

# Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva

## Special Education in Mexico. Challenges of inclusive education

Silvia Romero Contreras\* y Ismael García Cedillo\*\*

Recibido: 29-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales retos de la educación especial en México de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial en México tiene una larga tradición, se inició de manera institucionalizada desde mediados del siglo XIX. En los años 1990 sufrió cambios muy importantes a partir del inicio de la integración educativa. Estos cambios han provocado mucho desconcierto entre los profesionales de la educación especial, quienes se esfuerzan de manera cotidiana por dar sentido a su trabajo. Además, la estructura del sistema educativo mexicano abona a la confusión, pues no proporciona condiciones institucionales óptimas para su desempeño. A pesar de lo anterior, las investigaciones realizadas sobre el tema muestran que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) integrados se han beneficiado en su desarrollo emocional y social e incluso académico, aunque falta mejorar los resultados en este último aspecto. Con las propuestas de la educación inclusiva (eliminación del concepto de NEE, búsqueda de cambios institucionales más que apoyos individuales, énfasis en el aprendizaje de todos los alumnos, entre otros), los retos que enfrentan los servicios de educación especial se han agudizado. No se ha concretado por completo el proceso de integración y algunos profesionales de educación especial aspiran a una educación inclusiva muy radical. Es momento, entonces, de que investigadores, autoridades, y de manera muy destacada docentes y familias, reflexionen acerca del futuro que debe perseguir la EE en el país.

**Palabras clave:** educación especial, necesidades educativas especiales, discapacidad, educación Inclusiva

### Abstract

The purpose of this work is to identify the main challenges of the Mexican special education system in order to address the demands of inclusive education. Special education in Mexico has a long history; it became institutionalized in the middle of the XIXth century. In the 1990's, special education went through a transformation due to the emergence of educational integration. These changes have caused confusion in special education professionals, as they struggle to make sense of their work. Moreover, the structure of the Mexican educational system contributes to this confusion, as it does not provide adequate conditions for the delivery special education services. Nevertheless, research shows that,

\* Profesora-Investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. romerosil@gmail.com

\*\* Profesor-Investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. ismaelgace@yahoo.com.mx

students with special educational needs (SEN) who attend general schools have benefited in their emotional, social and even educational development, even though efforts still need to be made to improve this later aspect. With the proposals of inclusive education (the elimination of the concept of special educational needs, the implementation of institutional changes as opposed to individual supports to children, and a greater emphasis in all students' learning, among others) special education services face now greater challenges. So far, the process of educational integration is not complete and some special education professionals aspire to a very radical version of inclusive education. Under these circumstances, researchers, policy makers and, most importantly, teachers and families need to reflect on the future goals that special education needs should pursue in the country.

**Keywords:** special education, special educational needs, disability, inclusion

## Introducción

La educación especial (EE) en el mundo se ha ido transformando en las últimas décadas. Primero con el movimiento de la integración educativa y ahora, de cara al proceso de educación inclusiva. La educación especial se encuentra en una situación teórica de desconcierto e indefinición, al grado que algunos autores se preguntan si debe desaparecer; en cambio, en el terreno práctico se encuentra conformada por instituciones sólidas que no parecen susceptibles de cambios drásticos en el corto plazo.

El objetivo del presente trabajo es identificar los principales retos de la EE en México ante la posibilidad de implementar la educación inclusiva. Por esta razón, se ofrece un panorama general del sistema educativo mexicano y una breve descripción del devenir histórico de la educación especial en el país. Posteriormente se describe su situación actual y cuáles son los desafíos que enfrenta a la luz de las propuestas de la educación inclusiva. Finalmente, compartimos nuestra opinión sobre el futuro de la educación especial, considerando los puntos de vista de Lani Florian (2010). Para conseguir el objetivo mencionado, se revisaron y analizaron distintos documentos oficiales y las investigaciones que a la fecha se han realizado para evaluar los avances de la integración educativa y de las formas de trabajo de los profesionales de educación especial de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Especial (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM).

## Sistema educativo mexicano

La población total del país está conformada por un poco más de 112 millones de personas, (INEGI, 2011). México tiene uno de los sistemas educativos más grandes y complejos de Latinoamérica OECD/CERI (2005). Se organiza en tres niveles educativos: educación básica (preescolar, de los tres a los seis años, primaria, de los seis a los doce años y secundaria, de los doce a los quince años), media (preparatoria, de los quince a los dieciocho años) y superior (a partir de los dieciocho años). La educación es administrada por cuatro instancias: federal (11% de la población), estatal (71%) y privada y autónoma (18% entre las dos) (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2012a).

De acuerdo con estadísticas de la SEP (2013a), el sistema educativo mexicano atiende a un total de 35 millones 405 mil estudiantes; de ellos, se encuentran en educación básica 26 millones 080 estudiantes; alrededor de cuatro millones 335 mil estudian la educación media superior y tres millones y 312 mil la superior. La escolaridad promedio de la población es de 8.9 años (SEP, 2013a). Esto corresponde a la secundaria no terminada, pues no se contabiliza la educación preescolar en esta cifra. En la educación básica hay 222,350 escuelas, la mitad de éstas es multigrado, donde un maestro atiende a más de un grado. En educación básica trabaja un total de un millón 156 mil docentes (SEP, 2012a).

