



División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Política y Cultura
Maestría en Políticas Públicas

“Nivel de inclusión de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) desde la perspectiva del equipo de apoyo.”

TESIS

Que para obtener el título de maestra en políticas públicas

PRESENTA

Montserrat Rodríguez Brizuela

DIRECTOR

Rodolfo Javier Vergara Blanco

Ciudad de México, 2021

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1. Educación inclusiva como propuesta internacional para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación.	5
1.2. Adopción de esta propuesta por parte del gobierno mexicano.	7
1.2.1. Antecedentes de la educación para personas con discapacidad en México.....	7
1.3. Creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como servicio educativo para garantizar la educación inclusiva.	12
1.4. Situación educativa actual de las personas con discapacidad en México.	12
1.5. Pregunta de investigación.	15
1.6. Objetivos.	16
2. EDUCACIÓN INCLUSIVA	17
2.1.1. Propuestas educativas anteriores a la educación Inclusiva	17
2.1.1.1. Educación Especial	18
2.1.1.2. Educación Integradora.....	20
2.2. Fundamento teórico, definición y características de la educación inclusiva	25
2.3. Dimensiones de análisis para conocer el nivel de inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad atendidos por las USAER: Modelo analítico	30
3. METODOLOGÍA	40
3.1. Trabajo de campo.....	40
3.1.1. Instrumentos.....	40
3.1.2. Informantes.....	41
3.1.3. Recolección y sistematización de la información	43
4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE USAER A LA LUZ DEL MODELO ANALÍTICO CONSTRUIDO	44
4.1. USAER	44
4.1.1. Organización	45
4.1.2. Funcionamiento.....	46
4.2. Resultados	51
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	68
BIBLIOGRAFÍA.....	72
ANEXOS	77

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 Distribución porcentual de la población de 15 años y más, por discapacidad y sexo según nivel de escolaridad.

TABLA 2 Porcentaje de población con discapacidad de 3 a 29 años de edad que asiste a la escuela, por tipo de discapacidad (2014).

TABLA 3 Alumnos, docentes, personal de apoyo y unidades de servicio de educación especial nivel básico¹ por tipo de servicio (2017-2018).

TABLA 4 Organización del Índice

TABLA 5 Construcción de comunidad

TABLA 6 Percepción del alumno con discapacidad

TABLA 7 Características del personal docente y de apoyo

TABLA 8 Organización escolar

TABLA 9 Informantes

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 Perspectivas de atención a la discapacidad.

DIAGRAMA 2 Estructura organizativa de USAER.

SIGLAS

USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular
CAM	Centro de Atención Múltiple
OGFSEE	Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial
PcD	Personas con Discapacidad
PsD	Personas sin Discapacidad
AcD	Alumnas y Alumnos con discapacidad
AsD	Alumnas y Alumnos sin discapacidad
BAPS	Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social
NEE	Necesidades Educativas Especiales

INTRODUCCIÓN

A partir de los años 90, algunos organismos internacionales como UNICEF y UNESCO propusieron un nuevo modelo educativo dirigido a grupos que habían sido históricamente excluidos de la educación, entre ellos, las personas con discapacidad (PcD). La educación inclusiva, como se le nombró a este nuevo modelo, busca garantizar el acceso de todas las personas a una educación de calidad.

En respuesta a estas recomendaciones, varios países han puesto en marcha estrategias que intentan instrumentar los principios de la inclusión educativa y México no es la excepción.

A pesar de que en el país ya se habían dado intentos por acercar la educación a las personas con discapacidad (educación especial), es a partir de 1992 que se fortalecen los servicios educativos dirigidos a atender alumnas y alumnos con discapacidad. Uno de esos servicios son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) cuya función es “apoyar el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes o dificultades de comunicación, aprendizaje o conducta, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas.” (SEP, Autonomía curricular en el ámbito de la educación especial, 2018)

Este servicio no sólo lleva en marcha casi 30 años, además es el modelo educativo por el que apuesta el nuevo gobierno mexicano para garantizar la educación de las personas con discapacidad:

“Otro dato para considerar es la alta proporción de escuelas en Educación Básica que no cuenta con un especialista o un equipo de especialistas (denominado Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) que facilite las condiciones de inclusión y proporcione apoyo a directivos, docentes, estudiantes y sus familias. Hoy, cada USAER atiende en promedio a 6 escuelas y sería importante reforzar su presencia”. (SEP, 2019)

Sin embargo, resulta necesario cuestionar si el modelo educativo implementado por el gobierno federal para garantizar la educación de las personas con discapacidad y materializado en las USAER cumple con las características de la educación inclusiva.

Para intentar dar respuesta a esta pregunta, este trabajo de investigación se dividió de la siguiente manera:

En el capítulo uno se estudia cómo es que la educación inclusiva se convierte en la propuesta internacional para garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad y cómo es que México adopta e incorpora este modelo a la estrategia educativa nacional. Para ello, se hace un recorrido por los antecedentes de la educación para PcD en el país hasta llegar a la creación de las USAER como ejemplo de servicios de educación inclusiva. En este apartado también se presentan la pregunta y los objetivos de la investigación.

En el capítulo dos se analizan las características y el contexto histórico de la educación especial y la educación integradora como modelos educativos que antecedieron a la educación inclusiva, así como el fundamento teórico, definición y características de ésta. Sobre esa base, se construyó un modelo con cuatro dimensiones de análisis, a partir de las cuales se observó el diseño y la puesta en práctica de las USAER para conocer su nivel de inclusión: A. Construcción de comunidad, B. Percepción del alumno con discapacidad, C. Características del equipo de apoyo y personal docente y D. Organización escolar.

El capítulo tres presenta la metodología y el diseño de esta investigación: trabajo de campo, instrumentos de recolección de información, informantes y recolección y sistematización de la información.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de campo a la luz del modelo analítico construido y se analiza cómo es que funciona el modelo de educación inclusiva en la realidad empírica de las USAER.

Por último, el capítulo cinco presenta las conclusiones generales a las que se llegó en esta investigación y se hacen algunas recomendaciones de política pública que buscan mejorar los resultados y el funcionamiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Educación inclusiva como propuesta internacional para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

A nivel internacional, la historia de la educación dirigida a personas con discapacidad tiene sus inicios en el siglo XIX con los trabajos de Jean Itard. Este médico francés, considerado el padre de la educación especial, realizó los primeros estudios y experimentos con Víctor “el niño salvaje de Aveyron”¹ para demostrar que “todo ser humano es educable”, reivindicando así el derecho a la educación de los más desfavorecidos (Lopez-Torrijo, Manuel; Garcia-Garcia, Fran J; López García, Jesús, 2016).

Posteriormente y partiendo de las bases que había sentado la atención médico-pedagógica, se emite, en 1975, la Declaración de los Derechos de los Impedidos. Esta declaración parte del principio de igualdad entre todos los seres humanos y pone sobre la mesa la necesidad de acciones globales para reafirmar y promover los derechos de las PcD o impedidos (como se les llamaba en ese momento) a la atención sanitaria, el trabajo y la educación (SEP, 2010, pág. 80).

Sin embargo, es hasta 1978, con la publicación del Informe Warnock, que se consolida la educación especial como propuesta educativa internacional para garantizar el acceso a la educación de personas con discapacidad. Este informe, elaborado por la Comisión de Educación Británica, plantea por primera vez el uso de los términos *educación especial* y *necesidades educativas especiales* (NEE), y desarrolla toda una metodología y justificación teórica alrededor de estos conceptos. Por primera vez se menciona la formación y profesionalización de los profesores que trabajan con NEE y se replantea el concepto de diversidad, convirtiéndose en el precedente directo de la educación inclusiva (Warnock, 1978).

¹ Víctor fue un niño que vivió en “estado salvaje” hasta sus 12 años, aproximadamente, cuando fue encontrado y capturado en un bosque francés -cerca de los Pirineos- desnudo, con signos graves de desnutrición y maltrato, y sin haber desarrollado la habilidad del lenguaje hablado. Se cree que era un niño que vivía con autismo y fue abandonado a su suerte muchos años antes de su “captura” ante la dificultad y nulo conocimiento que se tenía de esta condición en aquel entonces.

Este paradigma educativo se mantuvo sin grandes cambios en la discusión internacional hasta los años noventa, cuando se lleva a cabo, el 5 de marzo de 1990 Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos o Conferencia de Jomtien, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (abreviado internacionalmente como UNESCO). En ella se discute cómo es que, a pesar de los esfuerzos de varios países para garantizar la educación de calidad en su territorio, la mayoría de sus habitantes seguían siendo excluidos del sistema educativo (UNESCO, 1990).

Según la declaración, para 1990 más de 1000 millones de niñas y niños en el mundo no tenían acceso a la educación primaria, 960 millones de adultos eran analfabetas y más de 100 millones de niños y adultos no conseguían completar el ciclo de educación básica (UNESCO, 1990, pág. 5)

Es así como se promueve una campaña mundial para erradicar el analfabetismo, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos, como las personas con discapacidad, y proporcionarles una enseñanza primaria universal de calidad. Sin embargo, esta iniciativa de “una educación de calidad para todos” fue muy general y pronto se dieron cuenta que, si se quería tener un verdadero impacto en la reducción de la exclusión escolar, era necesario trabajar acciones más específicas para grupos poblacionales bien identificados y delimitados.

Así pues, 4 años después, se publica la Declaración de Salamanca, donde por primera vez se habla de la inclusión educativa y se plantea que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994, pág. viii). Sin embargo, este planteamiento nuevamente presentó inconvenientes en su implementación, puesto que se malinterpretó y deformó su diseño ocasionando que el alumnado con discapacidad fuera integrado en las aulas regulares, pero no incluido. Esto quiere decir que se incorporaron a alumnos con NEE a los salones, pero no se modificaron ni ajustaron los sistemas de enseñanza o currículos para que el alumnado pudiera adquirir conocimientos que le fueran relevantes, lo que ocasionó que la niñez *incluida* permaneciera en las escuelas, pero sin participar de manera efectiva en ellas.

Tomando en cuenta estos inconvenientes y como última estrategia para garantizar la plena participación del alumnado con discapacidad dentro de las escuelas regulares u ordinarias, en el año 2000 se publica en Índice de Inclusión de la UNESCO, donde se retoman los fundamentos de la educación inclusiva y se presentan estrategias específicas y puntuales que permitirán a cada escuela incluir de manera efectiva a las y los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Más adelante se explicará con más detalle éste instrumento y su importancia para la puesta en marcha del modelo educativo de inclusión.

De esta manera se presenta el recorrido histórico que siguió la discusión sobre el acceso a la educación hasta llegar a la inclusión, convirtiéndose esta última en la propuesta internacional para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

1.2. Adopción de esta propuesta por parte del gobierno mexicano.

Para entender cómo es que la inclusión se convierte en el modelo educativo nacional, es necesario conocer cuál fue la historia de educación para personas con discapacidad en el país, hasta llegar a su adopción.

1.2.1. Antecedentes de la educación para personas con discapacidad en México

En México, la educación para personas con discapacidad pasó por cinco momentos históricos diferentes, cada uno de ellos caracterizado por una concepción específica de la discapacidad y la definición de estrategias consecuentes a ésta, para garantizar su derecho a la educación (SEP, 2010). Estas estrategias van desde la asistencia hasta la inclusión educativa, según se presenta a continuación:

1. Modelo Asistencial (1870-1970)
2. Modelo Médico-rehabilitador (década de 1970)
3. Modelo Psicopedagógico (década de 1980)
4. Modelo de Integración (década de 1990)
5. Modelo de Inclusión (primera década del S. XXI)

Modelo Asistencial (1860-1970)

Es en este periodo donde se dan las primeras políticas de atención a la discapacidad, incluida la educativa. Antes de esto, no había ningún servicio pensado para educar a quienes se conceptualizaba como personas atípicas, deficientes mentales o sordomudos (SEP, 2010, pág. 22)

Es así como durante el mandato de Benito Juárez y gracias a la iniciativa de personas como Ignacio Trigueros y Eduardo Huet (profesor sordo), se fundan las primeras escuelas especiales para personas con discapacidad, aunque de corte asistencial e institucionalizador.

Las más relevantes, por ser las primeras en tener reconocimiento oficial y recibir recursos públicos para su operación además de significar el reconocimiento y esfuerzos por educar a una población que hasta entonces había sido olvidada, son la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867, de la cual Huet fue fundador, primer director y maestro; y la Escuela Nacional de Ciegos, fundada en 1870 por Trigueros. En ambas escuelas se recibía a alumnos de escasos recursos, quienes aprendían la lengua de señas el sistema Braille y algún oficio (Padilla, 1998) (SEP, 2010).

Modelo Médico-rehabilitador (década de 1970)

Este periodo se caracteriza por el cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad y de las personas que la vivían. En México, esto significó pasar de un modelo asistencial de la educación a uno donde se creía que las personas con discapacidad podían recibir una educación oficial, siempre y cuando pudieran ser rehabilitadas.

Es en esta etapa cuando México comienza su incorporación a la comunidad internacional en temas educativos (SEP, 2010) por lo que, en atención a las recomendaciones de la UNESCO y la Declaración de Derechos del Retrasado mental (SEP, 2010) crea, en 1970, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y con ella, dos tipos de servicios de educación especial: indispensables y complementarios.

Los primeros eran centros de intervención temprana, escuelas de educación especial para la niñez en edad preescolar y primaria, y centros de capacitación para el trabajo; todos en espacios específicos para personas con discapacidad separados de

la educación regular. Los segundos, eran centros de apoyo a alumnas y alumnos con dificultades de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, inscritos en la educación básica regular (SEP, 2006). Estos últimos se convirtieron en los primeros intentos por poner en marcha una educación de tipo integradora.

Con estas acciones se institucionaliza la educación especial como modelo educativo en el país y, gracias a los aportes del Informe Warnock, se adopta el termino Necesidades Educativas Especiales o NEE para referirse a los alumnos con discapacidad en México.

Modelo Psicopedagógico (década de 1980)

En la década de los ochenta, la política educativa del país se caracterizó por buscar la democratización de la educación y con ello, garantizar que toda la niñez en edad escolar formara parte de Sistema Educativo Nacional (SEP, 2010, pág. 120). Esto significó el fortalecimiento de las actividades institucionales que buscaban integrar a alumnos que hasta entonces habían permanecido excluidos, como el caso de los alumnos con discapacidad. Por lo que, de la mano de Margarita Gómez Palacios, se consolida el trabajo de la DGEE y sus programas indispensables y complementarios.

Es en esta etapa cuando se adopta la “normalización” del alumnado como principio fundamental de la estrategia educativa, el cual busca estandarizar o normalizar al alumnado dentro del salón de clases, sentando las bases de lo que sería la integración como modelo educativo en México.

Modelo de Integración (década de 1990)

En esta década se consolida y afianza el modelo integrador dentro de la política educativa nacional. Inspirado en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), México inicia formalmente la incorporación del alumnado con NEE a las escuelas regulares (García, I; & Romero, S., 2019), para lo cual primero resultó necesario modernizar el subsistema de educación especial que se había consolidado en décadas anteriores.

En 1992, con la subscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF, 2019), la reforma al artículo 3ro Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (DOF, 1993), se buscó reorientar y reorganizar los servicios de educación especial, con el propósito de aumentar su cobertura y con ello, combatir la discriminación y segregación a los cuales eran sujetos niñas y niños con discapacidad:

“En consonancia con las propuestas internacionales, particularmente de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se adoptó el concepto de alumnos con NEE y se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Escuelas de Educación Especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM).” (Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa 2002 en García, I; & Romero, S., 2019, pág. 125)

Así pues, los servicios indispensables se conjuntan para formar los Centros de Atención Múltiple (CAM) y los servicios complementarios se convierten en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Flores & Garcí, 2016).

Lo primeros son centros educativos o escuelas especiales donde únicamente se enseña a niñas y niños con alguna discapacidad que están en edad de cursar el nivel educativo inicial, básico (incluye preescolar, primaria y secundaria) o formación para el trabajo (SEP, 2011), mientras que los segundos son servicios de apoyo a NND inscritos en escuelas regulares con el objetivo de “favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente” (SEP, 2002, pág. 27)

Finalmente (aunque las acciones integradoras habían iniciado desde el 92), con la publicación del el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE, 1998) se formaliza la Integración Educativa como modelo para el Sistema Educativo Nacional (SEN)

Modelo de Inclusión (primera década del S. XXI)

En esta época comienzan los cambios hacia una educación inclusiva. En PNIE se transforma en 2002 al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) y éste, al fusionarse con otros seis programas que buscaban atender a más grupos vulnerables, además de las personas con discapacidad (niños de familias migrantes agrícolas, en situación de vulnerabilidad, indígenas, etc.), da pie al Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) en 2013, el cual tiene como objetivo:

“Brindar seguimiento y acompañamiento a los servicios públicos de educación especial y las escuelas públicas de educación básica, para que desarrollen e implementen acciones que generen condiciones de equidad y favorezcan la inclusión educativa de las/los alumnas/alumnos con discapacidad, las/los alumnas/alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos” (DOF, 2015)

Por su parte, la reforma educativa del 2013 incorpora la educación inclusiva como uno de los cinco ejes principales y con ello se deja de hablar de “integración educativa” y comienza, al menos en el discurso, la época de la inclusión, aunque en realidad “no se mencionó qué se quería hacer, ni cómo ni sobre qué bases, ni qué cambios se proponían” (García, I; & Romero, S., 2019, pág. 127).

Es importante mencionar que es en este periodo cuando se sustituye el término alumnos con necesidades educativas especiales por alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación o BAP para referirse al alumnado con discapacidad; y se comienza a dar mayor impulso a las USAER como servicio educativo de corte inclusivo.

Si bien es cierto que los CAM también tiene una injerencia importante en el modelo educativo de la época, para fines de esta investigación y por las restricciones de tiempo y recursos que implicaron desarrollar este trabajo durante la pandemia de Covid-19, se centrará la atención en las características del funcionamiento de las USAER. Esto debido a que como se detalla más adelante, la lógica en la que funcionan estas Unidades representa la nueva estrategia del gobierno federal para garantizar la educación de alumnas y alumnos con discapacidad.

1.3. Creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como servicio educativo para garantizar la educación inclusiva.

Como se explicó en el apartado anterior, con los últimos dos gobiernos federales, las USAER comenzaron a tener mayor impulso como actividad institucional dedicada a promover la inclusión educativa de alumnas y alumnos con discapacidad.

Mientras que en el periodo 2002-2013 los CAM aumentaron un 29%, las USAER tuvieron un incremento del 61% (García, I; & Romero, S., 2019, pág. 127). Para el periodo 2013-2018, los CAM aumentaron un 1% mientras que las USAER aumentaron 10% (SEP, 2014).

