

Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local

Educational attention to the population with disabilities from the framework of inclusive education. An international review - local

Andrea Saldivar Reyes¹
Norma Guadalupe Márquez Cabellos²

¹Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: asaldivarr_fcdh@uatx.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4980-8732>

²Universidad de Colima, email: norma_marquez@ucol.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5466-2681>

Autor para correspondencia: asaldivarr_fcdh@uatx.mx

Resumen: El presente ensayo de reflexión teórica analiza el paradigma de educación inclusiva a luz de los resultados existentes en cuanto a la atención de la población con discapacidad en México y otros países. Se reconocen y discuten las políticas públicas y educativas, la formación profesional, así como la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Existen puntos de convergencia sobre avances específicos en la educación inclusiva y resultados divergentes en función de las políticas que cada país a considerado para abordar la inclusión.

Palabras Clave: educación inclusiva, personas con discapacidad, políticas públicas.

Abstrac: This theoretical reflection essay analyzes the paradigm of inclusive education in light of the existing results regarding the care of the population with disabilities in Mexico and other countries. Public and educational policies, professional training, as well as the educational attention of students with disabilities are recognized and discussed. There are points of convergence on specific advances in inclusive education and divergent results depending on the policies that each country has considered to address inclusion

Key words: Inclusive education, people with disabilities, public policies

Recepción: 18 de enero de 2020

Aceptación: 4 de marzo de 2020

Forma de citar: Saldivar Reyes, A. y Márquez Cabellos, N. (2020). Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión internacional – local, *Voces De La Educación*, 5(10), p. 45-58.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Atención educativa a la población con discapacidad desde el marco de la educación inclusiva. Una revisión Internacional – Local

Introducción

La educación es un derecho humano el cual debe gozar toda persona sin distinción alguna, así lo refiere la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 en su artículo 26, al puntualizar que toda persona tiene derecho a la educación con el objetivo de contribuir al desarrollo de la personalidad, así como el fortalecimiento de habilidades cívicas que le permitan convivir y adaptarse a su entorno (ONU, 2015). Si la educación se establece como un derecho humano cabe la reflexión que cualquier persona está obligada a garantizar, velar y hacer valer esta garantía para los demás, sin obstaculizar el acceso a la misma. La importancia de la educación radica en la necesidad de evolución de todos los países, generando un contexto que se caracterice por ofrecer una mejor calidad de vida a los ciudadanos, en el cual se visualice un desarrollo social, económico, político y cultural que favorezca a todas y cada una de las personas. Sin embargo, existen barreras que impiden el acceso de todos a una educación de calidad, estos obstáculos se interponen entre la garantía anteriormente mencionada y el individuo; específicamente cuando la persona forma parte de los grupos en situación de vulnerabilidad, los cuales son propensos a la segregación y a la discriminación. Es indiscutible que la discapacidad es un ejemplo claro de una situación que genera vulnerabilidad, y que al enfocar los reflectores con la intención de identificar con mayor claridad las áreas de oportunidad específicamente del Sistema Educativo en relación a la oferta educativa; aún se detectan áreas de oportunidad y barreras que al paso de los años, no se han podido superar ni atender. Luego entonces, se deben centrar todos los esfuerzos en desarrollar un planteamiento que permita solucionar de forma gradual y equitativa los requerimientos de una población diversa y retomar entre otras cosas lo señalado dentro de la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad (2006) en la cual se establece la importancia de promover la participación plena de todas las personas en la sociedad, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la igualdad entre hombres y mujeres, con el único objetivo de evitar la discriminación. A su vez, en su artículo número 24, reitera el compromiso de los países asistentes a la elaboración de políticas educativas, que garanticen el derecho de todos los niños y niñas para que estos se desarrollen de forma integral, haciendo énfasis en que deben ser incluidos en el sistema general de educación, así como la importancia de desarrollar habilidades y adquirir aprendizajes para vivir en sociedad.