La gran mayoría (91%) de las escuelas de todo el sistema educativo es pública; hay relativamente pocas escuelas privadas, en parte porque su sostenimiento depende por completo de las cuotas que pagan los padres de familia, ya que el gobierno no las apoya desde el punto de vista económico. La educación privada atiende al 11% de los alumnos de educación básica y al 15% del total de alumnos (SEP, 2013a).

Los estudiantes mexicanos obtuvieron los últimos lugares en matemáticas, lengua y ciencias al compararlos con los estudiantes de los países de la OCDE en la última evaluación internacional (OECD, 2010). En el nivel regional, los estudiantes mexicanos puntúan por encima del promedio (aunque a menos de una desviación estándar), al compararlos con estudiantes de Latinoamérica y el Caribe (OREALC-UNESCO, 2008). La deserción es de 0.7% en primaria, 5.3% en secundaria y 14.4% en preparatoria. Los principales datos de reprobación son: 3.2% en primaria, 15.1% en secundaria y 32.5% en preparatoria (SEP, 2012b)

El estado mexicano ha hecho enormes esfuerzos por atender a toda la población estudiantil, y sus logros son notables. Sin embargo, el país enfrenta diversos retos en materia educativa, siendo los más urgentes garantizar la educación básica completa y la educación superior. De cada cien estudiantes que ingresan a la primaria, 88 llegan a secundaria, 66 llegan a preparatoria, y únicamente 33 entran a educación superior (SEP, 2013b). Otro reto urgente consiste en elevar la calidad de la educación que se ofrece.

## **Breve historia de la educación especial**

La educación especial institucionalizada se inició en México con la fundación de la Escuela Nacional de Ciegos, en 1870, seguida por la fundación de la Escuela Nacional de Sordos, en 1861 (SEP, 2004).

Durante casi un siglo, el crecimiento de la educación especial fue muy lento. No fue sino hasta 1970 que, con la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), se detonó la formación de escuelas especiales en todo el país. La DGEE ejerció una fuerte influencia en todos los estados los cuales organizaron sus sistemas de educación especial de manera diversa. En algunos estados estaba conformada en direcciones, en otras en departamentos y en otros en institutos. Independientemente de su organización, la educación especial estaba muy a la cola en los organigramas de las Secretarías de Educación estatales.

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) produjo grandes cambios en la estructura de la educación especial, pues en dicho acuerdo se modificó la Ley General de Educación, en cuyo Artículo 41 el país inició formalmente el proceso de integración educativa (DOF, 2012), lo que también implicó un cambio en la orientación de los servicios, pues pasaron a trabajar desde un modelo médico a un modelo social-educativo.

Antes de la reorganización, los principales servicios de educación especial estaban organizados de la siguiente manera (SEP, 2006):

**Servicios indispensables:** atendían a estudiantes que tenían alguna de las siguientes discapacidades: neuromotora, auditiva, visual e intelectual. Estos estudiantes eran atendidos en las escuelas de educación especial (específicas por discapacidad), Centros de capacitación para el trabajo y Grupos integrados (grupos de niños reprobados, con discapacidad intelectual leve o de niños sordos), que estudiaban grupos segregados dentro de las escuelas regulares.

**Servicios complementarios:** atendían a niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta, en los Centros Psicopedagógicos.

Después de la reorganización, los servicios se quedaron como sigue (organización vigente a la fecha):

Los servicios indispensables se transformaron en los Centros de Atención Múltiple. Ahora atienden a alumnos con distintas discapacidades en la misma institución. En teoría, atienden a niños con discapacidades muy severas o con discapacidad múltiple; organizan los grupos por nivel de edad y se les imparte el mismo currículo que a los alumnos de las escuelas regulares.

Los servicios complementarios se transformaron en las Unidades de Servicio de Atención a la Escuela Regular (USAER). En cada unidad hay generalmente cinco profesionales: un director, un trabajador social, un psicólogo, un maestro de comunicación y un maestro de apoyo (de estos últimos puede haber más de uno). Las USAER atienden a un promedio de cinco escuelas de manera itinerante, con excepción del maestro de apoyo, que puede permanecer en una sola escuela. Entre las principales funciones de las USAER están: realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias.

Además, se crearon los Centros de Recursos para la Integración Educativa, cuya función es ofrecer orientación a los docentes con respecto al trabajo con los niños con NEE, organizar cursos y proporcionar bibliografía especializada y apoyo de cómputo para realizar búsquedas en Internet.

## **Situación actual**

Se calcula que en el país hay 5'739, 270 personas con discapacidad (PNFEEIE, 2012). Según datos del año 2011, la educación especial atendió a 501,387 alumnos, de los cuales 313,271 no tenían discapacidad (2012b). El subsistema cuenta con 1,546 Centros de Atención Múltiple (CAM) y atiende a 28,000 escuelas de educación básica que realizan experiencias de integración. De los alumnos atendidos, 188,000 presentan discapacidad, no se sabe cuántos en CAM y cuántos

integrados a la escuela regular. En educación especial trabajan alrededor de 45,000 profesionales. Se cuenta con 3,882 USAER y 188 Centros de Recursos para la Integración Educativa (PNFEEIE, 2012).