Por su parte, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva 2019, menciona la importancia de garantizar una educación inclusiva a alumnas y alumnos con discapacidad (en adelante AcD) y considera dar mayor impulso a las USAER para lograrlo:

“Otro dato para considerar es la alta proporción de escuelas en Educación Básica que no cuenta con un especialista o un equipo de especialistas (denominado Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) que facilite las condiciones de inclusión y proporcione apoyo a directivos, docentes, estudiantes y sus familias. Hoy, cada USAER atiende en promedio a 6 escuelas y sería importante reforzar su presencia”. (SEP, 2019)

Por esta razón resulta de gran relevancia estudiar cómo funcionan estas unidades, ya que se presentan como la gran apuesta del gobierno actual para impulsar la educación inclusiva en el país.

1.4. Situación educativa actual de las personas con discapacidad en México.

Aunque en el discurso se ha dicho que la educación en el país se ha ido transformando con miras a la inclusión (García, I; & Romero, S., 2019, pág. 124), las estadísticas nacionales muestran otros datos.

Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014 (ENADID 2014), en México había cerca de 120 millones de personas, de las cuales 6% (7.1 millones) eran personas con discapacidad y se encontraban, en su mayoría, en el Estado de

México (14.6%), Jalisco (8.1%), Veracruz (7.5%), Ciudad de México (5.8%) y Guanajuato (4.6%) (INEGI, 2016).

De esos 7.1 millones de PcD, sólo el 46.5% de entre 3 y 29 años asistía a la escuela, mientras que las personas sin ningún tipo de discapacidad en este mismo rango de edad, (PsD) presentaban una prevalencia escolar de 60.6%.

El 35.1% de las PcD entre 6 y 14 años no sabe leer ni escribir un recado, mientras que sólo el 10.5% de personas sin discapacidad están en la misma situación. Las personas que no saben leer ni escribir pero que rebasan los 15 años son catalogados como analfabetas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, y tienen una prevalencia del 3.8% en PsD y 22.7% en PcD. De ese 22.7 por ciento, 66.6% son adultos mayores de 30 años (INEGI, 2016).

Del total de PcD en México, 44.7% estudian hasta la primaria, de ellas sólo 15.4% llegan a la secundaria, 9.8% a al nivel medio superior y sólo 6.7% llegan al nivel superior.

Tabla 1. Distribución porcentual de la población de 15 años y más, por discapacidad y sexo según nivel de escolaridad.

Condición de discapacidad	Nivel de escolaridad				
	Ninguno ¹	Primaria ²	Secundaria ³	Medio superior ⁴	Superior ⁵
Total					
Sin discapacidad ni limitación	3.4	21.6	29.6	24.4	21.0
Con discapacidad	23.4	44.7	15.4	9.8	6.7

Fuente: *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI

En cuanto al nivel de escolaridad, el promedio de años estudiados por las PcD es 5.3, lo que significa que sólo llegan hasta tercer año de primaria, siendo éste su nivel predominante de estudios.² En contraste, las PsD estudian en promedio 9.8 años y su nivel predominante de estudios es la secundaria (INEGI, 2016).

La asistencia escolar también está relacionada con el tipo de discapacidad de las personas. Los tipos de discapacidad se pueden agrupar en tres grandes grupos: 1. Sensorial e intelectual, 2. Motriz y 3. Mental o psicosocial (INEGI, 2019). Según el INEGI, de estos tres grupos, las personas con alguna discapacidad de tipo sensorial o

² Se cuenta desde la educación preescolar, que dura dos años.

intelectual son las que asisten a la escuela con mayor frecuencia, mientras que la menor prevalencia escolar se da en personas con discapacidad de tipo psicosocial (INEGI, 2016).

Dentro del grupo 1, las personas que presentan dificultades para ver son las que asisten a la escuela con mayor frecuencia (86.5%), mientras que las personas con dificultad para escuchar, aun usando aparatos auditivos, son las que asisten con menor frecuencia (27.6%). De manera general, las personas que menos asisten a la escuela son las que tienen alguna dificultad para mover o usar brazos o manos (21.6%).

Tabla 2. Porcentaje de población con discapacidad de 3 a 29 años de edad que asiste a la escuela, por tipo de discapacidad (2014).

Asistencia escolar		
Tipo de discapacidad	Dificultad	%
Sensorial e intelectual	Ver (aunque use lentes)	86.5
	Aprender, recordar o concentrarse	72
	Escuchar (aunque use aparato auditivo)	27.6
	Hablar o comunicarse	54.6
Motriz	Caminar, subir o bajar usando sus piernas	48.1
	Mover o usar sus brazos o manos	21.6
	Bañarse, vestirse o comer	25.2
Mental o Psicosocial	Problemas emocionales o mentales	41.6

La suma de los porcentajes es mayor a 100 debido a que una misma persona puede tener más de una discapacidad.

Fuente: elaboración propia a partir de *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI

Como se puede observar, el nivel predominante de estudios al que llegan las personas con discapacidad es el nivel básico, por esta razón me centraré en este nivel de estudios para realizar este trabajo.

Ahora bien, para el ciclo escolar 2017-2018³, de las 195,624 escuelas públicas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en el país, estos servicios representaban sólo 3.6% (6,004 escuelas): 4,453 USAER y 1,549 CAM (INEE, 2019).

De los 572,852 alumnos atendidos por estos servicios, 88.6% se encontraba en USAER y 11.4% en algún CAM (INEE, 2019). De estos alumnos, la mayoría tenía

³ Es la información más reciente que se pudo encontrar

alguna discapacidad intelectual o motriz, mientras que la menor parte de los alumnos atendidos tenían una discapacidad visual, específicamente, ceguera (SEP, 2019).

En el caso específico de alumnas y alumnos con discapacidad inscritos en nivel primaria, USAER atendió a los 361,365 restante (89.7%) (INEE, 2019).

Respecto al personal que prestaba atención educativa a alumnos con algún tipo de discapacidad en cada uno de estos servicios, éste se divide en dos tipos: docentes (incluye a directores con funciones docentes) y personal de apoyo (dividido entre paradocentes y personal administrativo). Para este ciclo escolar, en las USAER hubo 28,268 docentes y 10,132 personas de apoyo (69.6% y 42.2% respectivamente) (INEE, 2019).

Tabla 3. Alumnos, docentes, personal de apoyo y unidades de servicio de educación especial nivel básico¹ por tipo de servicio (2017-2018).

Ciclo Escolar 2017-2018					
Tipo de Servicio		Alumnos	Docentes ²	Personal de Apoyo ³	Unidades de servicio ⁴
Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular USAER	%	88.6	69.6	57.8	74.2
	Absolutos	507,711	28,269	13,888	4,453

¹La educación básica comprende los niveles preescolar, primaria y secundaria.

²Incluye a directores con funciones docentes.

³Incluye personal administrativo y paradocente.

⁴Los CAM se cuentan como escuelas y USAER como centros de apoyo a escuelas

Fuente: elaboración propia a partir de *PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*, 2019.

En cuanto a la distribución territorial, la mayoría de las USAER se encontraban principalmente en CDMX (514), Edo. Mex. (391) y Nuevo León (255), atendiendo en su conjunto al 25.6% de todos los alumnos de USAER en el país.

1.5. Pregunta de investigación.

Por esta razón resulta pertinente preguntar si ¿el modelo educativo implementado por el gobierno federal para garantizar la educación de las personas con discapacidad y materializado en las USAER cumple con las características de la educación inclusiva?

1.6. Objetivos.

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo el gobierno federal incorpora las recomendaciones internacionales sobre educación inclusiva en la estrategia educativa dirigida a personas con discapacidad en México. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Analizar los componentes principales que distinguen a la educación inclusiva de otros modelos educativos.
- Conocer los elementos de la estrategia de educación inclusiva implementada por el gobierno federal y materializada en las USAER.
- Identificar en qué medida la estrategia descrita en el punto anterior cumple con los principios de la educación inclusiva que han sido propuestos por los organismos internacionales.
- Diseñar recomendaciones de Política Pública sobre los elementos que pueden contribuir a mejorar los resultados.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Antes de entrar de lleno a los fundamentos teóricos de la educación inclusiva, es necesario revisar los modelos educativos que la antecedieron para conocer su contexto histórico y la importancia de su implementación.

2.1.1. Propuestas educativas anteriores a la educación Inclusiva

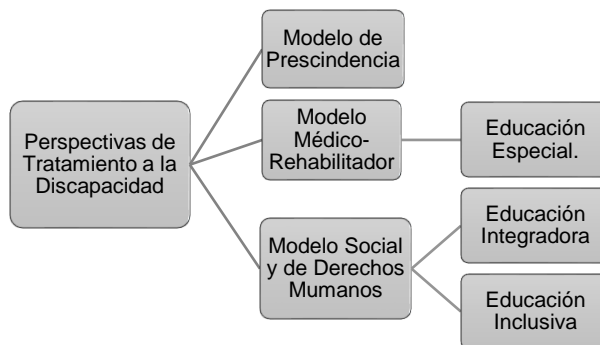
Como se observa, la percepción que se ha tenido de las personas con discapacidad ha cambiado a través del tiempo y esto ha resultado en estrategias diferenciadas, según el momento histórico, para atender sus necesidades y garantizar sus derechos.

Autoras como Valentina Velarde y Agustina Palacios distinguen tres modelos de atención a la discapacidad que coinciden con estos momentos históricos: el modelo de prescindencia (excluir a las personas con discapacidad), el modelo médico-rehabilitador (las PcD pueden ser “curadas”) y el modelo social o de derechos humanos (el modelo de derechos humanos se considera la continuidad del modelo social) (Palacios, 2008) (Velarde, 2012).

Estos modelos no sólo hacen referencia a la percepción de la discapacidad, sino también a la forma en que se han interpretado sus derechos, en este caso, el derecho a la educación.

Ahora bien, cada uno de estos modelos ha devenido en modelos educativos distintos: educación especial, educación integradora y educación inclusiva. En el siguiente diagrama ilustro cómo se da esta relación entre paradigmas de la discapacidad y modelos educativos.

Diagrama 1. Perspectivas de atención a la discapacidad.



Fuente: elaboración propia a partir de la revisión documental.

2.1.1.1. Educación Especial

La educación especial se enmarca en el paradigma del modelo médico-rehabilitador, el cual pone el énfasis en las dificultades que tiene una persona para realizar alguna actividad y supone que ésta puede ser curada o rehabilitada con el objetivo de reintegrarla nuevamente a la sociedad (Velarde, 2012). En tanto eso sucede, la persona es segregada y excluida del resto en todos los aspectos de la vida, como la educación.

La educación especial tiene dos interpretaciones distintas: como herramienta y como modelo educativo. La primera hace referencia a las técnicas que se utilizan para acercar el conocimiento a personas que, por alguna razón, no han podido aprender de la misma forma que las demás.

Autores como Heward y Orlansky consideran que, a nivel práctico, “la educación especial es la combinación [...] de equipos y materiales especiales, procesos de enseñanza y otras intervenciones diseñadas para contribuir a que los niños excepcionales obtengan la autosuficiencia personal y el éxito académico máximo posible.” (Rubio, 1998, pág. 24).

Así pues, enseñar a personas sordas el nombre de los objetos a través de imágenes o enseñar a los ciegos el sistema Braille para que aprendan a comunicarse de forma escrita, son herramientas de educación especial.

La segunda interpretación, que es en la cual se enfoca este trabajo, hace referencia a la educación especial como la estructura operativa o estrategia educativa que sigue un gobierno para garantizar la educación a las personas con discapacidad.

En ese sentido, la educación especial como modelo educativo se refiere a “la forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan, o es improbable que alcancen a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales u otros apropiados a su edad” (UNESCO, 1983) .

Es decir, considera que la niñez con discapacidad no puede aprender lo mismo ni de igual forma que la niñez sin discapacidad, por lo que ésta última debe recibir una educación especial hasta que se nivele y pueda reintegrarse en la sociedad. Esto ocasiona que existan dos sistemas educativos paralelos, uno para alumnas y alumnos con discapacidad y otro para quienes no viven con ella.

Esto se materializa en una organización escolar con las siguientes características (Rubio, 1998) (Mateos, 2008):

- Centros educativos específicos para personas con discapacidad.
- Personal especializado en atender a personas con discapacidad.

En un primer momento, había centros educativos divididos por tipo de discapacidad en los cuales se buscaba enseñar habilidades básicas para la vida diaria (leer, escribir, hábitos de higiene, etc.) o algún oficio para quienes tenían algún tipo de discapacidad menos severa. Los profesionales que atendían este tipo de centros eran, en su mayoría, personal médico o profesores de taller (Padilla, 1998).

Después, estos centros se transformaron para atender a personas con discapacidad de cualquier tipo y se introdujo el plan de estudios que enseñaban las escuelas regulares. Los profesionales ya no son médicos, sino docentes especializados en atender a personas con discapacidad y personal de trabajo social y psicología.

En México, como se mencionó en el primer capítulo, este modelo educativo se puso en práctica desde el siglo XIX, con la creación de la Escuela Normal de Sordomudos, la Escuela Nacional para Ciegos y la Escuela para Niños Lisiados. Y en

un segundo momento, con la creación en 1992 de los Centros de Atención Múltiple o CAM, que son centros educativos o escuelas especiales donde únicamente se admite a NND que están en edad de cursar el nivel educativo inicial, básico (incluye preescolar, primaria y secundaria) o formación para el trabajo. En ellos se les agrupa según su edad y conocimientos previos para brindarles un servicio educativo que incluye habilidades para la vida, contenidos del plan de estudios que se enseña en escuelas regulares y, para los adolescentes y adultos, formación para el trabajo.

La lógica de la educación especial como modelo educativo es que las personas con discapacidad no pueden aprender lo mismo que las personas sin discapacidad, por consiguiente, no pueden ser educadas de la misma forma ni en los mismos espacios físicos, por lo que es necesario implementar un sistema educativo paralelo al regular que sea el que les concentre y eduque.

La crítica principal que se le hace a este modelo educativo es que, si bien es cierto que estos centros son “núcleos privilegiados de recursos y de conocimiento para el máximo rendimiento educativo en las personas con discapacidad” (Huete, 2020); también promueven su segregación. Las margina cultural y socialmente justificando y normalizando que, desde la infancia, lo mejor para las personas con discapacidad es que permanezcan aparte, primero en la escuela, después en cualquier otro ámbito de la vida (Huete, 2020).

Otra de las críticas gira en torno a la posibilidad real de ingresar a estas escuelas especiales. Normalmente, aunque estas escuelas pueden recibir a un número importante de alumnado con discapacidad, son menos numerosas que las escuelas regulares. Esto ocasiona que sólo las y los alumnos con discapacidad que viven cerca de estos centros puedan acudir a ellos, excluyendo indirectamente de la educación a los alumnos que no tienen un centro especial en su comunidad y no pueden desplazarse grandes distancias (Hernández F. , 2004).

2.1.1.2. Educación Integradora

Después del paradigma médico de atención a la discapacidad, una nueva discusión académica y filosófica a nivel internacional arrojó que la discapacidad no

tiene que ver con las deficiencias de las personas, sino con la relación de estas deficiencias con las barreras físicas o sociales que enfrenta una persona. Es decir que la discapacidad no recae en la persona sino en el entorno.

Hughes apunta que “la discapacidad debe ser entendida no como un déficit corporal, sino en términos de las formas en las cuales la estructura social excluye y oprime a las personas con discapacidad” (Verónica Grimaldi et. al., 2015, pág. 8).

En ese sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CPCD), aprobada en 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y firmada por México en 2007 (CNDH, 2020), define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2008). Así es como se dan los primeros intentos por integrar a las personas con discapacidad a todos los ámbitos de la vida, en especial al ámbito escolar.

La escuela integradora parte de tres principios básicos: la normalización, la sectorización y el principio de necesidades educativas especiales.

El concepto de **normalización** plantea que las personas con discapacidad tienen el derecho a participar en todos los ámbitos de la sociedad (UNICEF, UNESCO, HINENI, 2020) y busca que, en medida de lo posible “adquieran los comportamientos que son usuales dentro de su entorno cultural, desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible.” (Rubio, 1998, pág. 11).

Otro de los principios de la escuela integradora es el de **sectorización**, el cual, según autoras como Felicidad Hernández, se refiere a “la aplicación del principio de normalización a la realidad geográfica donde residen las personas, para prestarles la ayuda adecuada en su ambiente físico, familiar y social” (Hernández F. , 2004, pág. 603) y así responder a las necesidades reales de las personas con discapacidad según el entorno en que viven.

Dependencias como la Secretaría de Educación Pública reconocen y aplican este principio bajo el nombre de “Enfoque Ecológico Funcional”, el cual enfatiza la adquisición de habilidades, conocimientos y competencias que “tengan sentido y sean significativos según el ambiente o contexto en el que se desarrollan las y los alumnos”. (SEP, 2006, pág. 80)

Bajo este paradigma y como el tercer principio de la integración, se comienza a utilizar el término de **necesidades educativas especiales** para referirse a niñas y niños que, en relación con sus compañeros de grupo “enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares”. (SEP, 2006, pág. 9) Para lo cual es necesaria la “dotación de medios especiales de acceso al currículum, un currículum especial o modificado y especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación” (Hernández F. , 2004, pág. 604).

Autoras como Verónica Grimaldi mencionan que la integración escolar se refiere al intento de adaptación de los niños con necesidades educativas especiales (y sus familias) a la institución que le abre sus puertas. (Verónica Grimaldi et. al., 2015). Mientras que para Felicidad H. la escuela integradora es “incluir en los centros ordinarios a alumnos con dificultades en el aprendizaje” (Hernández F. , 2004) que antes eran relegados a centros educativos especiales.

Este modelo educativo busca que alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales, como las derivadas de la discapacidad, que antes se encontraban en escuelas especiales, sean integrados en la escuela regular o normal y se les eduque en los mismos espacios físicos y con los mismos contenidos que a los alumnos sin discapacidad (Rubio, 1998).

Esto se materializa en una organización escolar de tipo escalonada, donde los centros especiales siguen operando, pero de manera coordinada con la escuela regular con el objetivo de preparar al alumnado para que éste pueda incorporarse a las escuelas integradoras.

Características de la escuela integradora

Las principales características de la escuela o educación integradora, y que la diferencia de la educación especial, son⁴:

- Los grupos de la escuela regular están integrados por alumnos con y sin discapacidad. (Grupos heterogéneos)
- Estos grupos están a cargo de un docente regular que se encarga de impartir los contenidos del plan de estudios, ya sea de forma habitual para los alumnos sin discapacidad o el currículo adaptado para alumnos con necesidades educativas especiales. (Currículo adaptado)
- Cuenta con un equipo de apoyo al docente regular integrado por profesionales especializados en atender a alumnos con necesidades educativas especiales como las derivadas de la discapacidad. (Grupo de especialistas).

Este grupo se encarga de ajustar y adaptar los contenidos del currículo escolar y generar una propuesta para ser aplicada por el docente o por el mismo grupo, con el objetivo de lograr la asimilación de los conocimientos parte de los alumnos en cuestión.

La intervención del grupo de especialistas (GE) puede ser indirecta, colaborativa o directa (Rubio, 1998, págs. 12-14).