La UNESCO, como un líder mundial en materia educativa, ha contribuido favorablemente para que en conjunto se realice un análisis de las problemáticas que se tienen que superar para lograr el progreso exitoso de las naciones participantes, considerando a la educación como parte importante para el desarrollo de las mismas, pero también como clave para erradicar contextos violentos, situaciones de la pobreza extrema, migración, discriminación, problemas de salud, entre otros. Por lo que, la educación como un derecho universal busca alcanzar la meta de garantizar que todas las niñas y todos los niños cursen la educación básica de forma gratuita, equitativa y con calidad, y por añadidura gocen de los demás derechos de los que son acreedores (UNESCO, 2016).

Los esfuerzos por muchos países para lograr esta meta se han visualizado desde los años noventas al participar en diferentes foros y encuentros internacionales, tal con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia; con el Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales, aprobado en Salamanca en el año de 1994, en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal en el año 2000 y en el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon en 2015; donde se unieron esfuerzos para promulgar una educación para todos reafirmando una vez más el derecho universal de la educación bajo un marco inclusivo, equitativo y de justicia social. En la Agenda 2030, contempla a la educación como una de las prioridades para el progreso de las naciones, proyectando que a través de esta se obtengan resultados que reflejen calidad, equidad y oportunidades permanentes de aprendizaje. Por lo que una de las metas con mayor relevancia para la atención de las personas con discapacidad es la 4.5 que hace alusión a la importancia de garantizar el acceso en condiciones igualdad a las personas con discapacidad a todos los niveles de enseñanza y formación profesional, en sintonía la meta 4a recupera la necesidad de garantizar entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2016).

En México, derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), surgieron progresos evidentes en favor de la inclusión educativa a raíz de la reorientación de los Servicios de Educación Especial, que si bien, aún tiene muchos retos por superar, desde la reforma a la constitución realizada en el año 1993 va concretando algunas de las ideas convenidas a nivel internacional y que desde esta fecha ya estaban siendo consideradas con la modificación realizada al artículo 3° Constitucional en el cual se plantea una educación básica obligatoria para todos los mexicanos, por otro lado, se clarifica con mayor firmeza en la Ley General de Educación, en su reforma de 2019, donde el artículo séptimo fracción II, señala de educación será inclusiva, enfatizando en su inciso “b” eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan cada uno de los educando adoptándose medidas para favorecer la accesibilidad y los ajustes razonables, así como, en el inciso “d”, se establece que la educación especial, se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia, tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud (DOF, 2019).

Por ello, con fundamento en la política internacional en torno a una educación para todos, así como las diferentes reformas educativas realizadas en los últimos años; actualmente en México se identifica como eje rector la inclusión y la atención diversificada de forma universal. De tal forma que la atención a la población con discapacidad se encuentra normada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y por leyes secundarias, como es la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, y la Ley General de Educación; así como los acuerdos nacionales e internacionales que México se ha suscrito. Desde este marco jurídico y legal se promueve la educación inclusiva, sin embargo, se reconoce que los niños y jóvenes con discapacidad siguen presentando los menores niveles educativos en comparación con niños de su

edad. De acuerdo con datos de INEGI (2016), en el país habitan 7.1 millones de personas con discapacidad, de ellos, 17.9 tiene menos de 30 años, lo que corresponde a un millón 253 mil niños y jóvenes que deberían estar cursando algún grado educativo, sin embargo, los datos de la Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018) indican que para el ciclo escolar 2017-2018, en educación básica se atendieron a 503,327 niños, informe que es revelador porque de acuerdo INEGI, la mayor cobertura se presentan en nivel primaria, entre los 6 a 11 años, es decir, menos del cincuenta por ciento de la población recibe algún tipo de atención educativa. La SEP (2019) refiere que el 24.7% de la población de 3 a 17 años con discapacidad no asiste a la escuela y el 31.47% de la población en edad escolar con discapacidad y hablante de lengua indígena no asiste a la escuela. Datos reveladores que reflejan una desigualdad social en el acceso a la educación por diversas circunstancias.

Los servicios que apoyan la incorporación a la educación denominada regular, es a través de los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y para aquellos que por su propia condición cognitiva requieren una atención específica se atienden en los Centros de Atención Múltiple (CAM), sin embargo, los datos de la SEP, no especifican cuántos asisten a un servicio y cuántos a otro. Además, se reconoce que vivir en zonas rurales es un doble desafío pues es aún más complejo tener oportunidades de asistir a la escuela (INEGI, 2016, Saldivar y Guzmán, 2019a).

