



© Docentes

**SERVICIO
EN LA FUNCIÓN
EDUCATIVA**

El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple

Intervención formativa: prácticas inclusivas
en las aulas de los Centros de Atención Múltiple

Fascículo 1



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple

Intervención formativa: prácticas inclusivas
en las aulas de los Centros de Atención Múltiple

Fascículo 1



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple. Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple

Primera edición, 2022
Serie digital: 978-607-8829-45-3
ISBN volumen digital: 978-607-8829-75-0

Coordinación general

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

Coordinación académica

Verónica Luz Cárdenas Moncada y Bárbara Yamel Flores Laurrabaquio

Redacción

Verónica Arista Trejo, Luis Enrique Garay Bravo y María Jannete Nava Lara

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) agradece la generosa colaboración de integrantes de equipos técnicos estatales y de consejeros técnicos y ciudadanos que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración de *El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple. Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*.

D.R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, México, Ciudad de México.

Coordinación editorial. Blanca Gayosso Sánchez

Directora de área

Editor responsable. José Cosme Valadez

Subdirector de área

Editora gráfica responsable. Martha Alfaro Aguilar

Subdirectora de área

Corrección de estilo y formación. Salvador Sergio Ávila Figueroa

Fotografía de portada. CAM Tecoh.

Fotografías de interior. CAM Tecoh.

Todos los contenidos de la Mediateca INAH pertenecen al Instituto Nacional de Antropología e Historia y están disponibles bajo la licencia de uso CC BY-NC (Reconocimiento-No Comercial).

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje.

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

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple. Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*.

**DIRECTORIO
JUNTA DIRECTIVA**

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

María del Coral González Rendón

Comisionada

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

Índice

Presentación	5
Introducción	7
Centro de atención 1. Derechos humanos y educación	11
Centro de atención 2. Derechos y diversidad: educación inclusiva	25
Centro de atención 3. Soy docente de educación especial	34
Referencias	45

Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) contribuye a la revalorización del personal docente como agente fundamental del proceso educativo y a su derecho a la formación y el desarrollo profesional, y tiene el compromiso de diseñar programas de formación continua e intervenciones formativas que reconozcan y fortalezcan los saberes y conocimientos de las figuras educativas de educación básica, adquiridos a lo largo de sus historias profesionales y de vida, para superar visiones instrumentales y carenciales (Mejoredu, 2021b).

En este contexto, Mejoredu pone a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica* y, como parte de éste, la intervención formativa *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*, que busca constituirse en un espacio para que el profesorado de los Centros de Atención Múltiple (CAM) reflexione sobre los desafíos y las oportunidades que representa la atención educativa a estudiantes con diferentes discapacidades. Se propone que analicen en lo individual y en colectivo los principios, las teorizaciones y los modelos que sustentan su práctica y aquellos aspectos que pueden representar barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan sus estudiantes. Además, que conozcan y generen alternativas que permitan avanzar hacia prácticas docentes y a una cultura escolar cada vez más inclusiva.

La intervención formativa se desarrolla a partir del dispositivo Encuentro considerando su pertinencia para lograr los propósitos y se apoya en tres fascículos que proponen al personal docente de los CAM participantes, una secuencia de situaciones de aprendizaje que busca movilizar saberes y conocimientos, partiendo de la problematización sobre su práctica.

Mejoredu reconoce lo que día con día realizan maestras y maestros de educación especial en los CAM, su compromiso para que sus estudiantes con discapacidad logren mejores aprendizajes y su experiencia para contribuir a la identificación de otros referentes, de nuevas interrogantes y de alternativas para fortalecer su práctica y avanzar hacia la mejora educativa.

*Junta Directiva de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación*

Introducción

La Comisión pone a disposición de las autoridades educativas (AE) el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*¹ y como parte de éste, la intervención formativa *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*.