Recientemente, el país adoptó la clasificación propuesta por la UNESCO para la región en cuanto a la definición de la discapacidad. Así, oficialmente se aceptan seis tipos de discapacidad (física, intelectual, mental, auditiva, visual y múltiple). Además, la educación especial atiende a los alumnos con habilidades y aptitudes sobresalientes cuya cifra ascendió a 165,865 en 2012 (PNFEEIE, 2012).

Como se dijo antes, la integración educativa inició oficialmente en México en 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A pesar de los cambios realizados en la educación especial, en el plano operativo la integración educativa se inició de manera ordenada y sistemática a partir de 1998, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa, mismo que se transformó en 2002 en el actual Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). La integración educativa en el país se orienta a los alumnos con NEE asociadas o no a discapacidad. La integración debe tener las siguientes características: a) promover que los alumnos con NEE estudien en las escuelas y aulas regulares; b) ofrecer a los alumnos con NEE los apoyos que precisan, particularmente las adecuaciones curriculares, y c) ofrecer el apoyo de los profesionales de educación especial a las escuelas. La definición de NEE plantea que éstas aparecen cuando los alumnos presentan un ritmo de aprendizaje muy distinto al de sus compañeros y los recursos de la escuela son insuficientes para apoyar sus aprendizajes. Se precisa que las NEE están asociadas a las siguientes condiciones: a) ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño; b) ambiente escolar en que se educa al niño, y c) condiciones individuales del niño (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 52)

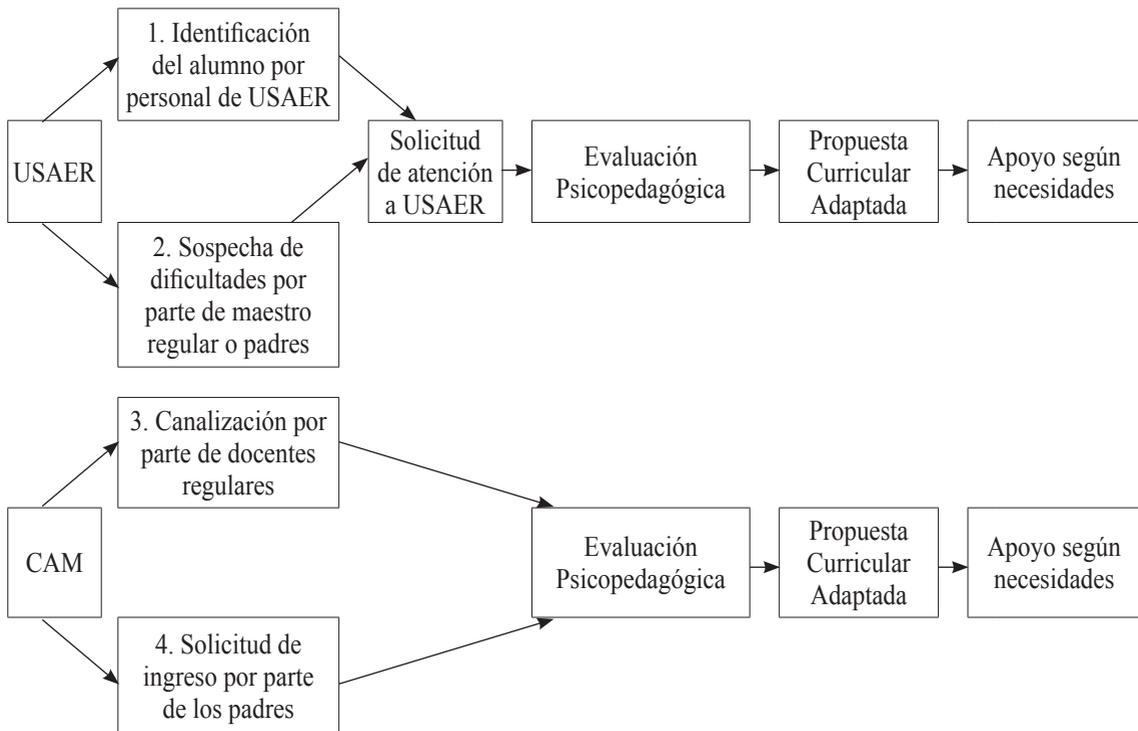
Tener o no una discapacidad oficialmente reconocida en el país tiene pocas repercusiones. La Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad (DOF, 2011) y la Reglamentación de dicha ley señalan que los niños con discapacidad gozarán de becas, así como prótesis, órtesis y el apoyo técnico que precisen (DOF, 2012). No obstante, esta reglamentación no ha sido implementada en la mayoría de los estados del país.

Desde al año 2002, al proceso de integración educativa lo organiza, controla y regula el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa. Así, el proceso de integración educativa está ligado a la educación especial.