Es menester destacar que las USAER son servicios conformados por un equipo multidisciplinar de docentes con especialidad en el área de aprendizaje y/o comunicación, trabajadores sociales y psicólogos que atiende a niños con discapacidad y otras condiciones denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) o para aquellos alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en las escuelas regulares. Este servicio comúnmente es itinerante, es decir, brinda orientación y apoyo a diversas escuelas, en promedio entre cinco y nueve escuelas de nivel preescolar, primaria o secundaria en modalidad telesecundaria, constituidas en una misma zona escolar o con cierta cercanía geográfica. Mientras que los CAM, son servicios escolarizados, donde asisten alumnos que presentan condiciones de discapacidad severa o que por su condición requiere atención específica, algunos de los alumnos desarrollarán y/o fortalecerán capacidades que les permita posteriormente asistir a una escuela regular, mientras que otros, permanecerán en estos centros, transitando por preescolar y primaria especial hasta recibir capacitación laboral (SEP, 2006, Saldivar y Guzmán, 2019b).

En ambos casos, la atención educativa corresponde a un modelo centrado en el diagnóstico del alumno, implicando la evaluación psicopedagógica y por ende el diseño de un programa de atención individualizado denominado comúnmente, propuesta curricular adaptada o plan de intervención. Existe consenso internacional por abandonar la atención individualizada centrada en el déficit, y pensar en modelos educativos más flexibles, centrados en las capacidades y reconociendo que el entorno puede provocar barreras para el aprendizaje y la participación, por tanto, es necesario que las instituciones educativas reconozcan dichas barreras y encaminen sus esfuerzos a eliminarlas, a esta propuesta se le ha denominado educación inclusiva. A partir de la

abrogación de la reforma educativa de 2013, se reformó el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en él se refleja avanzar hacia una educación inclusiva como reto y compromiso del Estado Mexicano. Como uno de los compromisos de las leyes secundarias, en noviembre de 2019 se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva la cual busca justicia social a partir de disminuir las distintas Barreras para el Aprendizaje y la Participación, reconociendo que la educación debe garantizarse con base en las necesidades diferenciadas y reconociendo los contextos locales y regionales en la prestación de los servicios educativos (SEP, 2019).

La educación inclusiva tiene como eje rector la escuela regular, siendo esta la responsable de crear entornos de aprendizaje acogedores, seguros, donde se valore la diversidad y se potencie las capacidades de todos los educandos, debe abrir sus puertas a todo aquel niño y familia que deseen ingresar en dicha institución (Booth y Ainscow, 2015). En este sentido, se han posibilitado acciones para que niños y jóvenes con discapacidad, así como otros grupos que anteriormente veían mermado su ingreso, permanencia y egreso de los diversos sistemas educativos. Sin embargo, como se ha mostrado anteriormente, en México, se atiende a los niños con discapacidad, trastorno, aptitudes sobresalientes, problemas severos de conducta, aprendizaje y comunicación, así como aquellos que enfrentan BAP. Las acciones son encaminadas a satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. El servicio educativo que se ofrece a esta población tiene dos vías; por un lado, dentro de la escuela y la segunda fuera de esta, perpetuando la atención individualizada bajo un enfoque del diagnóstico que comúnmente lleva al déficit y en función de ello un plan de intervención, dejando las estructuras escolares –de la escuela regular- intactas, la atención de estos estudiantes en su gran mayoría es tarea del educador especial, es decir, no compete a la escuela regular, y si no es una tarea de ellos, no tienen por qué comprometerse con el aprendizaje de esta población, lo que desdibuja a todas luces la propuesta de inclusión, que es la transformación de los centros escolares para valorar, acoger, apreciar a todos los estudiantes.