La intervención formativa (IF) busca constituirse en un espacio en el que el personal docente² de los CAM reflexione sobre los desafíos y las oportunidades que representa la atención educativa a estudiantes con diferentes discapacidades, a partir de analizar, individual y colectivamente, los principios, las teorizaciones y los modelos que sustentan su práctica y aquellos aspectos que pueden representar las BAP de sus estudiantes, así como para conocer y generar alternativas que favorezcan el avance hacia prácticas docentes y una cultura escolar cada vez más inclusivas.

La IF se concreta mediante el desarrollo de cuatro encuentros entre docentes a lo largo del ciclo escolar, para generar diálogo, intercambio, contraste de información, ideas y experiencias entre los profesionales de la educación que laboran en los CAM, y así avanzar hacia visiones compartidas ya sea por centro escolar, zona o entidad. La duración estimada por encuentro es de cuatro horas, por lo que se destinarán dieciséis horas a los encuentros, que se suman a treinta y cuatro horas que se estima que el profesorado destine a las actividades individuales, para conjuntar un total de cincuenta horas de dedicación a su participación en la presente IF.

Los tres fascículos son un recurso de apoyo para las y los maestros que participen en la IF, y permiten desarrollar los primeros tres encuentros. Se espera que el trabajo individual del docente promueva la reflexión en torno a los propósitos que se persiguen en la IF y también detone el diálogo colectivo en el encuentro. Cada fascículo requiere de la lectura, el análisis y el desarrollo de las situaciones de aprendizaje previo a que se lleve a cabo el encuentro correspondiente.

El cuarto y último encuentro considera la realización de una feria de “Prácticas para una buena educación en los CAM” en la que el personal docente que haya dialogado, reflexionado y construido saberes y conocimientos durante el proceso formativo, socialice el análisis de una experiencia en su aula y los aspectos de mejora que identifique en su práctica, considerando los contenidos abordados y la construcción colectiva en los encuentros. En la figura I.1 se presentan los distintos elementos de la IF en el marco del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*.

¹ Disponible en <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes>>.

² La palabra docente(s) se refiere a maestras, maestros y figuras educativas que se desempeñan en la educación básica y educación media superior, desarrollando funciones docentes, directivas, de supervisión y asesoría técnica pedagógica, así como a las personas y los profesionales que participan en la formación de niñas y niños de cero a tres años en educación inicial.

Figura 1.1 Documentos que integran la IF dirigida a docentes de CAM en el marco del *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*



Fuente: elaboración propia.

El presente fascículo, *El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple*, apoya el desarrollo del primer encuentro y busca contribuir a que el personal docente reconozca la centralidad de su función como agente fundamental del proceso educativo y de la transformación social de estudiantes con discapacidad, mediante la reflexión sobre las implicaciones que tiene el enfoque de la educación inclusiva frente a las necesidades, los intereses, las características y el contexto de sus estudiantes.

El fascículo está estructurado en tres apartados denominados *Centros de atención*,³ los cuales invitan a poner atención en contenidos que tienen que ver con los derechos humanos (DDHH) y con el derecho a la educación inclusiva de las y los estudiantes con discapacidad.






“Centro de atención 1. Derechos humanos y educación” aborda la referencia de diversos ordenamientos jurídicos y ejemplos a nivel internacional, nacional y local que atienden la mirada del enfoque de DDHH.

“Centro de atención 2. Derechos y diversidad: educación inclusiva” plantea la conceptualización de inclusión, educación inclusiva, en particular el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad y se presentan situaciones para reflexionar sobre los valores y actitudes del profesorado de educación especial.

³ La denominación de *centros de atención* hace alusión directa al nombre de los CAM con la idea de destacar la labor que cotidianamente lleva a cabo el personal docente en las aulas para brindar un servicio de educación especial en el que el conocimiento, la práctica y los valores éticos se conjugan para ofrecer una educación de excelencia y con justicia social.