- Indirecta. En la modalidad indirecta, el GE apoya al profesor regular mediante asesoría y orientación.
- Colaborativa. La enseñanza colaborativa o cooperativa implica el trabajo coordinado tanto del profesor regular como del GE dentro de la misma aula.
- Directa. Por último, la intervención directa se refiere al trabajo directo y fuera del aula regular del GE con el alumno.

En algunos países, la puesta en marcha del modelo integrador se materializa en grupos especiales integrados únicamente por alumnas y alumnos con discapacidad, dentro de las escuelas regulares.

⁴ Este apartado se construyó a partir de UNICEF, UNESCO, HINENI (2020), Hernández (2004), González (2009) y Rubio (1998).

Así pues, según el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad de la UNESCO, el foco de atención de las escuelas integradoras son los estudiantes que habían sido segregados y que ahora se incorporan a las escuelas regulares; su intervención se centra en la atención individualizada de los alumnos con discapacidad y no tanto en la transformación del sistema educativo dominante por lo que sus recursos, humanos o materiales, se orientan a los estudiantes con necesidades educativas especiales dejándole la responsabilidad de su educación a los grupos de especialistas (SIRIED, 2010).

Bajo el paradigma de este modelo, la educación especial “deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran” (UNICEF, UNESCO, HINENI, 2020, pág. 7). Es decir que, como se explicó anteriormente, la educación especial deja de ser un modelo educativo para convertirse en una herramienta.

Las críticas que se le hacen a este modelo educativo son, por un lado, que sigue promoviendo la segregación de alumnos, ahora por tipo de discapacidad. Esto porque los alumnos con discapacidad leve son los que logran integrarse en las aulas regulares, mientras que quienes presentan discapacidad severa o múltiple siguen siendo relegados a centros especiales (Rubio, 1998).

Otra crítica hace referencia a que si bien es cierto que este modelo hace más factible que un alumno o alumna con discapacidad pueda inscribirse en cualquier escuela (recordemos que una de las críticas al modelo de educación especial era que no muchos alumnos podían ingresar a las escuelas especiales por escasas), éstas no están preparadas físicamente para recibirles pues desde su construcción, no fueron pensadas para albergar alumnos con discapacidad (Hernández F. , 2004).

Por último, Manset y Semmel mencionan que este modelo presenta problemas para garantizar la eficiencia y eficacia de sus servicios ya que el costo de mantener un “sistema de educación dual” podría ser muy alto y no generar los resultados esperados. (Manset, G. and Semmel, M., 1997).

2.2. Fundamento teórico, definición y características de la educación inclusiva

En un segundo momento y como continuidad del modelo social, aparece el modelo de derechos humanos. La firma de diversos documentos internacionales sobre derechos humanos y, específicamente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consolida la imagen de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Sin embargo, el planteamiento principal sigue siendo el mismo: la discapacidad es un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción de factores individuales (como alguna deficiencia) con el contexto físico y social (SIRIED, 2010).

En la lógica educativa, esto quiere decir que, si un alumno está teniendo problemas de aprendizaje, se debe a que enfrenta barreras contextuales que no le permiten desarrollar su potencial, no a problemas individuales que le impidan adquirir conocimientos.

Bajo este planteamiento, la educación inclusiva ya no reconoce el principio de “necesidades educativas especiales” puesto que presenta limitaciones para resolver las dificultades educativas que se presentan dentro de las escuelas, atribuyéndoselas al “déficit” del alumno y no a las actitudes de la comunidad escolar. Además, refuerza la idea de que la educación alumnos con necesidades educativas especiales es responsabilidad única de los grupos de especialistas y no de toda la comunidad escolar (UNESCO/CSIE, 2000).

En lugar de esto, se adopta el término **barreras para el aprendizaje y la participación social** o BAPS, el cual se refiere a aquellas que barreras que “impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (SEP, 2019, pág. 19). Las BAP pueden tener una naturaleza estructural cuando son el resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión, normativa si se deriva de políticas, leyes, reglamentos, etc.; o didáctica si devienen de las prácticas educativas cotidianas (SEP, 2019).

Como se explicó en el primer capítulo, este modelo tiene sus orígenes en la Conferencia de Jomtien y su objetivo fue impulsar una campaña mundial dirigida a garantizar la educación primaria universal de calidad, eliminar el analfabetismo y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de grupos marginados, como las PcD (UNESCO, 1990) bajo el principio de que “todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje” (Juárez, J.; Comboni, S.; Garnique, F., 2010, pág. 44).

Aunque esta declaración logró posicionar en la agenda internacional el derecho a la educación de todas las personas y la obligación de los estados a garantizarla, fue hasta 1994 con la Declaración de Salamanca y su Marco de Actuación, cuando se utiliza por primera vez el término “educación inclusiva”:

“3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de grupos o zonas desfavorecidas, o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares [...] El mérito de las escuelas inclusivas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños...” (UNESCO, 1994, pág. 6)

En esta declaración se reafirman los principios de la Declaración de Jomtien y se resalta la importancia de que la educación no sólo debe estar al alcance de todas las personas, sino que además debe ser de calidad y sin divisiones, poniendo el foco en “la importancia de que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de educarse ‘juntos’ en las escuelas de su comunidad” (Duk, C.; Murillo, J., 2018, pág. 11).

Vemos entonces que, la educación de alumnos y alumnas en los mismos espacios sin recurrir a la separación por razones de discapacidad (como en la educación especial) o tipo de discapacidad (como en la educación integradora), se vuelve una de las principales características de la educación inclusiva.

Otra característica, según la Declaración de Salamanca, hace referencia a la creación de comunidades educativas que valoren la diversidad y eliminen todo tipo de discriminación:

“El mérito de las escuelas inclusivas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.” (UNESCO, 1994, pág. 6)

La misma UNESCO, en el documento “*Index for inclusion*”, define la educación inclusiva como:

“Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad.” (UNESCO/CSIE, 2000)

En esta definición vuelve a hacer referencia a que las barreras para que un niño o niña con discapacidad pueda aprender, se encuentran en el entorno: escuelas, comunidad y políticas. Del mismo modo, refirma la idea de que una escuela inclusiva es aquella que no excluye a ningún estudiante y busca eliminar cualquier actitud que violente al alumnado como la discriminación.

Por su parte, el SIRIED considera que los fundamentos de los que parte la educación inclusiva son (SIRIED, 2010, pág. 27):

- La inclusión se preocupa de identificar las barreras que limitan el acceso y permanencia en la escuela, la participación y el aprendizaje y buscar la mejor manera de eliminarlas o minimizarlas.
- El foco de atención no son ciertos grupos de alumnos sino todos los estudiantes.
- Las acciones están orientadas a transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado.
- Los recursos y sistemas de apoyo están disponibles para todas las escuelas y estudiantes que los requieran.
- Los docentes se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural y sus características individuales.

- Implica una transformación de los sistemas educativos y de la educación general basada en la diversidad y no en la homogeneidad: enfoques, currículo, sistemas de evaluación, formación de los docentes.

Como vemos, la educación inclusiva no sólo pretende que las escuelas acepten a toda la niñez sin distinción, sino que además sean centros accesibles física y cognoscitivamente (características de la escuela), que alumnos, docentes y familias se sientan seguros, respetados y reconocidos como parte de la comunidad (creación de comunidad) y que las políticas educativas fomenten todo tipo de acciones que permitan que la inclusión sea una realidad (las barreras en las políticas).

Según Ainscow, para eso es necesario “reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades de los alumnos” basándose en la creencia de que “los cambios metodológicos y organizativos efectuados en respuesta a los alumnos que experimentan dificultades pueden beneficiar a todos los niños y niñas” (Ainscow, Desarrollo de escuelas Inclusivas., 2014, pág. 112).

Vemos entonces que el objeto de análisis de la inclusión educativa ya no es la niñez con discapacidad y las estrategias mediante las cuáles ésta puede adaptarse a la oferta educativa disponible (educación integradora), sino los cambios estructurales que deben hacerse a la escuela para que sea ésta la que responda y se adapte a las necesidades de una sociedad diversa, al mismo tiempo que elimina las barreras del contexto que impiden la participación de la niñez con discapacidad (lo que incluye las barreras físicas y sociales).

Por último, podemos entender la educación inclusiva como una consecución de tres fases (Ainscow, Fases de la educación inclusiva, 2020).

En la primera se busca que los niños y niñas que enfrentan barreras para el aprendizaje, o la niñez con discapacidad, estén presentes en los colegios y aulas regulares junto con otros niños y niñas sin discapacidad; en esta fase es necesario un apoyo adicional para que toda la comunidad escolar (alumnos, profesores, administrativos y familias) los acoja adecuadamente.

La segunda fase consiste en lograr que los niños y niñas con discapacidad no sólo estén presentes, sino que participen, contribuyan y sean bienvenidos y escuchados; para ello son necesarios cambios en la cultura, las actitudes y las políticas de integración.

La última fase busca que la niñez con discapacidad, además de estar presente en los colegios ordinarios, sentirse bienvenidos y participar, también aprendan cosas que sean útiles para ellos. Estas cosas van desde competencias académicas hasta habilidades para la vida. En esta fase es necesario realizar revisiones y cambios profundos en el currículo escolar general y la profesionalización del profesorado.

La principal crítica que se le hace a este modelo educativo no es sobre su fundamentación teórica o los principios de los que parte, sino sobre la dificultad de ponerla en marcha, sobre todo por la radicalidad de los cambios que plantea (Rubio, 1998).

Incluso, el documento *Index for inclusion* menciona que se pueden adaptar los materiales y considerar solo algunos indicadores “con la intención de que cada escuela siga su propio proceso” (UNESCO/CSIE, 2000).

En ese sentido, Marta Sandoval y Gerardo Echeita también consideran que “es cada centro concreto, en su contexto y con su propia realidad el que debe ponerse en marcha hacia aquellos objetivos coherentes con los planteamientos de una educación inclusiva” (Sandoval, M. et. al., 2002, pág. 230).

Si bien es cierto que cada comunidad y cada centro escolar tienen sus propias características y se desarrollan en contextos diferentes, y que es de suma importancia reconocer estas diferencias para desarrollar y poner en práctica estrategias que resulten exitosas. Las características tan generales de la educación inclusiva ocasionan que fácilmente se distorsionen sus fundamentos y se implementen acciones que se alejen de sus postulados.

A nivel organizacional supone abandonar la organización burocrática y adoptar la adhocracia “cuya característica fundamental es la cooperación y colaboración de todos

sus miembros en un plano de igualdad para resolver problemas nuevos con soluciones innovadoras” (Rubio, 1998, pág. 8).

A nivel cultural, basa su éxito en el cambio de la percepción que tiene la sociedad respecto a la diversidad, en general, y a la discapacidad en específico. Lo cual implica políticas que van más allá de las educativas.

Por último, Rubio también menciona que, si bien es cierto que la idea de una educación inclusiva es aspiracional, ésta es “loable como punto de referencia y ha hecho cambiar y avanzar a las sociedades” (Rubio, 1998, pág. 8).

2.3. Dimensiones de análisis para conocer el nivel de inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad atendidos por las USAER: Modelo analítico

Una vez revisado la definición, principios y características de la educación inclusiva, es necesario establecer las dimensiones a partir de las cuales analizaremos el diseño y la puesta en práctica de las USAER y con ello, conocer, desde la perspectiva docente, en qué medida éstas promueven la inclusión dentro de las escuelas primarias públicas en las que operan.

Para ello, se retoman los distintos aportes metodológicos de organismos internacionales que abordan el análisis de sistemas educativos inclusivos, así como las características de la educación inclusiva revisadas previamente y que la diferencian de los otros modelos educativos. Esto para construir un modelo cuyo énfasis analítico se centrará en la realidad educativa que viven, específicamente, alumnos y alumnas con discapacidad. Esto en consistencia con el argumento rector de este trabajo.

El primer documento que se rescata es *Index for inclusion* de la UNESCO, el cual se trata de un instrumento diseñado para apoyar el proceso de desarrollo de las escuelas, mejorando sus logros educativos a través de prácticas inclusivas (UNESCO/CSIE, 2000). Lo anterior, sin dejar de lado el punto de vista y la participación de toda la comunidad educativa: equipo docente, administrativos, alumnado, familias y otros miembros de la comunidad.

En efecto, como su nombre lo dice, este documento es un índice que permite conocer el nivel de inclusión de los centros escolares, así como las prácticas que son necesarias para que ese nivel sea mayor. Su relevancia es tal, que la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) lo utiliza como guía para la construcción de la nueva Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) y su implementación operativa (SEP, 2019, pág. 24).⁵

Este índice reconoce tres dimensiones donde debe hacerse presente la inclusión: la cultura, las políticas y las prácticas. A su vez, cada una de estas dimensiones se divide en dos secciones (UNESCO/CSIE, 2000):

Tabla 4. Organización del *Index*

Dimensión Cultural			Dimensión Política		Dimensión Práctica		
Sección 1	Construir	comunidad.	Sección 1	Desarrollar una escuela para todos.	Sección 1	Orquestrar el aprendizaje.	
Sección 2	Establecer	valores inclusivos.	Sección 2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad.	Sección 2	Movilizar los recursos.	

Fuente: elaboración propia a partir de *Index for inclusión*, 2000, UNESCO/CSIE.

La dimensión cultural hace referencia a “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado” (UNESCO/CSIE, 2000, pág. 8), pues considera que esto es la base fundamental para mayores niveles de logro en el alumnado. De igual manera, considera el desarrollo de valores inclusivos, los cuales deberán ser compartidos por la comunidad escolar: personal de la escuela, estudiantes, miembros del Consejo Escolar y familias.

La dimensión política se relaciona con asegurar que la inclusión permee todos los planes escolares. Organizando tanto la escuela como los apoyos de tal forma que se asegure la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Entendiendo “apoyos” como “todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO/CSIE, 2000).

⁵En el apartado 1 explicaré qué es la ENEI, en qué consiste y su relevancia para este trabajo.

La última dimensión se refiere a las prácticas educativas y cómo éstas reflejan la cultura y las políticas inclusivas. Con esta dimensión se intenta conocer en qué medida actividades específicas, dentro y fuera del aula, promueven y garantizan la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Los autores de este documento, Tony Booth y Mel Ainscow, también construyen una serie de indicadores para cada dimensión con el fin de proporcionar un mapa que guíe el análisis de cada escuela para medir su nivel de inclusión y determinar acciones futuras (UNESCO/CSIE, 2000, pág. 9).

Bajo esa misma lógica y para fines de este trabajo, se rescatan algunos aspectos de esta propuesta metodológica, como la construcción de comunidad y valores inclusivos, así como algunos indicadores de las dimensiones “política” y “prácticas”.

No obstante, la organización de dimensiones e indicadores se presenta de diferente forma a fin de construir un modelo que sea pertinente para el estudio específico de las USAER.

A. Construcción de comunidad.

A partir de lo anterior, se presenta la primera dimensión de este trabajo: construcción de comunidad. Cuyo objetivo será conocer cuáles son las características de la relación entre los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, familia y personal escolar.

Recordemos la Declaración de Salamanca reconoce la importancia de crear comunidades educativas que valoren la diversidad y eliminen todo tipo de discriminación.

Autoras como Pilar Arnaíz también reflexionan sobre la importancia de que alumnas y alumnos, especialmente quienes cuentan con una discapacidad, se sientan bienvenidos y seguros: “la educación inclusiva [...] se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito” (Arnaiz, 2011, pág. 28).

De ahí la importancia de valorar la diversidad como como fundamento de las escuelas inclusivas, ya que no sólo enriquece las relaciones humanas entre sus integrantes a través de la empatía, tolerancia y aceptación, también las distintas metodologías y formas de aprendizaje enriquecen y dinamizan el desarrollo de conocimientos.

Otro punto importante de la construcción de comunidad es el trabajo en equipo o colaborativo. Respecto a ello, el *Index* menciona que debe existir trabajo colaborativo y en igualdad de importancia entre el personal escolar, alumnos, familias y comunidad para lograr la plena inclusión de alumnas y alumnos con discapacidad. (UNESCO, CSIE, 2000).

Por esta razón, se buscará conocer si existe trabajo colaborativo entre la comunidad escolar, si la relación está basada en el respeto y si el principio de la inclusión es compartido por toda la comunidad.

Para ello, se incluyen los siguientes factores dentro de la dimensión de comunidad:

1. Trabajo colaborativo entre la comunidad educativa
2. Relaciones basadas en el respeto
3. Prácticas discriminatorias
4. Principio de inclusión

Por último, los indicadores que nos permitirán conocer el estado que guarda cada factor se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 5. Construcción de comunidad

Dimensión A: Construcción de comunidad

Factores	Indicadores
1. Trabajo colaborativo entre la comunidad educativa.	1.1 Los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y participación de todo el alumnado.
	1.2 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
	1.3 El personal escolar y las familias trabajan en equipo para detectar y eliminar las BAP a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad.
	1.4 Los alumnos con y sin discapacidad trabajan en equipo para realizar actividades dentro del centro.
	2.1 Todos los miembros de la comunidad basan sus relaciones en el respeto a la diversidad.

2. Relaciones basadas en la aceptación escolar	2.2 Los miembros de la comunidad estudiantil crean lazos de amistad.
3. Prácticas discriminatorias	3.1. Ningún miembro de la comunidad es discriminado ni ha sufrido agresiones por otro miembro de la comunidad.
4. Principio de inclusión	4.1. Toda la comunidad valora y comparte la filosofía de la inclusión y su importancia para garantizar el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad.

Sin embargo, se observa que hay aspectos importantes que no se abordan en el documento por lo que, a partir de la revisión que se hizo en el apartado anterior de las características principales de la educación inclusiva y su diferencia con los otros modelos, se rescatan aspectos que también son importantes a considerar como la percepción que se tiene del alumno con discapacidad, las características del personal docente y de apoyo, y la organización escolar para construir las demás dimensiones.

B. Percepción del alumno con discapacidad.

Así pues, observamos que otra de las características principales de la educación inclusiva es la percepción que se tiene del alumnado. Como se revisó antes, el gran postulado de este modelo educativo es que se reconoce que todas las personas tienen derecho a la educación más allá de sus características personales y que este derecho debe ser garantizado por los gobiernos a través de los centros educativos.

Con esto no sólo se reconoce la diversidad del alumnado, sino que ésta es valorada como un factor que enriquece las relaciones e impulsa el logro académico (UNESCO/CSIE, 2000).

Aunado a lo anterior y en concordancia con el modelo social de la discapacidad, la inclusión educativa implica reconocer que las y los alumnos que no pueden ejercer su derecho a la educación o que no asimilan los conocimientos impartidos por el sistema educativo, se enfrentan a barreras contextuales para el aprendizaje y la participación que nada tienen que ver con sus condiciones particulares (SIRIED, 2010).

Por lo tanto, al reconocer que no hay niñez que no pueda aprender, se tienen expectativas altas de todos los alumnos entendiendo que una vez eliminadas las BAPS, éstos pueden adquirir los conocimientos necesarios.