Sin ánimos de tener una postura pesimista se reconocen algunos esfuerzos a nivel federal que están intentando dar rumbo a la inclusión, es el caso de la guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad [PEC] (SEP, 2010), el manual de “Estrategias de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018) e incluso la reforma que se presentó a los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica, para modificar la Licenciatura en Educación Especial a Licenciatura en Educación Inclusiva. (DOF, 2018, *acuerdo número 14/07/18*); o bien, el documento que actualmente rige las acciones encaminadas a una educación para todos denominado Estrategia Nacional de Inclusión Educativa (SEP, 2019), compuesto por doce principios rectores, diversos componentes y seis ejes estratégicos que tienen como encomienda convertir progresivamente al sistema educativo en un organismo inclusivo, flexible, pertinente y sensible que identifique, atienda y elimine las BAP que se presentan en el propio sistema como en

los entornos escolares; garantizando de esta manera el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y egreso de todos los educandos de México.

Aún falta camino por recorrer en materia de una educación para todos, por ende materializar en las escuelas y especialmente en las aulas una educación inclusiva es tarea de todos los actores que en ella convergen; sin embargo, en todos estos textos se sigue observando veladamente que la educación inclusiva es responsabilidad de la educación especial. Aun cuando México se ha suscrito a diferentes iniciativas internacionales y ha promovido una educación para todos en su política educativa, existen acciones que emprender en el tema de inclusión educativa; por lo cual es necesario identificar hasta este momento, cuales son los factores que están generando que este principio no se visualice en las prácticas educativas; existen muchos estudios que abordan las bondades de aperturar el acceso universal a la educación, y es indudable que esto impactará de forma significativa en la economía y el desarrollo social del país, pero sin duda existe temor, desconocimiento, negativismo e indiferencia por lo cual es necesario unir esfuerzos, y hacer realidad la política educativa en las aulas.

En contra parte, otros países han decidido emprender políticas de inclusión desde enfoques más radicales, y así realizar una completa reorientación de los servicios de educación especial, Nueva Zelanda, por ejemplo, tiene uno de los sistemas educativos más inclusivos del mundo, con menos del uno por ciento de los niños educados en escuelas residenciales, escuelas especiales, clases o unidades en las escuelas ordinarias. La Ley de Educación de 1989 estableció un derecho legal para que todos los niños asistan a su escuela principal local desde los cinco hasta los 19 años. En el caso de los niños denominados con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se estableció una política con seis principios básicos, 1) rechazo cero, el sistema educativo no puede excluir a los estudiantes con necesidades especiales o discapacidades y debe proporcionar servicios de educación especial cuando sea necesario, 2) evaluación no discriminatoria, que requiere que los niños sean evaluados de manera justa y que los padres reciban pautas sobre educación especial y servicios relacionados disponibles, 3) educación gratuita y apropiada, las escuelas implementen Programas de Educación Individualizada (IEP) para todos los niños identificados como NEE, 4) ambiente menos restrictivo, que requiere que las escuelas eduquen a los niños con compañeros de la misma edad en la medida máxima apropiada, 5) debido proceso, que incluya garantías para los niños y sus padres, incluido su derecho a demandar si no se cumplen los otros principios, y 6) participación familiar y estudiantil, lo que requiere que todos participen plenamente en el diseño y ejecución de los programas de atención (Hornby, 2015).

Canadá ha constituido leyes y políticas tanto federales como provinciales, que promueven la inclusión en todas las escuelas públicas para todos los niños que viven en el país, independientemente de nacionalidad, raza, género, orientación sexual, clase o capacidad, además se han promulgado políticas de tolerancia cero con respecto al acoso escolar y la discriminación, asignando fondos y regulaciones especiales (Wood, 2019).

Por su parte, Australia, ha establecido una política donde las escuelas pueden personalizar el aprendizaje para cada estudiante haciendo adaptaciones y ajustes a la forma en que se enseña el currículo, considerando como los estudiantes aprenden, y modifican el entorno educativo para permitir a los estudiantes acceder a contenidos y resultados educativos, apegándose al principio de visión holística y ecológica del rendimiento de cada estudiante. Los estudiantes también tienen acceso a maestros de apoyo itinerante (para necesidades de audición o visión, y de transición), a disposiciones de especialistas, como apoyo para exámenes y acceso a asistencia de transporte (Banner, 2019).