“Centro de atención 3. Soy docente de educación especial” identifica las implicaciones de la responsabilidad que deben asumir como docentes de educación especial y las fortalezas y los desafíos hacia una educación inclusiva. Permite hacer una reflexión del sentido, el papel y el compromiso que tiene el profesorado de CAM en función del servicio que prestan, así como de la organización de su centro de trabajo.

A lo largo del fascículo se ubican los siguientes íconos que ayudan a identificar la intención de lo que se aborda en cada sección, de manera que le permita guiar su proceso de análisis individual, y enriquecer los saberes y las experiencias en los encuentros entre colegas.

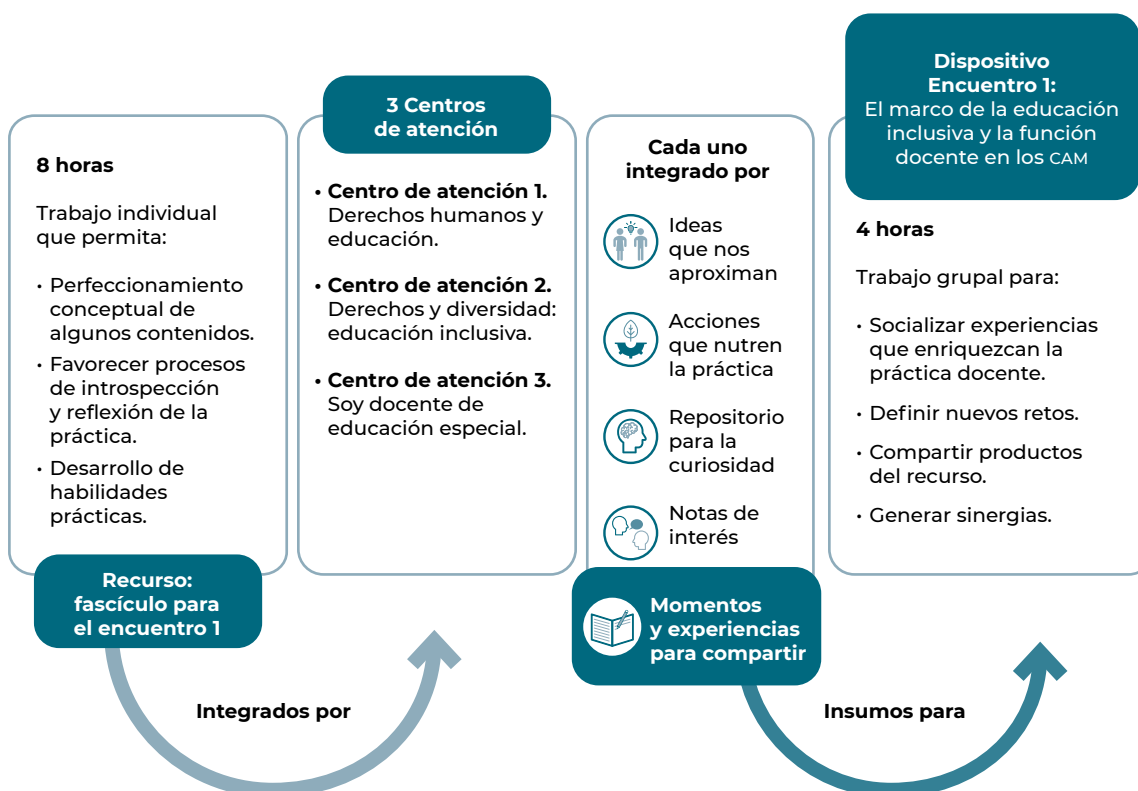
Íconos	Nombre de la sección	Descripción
	Ideas que nos aproximan	Conceptos y marco normativo para construir y deconstruir aprendizajes.
	Acciones que nutren la práctica	Actividades y cuestionamientos que favorecen la reflexión sobre la formación, los saberes y los conocimientos docentes, su práctica y experiencia.
	Repositorio para la curiosidad	Recursos que invitan a la exploración y revisión de información que afirma, confirma o amplía los contenidos del fascículo, vinculándolos con la práctica docente.
	Notas de interés	Datos relevantes sobre discapacidad y actualizaciones que invitan a la indagación.
	Momentos y experiencias para compartir	Identifica la etapa de cierre del trabajo individual en cada fascículo y tiene la intención de que el docente reconsidere sobre lo aprendido de manera individual, para que pueda compartir sus reflexiones, ideas y propuestas en cada encuentro, así como fundamentar la aportación de elementos para el último encuentro en la feria “Prácticas para una buena educación en los CAM”.