La educación especial proporciona servicios en dos instituciones, principalmente: las USAER y los CAM.

En la figura 1 se esquematizan las formas en la que se encuentra actualmente organizada la atención de un alumno por parte de los servicios de EE. Las rutas representadas en la figura 1, se explican a continuación:

**Figura 1. Maneras de acceder a los servicios de Educación Especial: USAER y CAM en México**



En USAER:

- 1) El alumno es identificado por el personal de las USAER, quien realiza observaciones dentro de las aulas regulares. Una vez identificado, se le realiza la evaluación psicopedagógica, se diseña su Propuesta Curricular Adaptada, en la que se expresan las adecuaciones curriculares que se diseñaron para él o ella y cuya puesta en práctica recae en el docente regular. Además, probablemente reciba atención por parte del maestro de apoyo, la cual en ocasiones se ofrece dentro del aula regular, aunque generalmente se ofrece en el aula de apoyo, junto con otros alumnos con NEE<sup>1</sup>.
- 2) Los docentes regulares o los padres de familia solicitan a la USAER la evaluación de los niños por sospechar alguna problemática que le dificulta seguir el ritmo de aprendizaje del resto del grupo. La USAER entonces inicia el procedimiento de realizar la evaluación psicopedagógica, diseñar la propuesta curricular adaptada y la atención del maestro de apoyo.

<sup>1</sup> La Dirección de Educación Especial del Distrito Federal ha desarrollado un nuevo Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial que busca modificar el modelo de atención descrito en el presente artículo. Por ejemplo, menciona que las estrategias de apoyo de la USAER para la educación básica son de asesoría, acompañamiento y orientación a las escuelas, de diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula e implantación de estrategias específicas para los alumnos con discapacidad. Dirección de Educación Especial (2011).

En CAM:

- 3) Los docentes de escuela regular canalizan a los niños directamente a algún Centro de Atención Múltiple (CAM), en el cual le realizan la evaluación psicopedagógica y definen su PCA.
- 4) Los padres solicitan al CAM el ingreso de sus hijos por sospechar o por contar con un diagnóstico de discapacidad. Se inicia entonces el proceso de realización de la evaluación psicopedagógica y del diseño de la PCA.

Las evaluaciones realizadas al proceso de integración educativa en México (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2003; UPN, 2003; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2004, 2005 y 2008; SEP, 2004) coinciden en que:

- a) La integración educativa ha conseguido logros muy importantes, relacionados con: 1) un incremento notable de niños atendidos e integrados; 2) el número de docentes de escuelas regulares y profesionales de educación especial que han recibido algún curso sobre la integración educativa; 3) un cambio notable en la actitud de los docentes regulares, incluso de aquellos que no cuentan con el apoyo del personal de EE, para recibir a niños con NEE y con NEE asociadas a discapacidad; 4) avances importantes en la evaluación de los alumnos, que pasó a ser más personalizada; 5) satisfacción generalizada de los padres de los alumnos integrados por los logros de sus hijos; 6) una actitud de aceptación de los niños sin NEE y de sus padres; 7) logros importantes de los alumnos integrados en cuanto a su desarrollo emocional y social, e inclusive algunos logros en el ámbito académico, y 8) la sistematización de la integración educativa, en el sentido de que a un número cada vez más amplio de alumnos integrados se le realiza una evaluación psicopedagógica con un sentido educativo y no clínico, se le diseña una PCA y se le da seguimiento.
- b) Pese a los avances mostrados en las evaluaciones mencionadas, la EE solamente apoya al 13% de las escuelas del país (SEP, 2011). El apoyo que brindan las USAER o los CAM a las escuelas regulares muestra carencias importantes, pues el modelo de atención itinerante permite, en el mejor de los casos, dar apoyo solamente a los alumnos que presentan necesidades más notables; así, por ejemplo, cuando un psicólogo atiende cinco escuelas, sus posibilidades de brindar apoyo individualizado son muy limitadas.
- c) La integración educativa se identifica con el apoyo que ofrece la EE. Aunque ha crecido de manera indeterminada el número de escuelas sin el apoyo de EE que aceptan a niños con NEE asociadas a una discapacidad o a un trastorno severo, para muchos docentes de las escuelas regulares la atención de los niños con NEE es responsabilidad de los profesionales de EE (Romero-Contreras, García-Cedillo y Fletcher, 2013). Así, hasta cierto punto, la EE se ha convertido en un obstáculo para el avance de la integración educativa (García, 2011).
- d) Además es muy difícil que la integración educativa alcance logros significativos en un sistema educativo que se caracteriza por su rigidez, por los malos resultados académicos de sus estudiantes y por su complejidad. De hecho, a pesar de que hay datos que indican que los maestros mexicanos reciben más cursos de actualización que sus contrapartes de

la OECD (el 92% de los docentes ha participado en actividades de desarrollo profesional) (OCDE, 2013); al igual que los docentes de la OCDE, demandan que los cursos versen sobre la enseñanza a los alumnos con necesidades especiales (OCDE, 2008).