Mientras que, en Finlandia, todos los niños, independientemente de su condición, tienen derecho a un plan pedagógico individualizado, en el caso de los niños con discapacidad, las horas de participación escolar se extienden para ofrecer un apoyo más integral, además existen entornos de aprendizaje compartidos como planes de estudio en el aula regular. Además, se buscan recursos adicionales, que incluyen grupos más pequeños (menos de ocho niños por educador), y con apoyo de un asistente (Heiskanen y Viitala, 2019).

Si bien, una crítica a esta revisión podría ser la riqueza, desarrollo y densidad poblacional de estos países, la intención es demostrar como al establecer políticas claras de acción con los programas y acciones específicos, pueden existir una atención más precisa. También es importante destacar que la figura del educador especial no desaparece, en casos concretos atenderá en horario extendido o contra turno a los alumnos que requieren atención especial para así privilegiar la permanencia y egreso del alumno en el entorno escolar, y su principal papel es la de orientar al profesor de aula regular. Sin lugar a duda, la formación del profesorado es trascendental, porque requiere ser competente en la práctica pedagógica, un asesor para explicar y compartir la didáctica de la enseñanza a su homólogo, un orientador para guiar a los padres de familia; por ende “docente actualizado debe contar con diversas competencias que le permitan realizar su trabajo con eficiencia y calidad” (Esquivias, 2010, p. 272).

En ese sentido, la formación del profesorado es clave para conseguir espacios educativos inclusivos, en ese sentido, en Australia, para ser un profesor acreditado –y por tanto conseguir un empleo- se deben cumplir con los requisitos mínimos establecidos por la Autoridad de Normas de Educación, como parte de este sistema de acreditación, los maestros completan la formación inicial de docentes y producen una cartera de pruebas para demostrar un nivel de competencia. Todos los cursos de formación docente proporcionados por universidades contienen una unidad obligatoria en educación especial y este contenido se incluye y se entrega a lo largo del curso. Para los profesores en servicio, es responsabilidad y obligación hacer "ajustes curriculares apropiados" para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Sin embargo, la revisión de literatura planteó como limitantes la experiencia del docente, como una limitación clave en la provisión de aprendizaje diferenciado para estudiantes con discapacidades (Banner, 2019).

En Finlandia, al cuestionar a los docentes sobre su formación para atender a la diversidad, reconocen que si bien recibieron una capacitación inicial no es suficiente, y aunque la dinámica de trabajo con los especialistas está centrada en la orientación hacia ellos, les gustaría que se centrará en trabajar directamente con los niños. Además, los municipios están reduciendo el número de clases de educación especial dirigidas por especialistas y modificando las funciones de los mismos, hacia el trabajo basado en consultas. Esto ha generado inquietudes acerca de la realización real del apoyo en las intervenciones y las instrucciones individuales con los niños (Heiskanen y Viitala, 2019).

Mientras que, en Filipinas, se propone que los profesores principiantes deben desarrollar las habilidades para abordar las diversas necesidades de los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Sin embargo, se registra que en la práctica de la educación inclusiva ha sido un reto para los maestros de educación general que carecen de capacitación y confianza en la enseñanza de alumnos con discapacidades en sus clases (Muega en Bustos, 2019). Para equipar a los maestros de educación secundaria en la educación inclusiva, la Comisión de Educación Superior ordenó la inclusión de un curso de tres unidades sobre educación inclusiva para todos los maestros en ejercicio. En el caso de un director de un centro o programa de Educación Especial de nivel secundario debe tener una maestría en educación y al menos dieciocho créditos en Educación Especial (Bustos, 2019).

En Nueva Zelanda, en las escuelas existe un Coordinador de Necesidades Educativas Especiales, sin embargo, la función la puede desarrollar un director, o asignar a un profesor de la escuela, a pesar de ello, no siempre tienen conocimiento y no reciben capacitación sobre las NEE, además no existe como una carrera o trayecto que les permita ir cada vez mejorando su especialización como ocurre en Australia e Inglaterra (Hornby, 2015).

