la permanencia y el acceso al nivel medio superior. Mientras que en los estados con mayor población en edad de asistir a la educación básica como por ejemplo Chiapas,

¹⁷⁹ *Ídem.*

¹⁸⁰ *Ídem.*

Morelos, Oaxaca y Puebla, el reto está en asegurar que todos sus niños y jóvenes accedan a los niveles que esta comprende; es decir, asegurar el ingreso a preescolar, primaria y secundaria¹⁸¹.

A este panorama se suma que el gobierno actual parece darle poca importancia a la educación, pues ha venido reduciendo cada vez más el presupuesto destinado a este ámbito. El Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2018 se incrementó en relación con el PEF 2017 apenas en un 0.2%. Siendo para el 2018, el programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa el más castigado en la reducción del monto asignado; de 2 mil 986 millones autorizados para el 2017, se redujo a 2 mil 293 millones para el 2018, dando una diferencia de 693 millones¹⁸².

En el mismo sentido en relación al SNTE, organización que “tiene entre sus principales ideales y objetivos el impulso y fortalecimiento de la escuela pública mexicana, como el medio más importante para el desarrollo integral de la Nación¹⁸³”, no ha logrado frenar las disminuciones al presupuesto en educación, por otro lado, ha ido poco a poco perdiendo su poder frente a las decisiones del gobierno en turno en relación a las reformas¹⁸⁴ a la educación y los problemas que esto ha implicado sobre todo por el impacto que han tenido sobre algunos colectivos al interior del SEN y su consecuente reacción, donde se ha llegado a suspender clases por tiempos prolongados e indefinidos y de manera recurrente en forma de protesta por parte del personal docente¹⁸⁵ que busca la reivindicación de sus derechos laborales, así como la mejora de las condiciones de trabajo, a lo que el gobierno actual respondió con descuentos al salario de los maestros que no asistieron a clase por estar en protesta y con la amenaza constante de ser dados de baja del servicio docente debido a los paros, así como con negativas ante la petición de los maestros para el diálogo y la encarcelación de algunos líderes de la protesta y movimiento

¹⁸¹ *Ídem*.

¹⁸² POY SOLANO, Laura, “Presupuesto para la educación pública en 2018, sólo 0.2% mayor que el de este año” en *La jornada*, noviembre de 2017, <https://www.jornada.com.mx/2017/11/19/politica/015n1pol>, consulta: 16 de agosto de 2018.

¹⁸³ *El SNTE y su compromiso con la educación en la construcción de un estado democrático (Un recorrido en el tiempo)*, 2007, <http://www.snte26.org.mx/documentos/trabajadores/documentos/sntecompromiso.pdf>, consultada: 16 de agosto de 2016.

¹⁸⁴ DOF, “Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso D) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013, consulta: 21 de septiembre de 2018.

¹⁸⁵ AGUSTÍN, Rogelio, “Maestros realizan paro y marcha en Guerrero” en *Milenio*, enero 2018, <http://www.milenio.com/estados/maestros-realizan-paro-y-marcha-en-guerrero>, consulta: 24 de octubre de 2018.

magisterial¹⁸⁶. Lo anterior creó un clima de gran tensión en el país, ante lo que el SNTE no pudo hacer mucho en relación a las acciones del gobierno federal en contra de los movimientos magisteriales, ni tampoco lo hizo con respecto a su función como mediador entre el gobierno federal y la CNTE, y a la Reforma en sí, muy a pesar del intervencionismo y del carácter corporativista¹⁸⁷ que lo había caracterizado en otros mandatos presidenciales, agudizando su pérdida de poder político con el arresto de su líder sindical Elba Esther Gordillo el 26 de febrero de 2013¹⁸⁸.

Lo anterior se menciona porque resulta imposible entender los procesos educativos, incluyendo la EI, separados del contexto en el que se define y estructura la marcha del Sistema Educativo del cual forman parte. En general se ha tenido avance en el acceso a la educación en el país en las últimas décadas, según el INEE¹⁸⁹ en las edades en las que idealmente se cursa la educación primaria se está muy cerca de lograr que todos los niños y niñas asistan, igual que en las edades para cursar la secundaria, sin embargo como puede verse en las estadísticas continúan las barreras en el acceso a la educación para las poblaciones que históricamente han estado limitadas en el ejercicio de este derecho.

[...] los niños y jóvenes que en mayor medida no asisten de manera regular a la escuela son principalmente aquellos que viven en localidades pequeñas o con un alto grado de marginación, son indígenas o hablantes de lengua indígena, pertenecen a hogares donde el jefe cuenta con bajo nivel educativo, son pobres o vulnerables por ingresos o carencias sociales, son miembros de hogares con bajos ingresos o viven con algún tipo de discapacidad¹⁹⁰.

Otros de los grupos en condiciones de vulnerabilidad es el de los niños que pertenecen a familias de jornaleros agrícolas migrantes, quienes provienen generalmente de comunidades pequeñas y con un alto grado de marginación,

¹⁸⁶ ROLDÁN, Nayeli, “Detención, cuentas congeladas y cero diálogo, los golpes a la CNTE” en *Animal Político*, <https://www.animalpolitico.com/2016/06/detenciones-cuentas-congeladas-y-cero-dialogo-los-golpes-a-la-cnte/>, consulta: 16 de noviembre de 2018.

¹⁸⁷ GUEVARA NIEBLA, Gilberto, “Leyes que sustentan el poder del SNTE” en *Nexos*, junio 2012, <https://www.nexos.com.mx/?p=14833>, consulta: 21 de septiembre de 2018.

¹⁸⁸ CASTILLO GARCÍA, Gustavo, “De la gloria a la cárcel. La maestra, presa es acusada de lavado de dinero”, en *la jornada*, <http://www.jornada.com.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>, consulta: 16 de noviembre de 2018.

¹⁸⁹ INEE, *op. cit.*, https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_020201.html, consulta: 16 de agosto de 2018.

¹⁹⁰ *Ídem*.

muchos de ellos son indígenas y hablantes de lengua indígena. Según la SEP sólo asisten a la escuela entre el 14 y 17% de estos niños¹⁹¹.

Con respecto al acceso a la educación secundaria se ha tenido logros significativos en la consecución de su universalización, en el 2015 de los niños en rango de edad entre los 12 y 14 años que terminaron la primaria se tiene que el 94.6% asistía a este nivel educativo. En comparación con 1990 se incrementó en 10 puntos porcentuales la asistencia en este grupo de edad¹⁹². Por otro lado, el aumento en la tasa de asistencia a la Educación Media Superior (EMS) de la población entre 15 y 17 años que logró culminar los estudios de secundaria ha sido moderado. Entre los años de 1990 y 2015 aumentó 7%. Siendo el nivel educativo de secundaria el que representa el mayor avance y logro para el SEN¹⁹³.

Como podemos ver aún falta mucho por hacer para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación a toda la población mexicana no obstante sus diferencias sociodemográficas, étnicas, culturales y económicas.

Estos datos nos ayudan comprender que el proceso de EI en el país resulte ser todo un reto, aunque por otro lado dicho proceso representa una oportunidad para desafiar las estructuras que tienden a mantener el statu quo, eliminando las desigualdades y procurando la justicia social. De ahí la necesidad de ver en la EI una oportunidad para disminuir las desigualdades producidas al interior de SEN, y la importancia de diferenciar la EI de la integración educativa, pues la implementación del enfoque de EI es más que favorecer la autoestima y la socialización en el aula, es reconocer al niño, niña y joven como sujeto político y social en un espacio público donde puede manifestar su existencia y reivindicar sus derechos de los cuales ha sido negado o limitado, y los agentes al interior de las escuelas deben ser conscientes de esto, pues a veces la carga de trabajo así como la inercia a la que se subordinan, impide ver la escuela como un escenario propicio para promover cambios que pueden impactar en las formas en que son percibidas las diferencias en la sociedad.

Lo anterior no es fácil, la marcha de los procesos educativos en México se han visto lentificados por causas multifactoriales entre las que se mencionan la poca importancia que los gobiernos en turno han mostrado en relación al ámbito educativo, reduciendo cada vez más el

¹⁹¹ *Ídem.*

¹⁹² *Ídem.*

¹⁹³ *Ídem.*

presupuesto destinado a este, así como la burocratización de las instituciones educativas, la creación y el llenado excesivo de documentos y formatos con el objetivo de crear evidencia y justificación de las actividades de los diferentes niveles que integran el SEN, resultando ser mecanismos que impactan en la realidad de las escuelas minando o reduciendo las posibilidades para brindar una educación de calidad.

En adición a lo anterior, la información y capacitación que el personal directivo, docente y administrativo debe recibir para la implementación de nuevos programas y propuestas educativas al interior de los centros educativos y que a su vez, muchas veces conlleva cambios en el manejo y organización de las escuelas, son recibidos por dicho personal mediante seminarios, cursos cascada y en muchas ocasiones por medio de manuales y oficios expedidos por la SEP, dejando de lado la realidad que cada centro escolar presenta, es decir, las dificultades o la pertinencia de dichos programas, o si cuentan con los recursos necesarios para llevarlos a la práctica, lo cual solo podría ser posible con un acompañamiento constante en la implementación de estrategias y la valoración de las mismas, así como la constante retroalimentación que se pudiera dar entre los diferentes niveles del SEN.

Reflexionando sobre la complejidad del SEN y la que encierra en sí el proceso o los procesos educativos, uno de los supuestos que se discute, especialmente después de la aprobación de la Reforma Educativa es la centralidad del docente en el aprendizaje, pues aunque resulta ser el docente un factor clave, dicho por algunos autores¹⁹⁴ existen factores que escapan de su control como las propias decisiones que los padres empujados por factores socioeconómicos o personales los lleven a limitar la permanencia del alumno en la escuela, o los cambios a los que el mismo profesor está sujeto por parte del SEN, si bien es una pieza clave en el aprendizaje del alumno, no es el único responsable de los malos resultados obtenidos en las evaluaciones tanto nacionales como internacionales como se dejó ver en los inicios de la última Reforma educativa en México¹⁹⁵. Desde esta perspectiva la evaluación y capacitación centrada en la función docente no resolverá los problemas educativos en México y podría estarse financiando gran parte del esfuerzo de cambio sobre un supuesto acerca del cual no hay

¹⁹⁴ GÓNZALEZ FERNÁNDEZ, Tomás, “¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?” en *Boletín del IISUE*, <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>, consulta: 21 de septiembre de 2018.