## Principales retos de la educación especial

### En los Centros de Atención Múltiple:

*Mejorar la calidad de la educación que imparten.* Aunque son escasos, hay estudios que muestran que en los CAM se da muy poco énfasis a la enseñanza y que muchos funcionan más bien como espacios de custodia, no educativos (Ezcurra, 2003; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2005; Ponce, Hernández, López y Pérez, 2006; García, Romero, Motilla y Martínez, 2009).

*Identificar mejores formas de organización.* A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del que se habló antes, las escuelas especiales pasaron a ser Centros de Atención Múltiple. Las autoridades propusieron que los grupos escolares se formaran tomando en cuenta la edad, con lo cual estudian en el mismo grupo niños con muy distintas discapacidades y distintos niveles de competencia curricular, lo que ha propiciado una situación casi caótica, pues a lo anterior se agrega que deben seguir el mismo currículo de la escuela regular. Esta forma de trabajar ha resultado francamente ineficiente, y no se vislumbran cambios promovidos por las autoridades en el corto plazo (Ezcurra, 2003; Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, 2005; García, et al., 2009).

*Preparar a los docentes para la realización de prácticas inclusivas.* Generalmente, los CAM son escuelas en las que no se desarrollan prácticas inclusivas de manera preponderante. Los niños del CAM conviven muy poco con niños de escuelas regulares y con alumnos de distintos grados escolares. La organización por grupo de edad implementada en los CAM, hace muy difícil el seguimiento del currículo de la escuela regular. Por lo general, los docentes tienen bajas expectativas en cuanto al aprendizaje de sus alumnos (García, et al., 2009).

*Propiciar la integración de la mayor cantidad posible de estudiantes.* Los grupos escolares del CAM deben, según la normatividad, estar formados por ocho a quince estudiantes (SEP, 2006). Sin embargo, hay muchos CAM que no tienen la demanda mínima y entonces se ven obligados a retener estudiantes que deberían estar integrados o a ofrecer servicios de evaluación y de educación remedial cuya eficacia se desconoce (García, et al., 2009).

*Transformarse gradualmente en centros de recursos.* Los CAM deberían atender solamente a niños cuyas demandas de apoyo rebasen las posibilidades de las escuelas regulares, por ejemplo, algunos niños con discapacidad múltiple. No deberían tener cuotas de atención. Esto, en la actualidad, podría representar su desaparición, por lo que, una opción es que se constituyan en centros de recursos, donde los profesionales apoyen la integración de los niños con NEE a la escuela regular ofreciendo capacitación a los docentes y a los profesionales de la USAER, y realizando proyectos de investigación para mejorar la calidad educativa, además de atender a un pequeño número de alumnos con necesidades educativas que la escuela regular no puede atender.

## **En los servicios que atienden a los alumnos en las escuelas regulares (USAER):**

*Evitar la etiquetación.* A muchos niños con NEE se les denomina “niños de apoyo”, en alusión a que reciben el apoyo de los servicios de EE (García, et al., 2009). Aunque la etiqueta, en general, no parece generar prácticas segregadoras o discriminatorias muy severas, debe evitarse.

*Enfatizar los aprendizajes.* Muchos docentes regulares tienen expectativas de aprendizaje limitadas de los niños integrados (SEP, 2004). Los profesionales de la USAER podrían propiciar un cambio en las expectativas de los docentes regulares.

*Orientación a los docentes y a los padres por parte de los servicios de EE.* Ésta es la función primordial de los servicios de apoyo de la EE y no siempre se les da esa prioridad, pues en muchos casos se prefiere el apoyo individual a los alumnos con NEE.

*Promover el trabajo colaborativo entre la educación regular y la EE.* Los profesionales de ambas instancias deben tener espacios institucionales para trabajar de manera colaborativa. Esto regularmente no sucede, en parte, debido a la corta jornada laboral (3 y 4 horas en preescolar y primaria, respectivamente) en la que los docentes deben estar siempre con su grupo.

*Promover la idea de que la integración educativa es una responsabilidad de la educación regular, con el apoyo de la EE.* Al suspender, hasta donde sea posible, la atención individual de los alumnos con NEE, también debe enviarse el mensaje de que la responsabilidad de la educación de estos alumnos es de la educación regular.

Finalmente, un reto muy importante para los profesionales de educación especial de ambos servicios, CAM y USAER, consiste en identificar con más claridad sus roles y funciones, pues en este personal se presenta lo que Guajardo (2010) ha llamado la “desprofesionalización docente”, es decir, se trata de profesionales que “ya no pueden aplicar sus conocimientos derivados del modelo médico ni han aprendido los del modelo educativo” (p. 121).

## **¿Tiene futuro la educación especial en México en relación con la educación inclusiva?**

La respuesta a esta pregunta depende de qué se entiende por educación inclusiva. En opinión de los autores, prevalece en el país una gran confusión en relación con las diferencias entre la integración educativa y la educación inclusiva, tanto entre los profesionales de educación especial como entre los docentes de la educación regular. Por ejemplo, algunos profesionales de EE están promoviendo la idea de que ya no se debe hablar de NEE, que se debe hablar exclusivamente de barreras para el aprendizaje y la participación, sin tomar en cuenta que adoptar esta postura de manera radical y al mismo tiempo acrítica, puede llevar a dejar de proporcionar los apoyos muy específicos que requieren algunos alumnos.