En el caso de Inglaterra, los maestros trabajan en asesorías con los coordinadores de necesidades educativas especiales, además las escuelas emplean asistentes de apoyo a la enseñanza y aprendizaje para trabajar con los estudiantes con NEE, estos actores, ayudan dentro y fuera del aula brindando apoyo individual y en pequeños grupos, preparan materiales adaptados a las necesidades individuales según lo indique el maestro de clase (Batmanghelidjh, 2019). Mientras que, en Canadá, no solo les preocupa la diversidad del alumnado están interesados en que exista mayor diversidad en el profesorado de tal manera que se refleje la diversidad escolar y también en los planes de estudio (Wood, 2019).

Pese a que existen políticas y financiamientos claros, así como una intensa formación inicial de actualización, se reconoce que existen dificultades importantes de avances en la inclusión, y esto depende de los presupuestos, del tipo de localidad y de las propias condiciones de la escuela, si es urbano o rural. Por ejemplo, en Filipinas, para ser admitido en un programa de educación especial, se deben presentar documentos como: la evaluación de la condición del estudiante por parte de un especialista en diagnóstico o especialista; plan educativo individualizado; y registros y referencias anteriores. La evaluación educativa de los jóvenes con discapacidades es realizada por el maestro de secundaria regular y el equipo de evaluación de educación especial de los centros existentes. Desafortunadamente, la identificación y evaluación de la discapacidad por parte de los profesionales médicos sigue siendo un desafío para los jóvenes con discapacidades y sus familias debido a la falta de especialistas en áreas rurales, así como a las tarifas exorbitantes que se cobran por los servicios de evaluación en áreas urbanas (Bustos, 2019).

Por su parte Canadá, reconoce que los jóvenes indígenas tienen que abandonar su hogar para continuar con sus estudios secundarios, el gobierno está introduciendo algunos programas para abordar la desigualdad de los servicios en diferentes comunidades y focalizar el financiamiento, sin embargo, aún no es suficiente. Y en Inglaterra, las escuelas más marginadas, son aquellas con presencia de estudiantes de minorías étnicas, que regularmente tienen un rendimiento significativamente más bajo en todas las etapas clave y en los exámenes nacionales (Wood, 2019).

Por otra parte, al cuestionar a las personas con discapacidad sobre la aceptación que han tenido en la comunidad escolar, los resultados son poco alentadores, Australia realizó en 2008 un estudio que solicitaba a las personas con discapacidades y a sus familiares, amigos y cuidadores que identificaran las principales barreras para su plena participación en la vida económica y social de la comunidad, los hallazgos indican que las personas con discapacidad, están aisladas y solas, pues existen barreras significativas en su entorno que limitan su capacidad para participar plenamente en la vida comunitaria, ellas desean vivir en una sociedad de respeto, dignidad y, lo que es más importante, con igualdad, y no como "cosas pobres" ni simplemente como receptores de servicios (Banner, 2019).

En el caso de Nueva Zelanda, Hornby, (2015) reporta dos investigaciones en centros específicos, en la primera, se entrevista a 21 alumnos, se mostró que casi todos los exalumnos (18 de 21) tenían cosas positivas que decir sobre su tiempo en el centro. Muchos exalumnos comentaron cómo el tiempo en el centro específico les había ayudado a abordar sus dificultades de aprendizaje y a tener un mejor rendimiento académico, así como a ayudarlos a obtener un mejor control sobre su comportamiento. Otros aspectos positivos fueron las clases más pequeñas; más atención uno a uno; una estructura disciplinaria clara; un ambiente escolar seguro; la alta calidad de las relaciones entre estudiantes, profesores y personal residencial; y, la amplia gama de actividades disponibles

en las que participar. Cuando ingresaron a escuelas regulares después de abandonar el centro específico, surgieron aspectos negativos, como es el caso del etiquetado y los estereotipos que habían experimentado de los maestros regulares. A pesar de sus opiniones positivas sobre la ayuda que habían recibido en el centro específico, la mayoría de los ex alumnos no habían podido completar la escuela secundaria y no habían obtenido calificaciones favorables y la mayoría tenía malas perspectivas de empleo.