¹⁹⁵ BACKHOFF ESCUDERO, Eduardo, GUEVARA NIEBLA, Gilberto, “La reforma educativa y la evaluación docente: retos para su implementación” en *nexos*, junio 2015, <https://www.nexos.com.mx/?p=25277>, consulta: 21 de septiembre de 2018.

evidencia¹⁹⁶. Sobre todo porque la finalidad de esta centralidad en el docente en tiempos de reformas no es la mejora educativa sino la reducción o eliminación de los derechos del docente como trabajador¹⁹⁷.

Otra cuestión que está muy presente en el SEN y que ha sido señalada como una limitante en la mejora educativa es la dinámica al interior del sistema que privilegia las intenciones políticas por sobre las técnicas. La estructura del SEN es determinada en gran parte por dicha dinámica, y esto se deja ver en las negociaciones o acuerdos entre la SEP y el SNTE en relación con las propuestas de transformación del sistema educativo, las relaciones laborales que definen los personajes, las prácticas y la lógica que movilizan y dan orden (jerarquía) a las relaciones en el SEN, caracterizada hasta el momento por la búsqueda de intereses personales sobre el poder político y económico, en detrimento de la calidad educativa en el país¹⁹⁸.

La participación del SNTE ha sido clave para la puesta en marcha o la limitación tanto de programas¹⁹⁹ y acciones en el SEN como en la agenda de los gobiernos en relación al tema educativo, que a decir por los resultados así como las limitaciones y problemas educativos ya mencionados, poco ha sido el alcance que se ha tenido en relación con los objetivos centrales en torno a la educación, tales como la distribución equitativa de oportunidades de acceso educativo, y la calidad educativa, a pesar de que estos representan objetivos prioritarios del SNTE de cara a la modernización del SEN²⁰⁰. Por lo anterior la pertinencia del SNTE como organismo que además de promover el derecho a la educación, es garante de los derechos laborales de sus agremiados, se ha visto cuestionada, situación que parece agudizarse con los escándalos de corrupción protagonizados por sus líderes, demeritando con esto los objetivos centrales y razón de ser de dicho organismo, generando fuertes críticas en contra de las intervenciones e influencia del SNTE en materia educativa por parte de la sociedad civil, grupos de investigadores y medios de comunicación²⁰¹.

¹⁹⁶ BENSUSÁN, Graciela, TAPIA, Arturo, *op. cit.*, p.559.

¹⁹⁷ LÓPEZ AGUILAR, Martha de Jesús, "Reforma laboral y administrativa disfrazada de educativa" en la Jornada, noviembre 2015, <http://www.jornada.com.mx/2015/11/07/opinion/022a2pol>, consulta: el 21 de septiembre de 2018.

¹⁹⁸ Cit. por SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, "Reforma Educativa: El papel del SNTE" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm. 37, abril – junio 2008, pp. 420 – 421.

¹⁹⁹ *El SNTE y su compromiso con la educación en la construcción de un estado democrático (Un recorrido en el tiempo)*, 2007, <http://www.snte26.org.mx/documentos/trabajadores/documentos/sntecompromiso.pdf>, consulta: 17 de septiembre de 2018.

²⁰⁰ *idem*.

²⁰¹ SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, "Reforma Educativa: El papel del SNTE", *op. cit.*, p. 433.

De las cuestiones externas que afectan al SEN se encuentran aquellas derivadas del modelo económico neoliberal implementado en México desde los años ochenta, con la llegada a la presidencia de Miguel de la Madrid Hurtado. Este modelo económico ha prevalecido hasta el momento, sin importar el color del partido en el poder y cuyas características han traído como consecuencia la cada vez menor emisión de recursos fiscales para ámbitos y funciones que hasta antes de su puesta en marcha, parecía le eran inherentes al Estado, tales como la seguridad social, la salud, la alimentación, la vivienda y la educación. A esto se le suma una fuerte tendencia a la mercantilización y privatización de dichas necesidades, con lo cual se acrecienta la brecha entre las clases sociales, aumenta la exclusión de ciertos sectores sociales del bienestar y disminuye significativamente los niveles de vida de la mayor parte de la población y de regiones completas del país²⁰².

Desde la aparición del modelo neoliberal en México el BM y el FMI han sido los organismos internacionales con el mayor peso en el diseño de propuestas en materia educativa, dichos organismos consideran que la educación es una herramienta indispensable en el éxito de las estrategias de ajuste estructural económico²⁰³. De esta manera, atendiendo a sus recomendaciones desde la década de los ochenta se incrementó en México el fortalecimiento al nivel educativo básico, educación a distancia para aumentar las inscripciones después de la primaria y adiestramiento de los trabajadores. La finalidad de este apoyo a estos niveles educativos se caracteriza por atender sólo la productividad de la fuerza de trabajo para su inserción en el mercado laboral y el incremento de la productividad empresarial, alejando a las personas de los países subdesarrollados como México de la formación humanística, científica y tecnológica y sobre todo de su participación en el nivel educativo superior²⁰⁴.

Otro organismo presente en las decisiones en el tema educativo es la OCDE que en el año 2000, recomendó impulsar en México el nivel técnico y formular planes flexibles a nivel licenciatura e incluir materias de tronco común como informática, economía, idiomas y modelos de especialización, con el objetivo de dotar a los alumnos de conocimiento útil y aplicable en el mejoramiento de la productividad y el funcionamiento de la empresa²⁰⁵, dejando de lado el

²⁰² ORNELAS DELGADO, Jaime, *Educación y neoliberalismo en México*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2002, p. 79.

²⁰³ *Ibidem*, p. 45.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 47.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 53.

conocimiento social y humanístico una vez más. Bajo un discurso de preocupación sobre los bajos niveles alcanzados en su prueba PISA²⁰⁶, la OCDE en realidad lo que trata de asegurar es que las personas en edades en las que son más productivas adquieran el grado de cualificación pertinente a los fines de la empresa.

Desde este contexto es difícil apuntar a una educación inclusiva, sobre todo si los responsables de ejecutar las políticas públicas en materia educativa se esmeran en dar un cumplimiento total a las recomendaciones de los organismos ya mencionados, dejándose corromper o seducir por el poder político y económico que puedan obtener. Las posibilidades de revertir los efectos del mercado o de plantear cambios realistas en la mejora educativa serán posibles siempre y cuando los agentes que participan en dicho campo de la educación tengan la voluntad de cambiar la dinámica al interior del SEN, es decir de cambiar, el orden y la lógica de lo que se ponen en juego al ser parte de este sistema educativo²⁰⁷.

Conclusiones.

El desarrollo de los diferentes enfoques o modelos que han surgido a través del tiempo para brindar atención a las personas con discapacidad, que en el pasado se encontraban y que aún en la actualidad existen casos en los que continúan siendo excluidas de los servicios educativos, inician sin lugar a duda con la educación especial cuyo paradigma se centró en la atención con base en las limitaciones del alumnado, pasando después al modelo de integración educativa conservando como punto focal de la educación la superación del déficit, así una vez normalizado el niño/la niña podría ser integrado a la escuela regular o bien estando ya en una escuela regular poder ser normalizado mediante su atención en una modalidad de especial dentro de la escuela. Actualmente la atención a la población categorizada con discapacidad se encuentra entre el modelo de Integración y la pretensión de dar paso a la inclusión. Siendo este último enfoque desde el que se promueve la participación de todos los niños, las niñas y las y los jóvenes y con el cual se busca reducir las barreras que limitan la participación y el aprendizaje, tanto de la población con discapacidad como de todas aquellas que por motivos de

²⁰⁶ PISA fue descrita como prueba internacional para evaluar las competencias básicas para la vida y el trabajo de los jóvenes de 15 años, información que se puede consultar en: VIDAL, Rafael, *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?*, CENEVAL, México, 2009, p. 12.

²⁰⁷ BOURDIEU, Pierre, LOÏC, Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI, 2005, pp. 150 – 153.

género, etnia, condición social y nacionalidad entre otros, han estado al margen del derecho a la educación.

El proceso descrito anteriormente, ha marcado con la puesta en marcha de cada modelo, un precedente en el tiempo de las diferentes formas de concebir esta condición (discapacidad), que como se fue mencionando en el capítulo ha impactado en las formas de atención y la participación de dicha población en los servicios educativos, pasando de no tenerla, a una condición en la que plantea que con los apoyos necesarios las persona con alguna limitación física y/o cognitiva, social o de aprendizaje y/o de lenguaje pueden tener en muchos casos las mismas posibilidades de éxito, al igual que otras personas que no presentan alguna de estas condiciones. Siendo el enfoque inclusivo el que actualmente contempla que, además de brindar los apoyos necesarios a todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, se respete la diferencia y se promueva la dignidad y el derecho de todos los niños, las niñas y jóvenes, a participar y aprender en ambientes comunes donde los agentes educativos se entregan en la búsqueda de verdaderas oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad, especialmente para aquellas personas que están en riesgo de marginación y exclusión.

Lo anterior, en el plano más idóneo del proceso de educación inclusiva, pues como también revisamos, tanto al interior de los Sistemas Educativos -en este caso el Sistema Educativo Mexicano- como en su exterior, hay elementos que modifican la implementación, el desarrollo, el seguimiento y los resultados de los programas educativos destinados a favorecer la atención de todos los niños, las niñas y jóvenes en edad de asistir a la escuela no obstante cualquier condición que presenten.