El tiempo sugerido para el trabajo del presente fascículo es de ocho horas para el análisis individual y cuatro horas para el primer encuentro, lo que suma doce horas de formación docente situada que permite tanto el trabajo individual, en pares o por equipos, modalidad que se definirá de acuerdo con el número de participantes en la IF.

Conocedores de los diferentes contextos, espacios y oportunidades para la formación, el presente fascículo puede desarrollarse en cualquier momento del ciclo escolar. En este sentido, al ser flexible atiende a las características y necesidades de la población docente.

En la figura 1.2 se representa la estructura del fascículo como recurso para el primer encuentro:

Figura 1.2 El fascículo como recurso para el primer encuentro



Fuente: elaboración propia.

Mejoredu espera que el dispositivo y los fascículos resulten un espacio propicio para la reflexión, el diálogo y la colaboración entre el personal docente de los CAM, a fin de fortalecer su práctica en la atención a la diversidad de sus estudiantes, sus contextos y con la participación comprometida de las AE.

Centro de atención 1

Derechos humanos y educación

Privar a las personas de sus derechos humanos es poner en tela de juicio su propia humanidad.

NELSON MANDELA

1.1 Educación y derechos. Tarea pendiente



Ideas que nos aproximan

¿Qué es lo primero que piensa al escuchar sobre DDHH?

Un concepto, una norma jurídica, una experiencia de vida... Seguramente es un tema muy presente en su ámbito personal y profesional, porque se sabe que todas las personas son sujetos de derecho. Si bien, los DDHH han pasado por constantes revisiones y actualizaciones en materia jurídica, la intención de esta mirada inicial es detonar la reflexión individual sobre los significados que se van construyendo de los DDHH, así como las implicaciones para su práctica docente en un CAM.

El reconocimiento y ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, sigue siendo materia pendiente y, sin duda, maestras y maestros de educación especial tienen un papel fundamental para avanzar en el marco de la educación inclusiva hacia un enfoque de DDHH.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) recibe en las escuelas públicas de educación básica a más de 24 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en todo el país (SEP, 2021b). De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, en el país residen 31.8 millones de niñas y niños de 0 a 14 años, que representan 25.3% de la población total en México. El SEN atiende a 77.3% de los habitantes en este rango de edad en los distintos niveles de la educación básica, lo que indica que hay todavía más de 22% de NNAJ que no ejercen su derecho a la educación.

Del total de personas de entre 0 y 14 años que registra el Censo, 1.4 millones de NNAJ hablan alguna lengua indígena –5.4% de la población–; 1.7% de los menores de 15 años son afroamericanos o afrodescendientes; y 6.5% de la niñez en México tiene alguna discapacidad, condición mental o limitación para caminar, subir o bajar, ver incluso con el uso de lentes, hablar o comunicarse, oír aun utilizando un aparato auditivo, vestirse, bañarse o comer, recordar o concentrarse (INEGI, 2021: 1). Esto significa que, en territorio mexicano, 2.07 millones de NNAJ tienen una discapacidad.