Hemos identificado al menos dos posturas en relación con la educación inclusiva. Una, que Florian (2010) denomina como universal y García, Romero, Aguilar, Lomelí y Rodríguez, (2013) la llaman radical, y otra denominada moderada (García et al., 2013). En la postura radical se elimina

el concepto de NEE y se sustituye por el de barreras para el aprendizaje y la participación; de manera un tanto imprecisa, se tolera mal a los profesionales de EE en las escuelas, por sus prácticas segregadoras. Se busca que los docentes regulares se responsabilicen por el aprendizaje de todos los alumnos y que se evite la identificación de los alumnos que requieren apoyos adicionales, pues esto frecuentemente conduce a su discriminación y segregación. Por su parte, la educación inclusiva moderada admite la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunos niños, por lo tanto mantiene vigente el concepto de NEE. Busca que coincidan la educación inclusiva y la integración educativa (García et al., 2013).

La postura de México de cara a la inclusión debe analizarse, discutirse y consensuarse no solamente desde el nivel de las políticas educativas, sino que estos procesos deben darse también al interior de las escuelas regulares y de los CAM.

En nuestra opinión, son tres los principales retos de la educación especial en México para contribuir al logro de la educación inclusiva: 1) Concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa en los años 1990s; 2) Superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad y; 3) Entregar instrucción diversificada (no especializada) a los alumnos.

Concretar los cambios que se propusieron desde el inicio de la integración educativa, implica mejorar sus procesos y promover cambios muy profundos en la forma de trabajar en los CAM y en las escuelas que reciben apoyo de las USAER. Consideramos inviable, por el momento, implementar la educación inclusiva de manera radical, pues ni el sistema educativo, ni el soporte legal, ni las condiciones de trabajo de las escuelas y de los profesores regulares permiten pensar que, en aras de evitar la discriminación y segregación de los alumnos con NEE, se deban dejar de identificar los apoyos individuales que precisan estos estudiantes. Al mismo tiempo, pensamos que deben perseguirse las propuestas de la educación inclusiva radical de manera gradual, ordenada y consensuada.

Las propuestas de Florian coinciden hasta cierto punto con las propuestas institucionales de la integración educativa implementada en México. En la normatividad, se pide que los maestros de apoyo trabajen con padres de familia y docentes de las escuelas regulares (SEP, 2006). Además, se pide que, en última instancia, trabajen con los alumnos. Por desgracia, los maestros de apoyo invirtieron la jerarquía de las funciones anteriores y lo que hacen es trabajar con los niños, de manera individual o en pequeños grupos de niños con NEE, en las aulas de apoyo (Romero-Contreras, et al., 2013). Es esta situación la que debe revertirse. Los maestros de apoyo deben trabajar con los docentes regulares en el diseño de estrategias que permitan el aprendizaje de todos los niños y deben trabajar con los padres.

¿Por qué los maestros de apoyo revirtieron la jerarquía de sus funciones? Por varias razones:

- a) Algunos docentes regulares se oponen al trabajo colaborativo con el maestro de apoyo o con otros profesionales de EE.
- b) Algunos maestros de apoyo se sienten intimidados o inseguros al trabajar con docentes regulares que tienen mayor experiencia.
- c) No hay las condiciones institucionales para que se realice trabajo colaborativo. No hay

tiempos diseñados para ello, no hay los espacios apropiados (salas de juntas, por ejemplo) ni la disposición de las autoridades para favorecer dicho trabajo (otorgar tiempo dentro de la jornada laboral, por ejemplo).

- d) No se evalúa de manera sistemática el trabajo de los profesionales de EE, incluyendo, por supuesto, el del maestro de apoyo. La única exigencia que se hace a este personal es la de cubrir cierta cuota de atención y, a veces, ni esto. En contraste, se les pide mucho trabajo administrativo, lo que reduce el tiempo y la calidad de la atención que ofrecen.
- e) No se evalúa, por tanto, la efectividad del apoyo ofrecido por los educadores especiales.
- f) A pesar de lo anterior, la abrumadora mayoría de los docentes regulares y de los padres de familia muestran mucha satisfacción por el apoyo prestado por los educadores especiales, lo que, en cierta forma, se puede explicar por la ausencia de modelos efectivos de educación inclusiva y las bajas expectativas que tanto docentes como padres suelen tener del sistema educativo y de los alumnos respecto de su aprovechamiento escolar (Romero-Contreras, et al. 2013; García y Romero, 2012).

2) Superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad, implica una reestructura desde la formación docente hasta los servicios educativos. Planteamos que es necesario superar estas barreras, pues como sucede en muchos otros países (Florian, 2010), en México la integración educativa se implementó como parte de las funciones de la educación especial, con todo y su historia. Así, en la formación de educadores especiales se oferta un programa nacional con un tronco común y un área de especialidad para atender uno de cuatro tipos de discapacidad (lenguaje y audición, motora, intelectual y visual). A esta estructura claramente heredada del modelo médico, se agregan otras barreras conceptuales con el mismo origen: la idea reiterada de identificar problemas o alteraciones, la necesidad de contar con un diagnóstico, además de una valoración psicopedagógica para realizar adecuaciones curriculares, la necesidad de contar con aulas de apoyo para atender a los alumnos con NEE. El programa de formación docente, además, no ofrece contenidos ni espacios curriculares específicos para desarrollar competencias para el trabajo colegiado ni para el trabajo con padres de familia, lo que ocasiona que, ya la práctica, los egresados trabajen de manera aislada y desarticulada del resto del sistema, reproduciendo el modelo segregacionista (Romero-Contreras et al. 2013).

En relación con los servicios, las estructuras existentes refuerzan varias de las ideas del modelo médico en tanto que los servicios de educación especial son de “apoyo” y, en estricto sentido, no forman parte esencial del sistema educativo. Como ya se ha dicho, solo una pequeña proporción de escuelas cuenta con ellos. Así, se refuerzan varias ideas que obstaculizan la educación inclusiva, como es que los niños con NEE sean considerados alumnos de los educadores especiales y no de los docentes regulares, que las escuelas regulares estén divididas en “integradoras” y “no integradoras”, que los docentes de las llamadas escuelas “no integradoras” refieran a los alumnos con NEE a los CAM, en los cuales hay actualmente muchos alumnos que probablemente podrían estar mejor atendidos en una escuela regular.

3) Finalmente, la necesidad de “entregar instrucción diversificada” implica cambios en la formación inicial y en servicio de los docentes. Coincidimos con Florian cuando afirma que la educación especial no tiene nada de especial, pues las estrategias didácticas (más allá de las inicialmente habilitantes, como el aprendizaje de la lengua de señas o del sistema Braille) no son

específicas a los tipos de NEE con o sin discapacidad, sino que su selección debe depender del nivel de desarrollo y el estilo de aprendizaje de los alumnos. Desde esta perspectiva, la entrega de instrucción, plantea Florian, debe ser diversificada, no especializada por tipo de NEE. Los docentes deben conocer diversas formas de enseñar para utilizar las adecuadas al contexto y a los alumnos que atienden. En México, la formación docente no provee de suficientes recursos para el conocimiento de propuestas didácticas disciplinares. Los docentes en formación, al menos hasta ahora, reciben instrucción respecto de los contenidos que deben enseñar y no sobre cómo enseñarlos y ajustarlos a las necesidades de sus estudiantes. El actual currículo de la licenciatura en educación especial (SEP, 2004), por poner solo un ejemplo, ofrece dos cursos de didáctica específica-disciplinar, uno de español y otro de matemáticas, cuyos contenidos se concentran en el conocimiento de los contenidos que el alumno de educación básica debe aprender en estas asignaturas, y solo ofrece algunos elementos de planificación y puesta en práctica de estrategias didácticas, lo que a todas luces parece insuficiente. De hecho, en entrevistas realizadas a egresados de este programa, encontramos consenso respecto de su necesidad de mayor formación para la enseñanza (Romero-Contreras, et al. 2013). Hace falta, por tanto, entregar a los docentes estrategias didácticas generales y disciplinares y propiciar una mayor reflexión pedagógica durante la formación docente para que puedan tomar decisiones informadas en su práctica cotidiana.

No vislumbramos el fin de la EE en México, sino su posible consolidación. Sin embargo, corremos el riesgo de que se consolide con las fallas estructurales que hemos mencionado, a menos que hagamos un gran esfuerzo y busquemos que se consolide y crezca con una manera de resolver los problemas distinta a la actual. En este sentido, las propuestas de Florian, marco de referencia de este número de la RLEI, nos parecen una guía muy importante, para darle la dirección apropiada a dicho crecimiento. Así, conviene difundir la idea de que la educación inclusiva es un derecho de los alumnos, no un favor que se hace a los más desprotegidos; es necesario apoyar a los docentes para que se concentren en los aprendizajes de los alumnos y en cómo alcanzarlos, no en enfatizar sus diferencias; es necesario desafiar la idea que tienen los docentes de que la capacidad de los alumnos es inmutable. Es importante que los docentes conozcan las propuestas de la pedagogía inclusiva. Finalmente, se debe enfatizar que el tránsito de la integración educativa a la educación inclusiva necesita discutirse, analizarse y consensuarse por los docentes, las familias y los alumnos quienes, tomando en cuenta los contextos en que viven y trabajan deberán definir la dirección de este proceso, como distintos investigadores han reconocido (Ainscow, 1999; Naicker y García-Pastor, por poner un par de ejemplos). Sin el protagonismo de los actores mencionados, la educación inclusiva (y la educación, sin apellido) estará condenada al fracaso.