Siendo la globalización de los procesos neoliberales uno de los elementos que más influyen en la organización de los SE, dada la importancia de dichos sistemas para la reproducción de la lógica mercantil. Dicha influencia es ejercida mediante la imposición de agendas a los diferentes sistemas educativos de los países miembros de la ONU, a través de evaluaciones de ciertas áreas del conocimiento, tales como la lectura, las matemáticas y las ciencias, que resultan ser esenciales para que las personas adquieran un grado de cualificación que les permita desarrollar aquellos trabajos que el mercado demanda. Organismos como OCDE principalmente, a través de su prueba PISA, destaca la importancia de que los países vía sus sistemas educativos promuevan estas áreas del conocimiento, estableciendo los estándares ideales (por el mismo organismo en acuerdo con cada sistema educativo), como sinónimo de

avance y progreso para aquellos sistemas educativos que logren alcanzarlos o se acerquen a estos. Para el caso mexicano, los resultados no han sido muy alentadores, aunque sin lugar a duda ha habido avances de acuerdo a dicho organismo.

En el mismo sentido y como un derivado de la lógica mercantil e individualista, otros de los factores que han limitado el avance hacia la consecución de mejoras en la calidad educativa, así como garantizar el derechos a la educación para todos, ha sido que los intereses personales de quienes dirigen el SEN han predominado por sobre los objetivos y finalidades para las que fueron creadas las instituciones encargadas de brindar y garantizar la educación en México. Por mencionar ejemplos de estos se encuentran las desigualdades creadas y persistentes, al interior del SEN y del SNTE, cuyas consecuencias han despertado la protesta de colectivos al interior de estos organismos, especialmente de estados del sur del país, con el objetivo de exigir mejores condiciones laborales, además de expresar su indignación ante la opacidad de los manejos del SEN y los acuerdos entre los gobiernos entrantes y en turno y los líderes del SNTE.

Otra de las limitaciones que sufre la educación en México, que es el presupuesto destinado a la educación, que como se mostró durante el capítulo ha mostrado no ser suficiente para garantizar una educación de calidad, ni asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes en el territorio mexicano sean escolarizados. Que por si fuera poco resulta ir disminuyendo gradualmente, en atención a las recomendaciones que las políticas neoliberales hacen a los países que como México aumentan cada sexenio su deuda con el FMI.

Como resultado de lo anterior las diferentes propuestas para garantizar el acceso a la educación de todos los niños, las niñas y jóvenes en el SEN se han presentado como un proceso que avanza muy lentamente hacia la inclusión, esto muy a pesar de los fundamentos jurídicos (tratados, leyes y programas) que justifican la pertinencia de favorecer prácticas y espacios comunes de aprendizaje, donde las diferencias sean el punto de encuentro y la clave del aprendizaje. Concluyendo que la Educación inclusiva representa un gran reto para el SEN en el sentido de garantizar una educación de calidad para todos, dadas las condiciones que presenta la realidad política, económica y educativa en México, haciendo visible una vez más la extensa brecha que existe entre la razón jurídica y la propuesta de inclusión en el SEN.

Bajo este panorama los procesos de educación inclusiva en el SEN, resultan ser complejos, desafiantes, en algunos casos contradictorios y por tanto difíciles de implementar, sin embargo, es inminente el vuelco que tiene que dar la práctica educativa en respuesta y a favor de los

sectores que más padecen los efectos de los procesos neoliberales (pobreza, marginación, exclusión). Y la escuela parece ser un escenario propicio para hacerlo, a través del proceso de Inclusión educativa que con su fundamento en los derechos humanos nos permite y obliga a buscar las formas para eliminar las barreras que impiden y restringen el acceso al bien común de la educación a sectores completos de la población en México.

Otra oportunidad que se vislumbra con el enfoque inclusivo, es el desafío a las estructuras dominantes y el reconocimiento por parte de los dominados en la reproducción de la desigualdad, al crear consciencia y responsabilidad en los agentes educativos ante la inminente labor que implica ser garantes de los derechos de otros, con lo que mantenemos una relación de asimetría, la cual no es para reproducir el poder hegemónico sino para estar a cargo y ser responsable del otro.

El infante, en posición de asimetría le corresponde el derecho de la asimetría protectora. Protección no implica la posición de debilidad en el otro, sino la oportunidad de llevar a cabo el cultivo de la vida. La metáfora es el cultivo de la tierra, como hacer que la germinación de la vida cumpla su ciclo y se reproduzca. Nos referimos a la metáfora de la germinación de la vida espiritual, social, humana²⁰⁸.

En ese sentido, el SEN siendo un contexto complejo que sin duda impone a sus agentes fuertes cargas difíciles de librar, precisa la reflexión de los agentes que lo componen, sobre la práctica educativa que realizan. Dicha reflexión debe incitar a los agentes a subvertir el orden impuesto al interior de las instituciones en favor de una educación que promueva la participación de todos los alumnos no sólo del derecho a la educación sino del derecho a vivir en la igualdad, la democracia y la justicia social. Una reflexión de esta naturaleza solo puede ser y hacerse desde la ética, que fundamentada en los derechos humanos nos dará la pauta para reconocer (nos) a los agentes educativos como garantes de los derechos de todos y cada uno de los niños, las niñas y jóvenes en el acceso a la educación y en el reconocimiento de su singularidad.

²⁰⁸ Cit. por JACOBO CÚPICH, Zardel, "La discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo" en *Revista RUEDES*, núm. 3, UNAM, México, 2012, p. 44.

CAPITULO 4.

RETOS Y ALTERNATIVAS DE LA EI

Introducción

Una vez mencionadas las brechas existentes entre la razón jurídica y la propuesta de inclusión, así como algunas de las posibles causas de dicha situación, se vislumbra la necesidad de crear alternativas para hacer realidad el acceso de todos los niños, las niñas y jóvenes al derecho de la educación, no obstante la falta de recursos económicos y el poco interés que las autoridades encargadas de la educación institucionalizada han mostrado ante el hecho educativo, pues históricamente esto sólo nos ha llevado a reproducir un sistema que promueve y mantiene las desigualdades, quedando el derecho a la educación restringido a ciertos sectores de la población.

Quienes quedan al margen de los sistemas escolares durante la infancia, corren un alto riesgo de no contar con un trabajo formal en la vida adulta y con ello verse limitados en el ejercicio de otros derechos²⁰⁹; como el derecho a la salud y la vivienda. La falta de educación escolarizada, es decir aquella que dota de las credenciales necesarias para aspirar a la vida laboral formal²¹⁰ condena de alguna forma a las personas a una vida de constantes vulneraciones contra su dignidad humana.

Ante este escenario surge la necesidad de desarrollar la tutela ética y jurídica de la educación como derecho humano, no únicamente para garantizar procesos de aprendizaje más significativos, sino para re direccionar la forma de percibir el mundo como una opción para procurar el desarrollo humano²¹¹, y hacer posible un mundo en el que se busque la dignificación de todos los seres humanos, hacia la igualdad, la paz y el bien común. Un mundo donde quepan muchos otros²¹².

²⁰⁹ UNESCO, *El derecho a la educación*, op. cit.

²¹⁰ ROJAS ARENAZA, Gabriel I., "Sistema Educativo Mexicano: exclusión, desigualdad y oportunidades. Entrevista con: Dra. Teresa Bracho González" en *Revista Iberoamericana*, <http://revistarayuuela.ednica.org.mx/sites/default/files/6%20Gabriel%20I.%20Rojas%20Arenaza.pdf>, consulta: 24 de octubre de 2018.

²¹¹

²¹² Cit. por JACOBO CÚPICH, Zardel, "La discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo", op. cit., p. 44.

La Educación es un derecho humano fundamental, inherente a todas las personas por su cualidad de seres humanos²¹³, por tanto su universalización. La necesidad de garantizar el acceso no sólo implica adquirir conocimientos, credenciales escolares, títulos profesionales para después obtener un trabajo, sino buscar una consciencia colectiva²¹⁴ y mirar los derechos humanos como algo cercano, en el caso de América latina verlos como derechos humanos latinoamericanos, situación que en países como México, se ha olvidado dada la pérdida de identidad debido a la influencia de occidente y por la asimilación de estereotipos que han permeado la consciencia y la voluntad de los agentes educativos.

En este capítulo se pone énfasis en los derechos humanos como direccionantes éticos del quehacer educativo, partiendo de que el cumplimiento de sus finalidades no se limitan únicamente en la atención y cumplimiento público de los instrumentos jurídicos internacionales, nacionales o estatales, sino que es sustantivamente ético, en cuanto al compromiso existencial de los sujetos en su constitución como actores sociales y políticos en el contexto educativo²¹⁵. La comunidad educativa al interior de los sistemas escolares, desde el compromiso ético con el otro, y bajo la concientización de su realidad participa de manera activa en la construcción y materialización de la justicia social con base en el conocimiento y exigibilidad de sus derechos humanos.

4.1. Desafíos de la Educación Inclusiva

Es importante decir que la puesta en práctica del enfoque de la Educación inclusiva representa para los diferentes sistemas educativos incertidumbres, disputas y contradicciones, en parte inevitables pues desafía en muchos casos los fines y la lógica que les dieron origen y sentido, Bourdieu decía que la escuela era un lugar de reproducción de las estructuras sociales, debido a que en la escuela se producen los títulos escolares que serán traducidos en oportunidades para que las personas puedan laborar como profesionales y ocupar un lugar en la sociedad²¹⁶, y ha sido la lógica en la que y para la que los agentes que participan en el campo

²¹³ ONU, *¿Qué son los derechos humanos?*, <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>, consulta: 25 de octubre de 2018.

²¹⁴ Cit. por ORTEGA VALENCIA, Piedad, "La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos" en *Pedagogía y saberes*, núm. 31, septiembre – diciembre 2009, pp. 30-31.

²¹⁵ *Ibidem*, p.28.

²¹⁶ Canal ENCUESTRO, "Entrevista al sociólogo Pierre Bourdieu en la cual plantea su teoría de la reproducción en la escuela" en *Programa Grandes Pensadores del Siglo XX*, https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A, consulta: 29 de septiembre de 2018.

educativo han sido formados, por tanto al intentar implementar modelos educativos que promueven que todos los niños y jóvenes, sin considerar diferencias tengan acceso a los lugares de enseñanza institucionalizada, así como garantizar su éxito a través de diferentes estrategias educativas para su aprendizaje, genere un sentido contradictorio, que se traduce en resistencias y debates.