Es así como se construye la segunda dimensión de esta investigación: percepción del alumnado con discapacidad. Con ella se buscará conocer si la comunidad educativa reconoce al alumnado con discapacidad como sujeto de derechos que, al enfrentarse a barreras contextuales, ve minado su aprendizaje y participación. Por lo anterior, se incluyen tres factores:

1. Reconocimiento del alumnado con discapacidad como sujeto de derechos
2. Barreras para el aprendizaje y la participación social (BAP)
3. Expectativas altas con respecto al potencial de aprendizaje

Al integrar los indicadores para cada factor, la dimensión queda construida de la siguiente manera:

Tabla 6. Percepción del alumnado con discapacidad.

Dimensión B: Percepción del alumnado con discapacidad

Factores	Indicadores
1. Reconocimiento del alumnado con discapacidad como sujeto de derechos	1.1. Se reconoce que alumnas y alumnos con discapacidad son sujetos de derecho y por lo tanto es deber de los centros garantizar una educación inclusiva.
2. Expectativas altas con respecto al potencial de aprendizaje	2.1. Se tienen expectativas altas del alumno con discapacidad y se espera que una vez eliminadas las BAP, éste pueda adquirir los conocimientos necesarios para la vida.
3. Barreras para el aprendizaje y la participación social (BAP)	3.1. Se reconoce que las dificultades del alumno para aprender se deben a que éste se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación y no a que presente necesidades educativas especiales.

El objetivo de esta categoría de análisis será conocer cómo percibe la comunidad educativa al alumno o alumna con discapacidad.

C. Características del equipo de apoyo y personal docente

Un elemento clave de los modelos educativos con enfoque inclusivo es su personal escolar, específicamente los docentes. Recordemos que Ainscow menciona que para poder incluir con éxito al alumnado que enfrenta BAP, es necesario trabajar en la formación del profesorado (Ainscow, Desarrollo de escuelas Inclusivas., 2014). Esta formación no sólo tiene que ver con su perfil académico, sino también con las habilidades desarrolladas para trabajar con la diversidad como capacitación y sensibilización (Ainscow, Fases de la educación inclusiva, 2020).

De la mano con lo anterior, el índice de inclusión menciona que este proceso de profesionalización debe ir acompañado de incentivos que fortalezcan y reconozcan la labor de los docentes; para la educación inclusiva es imprescindible que todos los docentes estén capacitados para trabajar con la diversidad y para ello es necesario reforzar los mecanismos de promoción, capacitación e incentivos (UNESCO/CSIE, 2000).

Por esta razón se incluye la dimensión “características del personal docente y de apoyo”, con el objetivo de conocer cuáles son las características formativas y las circunstancias en las que se desempeñan maestras, maestros y personal de apoyo de las USAER. Los factores que permitirán observar estas características son:

1. Formación de los docentes y personal de apoyo
2. Capacitación
3. Sensibilización
4. Reconocimiento

Al igual que en las dimensiones anteriores, se construyeron una serie de indicadores para cada factor, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 7. Características del equipo de apoyo y personal docente.

Dimensión C: Características del equipo de apoyo y personal docente

Factores	Indicadores
1. Formación de los docentes y personal de apoyo	1.1. La formación académica del equipo de apoyo y personal docente frente al grupo es la adecuada para trabajar con el alumnado con discapacidad: se formó en atención a la discapacidad, sabe lengua de señas, sistemas braille, etc.
2. Capacitación	2.1. se brindan cursos de capacitación que busquen el desarrollo profesional del docente en temas de inclusión
3. Sensibilización	3.1. Se realizan actividades o cursos sobre sensibilización hacia la discapacidad.
4. Reconocimiento	4.1. Se reconoce y promueve el trabajo del personal docente. 4.2. Existen los incentivos adecuados para que el personal se sienta motivado para realizar su trabajo.

Con esto se buscará conocer cuál es la formación del personal docente y de apoyo que trabaja en las USAER, si son capacitados constantemente en temas que les permitan mejorar su relación con el alumnado con discapacidad y su nivel de sensibilización en temas de diversidad e inclusión, así como los incentivos que tiene para desarrollar mejor su trabajo.

D. Organización escolar

La última dimensión de este trabajo busca, por una parte, conocer de qué forma están organizados los centros escolares y por otra, si esta organización responde a los postulados de la educación inclusiva.

Para ello es importante recordar que un punto clave de la educación inclusiva es la formación de grupos diversos, donde alumnos con y sin discapacidad puedan aprender en los mismos espacios. Esto incluye la no segregación por tipo de discapacidad, donde los alumnos con discapacidad considerada “menos grave” son quienes se integran a las escuelas regulares, mientras que alumnos con discapacidad “severa” son segregados a escuelas especiales (Rubio, 1998).

Al no haber grupos o escuelas “especiales”, también quedan de lado los maestros “especiales”. Esto quiere decir que ya no se finca la responsabilidad a un solo maestro o grupos de maestros de educar a alumnos con discapacidad; la educación inclusiva postula que todos los docentes están capacitados y se responsabilizan del aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen social y cultural y sus características individuales (Verónica Grimaldi et. al., 2015).

Esto implica que tanto recursos, conocimientos y sistemas de apoyo estén disponibles para todas las escuelas, todos los integrantes de la comunidad escolar y todo el alumnado que lo necesite (SIRIED, 2010). De ahí la importancia de la formación y promoción de los docentes que vimos en el apartado anterior.

Otro punto importante de la organización escolar hace referencia a la planificación y evaluación de los contenidos vistos en clase.

Las escuelas inclusivas buscan que sus currículos o planes de estudio sean flexibles y accesibles para todo el alumnado, sin que sean necesarias adecuaciones para alumnos en particular. De igual forma se espera que, según el Enfoque Ecológico Funcional, los contenidos tengan sentido y sean útiles para el alumnado, según el contexto y la realidad en la que viven. (SEP, 2006)

Esto supone un cuestionamiento al mismo sistema educativo, además de cambios en contenidos, métodos y estrategias. También contempla el hecho de fijar criterios de evaluación flexibles que se adapten a las necesidades de cada alumno (INTEF, 2020). Estas evaluaciones deben estimular los logros del estudiante que permitan ventanas de oportunidad, dejando de lado el paradigma punitivo que castiga por no aprender lo que se considera que un alumno debería aprender (UNESCO/CSIE, 2000, pág. 75).

Para conocer y monitorear las estrategias y prácticas escolares que buscan promover la inclusión dentro de los centros, así como modificarlas en caso de considerarlo pertinente, es necesario evaluarlas constantemente y de forma sistemática.

Pilar Arnaiz señala la importancia que tienen las evaluaciones para crear contextos que propicien el desarrollo de la educación inclusiva: “el desarrollo de [...] formas de evaluación apropiados son importantes si se quieren crear contextos que propicien el desarrollo de la educación inclusiva” (Arnaiz, 2011).

La última característica de una organización escolar con enfoque inclusivo hace referencia a las particularidades de los centros escolares, específicamente a la accesibilidad física de sus instalaciones. Según el *Index*, todos los centros deben garantizar que en sus espacios sean accesibles para todos los alumnos, sin importar su tipo de discapacidad (UNESCO/CSIE, 2000, pág. 58).

Para poder conocer cómo se organizan las escuelas donde las USAER prestan sus servicios a la luz de lo antes expuesto, se integran a esta dimensión los siguientes factores de análisis:

1. Admisión
2. Integración de los grupos
3. Tipo de apoyo
4. Planificación de las clases
5. Evaluaciones
6. Características físicas de las escuelas
7. Recursos materiales
8. Recursos humanos

Por lo que la dimensión “organización escolar” queda construida de la siguiente manera:

Tabla 8. Organización escolar.

Dimensión D: Organización escolar

Factores	Indicadores
1. Admisión	1.1. La escuela admite a todo el alumnado de su comunidad sin discriminación por tipo de discapacidad.
2. Integración de los grupos	2.1. Los grupos estas integrados heterogéneamente por alumnos con y sin discapacidad.
3. Tipo de apoyo	3.1. Se reconoce que todo el alumnado es responsabilidad de todos los docentes, no sólo de un grupo de especialistas 3.2. Los docentes de grupo están capacitados para trabajar con alumnos con discapacidad sin necesidad de un grupo de especialistas.
4. Planificación de las clases	4.1. El contenido de las clases responde a las necesidades contextuales de los alumnos, procurando impartir conocimientos que tengan relevancia empírica en la vida del estudiante. 4.2. Las clases son accesibles cognitivamente para todos los estudiantes. 4.3. Se estipulan criterios de evaluación flexibles según las necesidades de cada alumno.
5. Evaluaciones	5.1. Se realizan evaluaciones constantes a nivel escuela y nivel sistema educativo para conocer el nivel de inclusión que manejan y promueven, así como para modificar las prácticas que vayan en contra de este principio.
6. Características físicas de las escuelas	6.1. Las escuelas son accesibles físicamente y pueden recibir a alumnos con cualquier tipo de discapacidad.
7. Recursos materiales	7.1. Los recursos de la escuela son los suficientes para llevar a cabo las actividades de enseñanza de alumnos con discapacidad y se distribuyen de manera equitativa entre toda la comunidad escolar
8. Recursos humanos	8.1. El personal docente y administrativo es el suficiente para cubrir las necesidades del alumnado con discapacidad.

Es a partir de estas dimensiones o categorías analíticas que se pretende observar la realidad empírica de las USAER, éstas a su vez sirvieron como insumo y guía para construir los instrumentos de recolección de información utilizados en este trabajo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Trabajo de campo

Para la realización de este trabajo se utilizaron distintos instrumentos de recolección de información que fueron aplicados a informantes clave. A continuación, se describe de forma detallada cuáles fueron estos instrumentos, cómo se construyeron, a quienes les fueron aplicados y cómo se sistematizó la información obtenida.

Es importante mencionar que el diseño original del trabajo de campo y en general, del trabajo de investigación, tuvo que ser modificado debido a la crisis sanitaria provocada por la enfermedad Covid-19. El cierre de dependencias gubernamentales e instituciones educativas, así como la cuarentena obligada a nivel nacional ocasionaron que los recursos necesarios para la realización de la investigación original fueran limitados, por lo que el nuevo planteamiento y diseño del trabajo debieron ajustarse a las nuevas circunstancias.

3.1.1. Instrumentos

Para conocer la realidad empírica de las USAER desde la perspectiva docente, se diseñó una entrevista semiestructurada que fue aplicada a maestros, psicólogos, trabajadores sociales y directores que, como vimos en el apartado 5.1, forman parte del personal de apoyo que labora dentro de las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

El guion para esta entrevista (ver anexo 1) se construyó a partir de las dimensiones de análisis revisadas en el apartado anterior por lo que su contenido incluía cuatro grandes temas:

- A. Las características de la relación entre los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, docentes de grupos, personal de apoyo de USAER, directivos y padres de familia.
- B. La idea preconcebida que tienen docentes de grupo, personal de apoyo y otros alumnos sobre el alumnado con discapacidad.
- C. Características formativas tanto del personal de USAER como de los docentes de grupo: perfil académico, capacitación y sensibilización.

D. Cómo se organizan las escuelas con presencia de USAER para atender al alumnado con discapacidad.

Para la elaboración tanto de las dimensiones como de todo el documento, se hizo una revisión documental de literatura sobre discapacidad, educación y modelos educativos para alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación. También se revisaron informes y estadísticas oficiales de la Secretaría de Educación Pública sobre el nivel educativo y prevalencia escolar del alumnado con discapacidad en México, así como del número de USAER en el país y de las escuelas regulares que reciben sus servicios. Por último, se examinó la normatividad nacional e internacional relacionada con el derecho a la educación de las personas con discapacidad, así como los documentos normativos de USAER.

El último instrumento de recolección de información utilizado para este trabajo fue la solicitud de información oficial vía la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT). Se realizaron cuatro solicitudes de información a la Secretaría de Educación Pública y la respuesta con la información solicitada fue enviada mediante los oficios con folio 0001100471819, 0001100628819, 0001100080120 y 0001100023220.

3.1.2. Informantes

Las entrevistas antes mencionadas fueron aplicadas a 10 maestras (8 de las 10 entrevistadas son mujeres) y personal de apoyo de 4 USAER ubicadas en el Estado de México durante los meses de noviembre del 2019 a mayo del 2020. Las entrevistas fueron aplicadas de la siguiente manera:

- Dos directoras
- Tres maestras de apoyo
- Dos psicólogas
- Dos maestros de comunicación
- Una directora de área

La aplicación de estas entrevistas respondió a la disponibilidad de informantes que se tenía ya que la crisis sanitaria impidió que se pudieran realizar entrevistas a más personas en otros estados de la república. El nombre, puesto y USAER en la que labora cada una de las entrevistadas, se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 9. Informantes

Entrevista	Nombre	Puesto	Formación académica	Años de Experiencia	USAER
E_1	Rosalía Lara	Directora	Licenciada en Educación especial.	22	USAER No. 204 Localidad Coamilpa de Juárez, Municipio Tianguistenco, Estado de México.
E_2	Dulce García	Directora	Licenciada en Ciencias de la Educación.	9	USAER No. 139 Localidad Santiago Tianguistenco, Municipio Tianguistenco, Estado de México
E_3	Coceth Díaz	Maestra De Apoyo	Licenciada en Educación Especial, con atención en el área intelectual	5	USAER No. 204 Localidad Coamilpa de Juárez, Municipio Tianguistenco, Estado de México.
E_4	Anel Berenice Sánchez	Maestra De Apoyo	Licenciada en Psicología	1	USAER No. 204 Localidad Coamilpa de Juárez, Municipio Tianguistenco, Estado de México.
E_5	Gritzel Meléndez	Maestra De Apoyo	Licenciada en Educación Especial, Especialidad en Psicopedagogía y Maestra en Estrategias de Aprendizaje	6	USAER No. 205 Localidad Ozumba de Alzate, Municipio Ozumba, Estado de México.
E_6	Yuritzi González	Psicóloga	Licenciada en Psicología, Diplomado en Psicología Clínica y Maestra en Psicoterapia Cognitivo	2	USAER No. 204 Localidad Coamilpa de Juárez, Municipio Tianguistenco, Estado de México.
E_7	Araceli Martínez	Psicóloga	Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias de la Educación Familiar y Doctora en Educación.	18	USAER No. 204 Localidad Coamilpa de Juárez, Municipio Tianguistenco, Estado de México.
E_8	Víctor Catalán	Maestro De Comunicación	Licenciado en Educación Especial en el área visual y Maestro en Desarrollo Educativo	5	USAER No. 257 Colonia Campestre Churubusco, Alcaldía Coyoacán, CDMX.
E_9	Jonathan	Maestro De Comunicación	Licenciado en Educación Especial con especialidad en comunicación.	3	USAER No. 139 Localidad Santiago Tianguistenco, Municipio Tianguistenco, Estado de México.
E_10	Alicia Gómez	Coordinadora De CAM En CDMX	Licenciatura en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje y Maestra en Docencia.	10	Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Dirección de Educación Especial Subdirección de Apoyo Técnico Complementario

3.1.3. Recolección y sistematización de la información

Debido a la crisis antes mencionada, fue necesario realizar las entrevistas por video llamada a través de las plataformas digitales *Zoom* y *Skype* lo que permitió una interacción en tiempo real con la persona entrevistada y con ello, solventar la imposibilidad de realizar entrevistas cara a cara. Según Alexia Maddox, las entrevistas en línea permiten la interacción con personas en diferentes ubicaciones y contextos espaciales, buscar aclaraciones y seguir el hilo de la conversación, verificar que la otra persona entiende el significado de las palabras usadas en las preguntas y favorecen el anonimato de informantes que no quieren ser identificados (Maddox, 2020).

Estas entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los informantes y posteriormente transcritas de forma textual para extraer la información necesaria. También se realizaron notas de campo para el caso de la entrevista con la Coordinadora de CAM en CDMX ya que no permitió fuera grabada. Para ello se extrajeron fragmentos de la conversación que se transcribieron de forma textual.

Una vez transcrita la información obtenida de los entrevistados, ésta fue revisada y organizada a partir de las dimensiones de análisis, extrayendo citas textuales que brindaran información clara para responder al indicador de cada factor. A partir de ello realizó el análisis del funcionamiento de las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE USAER A LA LUZ DEL MODELO ANALÍTICO CONSTRUIDO

En este apartado se explica la organización y funcionamiento de las USAER y se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a su personal.

4.1. USAER

Antes de pasar a los resultados, es necesario entender qué son y cómo funcionan las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Éstas son instancias técnico-operativas encargadas de acompañar el proceso de integración educativa de AcD o aptitudes sobresalientes, proporcionando apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a las escuelas regulares de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (SEP, 2011). Aquí es importante mencionar que, en este estudio, únicamente me abocaré a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a la discapacidad.

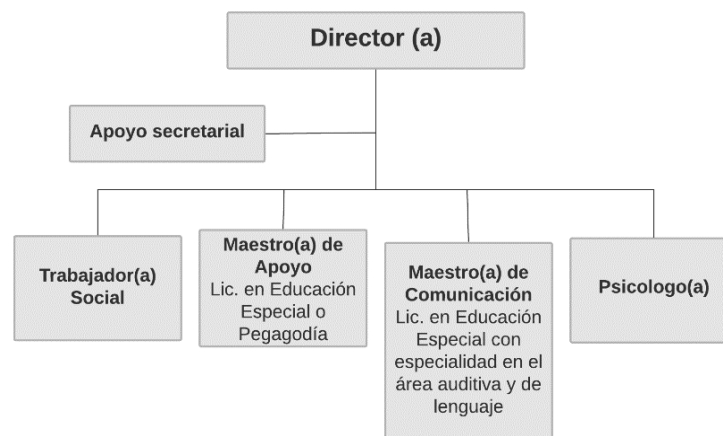
Su objetivo es “garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje.” (SEP, 2011) y son normadas por el documento “Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial” (en adelante OGFSEE) , así como por las Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de la Educación Básica (en adelante Normas Específicas) , específicamente los anexos 6 y 7, “Atención de los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación” y “Clasificación para el alumnado con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación” respectivamente.

4.1.1. Organización

Cada USAER se conforma por un director o directora, un área de apoyo secretarial para actividades administrativas y un equipo de apoyo conformado por un maestro(a) de comunicación, quien deberá tener una licenciatura en educación especial con especialidad en el área auditiva y de lenguaje; un psicólogo(a), un trabajador(a) social y maestros de apoyo con formación en educación especial (cualquiera de las áreas específicas) o pedagogía, la cantidad de maestros de apoyo depende de la demanda del servicio y cada uno acompaña una o dos escuelas. (SEP, 2006).

Este equipo trabaja de forma vinculada con el personal de las escuelas regulares a las que ofrece su servicio, principalmente con el docente frente al grupo donde se ha integrado el alumno o alumno con discapacidad, así como con otras instancias que ofrecen apoyos extraescolares como servicios médicos, rehabilitatorios, deportivos, culturales, etc.