## Bibliografía

- Ainscow, Mel (1999). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades*. Consultado en julio de 2013.  
<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf1.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, Consultado en marzo de 2013.  
<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

- Dirección de Educación Especial (2011). *Modelo de Atención para los Servicios de Educación Especial*. México, Secretaría de Educación Pública.
- DOF (2012). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación* (07-13-1993, 04-09-2012). Consultado en marzo de 2013: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- DOF (2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, Consultado en marzo de 2013. [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/5Ley\\_General\\_Inclusion\\_de\\_Personas\\_Discapacidad.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/1Legislativos/5Ley_General_Inclusion_de_Personas_Discapacidad.pdf)
- DOF (2012). Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, Consultado en marzo de 2013. [http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento\\_ley\\_general\\_inclusion\\_personas\\_discapacidad.pdf](http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf)
- Ezcurra, Martha. (2003). *Resultados del informe final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple*. México: SEP.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning. *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, pp. 22-29
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. F., Mustri, A. y Puga, A. (2000). *La integración educativa en la escuela regular. Principios, finalidades y estrategias*. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México- España.
- García, I. (2011). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. UASLP-Banco Mundial.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. (2003). *Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998)*. En Integración educativa. 1996-2002 Informe final. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc.
- García, I., Romero, S., Motilla, K. y Martínez, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, No. 2, pp. 1-21
- García Cedillo, I. y Romero Contreras, S. (2012). Evaluación del proceso de integración educativa en México. *Reseñas de investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006*. Mexico: SEP-CONACYT., 1-23.
- García, I., Romero, S., Aguilar, L., Lomelí, K. y Rodríguez, D. (2013). Terminología Internacional sobre la Educación Inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 13, No. 1, pp. 1-29
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4 (1), pp. 105-126. Consultado en julio de 2013. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>.
- INEGI (2011). *Indicadores de demografía y población*. Consultado en mayo de 2013. <http://www3.inegi.org.mx/Sistemas/temasV2/Default.aspx?s=est&c=17484>
- Naicker, S. M. y García Pastor, C. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 4(1). Consultado en marzo de 2013.

- OECD/CERI (2005). *Nacional Review on Educational R&D. Examiners Report on Mexico*. Consultado en julio de 2013. <http://www.oecd.org/mexico/32496430.PDF>
- OECD (2010). *Pisa 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*. (Vol. I): OECD. Consultado en marzo de 2013. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>.
- OECD (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey*. Consultado en junio de 2013. [http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/REPORTE\\_INT\\_TALIS.pdf](http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/REPORTE_INT_TALIS.pdf)
- OECD (2013). *TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Consultado en junio de 2013. [http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Folleto\\_TALIS2013.pdf](http://www.dgep.sep.gob.mx/TALIS13/Folleto_TALIS2013.pdf)
- OREALC/UNESCO. (2008). *Student achievement in Latin America and the Caribbean. Results of the second regional comparative and explanatory study (SERCE)*. Santiago, Chile: OREALC-UNESCO.
- Ponce, Víctor Manuel; Hernández, Ana Cecilia; López, Luz María y Pérez, Verónica. (2006). *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco*. Guadalajara, México: Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, PNFEIE (2012). *Estadísticas 2012*. SEP. Consultado en junio de 2013. [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf)
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2004). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Informe Final. Reporte Técnico*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2005). *Programa Nacional de la Integración Educativa. Evaluación externa. Informe final 2005*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2008). *Informe final de consistencia y resultados del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I. y Fletcher, T. (2013). *The Challenge of Curriculum Coherency and Relevance in Pre-service Teacher Training for Inclusive Education in Mexico*. En Jones, P. (Ed.) *Bringing Insider Perspectives into Inclusive Teacher Learning: Potentials and challenges for educational professionals*. Routledge.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2002). *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. México, SEP.
- SEP (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios*. México, SEP
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP
- SEP (2011). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Estadísticas 2010-2011*. Consultado en febrero de, 2013, [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/estadistica/estadistica\\_2010.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/estadistica/estadistica_2010.pdf)
- SEP (2012a). *Estadísticas educativas*. Consultado en mayo de 2013.

- [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA\\_EDUCATIVA#.Ua5mmdLrxuU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/ESTADISTICA_EDUCATIVA#.Ua5mmdLrxuU)  
SEP (2012b). *Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Indicadores y pronósticos educativos*. Ciclo escolar 2011-2012. México, SEP. Consultado en junio de 2013.
- [http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores\\_y\\_pronosticos.html](http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_y_pronosticos.html)  
SEP (2013a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras. Ciclo escolar 2012-2012*. México, SEP. Consultado en junio de 2013.
- [http://www.snie.sep.gob.mx/Estad\\_E\\_Indic\\_2011/Cifras\\_REPMEX\\_2011.pdf](http://www.snie.sep.gob.mx/Estad_E_Indic_2011/Cifras_REPMEX_2011.pdf)  
SEP (2013b). *Intervención del Secretario de Educación Pública del Gobierno Federal, Emilio Chuayffet Chemor en la Conferencia Permanente de Congresos Locales llevada a cabo en Cuernavaca, Morelos*. Consultado en junio de 2013.
- <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/IntervencionECHCH070313#.UcOaATg8b0>  
Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. UPN