Lo anterior parece agudizarse cuando las PP creadas para dar cumplimiento al derecho de la educación para todos (EI), no se acompaña de los elementos materiales y humanos que prometen los estatutos y a la hora de ser implementadas no consideran las diferencias culturales, económicas, sociales y simbólicas de a quienes van dirigidos. Es evidente que existen grandes discrepancias entre el gran progreso que dibujan los marcos jurídicos y el retroceso o estancamiento de una política pública de financiación específica al respecto²¹⁷. Como pudimos ver en el capítulo dos el lenguaje jurídico es maravillosamente pretensioso, está en su máximo nivel de expresividad, sin embargo continua presentando incapacidad para definir qué recursos son precisos para que la EI sea garante de una educación de calidad para todos, y que esté en correspondencia con la justicia y rapidez que muestra el lenguaje jurídico: “¿Se trata, acaso de modificaciones arquitectónicas? ¿De programas de formación docente? ¿De apoyos económicos para las familias y las comunidades pobres en situación de discapacidad? ¿De apoyo a la innovación en materiales escolares? ¿De mayores apoyos para la investigación educativa? ¿De crear centros especializados al interior de las instituciones educativas regulares? ¿De todo lo anterior? o ¿De nada de eso?”²¹⁸.

Si a lo anterior le sumamos la llamada falta de voluntad política para la implementación, desarrollo y continuidad de los proyectos educativos, el panorama es desolador. Y se puede caer en una situación de desconcierto, pues por una parte existe una legislación impecable pero a la vez una financiación escasa y/o mal utilizada, poco acceso a la educación para ciertos sectores de la población y ningún acompañamiento pedagógico de los incluidos²¹⁹. Entonces si quien o quienes están compelidos a garantizar los derechos de todas las personas, no lo hacen debido a que otros problemas demeritan la importancia del tema educativo en sus agendas o que a pesar

²¹⁷ SKLIAR, Carlos, “De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad” en *Revista Política y Sociedad*, núm. 1, Argentina, julio – noviembre de 2009, p. 158.

²¹⁸ *Ídem*.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 156.

de lo establecido en las leyes no hay algo que los obligue a cumplirlo ¿quién es el responsable de la EI? ¿Quién o quiénes son los responsables de garantizar el derecho de la educación?

Ante tal situación muchos agentes al interior de los sistemas educativos insisten en la necesidad de más recursos y de capacitación “para estar preparados²²⁰” y hacer frente a esta situación. Muchas veces recurriendo al apoyo o la demanda de servicios de educación especial (EE), debido a que se piensa que la especialización con la que cuenta este personal es la más adecuada para saber qué hacer ante cada niño que figura fuera de lo que los docentes aprendieron a reconocer dentro de ciertos parámetros de normalidad. “Para los docentes formados en educación general, queda claro, su conocimiento estaba habilitado y restringido a los saberes acerca de la infancia, adolescencia y juventud normal²²¹”.

Sin embargo, pese a esta fatalidad que parece ser algo difícil de vencer y poder dar paso a una verdadera educación de calidad para todos los niños, las niñas y jóvenes dentro de los sistemas escolares, hay autores e investigadores, así como personal que labora dentro de los sistemas educativos que a través de la observación y de investigaciones de las prácticas escolares a las cuales han tenido la posibilidad de acceder, precisamente mediante la evaluación de los resultados de la aplicación de los diferentes enfoques educativos, dar cuenta de evidencias sobre experiencias, aunque a pequeña escala, ciertamente, pero significativas en las que se subvirtieron y transformaron las prácticas²²² figurando como “microcosmos de vitalidad y transformación en la propia dinámica de las prácticas”²²³.

Estas personas se atrevieron a repensar sus creencias, imaginarios, significados y prejuicios, lo que trajo como consecuencia la transformación de las prácticas educativas. Estas personas se atrevieron a subvertir el orden al interior de las aulas y cambiaron la lógica de lo que estaba en juego al interior de estas, dieron paso a la valoración de la existencia de los niños por sobre la de la inteligencia, privilegiaron la convivencia por encima de la competencia²²⁴ y cambiaron la indiferencia por la responsabilidad por el otro, lo cual es posible cuando los agentes educativos toman un posicionamiento desde la ética que da sentido a la función educativa²²⁵.

²²⁰ *Ibidem*, p. 159.

²²¹ *Ibidem*, p. 160.

²²² JACOBO CÚPICH, Zardel, “La discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo”, *op. cit.*, p. 43.

²²³ *Ibidem*, p. 44.

²²⁴ El estudio fue realizado durante los años 1999 en APAC y 2000 en un CAM de Quintana Roo.

²²⁵ *Ibidem*, p.43.

Una vez que los docentes han vencido las barreras ontológicas y epistemológicas²²⁶, se invierte la lógica del aprendizaje, luego entonces el maestro es capaz de reconocer a los alumnos como sus guías, es decir que ellos son capaces de generar conocimiento en él, y como consecuencia, los alumnos comienzan su propio aprendizaje ya que esto genera confianza en su maestro²²⁷. El cambio de lógica como docentes, nos lleva a transformar la escuela en un espacio para hacer vínculos con los otros, para posibilitar la experiencia, y no únicamente para la transmisión de conocimientos sino la reflexión de estos; el para qué, el por qué y para dónde²²⁸. Entonces si algo habrá que reproducir en el contexto educativo, esto deberá ser la reflexión crítica del legado de la experiencia histórica y una actitud permanente a no obviar el conocimiento heredado. El subvertir el orden impuesto por los procesos colonizadores, el neoliberalismo global y la mercantilización de la vida de las personas, lleva a los docentes, a la comunidad educativa en general y a toda la sociedad a emprender desafíos y retos para dejar de reducir la visión, misión y compulsión de la escuela a preparar a los niños, niñas y jóvenes para la vida laboral, a dejar de poner énfasis en la capacitación para hacer frente a las demandas del mercado, para dar paso a la existencia²²⁹ de todos en un espacio común llamado la escuela, que a su vez se irá propagando a otros espacios, hasta hacer que este mundo se vuelva "...la casa de todos y no la casa de poquitos²³⁰".

De acuerdo con Jacobo-Cúpich esta responsabilidad en las prácticas de los docentes, directivos, padres de familia y en general de la comunidad educativa al interior de los centros sólo se logra mediante la inquebrantable convicción de ser responsable del otro por sobre todos los impedimentos posibles²³¹. A diferencia de los agentes que conforman la comunidad educativa, tales como padres de familia, investigadores etc. que requieren un trabajo personal para vencer todas las barreras que limitan el ejercicio pleno de esta responsabilidad, el personal docente, en particular, además tiene que vencer, cuestionar y enfrentar las limitaciones adquiridas en su trayectoria de formación profesional²³², que bajo el amparo de las teorías del

²²⁶ ORTEGA VALENCIA, Piedad, "La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos", *op. cit.* p. 30.

²²⁷ *Ídem.*

²²⁸ JACOBO CÚPICH, Zardel, *op. cit.*, p. 46.

²²⁹ *Ibidem*, p. 40.

²³⁰ GALEANO, Eduardo, "Pelear por un mundo que sea la casa de todos y no la casa de poquitos y el infierno de la mayoría", <http://bit.ly/2AG5Nm5>, consulta: 30 de septiembre de 2018.

²³¹ JACOBO CÚPICH, Zardel, *op. cit.*, p. 44.

²³² *Ibidem*, p. 45.

desarrollo revisadas en su preparación académica, legitiman y justifican la categorización de los niños en normales y niños con diferentes problemáticas, para los cuales se vuelve primordial la especialización, y tener un conocimiento y capacitación especializada para cada problema en particular. Es por esto que ante la implementación de un enfoque inclusivo muestran resistencias, traducidos en la necesidad de contar con mayor conocimiento, capacitación y recursos para atender a todos los niños y jóvenes, en especial aquellos que no acceden de manera convencional a los contenidos curriculares.

Lo anterior refleja la barrera más grande y difícil de vencer para los docentes cuando sigue “el llamado de ética²³³”.

Tienen que reconvertir todo el largo trayecto de su formación, descomponer, des – identificarse sin tener ningún elemento de apoyo; se encuentran en una condición de fragilidad, desconocimiento, y no cuentan con apoyo o reconocimiento de nadie. Únicamente cuentan con su voz interna que los impulsa a mirar por el otro, de asumir la tarea innegable de responderle al otro. Por esto resulta un viacrucis, un conflicto, y en dicha travesía viene la transformación. Se vuelven a titular, como algunos dicen bajo su costo y riesgo.²³⁴

El dar respuesta a la diversidad en el contexto educativo va más allá de (aunque sin negar la importancia de que sean reconocidas en) las políticas públicas, las instituciones y la preparación que los docentes tengan con respecto de la atención a la diversidad. En cuanto a los recursos materiales si bien son necesarios para crear mejores condiciones de aprendizaje, estos no son determinantes para garantizar una educación de calidad. Frente a esto los agentes educativos están llamados a asumir un compromiso ético con la alteridad (con el otro), y al reconocimiento de los derechos humanos de cada alumno como direccionantes del quehacer educativo, y hacer posible la materialización de sus principios, bajo la propuesta educativa de una pedagogía crítica.

[...] una pedagogía crítica, que plantee un proyecto de resistencia y de intervención democrática y radical; que impulse una perspectiva ética y política y no meramente técnica, de la producción de conocimiento; que considere el aula y la institución escolar como un ámbito para la reflexión crítica, vinculado a un contexto de luchas

²³³ *Ídem.*

²³⁴ *Ídem.*

sociales; que conceptualice al profesorado no como mero trabajador asalariado, sino como parte de un colectivo más amplio de intelectuales públicos. Todo ello en un escenario en donde se impone la necesidad tanto de hacer una política más pedagógica como de consolidar la pedagogía como una práctica de carácter cultural²³⁵.