Diagrama 2. Estructura organizativa de USAER.



Nota: la organización es jerárquica y está representados por el lugar que ocupan los recuadros.

Fuente: elaboración propia a partir de *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial 2006*.

Las USAER brindan atención de forma prioritaria a escuelas con mayor número de alumnos con que enfrentan BAPS, esto se sabe a partir del Cuestionario 911⁶, el cual se aplica a todas las escuelas de una entidad y su resultado permite conocer qué escuelas necesitan del servicio con mayor urgencia.

⁶ Instrumento para consulta: <http://www.f911.sep.gob.mx/2019-2020/Documento/USAER.pdf>

Cada USAER atiende entre cuatro y cinco escuelas de educación regular. El director o directora y el apoyo secretarial se encuentran en un lugar fijo que es la Escuela Sede, las y los maestros de apoyo permanecen en las escuelas regulares que reciben el servicio de USAER y el resto del equipo de apoyo es móvil y visita cada escuela según un itinerario construido por la propia unidad. Los horarios son flexibles, dependiendo de las necesidades de cada escuela y no existe un número determinado de alumnos, familias o maestros de grupo por atender. Sin embargo, un alumno o alumna puede ser retirado del servicio si se considera que tanto alumno como comunidad educativa ha superado las barreras que le impedían aprender y participar en la sociedad (SEP, 2006, pág. 40).

4.1.2. Funcionamiento

El servicio que brindan estas unidades busca asesorar, acompañar y orientar a la comunidad educativa en el proceso de inclusión educativa a través de apoyos específicos dirigidos a la familia, al alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación social y a las escuelas (SEP, 2006).

Apoyo a la familia

El *apoyo a la familia* incluye sensibilización sobre aceptación y respeto a la diversidad tanto a la familia de alumnos con discapacidad como a las familias de los demás niños; trabajo en conjunto para identificar los apoyos que requieren AcD para superar las barreras para el aprendizaje y la participación; información y orientación para garantizar que los apoyos se sigan brindando en el hogar y, por último, información sobre apoyos específicos o extraescolares, servicios, instituciones u organizaciones de la sociedad civil.

Apoyo al alumnado

Los apoyos más relevantes son los dirigidos a *alumnas y alumnos* que enfrentan barreras para el aprendizaje o, como se conceptualiza en el OGSEE, con necesidades educativas especiales. Estos apoyos consisten en brindar la orientación necesaria para que el personal de la escuela regular genere estrategias específicas que permitan que el alumnado con discapacidad desarrolle los conocimientos esperados según el

plan de estudios vigente. De igual manera se busca que, a partir de la coordinación con otros servicios u organizaciones, los alumnos con discapacidad reciban los apoyos técnicos, pedagógicos o de otra índole, necesarios para su desarrollo y autonomía.

A continuación, se presenta cada uno de los apoyos (por nivel de aplicación) y sus características:

1. Detección inicial o exploratoria.

Esta fase se refiere a la detección de niñas y niños que pueden presentar necesidades educativas especiales. El primer paso consiste en realizar pruebas que permitan a maestros de grupo y apoyo conocer cuáles son las competencias y habilidades de los alumnos: conocimientos, ritmos y estilos de aprendizaje, etc. El segundo paso es identificar a los alumnos que, según los resultados de estas pruebas, muestran dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros y a partir de eso, realizar ajustes a la metodología de enseñanza.

Algunos de estos ajustes se refieren a estrategias de diversificación curricular, modificación de orden en el que se presentan los contenidos o trabajar en equipos o parejas cuando se solía trabajar de forma individual. En caso de que estos pequeños ajustes no sean suficientes y los alumnos continúen mostrando dificultades para aprender y participar, será necesario realizar una evaluación más profunda, es decir, la evaluación psicopedagógica.

2. Evaluación e informe psicopedagógicos.

Esta evaluación tiene como objetivo “conocer las características del alumno en interacción con el contexto al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos” (SEP, 2006, pág. 49) y se realiza a alumnas y alumnos que no lograron superar las barreras de aprendizaje con los ajustes realizados desde la detección inicial.

Esta evaluación implica pruebas más específicas y profundas que permitan conocer no sólo el nivel de conocimiento, sino también estilos de aprendizaje y condiciones particulares como tipo y grado de discapacidad. A partir de los resultados obtenidos, el docente frente al grupo y el equipo de apoyo determinan cuáles serán los contenidos y competencias necesarias para que el alumno alcance los propósitos estipulados en el Plan de Estudios y cuáles los apoyos específicos para lograrlo.

El proceso de evaluación termina cuando se realiza la interpretación de resultados y se entrega el Informe Final de la evaluación, en el cual se definen los apoyos específicos que se necesitan para dar respuesta a las necesidades educativas del alumno (SEP, 2006, pág. 85).

Se entenderá como **apoyos específicos** a los recursos y estrategias que se brindaran a AcD para lograr su aprendizaje, pueden ser permanentes o temporales y sus tipos son (SEP, 2006): profesionales, materiales, arquitectónicos, curriculares y generalizados.

3. Propuesta curricular adaptada (PCA).

Su elaboración parte de la evaluación psicopedagógica y de la planeación que tiene el profesor para todo el grupo, está a cargo del maestro de apoyo (con participación de la familia) y el docente frente grupo, y debe informarse al alumno el tipo de apoyos que recibirá, quién se los dará y cada cuando lo hará (SEP, 2006).

En ella se definen y describen los ajustes o adecuaciones que debe hacer la escuela en sus instalaciones y sus contenidos curriculares, así como la descripción detallada de los apoyos específicos que necesita el alumno y la temporalidad de estos. En la evaluación pedagógica se detectan y especifican los apoyos, mientras que en la PCA se planifica su puesta en marcha.

La puesta en marcha de la PCA está a cargo del profesor de grupo, sin embargo, el maestro de apoyo también participa en el ejercicio. En caso de que lo considere necesario, el maestro de apoyo puede participar en actividades académicas como:

- Apoyar específicamente al alumno con discapacidad en las clases impartidas por el maestro de grupo, de educación física o cualquier otro. Es decir, estar junto al AcD y apoyarlo en el desarrollo de la clase.
- Impartir la clase junto al maestro de grupo.
- Observar la forma en la que el maestro de grupo desarrolla la clase a fin de monitorear el impacto de las adecuaciones curriculares.

El equipo de apoyo también interviene, a través del Aula de Recursos⁷ que tiene cada escuela regular. En casos muy específicos, el maestro de apoyo retira al niño o niñas de la clase general y trabaja con él o ella en un salón aparte para responder a necesidades muy particulares.

La puesta en marcha de la propuesta curricular adaptada es uno de los momentos más importantes dentro de los servicios de apoyo que ofrece USAER, pero también es el momento que genera mayor número de conflictos, se ahondará en el tema más adelante

Apoyo a la escuela

Por último, el apoyo a la escuela se da mediante la sensibilización de la comunidad educativa para lograr el respeto y la aceptación del niño o niña con discapacidad. Cada USAER brinda apoyos técnicos, metodológicos y asesoría a todos los profesores que así lo requieren; promueve, de manera conjunta con el personal de las escuelas regulares, la vinculación con otros servicios, instituciones (educativas, de salud, culturales, deportivas, recreativas, etc.) u organizaciones de la sociedad civil para que el alumnado con discapacidad reciba apoyos extraescolares según sus necesidades; por último, participa en la construcción del Proyecto Escolar a través de (SEP, 2006):

- Diagnóstico de las escuelas atendidas. Se analizan las características generales de cada escuela: maestros, organización de los grupos y la población inscrita; también características de los alumnos con NEE como número, apoyos específicos que requieren y las principales barreras físicas y cognitivas que enfrentan para el aprendizaje.

⁷ El Aula de Recursos es un espacio dentro de la escuela regular utilizado para entrevistar y trabajar con alumnas y alumnos con discapacidad, familias y maestros. Este salón cuenta con el material didáctico y recursos necesarios para acompañar el proceso de aprendizaje de AAD.

- Análisis de recursos. Se identifican las debilidades y fortalezas de los recursos con los que cuenta el mismo servicio: personales, naturales, apoyos técnicos, materiales, instalaciones y capacitación, entre otros.
- Determinación de metas y acciones. Después de analizar las necesidades de cada escuela, se contrastan con los recursos disponibles para atenderlas y a partir de ello, el servicio determina las metas, acciones específicas y los tiempos para llevarlas a cabo.
- Seguimiento y evaluación. Se establecen los criterios para evaluar y dar seguimiento a las acciones antes establecidas con el fin de mejorar el servicio que ofrece cada escuela regular.

Al inicio de cada ciclo escolar, se realiza una reunión donde el personal de USAER presenta esta planeación a los directores de las escuelas regulares a las que atiende y al supervisor de la zona escolar a la que pertenece; quienes retroalimentan y enriquecen la planeación para que responda a sus necesidades y coincida con los recursos que se tienen. Al final del ciclo, se realiza una nueva reunión donde se evalúan los resultados obtenidos y se decide si es necesario que la USAER siga o no prestando sus servicios en la escuela (E_2, 2020).

4.2. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo al analizar el funcionamiento de las USAER usando como referencia las dimensiones analíticas construidas en el capítulo tres.

Con ello se buscó conocer la realidad empírica de las escuelas donde opera este servicio desde la perspectiva docente, así como la forma en la que se implementa esta estrategia para garantizar la educación de alumnos con discapacidad. Las referencias a cada una de las entrevistas se presentan conforme a la tabla ocho de informantes que se encuentra en el apartado 4.1.2.

A. Construcción de comunidad

En esta dimensión se busca conocer cuáles son las características de la relación entre los integrantes de la comunidad educativa. A continuación, se presentan los resultados para cada uno de sus indicadores.

A 1.1 Los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y participación de todo el alumnado y A 1.2 Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Debido a las características de las entrevistas realizadas para esta investigación, no se pudo obtener ningún resultado respecto a estos dos indicadores.

A1.3 El personal escolar y las familias trabajan en equipo para detectar y eliminar las BAP a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad y A1.4 Los alumnos con y sin discapacidad trabajan en equipo para realizar actividades dentro del centro.

Normatividad

Tanto el OGFSEE como las Normas Específicas especifican que el trabajo entre USAER y personal de la escuela regular debe ser en equipo, interdisciplinario y colaborativo (SEP, 2006, págs. 38-49) (SEP, Anexo 6, 2019).

Resultados de Entrevistas

En la realidad, se observó que existe poca disponibilidad de docentes y familiares para participar y aplicar las estrategias construidas por el equipo de apoyo de USAER.

Por un lado, los mayores problemas de colaboración se dan con los docentes de grupo, principalmente cuando el equipo de apoyo retira del salón al alumno o alumna con discapacidad ya que esto, según el profesor, hace que el niño se pierda y se atrase

en cuanto a los contenidos de la clase, además de distraer al resto del grupo (E_8, 2019).

Aunado a lo anterior, los docentes de grupo se resisten a recibir orientación de personal externo con el mismo nivel jerárquico pues, además de tener la sensación de estar siendo supervisados constantemente, consideran que el personal de USAER tiene menor experiencia que ellos trabajando con alumnos. (E_2, 2020).

Por otro lado, las familias se muestran renuentes a atender los citatorios del personal para pedir información y planificar la atención en casa. Esto porque la mayoría de los padres aún no aceptan que su hijo o hija viva con una discapacidad o porque consideran que, por tenerla, no tiene sentido que se eduquen (E_3, 2020)⁸.

En cuanto a la coordinación entre el mismo personal de las USAER, no se encontraron problemas de cooperación.

Respecto a la relación entre alumnas y alumnos con y sin discapacidad (AcD y AsD, respectivamente), no se encontraron problemas de colaboración o trabajo en equipo. Los informantes señalaron que los niños se involucran cada vez más y apoyan a sus compañeros en las distintas actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula (E_2, 2020) (E_7, 2020).

A2.1 Todos los miembros de la comunidad basan sus relaciones en el respeto a la diversidad y A2.2 Los miembros de la comunidad estudiantil crean lazos de amistad.

Normatividad

El OGFSEE estipula que parte de una educación de calidad es el reconocimiento de la individualidad del alumnado, por lo que la principal tarea de USAER es informar sobre las características de la población con discapacidad para fomentar su aceptación y respeto. (SEP, 2006, págs. 41-45)

Resultados de Entrevistas

Se encontró que personal de USAER considera que tener AcD en las escuelas regulares enriquece la relación entre la comunidad escolar (E_6, 2020). Por un lado,

⁸ Las citas textuales y extractos de las entrevistas que respaldan estas afirmaciones se pueden encontrar en el anexo 2, agrupadas según el indicador que corresponde.

enseña al alumno a convivir con el entorno y por otro, desarrolla en sus compañeros el respeto a la diferencia, fomentando tolerancia y empatía (E_9, 2020).

Sin embargo, esta valoración se inclina más a la parte motivacional, que a la creencia de que la diversidad puede influir directamente en una mejora curricular.

Respecto a la comunidad estudiantil, la mayoría de los alumnos con discapacidad, salvo quienes por su condición no gustan de ser tocados o estar entre muchas personas (E_4, 2020), logran entablar relaciones de amistad que van más allá de la colaboración en el aula (E_6, 2020).

A3.1. Ningún miembro de la comunidad es discriminado ni ha sufrido agresiones por otro miembro de la comunidad.

Normatividad

Tanto el OGFSEE como las Normas Específicas, se fundamentan en el principio de la no discriminación, prohibiendo así cualquier práctica que busque impedir o anular el ejercicio de los derechos del alumnado con discapacidad (SEP, 2019, pág. 5) (SEP, 2006, pág. 8).

Resultados de Entrevistas

En la realidad, es poco común que los docentes tengan actitudes discriminatorias o dejen ver su inconformidad por trabajar con alumnos con discapacidad. Esto debido a que conocen las posibles consecuencias que podría tener un acto de este tipo en contra de AcD, como los casos de maestros con expedientes abierto en la Comisión Nacional de Derechos Humanos (E_2, 2020).

En cuanto al alumnado, son muy raros los casos en donde niñas o niños con discapacidad reciben un trato discriminatorio por parte de sus compañeros. Y cuando estas relaciones se tensan, el equipo de USAER interviene para que las relaciones se vuelvan más empáticas, solidarias y amistosas.

A4.1. Toda la comunidad valora y comparte la filosofía de la inclusión y su importancia para garantizar el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad.

Normatividad

En el OGFSEE se define la inclusión educativa como “aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales [...]” (SEP, 2006, pág. 16) y a partir de ello, se estipula que la función de

las USAER sea apoyar este proceso en las escuelas de educación regular (SEP, ACUERDO, 2018).

Resultados de Entrevistas

A pesar de lo anterior, se observa que ni equipo de apoyo ni docentes frente al grupo consideran que la inclusión sea la mejor estrategia para atender y educar a alumnos con discapacidad (E_7, 2020) (E_5, 2020).

El cambio que se ha dado de la escuela integradora a la escuela inclusiva, principalmente en los últimos años, (E_7, 2020), no ha tenido los resultados esperados y se considera, por parte del equipo de USAER, que AcD presentaban mayores avances educativos y personales cuando éste trabajaba con ellos de forma particular (E_1, 2020) (E_7, 2020).

Este cambio en la dinámica del apoyo no sólo ha generado que aumente la responsabilidad de los docentes frente al grupo, sino también que AcD reciban menos atención especializada lo que, según las entrevistadas, tiene como consecuencia menor aprovechamiento académico y bajo desarrollo de habilidades sociales por parte del alumnado con discapacidad.

Esto ha generado escepticismo en el equipo respecto a los beneficios de la educación inclusiva ya que, según su percepción, está dando peores resultados y ocasionado el retroceso educativo del alumnado con discapacidad.

Recapitulación

De lo revisado se puede concluir que, si bien la comunidad basa sus relaciones en el respeto y aceptación de la discapacidad, existen problemas importantes de colaboración entre el personal de USAER y los docentes de grupos, principalmente.

Esto debido a la poca disposición de los docentes para atender las recomendaciones de personal con su mismo nivel jerárquico, menor experiencia (según su propia apreciación) y, especialmente, el aumento en la carga laboral que estas recomendaciones significan.

Esto, aunado a los cambios organizativos que se han dado últimamente y sus resultados, ocasiona que exista inconformidad y escepticismo respecto a los beneficios de la inclusión como nuevo modelo educativo.

B. Percepción del alumnado con discapacidad

Para esta dimensión, se buscó conocer cuál es la percepción o idea que tiene el equipo de USAER sobre el alumnado con discapacidad. Los resultados para cada indicador se presentan a continuación.

B1.1. Se reconoce que alumnas y alumnos con discapacidad son sujetos de derecho y por lo tanto es deber de los centros garantizar una educación inclusiva.

Normatividad

Tanto el OGFSEE como las Normas Específicas tienen como punto de partida el reconocimiento del derecho de las PcD a la integración social y a una educación de calidad que promueva el máximo desarrollo de sus capacidades (SEP, 2006) (SEP, 2019).

Resultados de Entrevistas

Se observa que el personal de USAER reconoce el derecho de todo el alumnado, particularmente los que viven con alguna discapacidad, a recibir una educación de calidad por parte del Estado. Sin embargo, consideran que esta educación no puede ser la misma ni en los mismos espacios físicos para todos.

El equipo cree que hay alumnos que, por su discapacidad, no deberían estar en escuelas regulares ya que necesitan atención especializada que ahí no se les puede brindar. Aunado a lo anterior, los contenidos y aprendizajes que ahí se manejan no son fácilmente asimilados, sobre todo para aquellos con discapacidad severa (E_3, 2020), por lo que estarían mejor en centros especializados donde, además, estarían con compañeros con sus mismas necesidades (E_5, 2020) (E_7, 2020).

Esta percepción se justifica en la experiencia de las entrevistadas respecto a la dificultad de trabajar con AcD en un contexto de sobrecarga laboral, falta de recursos y poca disponibilidad de los docentes de grupo para poner en marcha las estrategias construidas; provocando que la mayoría de las y los alumnos con discapacidad no desarrollen conocimientos ni habilidades significativas (E_5, 2020).

B2.1. Se tienen expectativas altas del alumno con discapacidad y se espera que una vez eliminadas las BAP, éste pueda adquirir los conocimientos necesarios para la vida.

Normatividad

En la revisión normativa, no se encontró alusión alguna a este tema.

Resultados de Entrevistas

Se observó que el personal de USAER tiene bajas expectativas respecto al potencial de aprendizaje de alumnos con discapacidad; salvo en los casos en que ésta sea de tipo motriz, consideran que el alumno no podrá alcanzar los aprendizajes esperados en los planes de estudio (E_4, 2020). Incluso, se considera necesario “bajar el nivel de los contenidos” para que el alumno con discapacidad no sólo los entienda, sino logre pasar sus evaluaciones y siga avanzando a los siguientes grados (E_6, 2020).