El siguiente estudio de Nueva Zelanda, se desprende del primero, pero se concentra en el análisis de cinco estudiantes que continuaron sus estudios en escuelas regulares, y descubrieron que las escuelas variaban desde hacer nada especial para ayudar al estudiante hasta ser extremadamente flexibles para mantenerlos en la escuela. Por ejemplo, una escuela le permitió a un estudiante pasar la mayor parte del año escolar con el cuidador de la escuela mientras se integraba gradualmente en las lecciones con maestros especialmente seleccionados. Mientras que otra escuela, ni siquiera se dio cuenta de que el estudiante había estado previamente en un centro específico, por lo que no hizo nada especial para su permanencia, además, la mayoría de las escuelas hicieron poco para investigar las habilidades y necesidades especiales de los estudiantes. Cuatro de cinco escuelas carecían de planes coherentes para satisfacer las necesidades de estos estudiantes y parecían incapaces o no dispuestos a hacer adaptaciones a sus procedimientos estandarizados. En continuidad con el análisis de Hornby (2015), retoma el caso de Estados Unidos, para indicar también la limitada efectividad en los aprendizajes de los estudiantes con requerimientos especiales, se observan altas tasas de abandono escolar, y el impacto generalmente ha sido insignificante. Se reconoce que después de que los alumnos recibieron una atención especial e intensiva y regresan o ingresan a una escuela normal, la situación se torna difícil y la mayoría de los casos los niños se retiran del sistema escolar antes de cumplir los 16 años.

A partir de los datos anteriores, se realizan una serie de conclusiones que esperan incitar a la reflexión y discusión académica a luz a la política educativa y en particular a la educación especial de México. Primero, creemos fehacientemente que la educación especial, es un campo disciplinar importante porque atiende a la población con discapacidad, a partir de enfoques y metodologías específicas e integrales que no se limita a la atención educativa, sino a otras dimensiones de la persona, y que, además, tiene por objeto el ciclo vital del individuo con discapacidad.

Segundo, la educación especial, no debe desaparecer del sistema educativo mexicano, y no debe convertirse en su tarea central la educación inclusiva, pues esta última es una política pública que responde a demandas internacionales, y que compete a todo el sistema educativo. Sí consideramos debe reorientarse sus servicios para convertirse en gabinetes de consulta donde acudan profesores de aula regular a recibir orientaciones específicas para la atención de los alumnos en situación de discapacidad o alguna condición específica. Además, sí es necesario la atención educativa de algún

alumno de manera individual, este debe realizarse dentro del aula regular, o en horarios alternos y a contra turno a las clases ordinarias como señala Batmanghelidjh, (2019), así como elaborar material específico en función de las necesidades del alumno y a partir del consenso entre profesores.

Es preciso señalar, que los CAM no deben desaparecer, estos centros, son una opción para aquellos niños y jóvenes que por su condición de discapacidad requiere atención específica para trabajar aspectos como conductas adaptativas que beneficien su calidad de vida y la de sus familias.

En tercer término, es necesario, que desde la formación inicial hasta los cursos de capacitación exista una obligatoriedad por recibir cursos que acrediten un conocimiento básico sobre inclusión, diversidad, atención individualizada y ajustes razonables al currículum, para todo el profesorado, y con mayor nivel de complejidad para directivos y demás estructura organizativa del sistema educativo, solo así se comprenderá el rol que juega la educación especial en la educación inclusiva, y no considerar que son los únicos encargados de llevarla a cabo. Esto incluye, repensar el rol del profesor e integrar en la plantilla docente también a profesores con diversas características, es decir, de origen, etnia, discapacidad, preferencias sexuales, religión, etcétera; solo así se avanzará en culturas inclusivas, pues no podemos pedir valorar diversidad en el alumnado, sino somos capaces de valorar la diversidad en el profesorado.

Finalmente, concluimos que para lograr las metas internacionales y nacionales, específicamente las relacionadas con garantizar una educación para todos, es sumamente relevante generar contextos incluyentes; por ello Jiménez, Moreles y Márquez (2018) refieren que, la inclusión educativa va más allá de integrar físicamente a los alumnos en centros escolares, se trata de generar un condiciones en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que no solamente el alumno debe estar cómodo sino también el docente, luego entonces el desafío principal es la búsqueda de mejores maneras para responder a la diversidad, lo cual será muy difícil de lograr si al docente no se le ha dotado de la formación necesaria para atender las diferencias.