4.2. Alternativas para una educación en la que todos los niños, las niñas y jóvenes tengan la oportunidad de participar y ejercer de manera plena su derecho humano a la educación

El compromiso que asuman los agentes en su labor educativa es un punto clave para garantizar el derecho humano a la educación de manera integral, por tanto la necesidad de dar sugerencias que guíen su andar en este proceso, que como ya se mencionó anteriormente es dilemático. La Educación inclusiva plantea retos a los SE y por tanto a quienes lo conforman, sin embargo hay que destacar que el docente frente a grupo tiene una función especial, por el simple hecho de mantener un contacto más cercano con el alumno. La relación que el docente mantiene con el alumnado va más allá de la transmisión de conocimiento y seguimiento del currículo. El maestro llega a ser un referente del alumno, ya que después de los integrantes de su familia, el profesor es la persona con la que más tiempo pasa durante el día en el caso de educación básica²³⁶, una simple mirada de este puede ser la confirmación de la existencia del alumno (y viceversa). La existencia de ambos maestro y alumno solo es posible en la relación. Pero ¿qué tipo de relación puede promover y garantizar que todos y cada uno de los alumnos a partir de su singularidad ejerzan de manera plena su derecho humano a la educación?

Sin duda alguna, la pregunta planteada lleva a la búsqueda de respuestas, que desde la formación profesional docente en un paradigma tradicional, colonial, hegemónico, y/o eurocentrado, que ha limitado los sentidos y el pensamiento a atender a una determinada lógica, no dará respuesta y en caso de hacerlo, lo hará de manera parcial. La búsqueda de respuestas se direccionará a aquellas teorías y propuestas que den pautas para crear relaciones en la que todos los implicados en la labor educativa puedan reconocerse en las capacidades y potencialidades que genera la diferencia²³⁷. Desafiando así, los paradigmas pedagógicos que se centran hacia

²³⁵ GIROUX, Henry, "Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino" en *Revista Con-Ciencia*, núm. 17, 2013, p.55.

²³⁶ En el caso de educación básica en los niveles educativos de inicial, preescolar y primaria.

²³⁷ JACOBO CÚPICH, Zardel, *op. cit.*, p. 47.

una homogeneidad en las relaciones humanas, y por tanto en las limitaciones de las capacidades; lo que implica salir de lo establecido, el ser diferente.

El docente asumiendo su compromiso en la relación educativa, asume su papel como adulto responsable del alumno en relación al hecho educativo y se plantea la necesidad de búsqueda, que tarde o temprano lo llevará al cuestionamiento de lo aprendido en su formación²³⁸ así como a encontrar posibilidades donde antes solo veía y reconocía limitaciones.

El encuentro de nuevos paradigmas educativos fundamentados en la teoría crítica y los derechos humanos abre una fuente de posibilidades para que el docente a partir de un análisis reflexivo sobre sus prácticas educativas en relación con la atención a la diversidad, se asuma como garante del derecho humano a la educación de todo el alumnado y promueve la construcción de un pensamiento emancipatorio que lleve a los sujetos a reconocer su capacidad y responsabilidad en la creación de nuevas subjetividades que exijan y participen en la realización de sus derechos²³⁹.

En este sentido Carlos Skliar plantea una pedagogía de la diferencia en la que es posible pensar la educación desde una postura donde se renuncia al seguimiento de modelos pre-establecidos, reconsiderando a la educación como una “conversación sobre el mundo contemporáneo, como el modo posible de encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir conceptos que solo aseguran la perpetuación de la injusticia social²⁴⁰”.

La conversación en términos de Skliar es aquella que se sostiene desde el lenguaje ético, en la que se reconoce y se escucha de manera atenta al otro, en una condición de igualdad configurando así un espacio de hospitalidad en el que se busca subvertir el orden natural de las cosas, el orden establecido que nos ha limitado como seres humanos en la convivencia con nuestros iguales²⁴¹. La acción educativa que se propone desde esta pedagogía tiene como finalidad vivir el encuentro en el aquí y el ahora de los participantes como un acto de rebeldía

²³⁸ *Ibidem*, p. 43.

²³⁹ ARGÜELLO PARRA, Andrés, “La educación en derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen” en *Revista Perfiles Educativos*, IISUE-UNAM, núm. 138, 2012, p. 166.

²⁴⁰ NOSEI, Cristina, SKLIAR, Carlos, “Pedagogía de las diferencias” en *Revista Praxis*, núm. 21, enero – abril 2017, p.65.

²⁴¹ *Ídem*.

ante la urgencia del currículo y la evaluación al mérito²⁴². Denuncia que en la escuela se enfatiza la formación para el futuro demeritando el tiempo presente, sin embargo, es este último el único tiempo real, en el que la existencia de los sujetos puede ser dotada de sentido al mundo y la vida²⁴³.

También destaca la importancia de generar en los maestros una pasión que los lleve a no dejar a los alumnos a su propia suerte, siendo el maestro quien insista en la participación del alumno mediante la provocación del pensamiento, lo que sólo puede suceder dentro una atmósfera educativa que dote de sentido a una existencia común²⁴⁴. Los elementos que pueden llevar a crear experiencias educativas que den sentido a una existencia común son: renunciar a la urgencia y recuperar la imaginación de los niños y las niñas, ver la diferencia como una posibilidad de aprendizaje y de encuentro para hacer cosas juntos, por ejemplo, el conversar en un lenguaje materno, pragmático y creativo que desafía las definiciones técnicas que emergen de la lengua ya hablada y desde el cual se imponen límites a lo que se puede aprender²⁴⁵.

Desde esta pedagogía no se puede poner límites al aprendizaje, porque en cuanto acción (verbo) es un proceso que está en marcha a la consecución de consolidar un conocimiento que a su vez es inacabado, pues se continúa en la acción y en el proceso. Los conocimientos sólo se pueden alcanzar en un tiempo y momento determinados para los que son válidos, no siendo así en otro tiempo y contexto. Sin miedo a caer en relativismos, esta reflexión lleva a reconocer la capacidad de aprender en todos los niños y niñas no obstante cualquier situación que presenten debido a su condición de seres humanos.

Otra pedagogía que nos permite diversificar nuestras prácticas educativas privilegiando la participación de todos los niños, las niñas y los jóvenes, es la pedagogía de la alteridad, propuesta a partir de los trabajos de investigación realizados por Rodolfo Stavanhagen humanista germano – mexicano.

La pedagogía de la alteridad parte de la exigencia del nunca más de Auschwitz como primer planteamiento para comprender el ser del otro, “No es casual que la génesis de la educación en derechos humanos se sitúe en los movimientos éticos suscitados en la posguerra,

²⁴² SKLIAR, Carlos, “Poner en tela de juicio la normalidad, ni la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación” en *Revista Educación y pedagogía*, Universidad de Antioquía, núm. 41, enero-abril 2005, p. 13.

²⁴³ *Ídem*.

²⁴⁴ *Ídem*.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 66.

que se replique en las más variadas situaciones específicas que exponen la vida humana, como las sufridas en el caso latinoamericano. Así, el imperativo ético que se extiende a la educación es que el sufrimiento de los pueblos afligidos tiene que terminar²⁴⁶”.

Se considera que la cuestión del otro excluido u olvidado por razones de pertenencia sociocultural no se resuelve simplemente por formulación conceptual (convenciones, tratados y leyes jurídicas), sino ante todo por el encuentro personal y existencial con la persona como una opción de vida²⁴⁷. En este sentido la Educación en derechos humanos como tarea política no puede ser indiferente a las realidades de reconocimiento y promoción del otro. Los derechos humanos desde la perspectiva pedagógica implican su protección y promoción en el nivel de la individualidad y ante otros con quienes se comparte un espacio social²⁴⁸.

Asumida desde los puntos de vista antes mencionados la pedagogía de la alteridad comprende “la educación como un acto moral fundado en la acogida y el compromiso con el otro concreto, un hacerse cargo de él²⁴⁹”. Para Stavenhagen la realización de los derechos humanos es una cuestión que no sólo conlleva posicionarse desde una ideología u otra, sino una lucha social y personal por las historias golpeadas de personas concretas que precisan un nuevo papel en la construcción de sociedades, así como en los estados participativos y plurales²⁵⁰.

En sintonía con Paulo Freire, Stavenhagen entiende el proceso educativo como un proceso de concientización de la situación de los oprimidos. Dicho proceso lleva a la acción de redirigir la historia ante situaciones estructurales que impiden el ejercicio pleno de los derechos humanos y la necesidad del empoderamiento de los sujetos colectivos que se ven limitados en el ejercicio de estos²⁵¹.

Otra propuesta educativa que es muy mencionada, sin embargo poco conocida a profundidad y mucho menos aplicada en las escuelas públicas en México, es la pedagogía de la liberación de Paulo Freire de origen brasileño. En esta propuesta se plantea que la educación debe convertirse en un acto político en cada país, destaca que todos los sujetos tiene la capacidad

²⁴⁶ Cit. por ARGÜELLO PARRA, Andrés, “La educación en los derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen”, *op. cit.*, p. 149.

²⁴⁷ ARGÜELLO, Andrés, “Alteridad en la educación en derechos humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen” en *Revista Estudios pedagógicos*, núm. 1, UNAM, 2011, p. 25.

²⁴⁸ *Ídem*.

²⁴⁹ ARGÜELLO PARRA, Andrés, “La educación en los derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen”, *op. cit.*, p. 154.

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 155.

²⁵¹ *Ibidem*. pp. 162 – 163.

de hacer política desde cualquier espacio y que el aula no puede ser la excepción a este proceso²⁵². Para Freire el conocimiento se construye a partir de las diferentes realidades que afectan a los sujetos políticos en acción (alumnos, maestros, etc.)²⁵³. Desde esta perspectiva el docente debe partir de los conocimientos previos del alumnado y “discutir la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos curriculares y con ello establecer una intimidad necesaria entre los saberes fundamentales de los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos”²⁵⁴. El alumno debe construir el conocimiento en relación con el maestro como un acto político para pasar de seres sociales pasivos a seres sociales activos y críticos de la sociedad en la que viven²⁵⁵.