El personal de USAER considera que lo máximo que se puede logra con los alumnos que tienen alguna discapacidad es desarrollar habilidades socioadaptativas que le permitan “sobrevivir” en el mundo exterior, así habilidades de lecto-escritura (E_1, 2020).

B 3.1. Se reconoce que las dificultades del alumno para aprender se deben a que éste se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación y no a que presente necesidades educativas especiales.

Normatividad

En este tema se observa que los documentos normativos no son consistentes respecto al uso de conceptos como *barreras para el aprendizaje y la participación social o inclusión*.

El OGFSEE utiliza *barreras para el aprendizaje y la participación social y necesidades educativas especiales* como si fueran parte del mismo proceso:

“Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las necesidades educativas especiales, [...] por ello, se dice que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social ...” (SEP, 2006, pág. 18)
(Resaltado propio)

Así como *inclusión e integración* como si fueran sinónimos:

“Consecuentemente, los procesos de **integración educativa y/o inclusión** implican identificar y minimizar las barreras...” (SEP, 2006, pág. 18)

Esto pone en evidencia la falta de claridad y comprensión teórica sobre el paradigma al cuál responde la estrategia de las USAER, además de crear confusión sobre la forma adecuada de referirse al alumnado con discapacidad.

Resultados de Entrevistas

Por su parte, el personal de USAER sigue utilizando el término “alumno con necesidades especiales” para referirse a la niñez con discapacidad, con lo cual se puede observar que los principios y terminología del modelo inclusivo aún no terminan de permear hasta el personal operativo del sistema educativo.

Esto significa que se sigue pensando que el alumno con discapacidad es quien presenta habilidades y necesidades diferentes, por lo que el bajo nivel académico se lo atribuyen a sus características particulares y no al entorno; priorizando la eliminación de las barreras del sistema personal y dejando de lado aspectos como la accesibilidad física y cognitiva, la capacidad de los docentes para trabajar con alumnos con discapacidad y expresiones culturales como la discriminación (E_9, 2020) (E_5, 2020).

Recapitulación

De lo anterior se puede concluir que la percepción que tiene el personal de USAER sobre el alumnado con discapacidad no es del todo consistente con los principios de la educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad.

Si bien reconocen que los alumnos con discapacidad tienen derecho a una educación de calidad, consideran que ésta debería ser en otros espacios debido a que las condiciones de atención que pueden tener en las escuelas regulares y el nivel de los contenidos, no les permiten desarrollar todo su potencial, sobre todo si el tipo de discapacidad con la que viven es intelectual o sensorial.

C. Características del equipo de apoyo y personal docente.

Con esta dimensión se busca conocer cuál es la formación académica de maestras, maestros y personal de apoyo de las USAER, así como las circunstancias laborales en las que se desempeñan respecto a la capacitación, promoción y reconocimiento de su trabajo

C1.1. La formación académica del equipo de apoyo y personal docente frente al grupo es la adecuada para trabajar con el alumnado con discapacidad: se formó en atención a la discapacidad, sabe lengua de señas, sistemas braille, etc.

Normatividad

El personal de USAER debe contar con una formación profesional específica según el puesto que desempeña: educación especial, psicología, trabajo social o pedagogía, según sea el caso (SEP, 2006, pág. 38)⁹

Resultados de Entrevistas

El trabajo de campo arrojó que la normatividad no solo se cumple a cabalidad, sino que, además, la mayoría del personal en USAER cuenta con un nivel alto de estudios. De las 10 personas entrevistadas, una tiene una especialidad, cuatro tienen maestría en áreas como psicoterapia, desarrollo educativo y estrategias de aprendizaje, y una tiene un doctorado en educación¹⁰.

Aunado a lo anterior, cuentan en promedio, con 8 años de experiencia trabajando con alumnado con discapacidad en escuelas públicas, con casos particulares con hasta 22 años¹¹. Adicionalmente, todas las y los maestros de apoyo y comunicación cuentan con conocimiento en LSM, braille y otras técnicas de apoyo a la educación especializada.

Como se puede observar, el personal tiene la formación académica y experiencia adecuadas para trabajar con alumnos con discapacidad. Sin embargo, los conocimientos profesionalizantes que han adquirido, en su mayoría, lo han hecho por cuenta propia, lo que nos lleva al análisis del siguiente indicador.

C2.1. Se brindan cursos de capacitación que busquen el desarrollo profesional del docente en temas de inclusión

Normatividad

El OGFSEE establece que directores y equipo de apoyo de las USAER deberán capacitarse y actualizarse continuamente. Incluso, éste es uno de los criterios de

⁹ Revisar apartado 4.1.1.

¹⁰ Esta información se obtuvo de la pregunta “¿Cuál es su formación académica?” realizada a todas las personas entrevistadas. La información a detalle se puede revisar en el cuadro 8 del apartado 4.1.2.

¹¹ Esta información se obtuvo de la pregunta “¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando con niñas y niños con discapacidad?” realizada a todas las personas entrevistadas. La información a detalle se puede revisar en el cuadro 8 del apartado 4.1.2.

evaluación al servicio previstos en el documento normativo en mención (SEP, 2006, pág. 63).

Resultados de Entrevistas

En el trabajo de campo se encontró que los cursos de capacitación que recibe el personal de USAER por parte de la Secretaría de Educación Pública son en su mayoría, en temas organizacionales y actualización de las Normas Específicas (E_1, 2020) (E_4, 2020); los encargados de brindar esta capacitación son los directores de zona y se llevan a cabo durante el Consejo Técnico¹².

En casi ninguna de estas reuniones se capacita sobre inclusión o estrategias y metodologías de atención al alumnado (E_7, 2020), y si el equipo desea actualizarse en estos rubros, debe buscar y pagar los cursos por cuenta propia (E_9, 2020).

En los casos en los que se llegan a dar capacitaciones sobre metodologías educativas o inclusión, éstas no son para todo el personal. Está previsto que, para no dejar las USAER sin personal suficiente para seguir operando, se envía sólo a una persona a recibir la información, esperando que ésta la replique en el servicio donde labora (E_5, 2020).

C3.1. Se realizan actividades o cursos sobre sensibilización hacia la discapacidad.

Normatividad

El OGFSEE contempla que las USAER lleven a cabo actividades de sensibilización sobre la discapacidad, como parte de los apoyos dirigidos a familias y escuelas (SEP, 2006, págs. 41-45)

Resultados de Entrevistas

Aunque parte de las actividades que realiza USAER es sensibilizar a la comunidad educativa sobre las barreras a las que se enfrentan alumnos con discapacidad, el mismo personal pocas veces es preparado en este tema.

Las entrevistadas con menos años en el servicio mencionan que al llegar a USAER recibieron una capacitación sobre las tareas específicas de su puesto y en ella, se les habló de la importancia de conocer y hacer conciencia sobre las

¹² Es el órgano colegiado de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela de educación básica según el ACUERDO 11/05/18.

características del alumnado con discapacidad, así como de generar un ambiente de aceptación, respeto y valoración de la diversidad. Sin embargo, ésta no se ha repetido durante el tiempo que llevan laborando en la USAER, (E_5, 2020) por lo que cualquier curso o platica que tomen sobre el tema, es por iniciativa del propio personal.

C4.1. Se reconoce y promueve el trabajo del personal docente y C4.2. Existen los incentivos adecuados para que el personal se sienta motivado para realizar su trabajo.

Normatividad

Aunque el personal entrevistado mencionó que existen algunas figuras administrativas como la promoción (horizontal y vertical), cambio de nivel o de zona; para esta investigación no se pudo tener acceso a la documentación necesaria, para su revisión.

Resultados de Entrevistas

Se encontró, por un lado, que el personal de USAER siente rechazo por parte de los docentes de grupo hacia su trabajo, considerándolo incluso, como una de las principales dificultades que enfrenta en el ejercicio de sus labores (E_3, 2020).

El personal docente de la escuela regular percibe a las USAER como un servicio “externo” encargado sólo de atender a los “alumnos especiales”. El hecho de que no exista una figura normativa clara respecto a la obligatoriedad de las recomendaciones del equipo de USAER refuerza la percepción de que su labor es menos importante que otras áreas, lo que repercute en el reconocimiento de su trabajo (E_9, 2020).

Por otro lado, el equipo de las USAER siente que no recibe el reconocimiento que merece por parte de las autoridades educativas. La mayoría coincide en que el trabajo que deben realizar es mucho y, con tan poco personal, es necesario dedicar horas extra de la jornada laboral.

A pesar de ello, los salarios que perciben son muy bajos, las condiciones laborales tienden a ser precarias y en algunos casos, pierden prestaciones si quieren cambiar de nivel educativo (E_5, 2020) (E_2, 2020), con lo que se evidencia el poco reconocimiento hacia su labor.

Recapitulación

De lo revisado en este apartado se concluye que el personal de las USAER tiene un alto nivel académico y está bien calificado para atender al alumnado con discapacidad.

Sin embargo, la falta de una figura legal clara que obligue a los docentes a atender las recomendaciones del equipo de apoyo, los bajos salarios, la sobrecarga de trabajo y las pocas oportunidades de movilidad laboral, además de la falta de oportunidades de capacitación y desarrollo profesional, evidencian que no existen los incentivos adecuados que orienten y motiven al personal en la búsqueda de un mejor desempeño laboral.

D. Organización escolar

El último apartado de este capítulo se refiere a la organización de los centros escolares y si ésta responde a los postulados de la educación inclusiva.

D1.1. La escuela admite a todo el alumnado de su comunidad sin discriminación por tipo de discapacidad.

Normatividad

Si bien el OGFSEE se fundamenta en el principio de no discriminación (SEP, 2006, pág. 8), también especifica que los alumnos con discapacidad leve serán atendidos por USAER (SEP, 2006, pág. 37), mientras que quienes tiene discapacidad grave o múltiple serán atendidos por otros de los servicios especiales (SEP, 2006, pág. 67).

Resultados de Entrevistas

En la realidad, lo anterior se traduce en la admisión diferenciada de alumnos según su discapacidad. De tal suerte que en las escuelas públicas donde trabaja USAER sólo se aceptan alumnos que no tengan más de un tipo de discapacidad o una discapacidad severa, lo cual perpetúa la segregación de alumnos con discapacidad múltiple o grave en escuelas especiales (E_9, 2020) (E_2, 2020).

D2.1. Los grupos estas integrados heterogéneamente por alumnos con y sin discapacidad.

Normatividad

Está contemplado normativamente que los grupos donde trabaja USAER estén conformados por alumnos con y sin discapacidad, así como alumnos con tipos de discapacidad diferente; todo esto según habilidades e intereses. (SEP, 2006, págs. 81-82)

Resultados de Entrevistas

En promedio, por cada grupo de 30 alumnos hay 2 con discapacidad; a nivel escuela, el promedio es de 19 alumnos con discapacidad y el tipo más frecuente es la discapacidad intelectual, seguida de la auditiva¹³.

D3.1. Se reconoce que todo el alumnado es responsabilidad de todos los docentes, no sólo de un grupo de especialistas y D3.2. Los docentes de grupo están capacitados para trabajar con alumnos con discapacidad sin necesidad de un grupo de especialistas.

Normatividad

Según el documento que orienta el funcionamiento de las USAER (OGFSEE), las y los alumnos con discapacidad son responsabilidad de toda la comunidad educativa: profesores, autoridades y familias. La construcción y puesta en marcha de estrategias educativas son un compromiso colectivo (SEP, 2006, pág. 88).

Resultados de Entrevistas

A pesar de lo anterior, se observó que docentes y comunidad escolar en general, no comparten la idea de que los alumnos con discapacidad sea responsabilidad conjunta. Docentes, alumnos y familias creen que es trabajo de USAER trabajar con alumnos que enfrentan BAPS para “nivelarlos” y entonces puedan integrarse con el resto de sus compañeros (E_2, 2020)

Esto tiene una relación directa con el indicador D3.2 pues ocasiona que los docentes no tengan interés en capacitarse en conocimientos y habilidades que les permitan trabajar con alumnos con discapacidad (E_1, 2020) (E_7, 2020). Como

¹³ Información extraída de las entrevistas realizadas al personal de las USAER.

consecuencia, observamos que alumnos que reciben poca atención de calidad y no desarrollan conocimientos tan significativos. (E_5, 2020).

D4.1. El contenido de las clases responde a las necesidades contextuales de los alumnos, procurando impartir conocimientos que tengan relevancia empírica en la vida del estudiante, D4.2. Las clases son accesibles cognitivamente para todos los estudiantes y D4.3. Se estipulan criterios de evaluación flexibles según las necesidades de cada alumno.

Normatividad

El OGFSEE establece el “Enfoque Ecológico Funcional” como metodología educativa (revisar apartado 2.1.2.) (SEP, 2006, pág. 80). Asimismo, determina que tanto conocimientos como criterios de evaluación sean accesibles y flexibles, según las necesidades del alumnado (SEP, 2019) .

Resultados de Entrevistas

Recordemos que USAER no desarrolla contenido alternativo, sino que adapta el determinado por el Plan de Estudios para que sea accesible y adecuado según la realidad en la que se desarrolla el alumno. Sin embargo, la falta de acceso a entrevistas con docentes y los alumnos impidió que se obtuviera información significativa para determinar si esta tarea se logra con éxito.

D5.1. Se realizan evaluaciones constantes a nivel escuela y nivel sistema educativo para conocer el nivel de inclusión que manejan y promueven, así como para modificar las prácticas que vayan en contra de este principio.

Normatividad

En el OGFSEE se establecen los criterios a tomar en cuenta para la evaluación interna del servicio (la que cada USAER debe hacer anualmente a su gestión) (SEP, 2006, pág. 63). Sin embargo, la revisión documental y las solicitudes de información enviadas a las Secretaría de Educación Pública no arrojaron datos sobre evaluaciones externas hechas directamente a los servicios de USAER.

Resultados de Entrevistas

Respecto a la información proporcionada por las y los entrevistados, ellos refieren no tener conocimiento de ninguna evaluación realizada a sus unidades. Salvo las auditorias que se realizan cada ciclo escolar, no se les solicitó en ningún momento información para dar respuestas a evaluaciones externas o internas (E_2, 2020)

D6.1. Las escuelas son accesibles físicamente y pueden recibir a alumnos con cualquier tipo de discapacidad.

Normatividad

El OGFSEE y las Normas Específicas contemplan que para poner en marcha las estrategias educativas, es necesario identificar y definir las adecuaciones físicas necesarias para que los centros sean accesibles. (SEP, 2006, pág. 53)

Resultados de Entrevistas

Se observó que la mayoría de las primarias públicas donde trabaja USAER no son accesibles físicamente: no cuentan con rampas, baños especiales, pasamanos un cualquier otro ajuste razonable necesario para que el alumno pueda desenvolverse dentro de la escuela de manera autónoma (E_3, 2020).

Y aunque una de las atribuciones de USAER es solicitar que se hagan las adecuaciones necesarias, estos trámites administrativos pocas veces se aprueban (por falta de recursos) o tardan mucho tiempo (E_7, 2020) (E_5, 2020), por lo que la mayoría de las veces la movilidad de alumnos con discapacidad debe solventarse con ayuda de maestros y compañeros o aportando recursos propios para que se lleve a cabo la obra (E_7, 2020) (E_2, 2020).

D7.1. Los recursos de la escuela son los suficientes para llevar a cabo las actividades de enseñanza de alumnos con discapacidad y se distribuyen de manera equitativa entre toda la comunidad escolar

Normatividad

El OGFSEE contempla que los recursos humanos y materiales deben ser suficientes para llevar a cabo las actividades del servicio (SEP, 2006, pág. 63).

Resultados de Entrevistas

Respecto a este indicador, las entrevistas arrojaron que las USAER no cuentan con los recursos didácticos, mobiliario y demás material necesario para llevar a cabo su trabajo, (E_2, 2020) y la principal razón es que USAER no cuenta con presupuesto propio destinado a adquisición de material (E_2, 2020) (E_9, 2020).

Así pues, el personal ha debido adquirir con recursos propios los materiales didácticos necesarios que permitan lleva a cabo su trabajo; todas las entrevistadas

refirieron que los materiales que utilizan han sido comprados o hechos por ellas mismas (E_3, 2020).

D8.1. El personal docente y administrativo es el suficiente para cubrir las necesidades del alumnado con discapacidad.

Normatividad

Las USAER se conformarán por el o la directora, un apoyo secretarial, un maestro(a) de comunicación, un psicólogo(a), un trabajador(a) social y un maestro(a) de apoyo por cada una de las cinco escuelas que deben ser atendidas por cada unidad (SEP, 2006).

Resultados de Entrevistas

El trabajo de campo arrojó que no hay quien ocupe el puesto secretarial en ninguna de las USAER observadas, por lo que directoras y directores se encargan de las cuestiones administrativas además de la planeación y gestión del servicio (E_1, 2020).

De igual forma, cuando se dan “extensiones” del servicio, es decir que se agrega una sexta o séptima escuela por USAER, no se incrementa el personal de atención, por lo que las maestras de apoyo terminan atendiendo a más de una escuela al mismo tiempo (E_3, 2020).

En general, se encontró que el personal sigue siendo insuficiente para dar atención a toda la población objetivo del servicio incluso si no hay extensiones (E_4, 2020).

Recapitulación

De este apartado se concluye que la organización escolar presenta obstáculos importantes para desarrollarse de manera efectiva.

Esto se debe principalmente a la falta de recursos humanos; situación que sobrecarga de trabajo a las unidades, y la falta de recursos económicos; que impide que los centros sean accesibles físicamente, tengan todo el material necesario y trabajen con el personal suficiente para educar a alumnas y alumnos con discapacidad.

Esto ocasiona que la admisión sea diferenciada pues resulta necesario distribuir los recursos que se tienen de manera más efectiva con alumnos que sean lo más autónomos posible.

Entrevista con directora de CAM

Aunque este trabajo se centró en el estudio de las USAER; se dio la oportunidad de platicar con la Coordinadora de Centros de Atención Múltiple (CAM)¹⁴ en Ciudad de México, la Maestra Alicia Gómez. Si bien estos centros no son el objeto de estudio, la entrevista arrojó información relevante que presento a continuación.

Por un lado, mientras que personal operativo y mandos medios (equipo de apoyo y directoras del servicio) no comparten la idea de la inclusión como mejor modelo educativo, en los mandos altos la situación es distinta.

En la entrevista con la directora de CAM se pudo observar que el paradigma de inclusión, como principio rector de la educación para alumnos con discapacidad, no sólo es mejor comprendido, sino que se reconoce e interioriza como la mejor estrategia para garantizar la educación de AcD (E_10, 2020).

Esto invita a reflexionar sobre si la discrepancia entre la opinión del personal operativo de las USAER y la opinión de las autoridades educativas de niveles más altos se debe a que las últimas no tienen trato directo con alumnos, familias y docentes de grupos y, por tanto, no conocen de primera mano las dificultades que se presentan al trabajar con la diversidad.