En octubre de 2019 se publicó esta noticia en diferentes medios:



Noticias 2019

Por tres años negaron a niña con Síndrome de Down el acceso a la escuela; Corte falla a su favor

“Para ella no”, fue la respuesta que hace tres años escucharon la menor y sus padres, tres indígenas mazahuas, cuando intentaron inscribirla en una primaria. La razón: la escuela no tenía capacidad para atenderla.

Hoy, tres años después, la Suprema Corte de Justicia de la Nación falló a favor de la familia: el Estado mexicano está obligado a proveer las condiciones necesarias para que Citlali vaya a la escuela sin ser discriminada, con todos los apoyos y ajustes necesarios. En términos prácticos, esto quiere decir que deberá ser el sistema educativo el que se adapte a la niña para poder cumplirle su derecho a la educación.

Moreno y Lastiri, 2019.

Casi un año después, otra nota periodística recuerda que para lograr la inclusión de los estudiantes con discapacidad no es suficiente que la Corte se pronuncie al respecto.



Noticias 2020

Niegan educación a niña por ser invidente [sic]

Una niña invidente de la colonia Ampliación Portes Gil de Altamira ha sido rechazada por las escuelas, porque no cuentan con gente especializada para apoyarla. La líder de colonia dijo que es muy desafortunado tener casos de estos donde se niegue la educación debido a las carencias para dar aprendizaje especial. “Su familia es de escasos recursos, pero le han negado a su hija la educación por la discapacidad que tiene y por las carencias en el aprendizaje especial”. Comentó que su condición es extremadamente pobre, como para pagar alguna escuela especial, y pese a las gestiones realizadas no se ha logrado encontrar un beneficio.

Gutiérrez, 2020.

Reflexione sobre lo siguiente: ¿qué consecuencias hubiera tenido en su vida si a usted le hubieran negado la posibilidad de ir a la escuela? ¿Qué impacto tiene en la vida de una persona con discapacidad y en su familia, cuando no se garantiza este derecho humano fundamental? ¿Por qué no se ha logrado que la sociedad garantice el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes con discapacidad?

La existencia de un marco jurídico es necesaria, y su conocimiento por parte de las y los ciudadanos es fundamental, sin embargo, es insuficiente para que el ejercicio de los DDHH sea una realidad para todas las personas. Se requiere otro tipo de condiciones para que sea posible y en esto toda la sociedad está involucrada, porque se deben modificar concepciones, actitudes y prácticas para promover la igualdad, el respeto a la diversidad y la justicia.

Las situaciones que se reportan en estas notas, si bien no son una constante, reflejan una realidad que persiste, y usted como docente en un CAM puede dar cuenta de ello, tanto en lo que se refiere al *acceso* a la escuela –como es el caso de las notas– como en lo que sucede o debería suceder al interior de cada aula para lograr que todas y todos los estudiantes cuenten con oportunidades de aprendizaje y participación.

Punto de partida: ¿Qué es un derecho humano?

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (CDHDF, 2007: 6) los define como: “*Exigencias elementales que puede plantear cualquier ser humano por el hecho de serlo, y que tienen que ser satisfechas porque se refieren a unas necesidades básicas, cuya satisfacción es indispensable para que puedan desarrollarse como seres humanos. Son unos derechos tan básicos que sin ellos resulta difícil llevar una vida digna. Son universales, prioritarios e innegociables*”.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) define a los DDHH como “derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición” (CNDH, s/f).

Al respecto, la Fundación Juan Vives Suriá señala que:

Los derechos humanos tienen como fundamento las necesidades de la persona humana y de los colectivos sociales en los que se asocia históricamente, a sus aspiraciones individuales y colectivas de vivir en dignidad. Esto significa que no derivan de una obra de origen divino o de la razón, ni tampoco del reconocimiento de un Estado o del derecho internacional; sino que están vinculados con la existencia física y social, con las condiciones concretas que requieren las personas, colectivos humanos y pueblos en su vida cotidiana para vivir adecuadamente. Por lo tanto, se vinculan con la realidad de los contextos en los que habitan y con la protección de su autonomía, libertad y bienestar (FJVS, 2010: 69).