El punto de partida en las reflexiones de Freire es el de la dominación que un pequeño número de personas ha venido ejerciendo en cada sociedad sobre las mayorías y la que ciertos países imperialistas imponen a los países latinoamericanos, puntualizando que esto ha llegado a ser posible porque no sólo se trata de una dominación económica y física, “sino que ha llegado a aparecer como legítimo a los ojos del pueblo que lo soporta²⁵⁶”, la dominación se ha implantado en la mente de los dominados, en las cuales actúa de una manera asumida como natural, traducido en el clásico así son las cosas. Por tanto resulta que su liberación no es simplemente de orden económico, pues una verdadera transformación de estructuras será posible únicamente mediante una auténtica liberación de las consciencias²⁵⁷.

Para Freire el analfabetismo es el resultado de una lenta desposesión del derecho a expresarse, por tanto, el proceso de alfabetización consiste en impeler en las personas una determinación que incite a expresar lo que viven y a la vez hacer de ellos intérpretes y testigos de su propia historia²⁵⁸.

²⁵² SIERRA LAMBRAÑO, Luis Hernando, *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, Universidad San Buenaventura, Colombia, p. 1.
http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO6/G6CAUCASIA_LUIS_SIERRA_INFORME_ANALISIS.pdf, consulta: 25 de octubre de 2018.

²⁵³ *Ídem*.

²⁵⁴ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Trad. Guillermo Palacios, Siglo veintiuno, México, 1998, pp. 31 – 32.

²⁵⁵ SIERRA LAMBRAÑO, Luis Hernando, *op. cit.*, p. 1.

²⁵⁶ SILVA, Alberto, “Paulo Freire: Una educación para la liberación” en *Revista de educación*, núm. 242, enero-febrero 1976, p. 90, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334147>, consulta: 18 de octubre de 2018.

²⁵⁷ *Ídem*.

²⁵⁸ *Ibidem*, p.92

La práctica de esta pedagogía se realiza mediante un proceso de complementariedad entre dos elementos: la búsqueda de medios educativos y la acción de pedagogos en las poblaciones que serán alfabetizadas. Destacando la necesidad de la reflexión sobre el ser humano y un análisis de las condiciones de su medio cultural; la comprensión de un medio social con un profundo carácter antidemocrático donde sus miembros cuentan con una consciencia ingenua de esa situación, la misión de la educación será adquirir una consciencia crítica para hacerla capaz de percibir las verdaderas causas del mal funcionamiento de la sociedad y los medios a emplear colectivamente para su mejora²⁵⁹.

El paso de una consciencia ingenua a una consciencia crítica es posible mediante un método activo de educación, de diálogo y de crítica. Freire lo llevó a la práctica con reuniones que llamó *círculos de cultura*, estos se desarrollaron de la siguiente manera: un coordinador y un grupo de personas durante una hora diaria debía entregarse en la conquista de su propio lenguaje. En estos círculos el grupo de personas reunidas discutía el programa que el mismo grupo había establecido. En el primer círculo de cultura realizado bajo la dirección de Freire los temas que más salieron fueron los nacionalismos, capitales extranjeros, desarrollo, alfabetización y democracia. Se pensó que la discusión organizada y progresiva de estos temas permitiría despertar una actitud crítica frente a esas realidades de la vida social²⁶⁰.

La experiencia demostró que estas discusiones llevadas de una manera organizada despertaron y reforzaron en los campesinos el deseo de instruirse y como consecuencia el de alfabetizarse. Dentro de los círculos de cultura el primer contacto de consciencia iba seguido de un estudio sobre el modo de expresión observado en los participantes, razón por la que las discusiones eran grabadas. Después eran revisadas y se hacía una selección de las palabras más cargadas de sentido existencial y los modos de hablar más típicos y en el contexto social de los vocablos que encerraban las aspiraciones, frustraciones, creencias y proyectos de quienes las empleaban²⁶¹. Seguido a esto se hacía una selección de palabras generadoras en función de la riqueza fonética, de la intensidad de sus lazos en el contexto social y del eventual poder de concientización inherente a cada una de ellas. Esto permitía delimitar y después pasar a diapositivas situaciones concretas en torno a las cuales se generaban nuevas discusiones²⁶².

²⁵⁹ *Ídem*.

²⁶⁰ *Ídem*.

²⁶¹ *Ibidem*, p. 93.

²⁶² *Ídem*.

A partir de la necesidad de alfabetización sentida por el pueblo, se buscaba un doble objetivo: hacer de los participantes un agente activo de su propia alfabetización y actuar de modo que el método de alfabetización fuera en si un instrumento de concientización más profunda²⁶³.

En la tercera etapa del método, las personas se reunían de nuevo en círculos de cultura, descodifican la situación existencial que había sido codificada por el equipo de representación y condensada en una diapositiva, cuyo contenido e implicaciones sociopolíticas debían ser descubiertos por el grupo. A la descodificación le seguía el análisis de la palabra generadora, sobre la cual se discutía de manera previa, separándola en elementos fonéticos para formar nuevas palabras²⁶⁴. Con lo anterior, los miembros del grupo se daban cuenta que podían ser autores de sus propios libros de lectura “un pequeño número de palabras, con el máximo de polivalencia fonética, constituía para las personas el punto de partida de la aprehensión de su propio mundo lingüístico²⁶⁵”.

La reflexión de Freire que inicia planteando el problema de la toma de conciencia individual y grupal termina en una práctica pedagógica que busca subvertir la actual lógica de poder burocrático. Cuando la concientización se aplica a nivel de grupo provoca la participación de los alumnos en su propia educación, al tiempo que facilita intervenciones colectivas que pueden llegar a ser de importancia en la dinámica social por medio de una práctica que busca transformar la realidad circundante.

Hasta aquí algunos planteamientos pedagógicos que pueden dar pauta a la transformación de las prácticas educativas en relación con la atención a la diversidad, y en la búsqueda de la justicia social y el ejercicio pleno de los derechos humanos de todos los miembros de la comunidad educativa.

Conclusiones

En este apartado se destaca la necesidad de concientizar a los agentes educativos como garantes de los derechos de los niños, en particular del ejercicio pleno del derecho humano a la educación de todos y cada uno de los alumnos. Si bien hay condiciones que limitan o hacen

²⁶³ *Ídem.*

²⁶⁴ *Ídem.*

²⁶⁵ *Ídem.*

difícil la labor educativa, tales como la falta de recursos, la carga de trabajo burocrático como lo son el llenado de documentos y las demandas constantes impuestas desde una organización institucionalizada como lo es el SEN, siempre hay una posibilidad para dar cumplimiento al compromiso educativo con los niños, las niñas y jóvenes.

Las posibilidades de cambio de las prácticas educativas tradicionales, caracterizadas por centrar la atención en la respuesta homogénea que deben dar los alumnos en relación a un currículum, y la medición del conocimiento alcanzado por medio de evaluaciones estandarizadas, así como la categorización de las conductas y pautas de desarrollo de los alumno en normal /anormal, a unas prácticas donde a través de la diversificación de estrategias y el reconocimiento de la diferencia como punto de partida para el aprendizaje en conjunto, sólo pueden ser viables a través de la ética, concebida como el hacerse cargo del otro. De ese otro que en su existencia garantiza la existencia del que asume el compromiso de estar a cargo.

Ante la reflexión de la importancia de la función del docente como un mediador entre la institución y el alumnado, entre el conocimiento impuesto desde una visión colonial y el conocimiento del alumno desde lo que vive y ha vivido históricamente, se hace necesario cuestionar los paradigmas en los que ha sido formado y han limitado su práctica, provocando que desde esta limitación se mantengan y reproduzcan desigualdades al interior del aula, así como la vulneración de los derechos de aquellos que se han mostrado rebeldes ante la imposición de un conocimiento ajeno que busca su dominación. El docente está llamado a buscar aquellas formas de producir conocimiento con y desde la realidad de los estudiantes, realidad en la que él/ ella está inmerso también.

La realización de los derechos humanos solo será posible en la medida que los acerquemos e incorporemos en nuestra vida diaria, y la praxis educativa no está exenta a esto, tenemos que voltear a ver al otro y reconocerlo en su diferencia; en su alteridad. Lo que es posible con el reconocimiento de sus derechos, de sus derechos humanos.

Hoy los agentes educativos estamos llamados a direccionar nuestra práctica desde una ética fundamentada en el respeto y cumplimiento a los derechos humanos. Siendo estos un instrumento/ una herramienta que posibilita cambios en favor de los colectivos que han sufrido la marginación y la exclusión, como lo han sido los niños, las niñas y jóvenes que han sido categorizados con discapacidad y que son el punto central de las propuestas educativas mencionadas en el capítulo tres.

Asumir el compromiso con esta minoría al interior de las aulas, nos llevará como agentes educativos a la transformación de nuestras prácticas educativas, y la mejora de la calidad educativa, así como a la movilización de fuerzas en conjunto para subvertir el orden establecido al interior de los centros educativos, y la construcción de sociedades más justas y democráticas, a través de la concientización.

CONCLUSIONES GENERALES

La realización de esta investigación, tiene su origen en la duda sobre la pertinencia de generalizar la aplicación del enfoque de EI, en las prácticas educativas realizadas en las escuelas de nivel básico del SEN, como una propuesta para mejorar la calidad educativa, y especialmente, para aumentar los índices de participación de las personas categorizadas con discapacidad en la escuela regular. Pues a lo largo de seis años de servicio, como agente educativo en el nivel de educación especial, así como otras experiencias a lo largo de estos dos años, en la construcción de este documento, tuve la oportunidad de trabajar muy de cerca con docentes de escuelas regulares, y me pude dar cuenta de que los directivos, maestros, e incluso algunos padres de familia referían lo difícil y complejo, que resultaba atender a los niños y niñas en condición de discapacidad, debido al poco o nulo conocimiento de los docentes con relación a las diferentes discapacidades, y la inadecuada infraestructura con la que cuentan la mayoría de las escuelas. Las opiniones de los docentes, sobre el tema de EI, estaba dividida entre aquellos que la veían como posible, y una mayoría que la veía (la ve) como algo muy ambicioso y poco factible, debido a las condiciones por las que atraviesa el SEN. Además, de que algunos teóricos educativos, sugieren que la aplicación del enfoque inclusivo, demanda un mayor número de recurso materiales, así como una mejor capacitación de los docentes en temas de atención a las necesidades educativas.