Por otro lado, esta entrevista evidenció que las autoridades educativas reconocen que el apoyo a docentes y equipo de USAER, en cuanto a capacitación, reconocimientos e incentivos, no ha sido suficiente. Y que sí existen fallos en la comunicación o la puesta en marcha de algunas estrategias, es porque se les ha tenido “muy abandonados” (E_10, 2020) y se necesitan reforzar los mecanismos de capacitación.

Esta información resulta importante pues permite analizar las problemáticas de la puesta en marcha de los servicios de educación especial desde la óptica de otro actor importante, los directivos.

¹⁴ Son centros escolarizados especiales donde sólo acuden alumnas y alumnos con discapacidad.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con esta investigación se buscó conocer en qué medida se incorporaron las recomendaciones internacionales sobre educación inclusiva en la estrategia educativa dirigida a personas con discapacidad en México y materializada en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular o USAER.

Para ello, se construyeron 4 dimensiones de análisis a partir de los componentes teóricos principales de la educación inclusiva: construcción de comunidad, percepción del alumnado con discapacidad, características del equipo de apoyo y personal docente y organización escolar.

Respecto a la **construcción de comunidad**, se encontró que, en general, la comunidad basa su relación en el respeto, sin embargo, entre docentes de grupo y personal de USAER existen serios problemas de cooperación. Esto debido que los primeros no toman en cuenta las recomendaciones y estrategias construidas por el equipo de apoyo para atender al alumnado con discapacidad. Aunque es probable que esto se deba a una carga de trabajo excesiva para el personal docente y no una negativa deliberada por trabajar con alumnos con discapacidad, la falta de trabajo colaborativo aunado a los cambios en el servicio, general en el personal de USAER escepticismo sobre si es posible echar a andar este modelo en las condiciones que prevalecen en un sistema educativo como el nuestro.

En relación con la **percepción del alumnado con discapacidad**, se identificó que la idea que tiene el personal de USAER acerca de este grupo no es consistente con los principios de la inclusión educativa. El equipo considera que los alumnos con discapacidad recibirían mejor atención y podrían desarrollar mejor sus habilidades y conocimientos en escuelas especiales ya que las condiciones de las escuelas regulares donde trabaja USAER no permiten que éstos desarrollen todo su potencial.

En cuanto a las **características del equipo de apoyo y personal docente**, se observó que, aunque el personal de USAER cuenta con un alto perfil académico y las habilidades necesarias para trabajar con alumnos con discapacidad, su trabajo no es valorado, ni existen los incentivos necesarios para que se les reconozca y promueva profesionalmente.

Por último, respecto a la **organización escolar** se concluyó que presenta serios problemas para llevarse a cabo de manera efectiva. La falta de personal para solventar la gran carga de trabajo, la insuficiencia de recursos materiales y económicos, así como la inaccesibilidad física de los centros educativos dificultan el trabajo con alumnos con discapacidad, lo que deviene en criterios de admisión diferenciados para aprovechar al máximo los recursos con los que se cuenta. Esto también evidencia la necesidad de reforzar la capacidad técnica de USAER para poder dar respuesta a las necesidades educativas de las escuelas que atiende.

Es así como, a partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que el modelo de atención a alumnos con discapacidad de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular o USAER no responde a los principios, características organizacionales y fundamentos teóricos de la educación inclusiva tal y como se expresan en los documentos de internacionales sobre el tema, como el *Index for Inclusion*, la Declaración de Salamanca, entre otros. En la realidad, parece encontrarse aún en un momento de transición donde retoma prácticas e ideas de las escuelas inclusiva y especial, según las necesidades del servicio.

No obstante, esto no es malo necesariamente. Más bien, parece ser el resultado de un proceso de adaptación de los principios y fundamentos de la educación inclusiva a la realidad del contexto educativo mexicano.

Con las recientes modificaciones al servicio de las USAER que buscan incorporar más de lleno las recomendaciones internacionales sobre educación inclusiva, se han obtenido peores resultados. Por lo que, a luz de los hallazgos de esta investigación, valdría la pena preguntarse ¿Qué tan pertinente es incorporar un modelo como el inclusivo en un sistema educativo como el mexicano, caracterizado por la saturación de alumnos, escasos de recursos materiales y humanos, precarización laboral de las y los docentes y una cultura poco avanzada en temas de inclusión? o mejor aún ¿Por qué limitarse a elegir entre uno u otro modelo educativo y no construir una estrategia realista que incorpore los beneficios de ambos según el contexto nacional, y permita garantizar el acceso a la educación de todas las personas según sus necesidades particulares?

A partir de esta reflexión, se elaboraron algunas recomendaciones para mejorar los resultados obtenidos por las USAER, las cuales se presentan a continuación:

Recomendaciones generales.

- Definir y homogeneizar en la normatividad y la práctica el modelo teórico que guiará la estrategia educativa, así como actualizar los documentos que orientan el funcionamiento de las USAER para que se adecuen al paradigma en el cual se insertará el Sistema Educativo Nacional. Es importante que esta nueva estrategia se construya a partir de las necesidades reales de la población con discapacidad, por lo que es necesario que se les consulté sobre lo que consideran importante incorporar a los planes de estudio y la forma en que estos conocimientos deben ser impartidos.
- Trabajar en una estrategia educativa en la que los alumnos con discapacidad puedan acceder a lo mejor de cada modelo educativo, según sus necesidades particulares. De manera que siga teniendo el apoyo y la atención de grupos profesores especializados, al mismo tiempo que tiene la oportunidad de incluirse en una comunidad educativa más diversa. Incluso con la posibilidad de combinar actividades con grupos especiales y grupos diversos, según las necesidades particulares de cada alumno.

Recomendaciones específicas.

- Modificar las Normas Específicas de Control Escolar para que las USAER tengan una figura de autoridad clara que permita hacer exigible a toda la comunidad escolar la aplicación de las estrategias construidas por el equipo de apoyo, dentro y fuera del salón de clase.
- Fortalecer los mecanismos de capacitación, promoción e incentivos dirigidos al personal de las USAER y los docentes frente al grupo, de tal suerte que éstos se sientan reconocidos y motivados para lograr mejores resultados en los esfuerzos por garantizar la educación de la población con discapacidad.

Definitivamente resulta necesario dejar atrás la segregación escolar de los alumnos con discapacidad ya que, al ser la escuela un espacio que reproduce los valores de un tipo de sociedad crea en el imaginario colectivo la idea de que las

personas con discapacidad o con cierto tipo de discapacidad deben vivir separadas del resto, idea que puede trasladarse a otros aspectos de la vida en comunidad ocasionando que la exclusión se viva también en ámbitos como el laboral, político, etc. Sin embargo, no se debe suponer que una inclusión radical es la mejor opción siempre y para todos.

Es necesario establecer un dialogo real con la comunidad con discapacidad para conocer cuál es su percepción sobre el tipo de educación que debería recibir y, a partir de ello, construir una estrategia que se adecue a sus necesidades y al contexto nacional sin permitir que el discurso internacional imponga un modelo que no está pensado para sistemas educativos como el nuestro.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.
- Ainscow, M. (28 de 05 de 2020). *Fases de la educación inclusiva*. Obtenido de FEVAS Plena inclusión Euskadi: <https://www.youtube.com/watch?v=DaZndkQfwvl&t=75s>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión. *Innovación Educativa*, 23-35.
- CNDH. (18 de 06 de 2020). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Obtenido de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- DOF. (2015). *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*. Ciudad de México: Cámara de Diputados.
- DOF. (10 de 10 de 2019). *Acuerdo General para la Modernización de la Educación Básica*. Obtenido de Cámara de Diputados: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (2020). *Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal 2020*. CDMX: SEGOB.
- Duk, C.; Murillo, J. (2018). El Mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11-14.
- E_1. (18 de 05 de 2020). Entrevista a Directora Rosalia Lara sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_10. (05 de 03 de 2020). Entrevista a Mtra. Alicia Gómez, Coordinadora de CAM en CDMX, sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_2. (20 de 03 de 2020). Entrevista a Directora Dulce García sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_3. (13 de 05 de 2020). Entrevista a Mtra. de Apoyo Coceth Díaz sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)

- E_4. (14 de 05 de 2020). Entrevista a Mtra. Anel Berenice Sánchez sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_5. (11 de 05 de 2020). Entrevista a Mtra. Gritzel Meléndez sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_6. (13 de 02 de 2020). Entrevista a Psic. Yiritzi González sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_7. (15 de 05 de 2020). Entrevista a Psic. Araceli Martínez sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_8. (10 de 12 de 2019). Entrevista a Mtro. Victor Catalán sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- E_9. (2020). Entrevista a Profe. de Comunicación Jonathan S. sobre el funcionamiento de USAER. (M. R. Brizuela, Entrevistador)
- Flores, V., & Garcí, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación*, 40.
- García, I; & Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 123-138.
- Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie politique: l'action publique*. Paris : U Sociologie.
- Hernández, F. (2004). Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 597-620.
- Hernández, L. (26 de 11 de 2015). *México, líder de la OCDE en salones atiborrados*. Obtenido de Periódico Excelsior: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/11/26/1059697#imagen-1>
- Hill & Hupe. (2009). *Implementeing Public Policy*, SAGE Publications. London: SAGE Publications.
- Huete, A. (26 de 05 de 2020). *Down España*. Obtenido de Sobre el falso debate de la educación especial. Una reflexión sobre el camino hacia la inclusión educativa: <http://www.sindromedown.net/noticia/sobre-el-falso-debate-de-la-educacion-especial-una-reflexion-sobre-el-camino-hacia-la-inclusion->

educativa/?fbclid=IwAR0HUelCrdJWYQmvJuMbEd6-
u1rWigjwO1g0JF4cBBVBG8LuLmLsBtFvho

- INEE. (2019). *PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México.
- INEGI. (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI. (12 de julio de 2019). *Clasificación de Tipo de Discapacidad*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Juárez, J.; Comboni, S.; Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos, UAM-X*, 41-83.
- Lopez-Torrijo, Manuel; Garcia-Garcia, Fran J; López García, Jesús. (2016). Jean Itard en clave de educación inclusiva. *Revista Educação Especial*, 507-519.
- Maddox, A. (25 de 06 de 2020). *Alexia Maddox*. Obtenido de Tips for online interviewing: <https://alexiamaddox.com/2020/03/27/alexias-hot-tips-for-online-interviewing/>
- Manset, G. and Semmel, M. (1997). Are inclusive programs for students with disabilities effective? a comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*, 155-180.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 5-10.
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas.
- Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 113-138.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Roth, A. (2004). *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rubio, C. G. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Madrid: Valencia.

- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: Dirección de Educación Especial.
- SEP. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*. México.
- SEP. (2014). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2013-2014*. México.
- SEP. (11 de 05 de 2018). ACUERDO. *Autonomía curricular en el ámbito de la educación especial*. México.
- SEP. (2018). *Autonomía curricular en el ámbito de la educación especial*. CDMX.
- SEP. (29 de 04 de 2019). Anexo 6. *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de la Educación Básica*. México.
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Ciudad de México : Secretaría de Educación Pública .
- SEP. (29 de 04 de 2019). *Normas Específicas de Control Escolar relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de la Educación Básica*.
- SEP. (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. México.
- SIRIED. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. Propuesta metodológica*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- SIRIED. (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad. Propuesta metodológica*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (1983). *Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: MEC/UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien.

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.
- UNESCO/CSIE. (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on inclusive Education (CSIE).
- UNICEF, UNESCO, HINENI. (26 de 05 de 2020). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: HACIA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS*. Obtenido de <https://carolaini.files.wordpress.com/2010/02/documento-unesco-1999-escuelas-inclusivas.pdf>
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 115-136.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE : Estudios sobre educación*, 129-143.
- Verónica Grimaldi et. al. (2015). *Construyendo una educación inclusiva : algunas ideas y reflexiones para la transformación de las escuelas y de las prácticas docentes*. La Plata: Asociación Azul.
- Warnock, M. (1978). *Informe Warnock sobre necesidades educativas especiales*. Reino Unido: Comisión de Educación Británica.

ANEXOS

Anexo 1. Guion de entrevista para personal de las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Guion de preguntas por tema

No. de entrevista: _____ Fecha: _____

Nombre de la persona entrevistada: _____

Sexo: _____ Edad: _____

Datos de la USAER en la que labora: _____

Puesto: _____

A. Las características de la relación entre los integrantes de la comunidad escolar: alumnos, docentes de grupos, personal de apoyo de USAER, directivos y padres de familia.

- ¿Cómo es la relación entre usted y el personal de la escuela regular donde se encuentra su USAER?
- ¿Cómo se da la coordinación en el trabajo entre personal de USAER y personal de la escuela?
- ¿Qué dificultades encuentra para realizar su trabajo?
- ¿Conoce de casos donde los alumnos hayan sufrido algún tipo de violencia o discriminación por parte de compañeros, papás de compañeros u otros profesores o administrativos?
- ¿Ha recibido comentarios de niños, padres o profesores que muestren que el niño no se siente a gusto en el salón de clases?
- ¿Tienen actividades que fomenten la integración de los alumnos con discapacidad con alumnos sin discapacidad?
- ¿A NND les es fácil hacer amigos y relacionarse con otros niños?
- ¿NND se sienten apoyados y respetados por compañeros, maestros y otros padres de familia?
- ¿Se realizan actividades de sensibilización de la comunidad escolar para fomentar el respeto y aceptación hacia la discapacidad?

B. La idea preconcebida que tienen docentes de grupo, personal de apoyo y otros alumnos sobre el alumnado con discapacidad.

- ¿Cuántos alumnos con discapacidad atiende su unidad?
- ¿Qué tipo de discapacidad tienen? ¿Qué tipos de discapacidad atienden con más frecuencia en su centro de trabajo?
- ¿Cómo hacen para que un niño con discapacidad entienda el contenido del plan de estudios?
- ¿Qué tipo de ajustes o adecuaciones se hacen a los contenidos para que NND los entiendan y aprendan?
- Según su percepción ¿los alumnos con discapacidad aprenden lo que plan estudios dice que deben aprender al final de cada grado escolar?
- Además de los contenidos del plan de estudios ¿qué otras cosas les enseñan?
- ¿Es habitual que los NND que ha atendido reprueben años?
- ¿Es habitual que los NND que ha atendido abandonen la escuela?

C. Características formativas tanto del personal de USAER como de los docentes de grupo: perfil académico, capacitación y sensibilización.

¿Cuál es su formación académica?
¿Cuántos años tiene trabajando con NND?
¿Les envían a cursos de capacitación? ¿Sobré qué temas? ¿Cada cuándo?
¿Cuántos profesores trabajan en su unidad/escuela
¿Cuántos alumnos atiende cada profesor?
¿Cuántas personas del área administrativa laboran en su centro?
¿Se da el caso en el que personal administrativo haga labores docentes y viceversa? ¿Qué tan frecuente se da esta situación?

D. Cómo se organizan las escuelas con presencia de USAER para atender al alumnado con discapacidad.

¿En qué consiste el apoyo de USAER?
¿Qué tipo de apoyos brinda y quiénes son los beneficiarios?
¿Qué tipo de capacitación hay para los docentes de grupo?
¿Cómo se apoya a la familia?
¿Cuántas escuelas atiende su USAER?
¿Cómo determinan que una escuela regular ha dejado de necesitar el apoyo de USAER?
¿Cada ciclo escolar se realiza diagnóstico, análisis de recursos, seguimiento y evaluación a todas las escuelas que atiende USAER?
¿Cada ciclo escolar se realiza la detección inicial y la evaluación psicopedagógica en todos los grupos y a todos los alumnos que atiende USAER?
¿En qué consiste y cómo se construye la propuesta curricular adaptada?
¿Cuántos alumnos con discapacidad atiende su unidad?
¿Qué tipo de discapacidad tienen? ¿Qué tipos de discapacidad atienden con más frecuencia en su centro de trabajo?
¿Su centro escolar o unidad ha sido sujeto a evaluaciones o auditorías?
¿Ha tenido que proporcionar información para solventar observaciones?
¿Ha tenido que realizar algún tipo de acción para solventar recomendaciones u observaciones hechas por evaluaciones o auditorías?
En su escuela ¿Cuentan con rampas, pasamanos, baños especiales, indicaciones visuales o cualquier otro apoyo que permita a los alumnos con discapacidad desplazarse y hacer uso de las instalaciones sin problemas?
¿Considera que la escuela donde labora es accesible para los niños y niñas con discapacidad que ahí estudian? Si la respuesta es no ¿Qué le hace falta a su escuela para ser accesible?
¿Su centro tiene presupuesto asignado para trabajar durante el ciclo escolar?
¿Cómo se determina ese presupuesto?
¿De qué manera y en qué se ejerce ese presupuesto?

¿Solicitan algún tipo de aportación económica de los padres de NND para material didáctico adecuaciones de la escuela o alguna otra cosa? ¿Qué tan seguido se solicita?

¿Cuentan con material didáctico para el trabajo con AcD? ¿Qué características tiene? ¿Es suficiente para llevar a cabo sus actividades?

¿Cuentan con apoyos técnicos para el con AcD? ¿Qué características tiene? ¿Es suficiente para llevar a cabo sus actividades?

¿Considera que la escuela donde labora es accesible para los niños y niñas con discapacidad que ahí estudian?