Referencias bibliográficas

- Adame, E., Jacobo, Z. y Alvarado, J. A. (2016). Sistema educativa e inclusión. Más allá de la integración educativa. México. Ed. Trillas.
- Banner, T. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Australia). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209496.0015>
- Batmanghelidjh, C. (2019). Educating Vulnerable Children in the UK. In *Bloomsbury Education and Childhood Studies* London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474294973.ch-009>
- Bustos, M.A. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Philippines). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209441.0033>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos. (3era. Edición). Ed. FUHEM y OEI. España. En https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Calder Stegemann, K. , & Stevens, N. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Youth (Canada). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209434.0005>
- DOF, (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa de la Quinta Sección). Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. México. En https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF, (2019). Ley General de Educación. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. México. En http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Esquivias, M. (2010). “Compromiso docente ante el talento creativo en la educación superior”. En: Valadez, D. y Valencia, S. *Desarrollo y educación del talento en adolescentes*. Universidad de Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Heiskanen, N. , & Viitala, R. (2019). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Finland). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350995925.0004>
- Hornby, G. (2015). New Zealand: Inclusive Education and Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. In M. Crossley , G. Hancock & T. Sprague (Eds.). *Education in Australia, New Zealand and the Pacific* (pp. 143–158). London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781472593450.ch-007>
- INEGI (2016). La discapacidad en México, datos al 2014. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México. En http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espano/lbvinegi/productos/nueva_estruc/702825090203.pdf
- Jiménez, S., Moreles, J., Márquez, N. (2018). *Qué desafía la formación universitaria y docente*. En J. Moreles (2018). *Desafíos de la educación. Perspectivas de México, Brasil y España*. (pp. 101-123)[Ebook] (3ra ed. electrónica). México: Universidad de Colima. Recuperado de: http://ww.ucol.mx/content/publicacionesenlinea/adjuntos/Desafios-de-la-educacion_471.pdf

- ONU (2015). *Declaración Universal De Derechos Humanos* [Ebook] (1ra ed., pp. 54-56). Ginebra: Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Saldivar, A , & Guzmán, J. (2019a). Special Needs and Disabilities in Childhood (Mexico). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350995949.0003>
- Saldivar & Guzmán, J. (2019b). Special Educational Needs and Disabilities in Early Childhood Education (Mexico). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781350995949.0016>
- Secretaría de Educación Pública (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. SEP. México.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Principales Cifras del sistema Educativo Nacional 2017 - 2018*. SEP. México. En https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los servicios de educación especial*. México. SEP. México. En <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. México. En <https://www.gob.mx/sep/articulos/la-sep-hizo-llegar-al-congreso-de-la-union-las-estrategias-que-mandataron-las-reformas-constitucionales-en-materia-educativa>
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades permanentes para todos* [Ebook]. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Wood, J. (2019). Inclusion and Marginalization of Learners in Primary Education (Canada). In *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. London: Bloomsbury Academic. Retrieved June 25, 2019, from <http://dx.doi.org/10.5040/9781474209496.0021>

Acerca de los autores

Andrea Saldivar Reyes, licenciada en Educación Primaria, maestra en Calidad de la Educación y doctora Interinstitucional en Educación. Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Integrante del Cuerpo Académico (CA) "Educación Especial y Procesos de Aprendizaje" registro UATLX-CA-213. Ha participado en investigaciones nacionales e internacionales, producto de las cuales cuenta con Publicaciones en el mismo orden. En el año 2016 recibió el reconocimiento por la Fundación Margaret McNamara Grants (MMEG) por su trabajo en beneficio de las mujeres y niños en países en desarrollo.

Norma Guadalupe Márquez Cabellos, licenciada en Educación Preescolar y Educación Especial, maestría en Desarrollo Docente y doctora en Psicología Educativa. Profesora de Tiempo Completo en la Universidad de Colima, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Integrante del Cuerpo Académico (CA) "Culturas, Políticas y Procesos Educativos" registro UCOL-CA-104. Ha participado en investigaciones nacionales e internacionales, producto de las cuales cuenta con Publicaciones en el mismo. Además, trabaja en la Secretaría de Educación Pública (SEP), donde ha tenido cargos como Subdirectora de Educación Especial en el Estado de Colima.