Lo anterior, me llevó a cuestionarme, si esta situación obedecía a una situación local, o era una tendencia generalizada en las escuelas del país. A partir de esto, surge la necesidad de conocer el estado de cumplimiento de las políticas públicas en materia de Educación inclusiva, para lo cual, se revisaron documentos e investigaciones anteriores sobre los resultados de los programas desarrollados en diferentes momentos al interior del SEN, destinados a favorecer e impulsar este enfoque en las prácticas docentes de las escuelas de nivel básico a nivel nacional.

La revisión de distintos documentos sobre el tema de EI y el estado de cumplimiento de las PP, me llevó a concluir (para fines de esta investigación), que hasta el momento que se termina de realizar este trabajo, el enfoque la Educación inclusiva como PP que promueve el acceso, la participación y el éxito de los niños, las niñas y jóvenes categorizados con discapacidad en el nivel básico del SEN, ha tenido avances considerables. Esto debido a los esfuerzos realizados por el SEN, con la puesta en marcha de diferentes programas educativos, cuya finalidad se centró en aumentar la participación de los niños, niñas y jóvenes, clasificados

con discapacidad, así como de otros sectores de la población que también han presentado bajos niveles de participación escolar, tales como grupos indígenas, migrantes, mujeres, niños, niñas y jóvenes que trabajan. Sin embargo, los resultados alcanzados han sido mínimos en relación a los planteamientos establecidos en las leyes y en los objetivos de los programas.

El poco avance que se ha tenido en México en materia de Educación Inclusiva, obedece a causas multifactoriales. Entre las que más afectan el desarrollo de la EI como PP, se encuentran, aquellas derivadas de los compromisos que el país ha adquirido, como consecuencia de los tratados firmados, con organismos internacionales relacionados con el desarrollo de las economías de los países. Siendo este el caso de la OCDE, que mediante un sistema de evaluaciones permanentes, va limitando la enseñanza de los países miembros de la ONU, hacia aquellas áreas del conocimiento, que garantizan la participación de las personas en las tareas que el mercado demanda. La lectura, las matemáticas y las ciencias, se han vuelto el centro de la enseñanza en México, con el motivo de dar cumplimiento a los estándares establecidos por OCDE. Lo que implica, que la escuela sea despolitizada y se muestre acrítica, limitando su carácter formativo, únicamente a la capacitación laboral.

No obstante, cada vez se hace más difícil de alcanzar las metas establecidas por OCDE, en relación a los niveles de aprendizaje alcanzados y la cobertura educativa, esto como consecuencia, que a la par de las exigencias internacionales en materia educativa, también han aumentado las demandas económicas producidas por el endeudamiento que México (al igual que muchos países de Latinoamérica) tiene con el FMI, situación que los gobiernos han enfrentado, recortando presupuestos a algunos sectores destinados a brindar bienestar social a su población. Uno de esos sectores ha sido el educativo, que si bien cuenta con un abajo presupuesto, en el 2018 se redujo aún más.

Otra limitante en el cumplimiento de la EI en México, ha sido la aceptación por parte de las instituciones encargadas de garantizar la educación de calidad y para todos, de políticas disfrazadas de reformas que prometen la mejora de la calidad educativa, pero que en realidad únicamente buscan la reducción de los derechos laborales y la eliminación de los empleos pagados por el estado. Situación que durante el sexenio 2012 – 2018 generó un fuerte descontento en varios sectores al interior del SEN, que se dejó ver a través de paros laborales, marchas y protestas de trabajadores de la educación, en las que exigían el respeto a sus derechos laborales ya ganados, y mejores condiciones de trabajo, así como apertura al dialogo entre

representantes del magisterio mexicano pertenecientes a la CNTE y el gobierno federal, a los que este último respondió con evasivas, el uso de la fuerza y el despido de muchos maestros. Estos acontecimientos, impactaron de manera negativa la vida de las comunidades, las familias y los alumnos que perdieron a sus maestros ya sea por despido, o por su deceso en los ataques.

Otro de los retos a vencer dentro del SEN, son las desigualdades reproducidas al interior de las aulas escolares, en lo relacionado con la participación y el aprendizaje de los alumnos, dado que, los agentes educativos realizan prácticas, que en lo cotidiano van excluyendo paulatinamente a niños y niñas que presentan dificultades en el aprendizaje, especialmente de la lecto – escritura y las matemáticas. Esta situación muchas veces pasa desapercibida o fuera de la consciencia de los docentes, debido a que, a lo largo de su formación académica, se ha reforzado de manera sistemática, mediante la revisión y puesta en práctica de propuestas teóricas del desarrollo, los ideales de normalidad, competencia, liderazgo, éxito y adaptación rápida a los cambios constantes, entre otros elementos importantes para las demandas competitivas del mercado. Dejando de lado la formación humanística, que destaca el desarrollo de actitudes y valores que impactan en el crecimiento personal y social de los alumnos.

Por otro lado, cabe destacar que es precisamente en las prácticas docentes donde se han dado, aunque mínimas ciertamente, pero importantes muestras de que esta lógica formativa en la que se privilegia a la inteligencia por sobre la existencia, la capacitación laboral por sobre la participación y formación política de los alumnos, puede cambiar, y así, subvertir las prácticas educativas en favor de los niños, las niñas y los y las jóvenes en riesgo o en situación de exclusión.

Estas prácticas subversivas y transformadoras por parte de los docentes, y de otros agentes, tales como directores de escuelas y padres de familia, ha sido y son posibles, cuando dichos agentes asumen su responsabilidad profesional y humana desde la función ética de la asimetría protectora²⁶⁶. Esta función implica, que independientemente del cargo que tengan los agentes en la labor educativa, deciden asumir que los niños o los alumnos están bajo su responsabilidad, y que no hay lugar para la postergación de esta.

Una vez asumida la responsabilidad de estar a cargo del otro, que para el caso de la educación inclusiva, es asumir la responsabilidad de los niños o alumnos denominados con

²⁶⁶ Cit. por JACOBO CÚPICH, Zardel, “Asimetría protectora” en *La discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo, op. cit.*, p. 5.

discapacidad, y de aquellos que se encuentran en desventaja social, cultural y económica. Los agentes educativos inician un nuevo proceso de formación en la que responderle al otro, se torna la base del ejercicio diario de su labor educativa.

Esta nueva formación docente implica el acompañamiento, la escucha y el dialogo permanente entre los miembros de la comunidad educativa, desde una postura que tiene de base el reconocimiento del otro, como un legítimo otro, y que permite, el cuestionamiento de las preconcepciones asumidas sobre el deber ser de la educación y de los alumnos. Y se analizan las verdaderas necesidades de aprendizaje atendiendo al contexto, la historia y el momento presente que viven los colectivos escolares.

En México, resulta pertinente, realizar prácticas educativas en las que se ponga en dialogo, las problemáticas que sufren los alumnos y sus familias en sus contextos, con la finalidad de que al tomar consciencia de lo que viven, tomen un posicionamiento desde lo político e incidan en la transformación de la realidad más cercana, en favor de aquellos que más sufren las desigualdades producidas por el actual sistema económico. Para esto, resulta útil para los agentes educativos, la lectura de autores de origen latinoamericano, que desde su acción y su producción bibliográfica, han marcado un camino, que dan guía para la realización de la educación como un derecho humano, desde una perspectiva más coherente y acorde a las necesidades vividas desde nuestros pueblos.

En la actualidad, el lenguaje de los derechos humanos, en el contexto latinoamericano, ha tomado mayor relevancia, en parte por la firma y ratificación de tratados internacionales de los países miembros de la ONU, y la segunda es, porque en la historia de estos pueblos, existen grandes aportaciones teóricas y filosóficas sobre las luchas por el reconocimiento de la dignidad de la vida de las personas, no obstante cualquier situación que presenten. Por lo que, resulta pertinente para el ámbito educativo en México, tener conocimiento de los aportes teóricos y prácticos, que nos ofrecen autores que han construido su saber y quehacer en la pedagogía, desde la perspectiva latinoamericana, caracterizada por una historia de lucha por el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos de las personas y de los pueblos, que han quedado al margen de la historia contada desde occidente.

Desde el conocimiento de las pedagogías latinoamericanas, que resultan ser más cercanas a las realidades que viven los agentes educativos del SEN, se busca subvertir las prácticas educativas actuales, por aquellas que propicien la formación política de los alumnos, el

pensamiento crítico y la defensa de los derechos humanos. Con lo que, se propicia la participación de las personas en la construcción de realidades, en las que la democracia, la justicia y el respeto a la diferencia son la base de la vida en sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- AAIDD, *Definition of Intellectual Disability*, <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.W04fNzpKjIV>.
- AINSCOW, Mel, *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Narcea, Madrid, 2016.
- ARGÜELLO PARRA, Andrés, “La educación en los derechos humanos como pedagogía de la alteridad. Cinco tesis a partir de la historia de vida de Rodolfo Stavenhagen” en *Perfiles Educativos*, núm. 138, IISUE-UNAM, México, mayo – septiembre de 2012, pp. 148 – 166.
- ARGÜELLO, Andrés, “Alteridad en la educación en derechos humanos. Un estudio biográfico de Rodolfo Stavenhagen” en *Revista Estudios pedagógicos*, núm. 1, UNAM, 2011, pp. 25 – 34.
- BACKHOFF ESCUDERO, Eduardo, GUEVARA NIEBLA, Gilberto, “La reforma educativa y la evaluación docente: retos para su implementación” en *nexos*, junio 2015, <https://www.nexos.com.mx/?p=25277>.
- BENSUSÁN, Graciela, TAPIA, Arturo,” El SNTE y la calidad educativa. Una agenda de investigación” en *Revista Mexicana de Sociología* 75, núm. 4, UNAM, México, octubre – diciembre 2013, p. 557 – 587.
- BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel, *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptaciones de la 3ª. Edición revisada del Index for Inclusion*, Trad. Gerardo Echeita, et al., Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2011, [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/guia_ed_inclusiva_2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/guia_ed_inclusiva_2015%20(1).pdf).
- BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*, Trad. Ana Luisa López, Reino Unido, 2000.
- BOURDIEU, Pierre, LOÏC, Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*, Siglo XXI, 2005.
- Canal ENCUENTRO, “Entrevista al sociólogo Pierre Bourdieu en la cual plantea su teoría de la reproducción en la escuela” en *Programa Grandes Pensadores del Siglo XX*, https://www.youtube.com/watch?v=3mChkak7_3A.
- CASTILLO GARCÍA, Gustavo, “De la gloria a la cárcel. La maestra, presa es acusada de lavado dinero”, en *la jornada*, <http://www.jornada.com.mx/2013/02/27/politica/002n1pol>.
- CEDILLO GARCÍA, Ismael, “Inclusión” en *Diagnóstico actual y desafíos para el futuro de la educación inclusiva en Latinoamérica y el caribe. El caso mexicano*, UASLP, 2009.