¿En cuál de las dos notas de prensa, citadas en la página doce, identifica el sentido de los DDHH como exigencia y en cuál se está entendiendo como concesión? ¿Qué se requiere para que todo individuo pueda exigir y ejercer sus derechos con eficiencia?

Los DDHH no son concesiones de la sociedad ni del Estado. “Definimos los derechos humanos como procesos de lucha por la dignidad, es decir, el conjunto de prácticas sociales, institucionales, económicas, políticas y culturales llevadas a cabo por movimientos y grupos sociales en su lucha por el acceso igualitario y no jerarquizado a priori a los bienes que hacen digna la vida que vivimos” (Herrera, citado en Molina, 2015: 43-44). “Las conquistas en derechos humanos

producto de las luchas populares son posibles gracias a la participación de quienes reconocen en sus condiciones de vida circunstancias indignas y se organizan y movilizan para superarlas, para transformar su realidad y lograr que sus reivindicaciones inspiren a otras y otros en sus luchas” (FJVS, 2010: 73).

¿Conoce las luchas sociales por los derechos de las personas con discapacidad? ¿Qué papel ha tenido la educación en las conquistas sociales por los derechos?

Los DDHH no dependen de su reconocimiento estatal, ni en el derecho positivo (las leyes) para poder afirmarlos. No obstante, “en el marco de la organización sociopolítica del Estado moderno, es imprescindible que las conquistas en derechos queden claramente afirmadas en las legislaciones, como medio para que puedan ser exigidos ante la sociedad y ante los organismos responsables de garantizarlos” (FJVS, 2010: 76). Esto queda claramente ejemplificado en el caso de Citlali.

Sin embargo, el marco jurídico por sí solo no genera las prácticas sociales requeridas para ejercer un derecho determinado:

El derecho nunca afirma lo que es. Su lógica es de naturaleza deóntica, es decir, de *deber ser*. De hecho, cuando se nos dice que *somos* iguales ante la ley, lo que en realidad se está diciendo es que *debemos* ser iguales ante la ley. La igualdad no es un hecho ya dado de antemano. Es algo que hay que construir utilizando para ello todo tipo de intervenciones sociales y públicas. Por lo tanto, cuando utilizamos el lenguaje de los derechos no partimos de lo que *tenemos*, sino de lo que *debemos tener* (Herrera, citado en Molina, 2015: 51).

El caso de la niña de Altamira, en la segunda nota periodística, lo demuestra. El derecho a la educación está reconocido para las personas con discapacidad, hay un marco normativo y mecanismos para exigirlo, no obstante, hace falta la conjunción de más factores para que ella efectivamente ejerza su derecho, lo que, en buena medida, tiene que ver con la necesidad de un cambio social.

Los derechos humanos sin solidaridad, sin reciprocidad, sin libertad de movimiento, sin igualdad de oportunidades, sin función social, son derechos de privilegio, son derechos sectoriales, son derechos que en la sociedad hacen escarnio de sí mismos, porque son de algunos y no de todos, porque burlan la universalidad general con que tanto se les pregona verbalmente (Bidart, citado en FJVS, 2010: 98).

¿Por qué hablar de derechos de las personas con discapacidad?

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, los DDHH como concepto moderno se precisan como inherentes, irrevocables, inalienables, intransmisibles e irrenunciables. Por definición, su contenido es universal e igualitario.