Anexo 2. Extractos de entrevistas por indicador

INDICADOR	CITA
<p data-bbox="170 467 413 885">A1.3 El personal escolar y las familias trabajan en equipo para detectar y eliminar las BAP a las que se enfrentan los alumnos con discapacidad.</p> <p data-bbox="170 932 413 1268">A1.4 Los alumnos con y sin discapacidad trabajan en equipo para realizar actividades dentro del centro</p>	<p data-bbox="556 431 1824 537">“...que a veces los papás están en su duelo y no aceptan que tienen un hijo con discapacidad, entonces los apoyos que tú proporcionas [...] todas las orientaciones pues se viene abajo porque el papá no lo realiza...” (E_3, 2020)</p> <p data-bbox="533 548 1864 808">“...ese maestro de grupo tiene un director, tiene a su subdirector, tiene a sus promotores y además tiene al USAER, y todos le están diciendo qué hacer, y parte en grupo con tales características y tiene un alumno con discapacidad o dos o tres, lo que lo convierte en un maestro mayormente observado “a ver maestro ¿Por qué no pone en su planeación cuales son las adecuaciones que está haciendo para este niño?” “a ver maestro ¿Por qué no está haciendo lo que le sugirió el compañero de USAER?” a lo mejor yo no diría [...] que es un maestro mayormente oprimido” (E_8, 2019)</p> <p data-bbox="537 855 1860 1000">“...bajo la línea que se tiene que trabajar es que el maestro da apoyo, asesora y orienta o brinda acompañamiento al docente, esta parte nos ha costado trabajo con los maestros trabajarla porque [...] es difícil cuando llega una persona más joven y el maestro ya tiene mucha experiencia, es como “¿Cómo me vas a venir a decir eso a mí?” ...” (E_2, 2020)</p> <p data-bbox="546 1047 1854 1235">“Por ejemplo, ahorita tenemos la situación de una niña sorda y se está trabajando lengua de señas [...] Entonces cuando un compañerito se acerca o alguien y no le entienden o no se pueden comunicar, hay una niña en específico, [...] que luego les está ayudando, la que apoya, casi casi como que a traducirle [...] y por ejemplo si ven que desconocen algunas señas, van con la maestra y ven cómo es la seña y la hacen...” (E_2, 2020)</p> <p data-bbox="537 1281 1860 1388">“Los mismos niños decían “yo quiero hacer lo mismo que Juanito” ¿no? Y los mismos niños los ayudaban, nos decían “le estoy ayudando porque él no puede hacer esto” ... o sea, esa parte sí se ha logrado” (E_7, 2020)</p>

<p>A2.1 Todos los miembros de la comunidad basan sus relaciones en el respeto a la diversidad</p> <p>A2.2 Los miembros de la comunidad estudiantil crean lazos de amistad</p>	<p>“... yo creo que sí les ayuda mucho, por ejemplo: el hecho de estar ahí y convivir con otros niños que no tienen ninguna condición o algunas y al revés ¿no? [...] sí se me hace como importante” (E_6, 2020)</p> <p>“...precisamente la diversidad pues va enriquecido el grupo por esas características de los niños, pero pues sí es un poco complejo...” (E_5, 2020)</p> <p>“Pues yo creo que sí, sí logran ser parte como de un grupo [...] siempre tienen como que algún amiguito, aunque el demás grupo no sea muy adaptado a ellos.” (E_6, 2020)</p> <p>“[había un niño que] a la hora del recreo se sentaba a comer con sus compañeros, pero finalmente no le gustaba mucho que lo tocaran o se le acercaran. Aunque por ejemplo había otros pequeñitos [con discapacidad] que sí tenían amigos” (E_4, 2020)</p>
<p>A3.1 Ningún miembro de la comunidad es discriminado ni ha sufrido agresiones por otro miembro de la comunidad</p>	<p>“son menores los casos [...] ya el maestro tiene un poco más de cuidado con los alumnos, cómo se está desarrollando el ambiente en el salón. También ya le piensan porque sabemos que [...] hay maestros que incluso tienen demandas en Derechos Humanos.” (E_2, 2020)</p>
<p>A4.1. Toda la comunidad valora y</p>	<p>“yo creo que la inclusión no está en que el niño aprenda de la misma manera que los demás niños, los niños tienen que aprender de distinta manera por lo tanto lo tienes que hacer más individualizado, porque si lo vas a hacer con todo el grupo es muy complicado y no se ven los resultados, a lo mejor puede aprender algo, pero a fin de cuentas se va quedando y eso no es inclusión” (E_7, 2020)</p>

<p>comparte la filosofía de la inclusión y su importancia para garantizar el derecho a la educación de los alumnos con discapacidad</p>	<p>” yo no creo en la inclusión, sobre todo porque yo trabajo en este ámbito donde sé que es muy complicado y yo peleo mucho la situación de que los niños sí requieren un apoyo personalizado y muy específico [...] lejos de ser una propuesta educativa para que mejoren, para que estén bien estos niños, es como una barrera” (E_5, 2020)</p> <p>“tiene como dos ciclos que ya nos venían anunciando que ya no íbamos a hacer atención específica [...] ahora ya no se permite que se saque a los niños de la inclusión...” (E_7, 2020)</p> <p>“...había más resultados cuando nosotros nos llevábamos a los niños al aula, los sacábamos de su grupo y estábamos trabajando con ellos...” (E_1, 2020)</p> <p>“...el que te dijeran ‘¿sabes qué? tú ya no puedes atender a los niños, ya tienes que trabajar en el aula, ya tienes que darles asesorías a los maestros’...” (E_7, 2020)</p>
<p>B1.1 Se reconoce que alumnas y alumnos con discapacidad son sujetos de derecho y por lo tanto es deber de los centros garantizar una educación inclusiva</p>	<p>“...yo ahorita tengo una niña que está en quinto año y se edad mental es de tres años, entonces pues difícilmente ella aprende los contenidos del grado...” (E_3, 2020)</p> <p>“...se da la oportunidad de que se vaya a otra escuela, pero como rige el artículo Constitucional pues los niños tienen el derecho de inscribirse y de tener la educación... bueno es su derecho, entonces no se les puede restringir [...] en otros municipios, [...] cuando llegan alumnos con autismo severo sí los mandan casi casi a fuerza al CAM” (E_5, 2020)</p> <p>“...en USAER [las discapacidades] son leves y el niño puede aprender ¿no? Pero un niño con discapacidad severa yo digo “¿cómo le van a hacer?” hay que ir integrando a los alumnos que consideren los maestros a CAM...” (E_7, 2020)</p> <p>“... ya cuántos años pasó el niño pues coloreando, ahí escuchando, aunque no comprenda y el maestro dice “espérame tantito, ahorita te pongo un ejercicio de motricidad en lo que me desocupo” no sé, no ha habido [aprendizaje] tan significativo...” (E_5, 2020)</p>
<p>B2.1 Se tienen expectativas altas del</p>	<p>“...depende también del nivel de discapacidad, del tipo de discapacidad. Tal vez haya algunos que sí, tal vez si su discapacidad sólo es motriz finalmente no afecta el aprendizaje del pequeño...” (E_4, 2020)</p>

<p>alumnado con discapacidad y se espera que una vez eliminadas las BAP, éste pueda adquirir los conocimientos necesarios para la vida</p>	<p>“...es un nivel un poco más bajo que los demás y llega el papá y dice “pues ya sacó diez, mi niño ¿ya para qué está aquí en USAER, ya sáquenlo?” y es como de “pues no, señor “porque se le evaluó de acuerdo a sus capacidades...” (E_6, 2020)</p> <p>“... un alumno con discapacidad no va a poder aprender y escribir como lo hacen los otros niños, es más a lo mejor ni siquiera va a aprender a leer y escribir [...] a lo mejor pueden adquirir otra habilidad para que cuando salgan de la primaria o secundaria puedan identificar los letreros, aunque no sepan leer ni escribir puedan identificar qué camión o qué taxi son los que los pueden llevar...” (E_1, 2020)</p>
<p>B3.1 Se reconoce que las dificultades del alumno para aprender se deben a que éste se enfrenta a barreras para el aprendizaje y la participación y no a que presente necesidades educativas especiales</p>	<p>“...como primer paso es identificar a los alumnos que les cuesta trabajo aprender o que no se puedan incluir en el grupo para el trabajo escolarizado...” (E_5, 2020)</p> <p>“Nosotros trabajamos con niños que por discapacidad o problemas de lenguaje y también niños con aptitudes sobresalientes, presentan necesidades educativas especiales...” (E_9, 2020)</p>
<p>C2.1 Se brindan cursos de</p>	<p>“Pues no son muy seguidos...tenemos más que nada [capacitación] sobre cómo atender el servicio” (E_1, 2020)</p> <p>“No, salvo los consejos técnicos y todo eso, pues no” (E_4, 2020)</p>

<p>capacitación que busquen el desarrollo profesional del docente en temas de inclusión</p>	<p>“las capacitaciones, en general siempre fueron en consejos técnicos y ya últimamente había como colegiados y nos mandaban a determinada sección o determinada zona [...] la capacitación en general fue más particularmente (sic), por el interés que tenía para poder atender a los niños” (E_7, 2020)</p> <p>“Por ejemplo, yo he pedido cursos para conocer nuevas estrategias para trabajar con niños autistas, saber ¿cómo le hacemos si les da una crisis? pero pues no, todo eso lo tengo que tomar por mi cuenta” (E_9, 2020)</p> <p>“La verdad no [...] yo, a los cursos, a los diplomados, ahorita que terminé la maestría ha sido por voluntad y con recursos propios. De repente mandan algún curso, pero, por ejemplo, uno o dos al año y nos mandan a la sede de Toluca, pero, por ejemplo, si van maestra de aprendizaje solamente mandan a una de toda la USAER y a veces se da oportunidad para que esa información se baje con todos los especialistas o se quede solamente segmentada, pero casi no tenemos formación en el sistema estatal.” (E_5, 2020)</p>
<p>C3.1 Cursos y actividades que busquen sensibilizar al personal de las USAER en temas de discapacidad</p>	<p>“Sí, siempre cuando llegamos a una escuela o durante todo el ciclo escolar se planean conferencias, pláticas, asesorías enfocadas en la sensibilización para que puedan aceptar, precisamente la diversidad y vean pues enriquecido el grupo por esas características de los niños” (E_5, 2020)</p>
<p>C4.1 Se reconoce y promueve el trabajo del personal docente.</p>	<p>“...he trabajado en escuelas donde realmente el USAER no es bien aceptado, en donde te cierran las puertas en la cara, donde te dicen ‘ya me viniste a perder mi tiempo’ y hacen todo lo posible por sacar el Servicio...” (E_3, 2020)</p> <p>“Que se nos dieran como un poco más de valor y no fuéramos sólo como un servicio de apoyo, como ‘está de apoyo, pero si no lo quieren tomar no hay problema como que nos dieran más peso en cuanto a las normas de control escolar para que nosotros pudiéramos participar y</p>

<p>C4.2 Existen los incentivos adecuados para que el personal se sienta motivado para realizar su trabajo</p>	<p>tuviéramos más apoyo de los maestros ¿no? [...] porque lo que he observado es que como no tenemos nosotros calificación, no estamos facultados para hacer la evaluación sumativa pues a lo de USAER no va ¿no? Porque es como de ‘chocolate’” (E_9, 2020)</p> <p>“...entonces los mismos papás se decían “no pues en tales escuelas está la USAER que atiende a niños con discapacidad” entonces las mamás se acercaron mucho a USAER y buscaban cambiar a sus hijos a nuestras escuelas, entonces por eso teníamos mucha población con discapacidad” (E_7, 2020)</p> <p>“Pues yo creo que hace falta personal en las USAER, la psicóloga no se daba abasto...pero no contratan más porque yo creo que no les quieren pagar...” (E_5, 2020)</p> <p>“...puedes cambiarte de nivel, o sea, por ejemplo, yo me podría ir a primaria, el problema es que pierdes tu antigüedad al hacer ese movimiento y tampoco como que te conviene...” (E_2, 2020)</p>
<p>D1.1 La escuela admite a todo el alumnado de su comunidad sin discriminación por tipo de discapacidad</p>	<p>“Por lineamientos y por normas de control te dicen “el CAM está hecho para discapacidades múltiples” entonces se pinta como la línea, si un niño presenta discapacidad intelectual nada más o sordera o hipoacusia o discapacidad motriz pero no compromete otras cosas, el niño está apto para estar en una escuela regular” (E_9, 2020)</p> <p>“...el CAM no te acepta un niño con una discapacidad, te acepta un niño con múltiples discapacidades ¿no? Arriba de dos discapacidades ya te acepta un niño. Lo mismo USAER, si tiene una o más discapacidades, no se puede admitir...” (E_2, 2020)</p> <p>“el maestro me comenta “sabes qué que los papás están aferrados que se quede aquí para que aprenda a leer y escribir” ¿no? Entonces les dije: mire la mejor opción es que vaya al CAM, ahí pues van a fortalecer otras cosas [...] le van a enseñar un oficio, todas las habilidades que él requiere para la vida,” (E_5, 2020)</p>
<p>D3.1 Se reconoce que todo el alumnado es</p>	<p>“...los maestros ven al USAER como la parte que regula al niño o sea “tú me vas a nivelar al niño” no tanto de “¿Qué tengo que hacer para yo hacerlo” entonces sí es una parte que nos ha costado mucho trabajo...” (E_2, 2020)</p>

<p>responsabilidad de todos los docentes, no sólo de un grupo de especialistas</p> <p>D3.2 Los docentes de grupo están capacitados para trabajar con alumnos con discapacidad sin necesidad de un grupo de especialistas</p>	<p>“...hay muchos maestros de educación básica que no las conocen [las Normas Específicas], entonces es por eso que dicen “es que eso no me corresponde, eso les corresponde a ustedes”, cuando esto pues nos corresponde a todos, todos estamos inmersos en esto de la educación...” (E_1, 2020)</p> <p>“...todavía los maestros están con la idea de que los niños con discapacidad o problemas de aprendizaje son niños de USAER, todavía hay muchos vicios en ese aspecto...” (E_7, 2020)</p> <p>“...ya cuántos años pasó el niño pues coloreando, ahí escuchando, aunque no comprenda y el maestro dice “espérame tantito, ahorita te pongo un ejercicio de motricidad en lo que me desocupo” no sé, no ha habido [aprendizaje] tan significativo...” (E_5, 2020)</p>
<p>D5.1 Las evaluaciones se realizan constantemente a nivel escuela y nivel sistema educativo para conocer el nivel de inclusión que manejan y promueven, así como para</p>	<p>“No [nos han hecho evaluaciones], realmente todas las observaciones cuando llegan por lo general son autoridades educativas, de inclusión, regionales etc. [...] nos hacen auditorias de los bienes materiales de bibliografía y de documentación que se tenga, mínimo de seis años y sí han hecho auditorias por parte de contraloría, pero nada más...” (E_2, 2020)</p>

<p>modificar las prácticas que vayan en contra de este principio</p>	
<p>D6.1 las escuelas son accesibles físicamente y pueden recibir a alumnos con cualquier tipo de discapacidad</p>	<p>“No son accesibles. Porque yo considero que una escuela que es apta para personas con discapacidad tienen rampas, tienen barandales para personas que tienen discapacidad visual y pues no lo hay, también deben tener un baño especial para las personas con discapacidad motriz pero no lo tiene...” (E_3, 2020)</p> <p>“... ha costado mucho trabajo, porque además no había los recursos o si había recursos había otras prioridades [...] sobre todo por ejemplo el acceso a los baños, eso fue lo que más trabajo nos costó y todavía muchas escuelas no tienen esa parte de acceso... rampas, sí se lograron, pasamanos no y los baños adaptados tampoco” (E_7, 2020)</p> <p>“...cuando llegó un niño en silla de ruedas, con discapacidad motriz sí mandaron a hacer una rampa, pero después de muchos meses...” (E_5, 2020)</p> <p>“Ahí, entre los maestros pues se apoyan y muchas veces con los niños más grandes de quinto o sexto año se les pide el apoyo, también igual de los papás ¿no? Por ejemplo, si el niño quiere ir al baño la maestra le dice ‘sabe qué señora a tales horas tiene que estar aquí para que nos apoye con su hijo a llevarlo al baño’...” (E_7, 2020)</p> <p>“...además cuando haces gestiones frente al ayuntamiento, el ayuntamiento también frena ¿no? Te dice ‘a ver te doy el material, pero la mano de obra tú la pones’ entonces yo creo que en esa parte sí siento que falta...” (E_2, 2020)</p>
<p>D7.1 Los recursos de la escuela son los suficientes para llevar a cabo las</p>	<p>“...no hay presupuesto, [...] a veces bajan baterías, bajan acervo bibliográfico, pero es muy raro que se den esos beneficios y más que sean específicamente para educación especial, no se da. Hubo hace tiempo un programa que [...] les daba recursos materiales a las USAER; ahí es cuando varias USAER se pudieron hacer de una computadora, impresora, [...] material didáctico, que yo recuerde, la última vez que nos dotaron de material didáctico fue hace como cinco años sino es que seis...” (E_2, 2020)</p>

<p>actividades de enseñanza de alumnos con discapacidad y se distribuyen de manera equitativa entre toda la comunidad escolar</p>	<p>“No, de hecho, muy rara vez tenemos apoyo de alguien externo, entonces siempre corre por nuestra cuenta pagar los materiales [...] o uno realiza sus propios materiales con materiales que tenemos a la mano, pero pues conforme pasa el tiempo se van haciendo feos y se tienen que volver a realizar o volver a comprar y pues no, no son suficientes...” (E_3, 2020)</p> <p>“Pues las escuelas de tiempo completo pues reciben beneficios económicos, entonces cuando sí te quieren esas escuelas pues si te dicen ‘maestra pues ayúdenos ¿Qué materiales podemos comparar para los niños’ ¿no? O ‘te doy cartulinas, te doy papel o te doy para que tu utilices’; pero son como muy contadas las escuelas...” (E_2, 2020)</p> <p>“A nosotros no nos dan ni un peso, como USAER no nos dan ni un peso, a las escuelas de educación básica sí les llega recurso y con ese recurso... nos dice la directora, por ejemplo ‘Sabes que compañeras de USAER me llegaron cincuenta mil pesos, pero yo tengo destinado diez mil para ver qué es lo que hace falta al servicio de educación especial’...” (E_9, 2020)</p>
<p>D8.1 El personal docente y administrativo es el suficiente para cubrir las necesidades del alumnado con discapacidad</p>	<p>“No, no tenemos personal administrativo, todo lo administrativo yo lo llevo, no hay auxiliar, no hay subdirector o secretario, no hay nada, sólo yo como directivo llevo todo lo administrativo del servicio” (E_1, 2020)</p> <p>“De hecho es de acuerdo a cómo lo demande la población, hemos tenido “extensiones”, que es cuando una maestra de apoyo se va a dos escuelas...” (E_3, 2020)</p> <p>“Pues yo creo que hace falta personal en las USAER, la psicóloga no se daba abasto... nosotros tratábamos de evaluar a los niños que más podíamos, pero ella no se daba abasto porque iba una vez a la semana y aunque quería ir más veces a nuestra escuela y las otras maestras se molestaban ‘es que yo también te necesito en la escuela’...” (E_4, 2020)</p> <p>“La perspectiva que se maneja desde el discurso oficial es “hay razones humanas y razones económicas de peso para apostarles por la educación inclusiva” el eje de la política de la educación inclusiva como se entiende ahorita... al final de cuentas es [...] reducir gastos y maximizar</p>

	<p>beneficios, porque al final de cuentas mucho de los chavos de educación especial no son inversión para el Estado [...] entonces mucha de la población con discapacidad es una población que no es económicamente redituable, entonces tampoco tendríamos que estar gastando más dinero en escuelas bien preparadas, bien especializadas, no tendríamos que estar gastando en la formación de un personal especialista, porque a como' nosotros' agarramos la inclusión, un maestro puede con todo..." (E_8, 2019)</p>
<p>Entrevista a directora de CAM</p>	<p>"...todos los niños pueden aprender si se adaptan las metodologías para dar clases [...] a veces los maestros piensan que dependiendo la discapacidad que presente un alumno es lo que va a poder aprender, pero eso es porque aún no han sido capacitados y sensibilizados lo suficiente para entender este nuevo paradigma en el que el aprendizaje depende de la forma en la que se dé y no del niño o la niña..." (E_10, 2020)</p> <p>"los niños no tienen necesidades educativas especiales, nosotros ya no reconocemos las NEE. Según el modelo inclusivo, lo que enfrentan son BAPS, entonces seguir diciendo que un niño o niña tiene necesidades educativas especiales es como decir que es su culpa que no puedan aprender, entonces eso ya no lo usamos..." (E_10, 2020)</p> <p>"...se tiene al personal muy abandonado..." (E_10, 2020)</p>