- CEPAL, OEI, Corporación Escenarios de Colombia, *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*, ONU, 2002.
- CORNEJO ESPEJO, Juan, “Retos importantes por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 52, RMIE, México, 2012, pp. 15 – 37.
- Delors, J., *La Educación es un Tesoro*, París, UNESCO, 1996, p.46, http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Dirección de Innovación Educativa, “Educación inclusiva” en *Orientaciones generales para el fortalecimiento de los servicios de educación especial*, SEP, México, 2006.
- DOF, “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, http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2017.pdf.
- DOF, “Decreto por el que se reforman los artículos 3º en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso D) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013.
- DOF, “Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad”, Presidencia de la República, México, 2011, http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2.LeyGeneraldeInclusi%C3%B3ndeLasPersonasconDiscapacidad.pdf.
- DOF, “Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad”, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión”, México, 2015, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_171215.pdf.
- DOF, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 1992, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.
- DOF, *Ley General de Educación. Artículo 41*, https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf.
- DOF, *Ley General de los Niños, Niñas y Adolescentes*, México, 2017, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_230617.pdf.
- DOF, *Ley General de los niños, niñas y adolescentes*, México, 2018, http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_090318.pdf.

- ECHEITA, Gerardo, AINSCOW, Mel, “La educación como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente” en *Tejuelo*, núm., 12, marzo 2011, p. 26 - 46.
- Education in England, “The Warnock Report (1978) Educational Needs”, <http://www.educationalengland.org.uk/documents/Warnock/warnock1978.html#00>.
- El informador de Santa Marta, *Educación: el camino ideal para transformar la sociedad*, 2012, <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-294241.html>.
- El SNTE y su compromiso con la educación en la construcción de un estado democrático (Un recorrido en el tiempo)*, 2007, <http://www.snte26.org.mx/documentos/trabajadores/documentos/sntecompromiso.pdf>.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Trad. Guillermo Palacios, Siglo veintiuno, México, 1998.
- GALEANO, Eduardo, “Pelear por un mundo que sea la casa de todos y no la casa de poquitos y el infierno de la mayoría”, <http://bit.ly/2AG5Nm5>.
- GARCÍA CEDILLO, Ismael, *et. al.*, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, SEP, México, 2000.
- GARCÍA CEDILLO. Ismael, ROMERO CONTRERAS, Silvia, *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*, Centro de estudios jurídicos y sociales mispat, a.c., México, 2016.
- GIROUX, Henry, “Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino” en *Revista Con-Ciencia*, núm. 17, 2013.
- GÓNZALEZ FERNÁNDEZ, Tomás, “¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente?” en *Boletín del IISUE*, <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>.
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto, “Leyes que sustentan el poder del SNTE” en *Nexos*, junio 2012, <https://www.nexos.com.mx/?p=14833>.
- INEE, *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_0101.html.
- INEGI, *Cuéntame...Población. Encuesta Intercensal 2015*, <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>.
- JACOBO CÚPICH, Zardel, “La discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo” en *Revista RUEDES*, núm. 3, UNAM, México, 2012, pp. 40 – 60.

- JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, COMBANI SALINAS, Sonia, GARNIQUE CASTRO, Fely, “De la educación especial a la educación inclusiva”, en *Argumentos*, núm. 62, México, abril 2010, pp. 41 - 83.
- LÓPEZ AGUILAR, Martha de Jesús, “Reforma laboral y administrativa disfrazada de educativa” en la Jornada, noviembre 2015, <http://www.jornada.com.mx/2015/11/07/opinion/022a2pol>.
- MARCHESÍ, Álvaro *et. al.*, *Desarrollo psicológico y educación*, Alianza, España, 2017.
- NOSEI, Cristina, SKLIART, Carlos, “Pedagogía de las diferencias” en *Revista Praxis*, núm. 21, enero – abril 2017, p. 65 – 67.
- ONGD Salesiana, La educación como derecho humano fundamental. Progresos y reveses, <https://www.jovenesydesarrollo.org/recursos-educativos/educaci%C3%B3n-como-derecho-humano-fundamental>.
- ONU, *¿Qué son los derechos humanos?*, <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>.
- ONU, “Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo”, 2006, <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>.
- ONU, “Declaración Universal de Derechos Humanos”, http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf.
- ONU, “Objetivos del desarrollo sostenible”, 2015, <http://www.onu.org.mx/agenda-2030/objetivos-del-desarrollo-sostenible/>.
- ORNELAS DELGADO, Jaime, *Educación y neoliberalismo en México*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2002.
- ORTEGA VALENCIA, Piedad, “La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos” en *Pedagogía y saberes*, núm. 31, julio – diciembre 2009, pp. 26 – 33.
- PARRILLA LATAS, Ángeles, “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva” en *Revista de Educación*, núm. 327, USE, Sevilla, enero – marzo de 2002, p. 11 - 30.
- POY SOLANO, Laura, “Presupuesto para la educación pública en 2018, sólo 0.2% mayor que el de este año” en *La jornada*, noviembre de 2017, <https://www.jornada.com.mx/2017/11/19/politica/015n1pol>.
- ROJAS ARENAZA, Gabriel I., “Sistema Educativo Mexicano: exclusión, desigualdad y oportunidades. Entrevista con: Dra. Teresa Bracho González” en *Revista Iberoamericana*, pp. 179 – 186,

<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/6%20Gabriel%20I.%20Rojas%20Arenaza.pdf>.

ROLDÁN, Nayeli, “Detención, cuentas congeladas y cero diálogo, los golpes a la CNTE” en *Animal Político*, <https://www.animalpolitico.com/2016/06/detenciones-cuentas-congeladas-y-cero-dialogo-los-golpes-a-la-cnte/>.

ROMERO CONTRERAS, Silvia, GARCÍA CEDILLO, Ismael, “Educación Especial en México. Desafíos de la educación inclusiva” en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 2, septiembre 2013 – febrero 2014, p. 77 - 91.

SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo, RODRÍGUEZ MIGUEL, Juan Carlos, “Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo” en *Revista Iberoamericana de Educación*, UCM, Madrid, núm. 5, enero 2011, pp. 1 – 12.

SANTIBÁÑEZ, Lucrecia, “Reforma Educativa: El papel del SNTE” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 37, abril – junio 2008, pp. 420 – 421.

SEP, *Plan de estudios 2004. Licenciatura en Educación Especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de Académicos de las Escuelas Normales*, México, <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/planes/lee/plan.pdf>.

SEP, *Programa Nacional de Educación 2001 - 2006*, México, Secretaría de Educación Pública, 2001.

SEP, *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, SEP, México, 2002.

SEP, *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Orientaciones para la Operación del Programa en Educación Básica. Ejercicio fiscal 2015*, Subsecretaría de Educación Básica.

SIERRA LAMBRAÑO, Luis Hernando, *Paulo Freire y la pedagogía crítica*, Universidad San Buenaventura, Colombia, pp. 1 – 10, http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/PORTAFOLIO6/G6CAU_CASIA_LUIS_SIERRA_INFORME_ANALISIS.pdf.

SKLIAR, Carlos, “De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad” en *Revista Política y Sociedad*, núm. 1, Argentina, julio – noviembre de 2009, pp. 153 – 163.

SKLIAR, Carlos, “Poner en tela de juicio la normalidad, ni la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación” en *Revista Educación y pedagogía*, Universidad de Antioquía, núm. 41, enero- abril 2005, pp. 11- 22.

- UNESCO, “Declaración Mundial sobre la Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, 1994, file:///C:/Users/Usuario/Downloads/marco_jomtien.pdf.
- UNESCO, *Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro”*, Ginebra, 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- UNESCO, *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*, España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.
- UNESCO, El derecho a la Educación, 2017, <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>.
- UNESCO, *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, CSIE, Reino Unido, 2000, https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf.
- UNIDAD DE INFORMÁTICA LEGISLATIVA, “Ley de los derechos de niñas, niños y adolescentes del estado de San Luís Potosí, 2017. http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2018/01/Ley_de_los_Derechos_de_Ni%C3%B1as_Ni%C3%B1os_y_Adolescentes_del_Estado_24_Nov_2017_LEY_NUEVA.pdf.
- UNIDAD DE INFORMÁTICA LEGISLATIVA, *Ley de educación del estado de San Luís Potosí*, 2018, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2018/04/Ley_de_Educacion_del_Estado_de_San_Luis_Potosi_13_Mar_2018.pdf.
- UNIDAD DE INFORMÁTICA LEGISLATIVA, *Ley para la atención y protección de las personas con la condición del espectro autista del estado de San Luís Potosí*, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2017/07/Ley_para_la_Atencion_y_de_las_Personas_con_la_Condicion_Autista_28_feb_2017_LEY_NUEVA.pdf.
- UNIDAD DE INFORMÁTICA LEGISLATIVA, *Ley para la inclusión de las personas con discapacidad en el estado y municipios de San Luís Potosí*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, http://congresosanluis.gob.mx/sites/default/files/unpload/legislacion/leyes/2017/02/Ley_para_la_Inclusion_de_las_Personas_con_Discapacidad_20_Dic_2016.pdf.
- VIDAL, Rafael, *¿Enlace, Exani, Excale o PISA?*, CENEVAL, México, 2009.