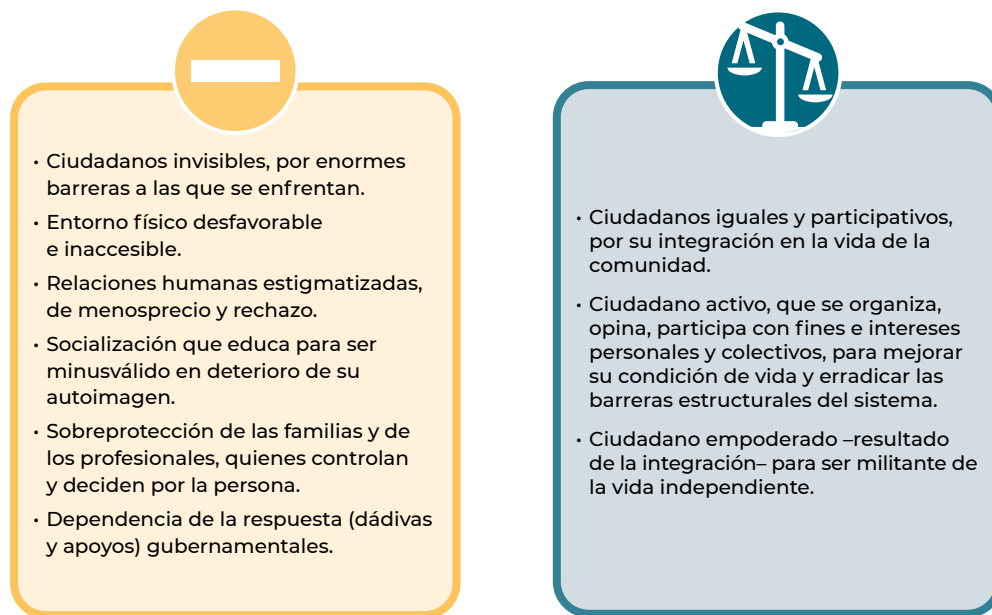
Entre los principios de los DDHH, el de *igualdad y no discriminación* pone de relieve que todas las personas son iguales en dignidad y derechos.

De ahí se deriva que todas las personas deben poder ejercer y disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones mediante el reconocimiento de la igualdad ante la ley, la creación de mecanismos para que todos y todas puedan participar en los procesos sociales en condiciones de poder equivalentes, con el fin de asegurarse una vida digna que les permita, en cuanto personas y colectivos, defenderse de las amenazas derivadas de los abusos de poder (FJVS, 2010: 91).

Sin embargo, esta concepción moderna de DDHH del siglo XX inicialmente no abarcaba a las personas con discapacidad, con el argumento de que no tenían capacidad física o mental para ejercer sus derechos. Como consecuencia, mientras se iban reconociendo derechos para otros grupos, al mismo tiempo se vivía “la expansión del Paradigma de Rehabilitación [o modelo médico], el cual concibe a la persona con discapacidad como un sujeto receptor de ayudas –no como un ciudadano–; centrando la atención en los servicios de asistencia social y rehabilitación” (Molina, 2015: 45), esto es, las personas con discapacidad eran vistas como un asunto exclusivamente de atención médica, no como sujetos con derechos a garantizar.

La propuesta más actual de discapacidad es el enfoque o paradigma de DDHH. En éste, las personas con discapacidad se presentan como titulares plenos de derechos y se propone dignificar el resultado de la interacción entre una persona que experimenta algún grado de deficiencia y el contexto que generalmente no ofrece los apoyos y servicios accesibles, oportunos y efectivos (figura 1.1.1).

Figura 1.1.1 Propuesta actual sobre personas con discapacidad



Fuente: elaboración propia con base en Molina, 2015.

El enfoque –o paradigma– de DDHH en la discapacidad, considera que todas las personas, son sujetos de los mismos derechos, pero, en la práctica, se discrimina a las personas con discapacidad, porque no se cuenta con las condiciones materiales para que esta población pueda también ejercerlos. Entonces, busca la manera de dotarlos de derechos, visualizando la diferencia, y cuestiona el entorno y los contextos, que son los elementos que crean discapacidad (Molina, 2015).

Su reconocimiento [de los DDHH] no ha garantizado la eliminación de las asimetrías de poder y los abusos [...] La constatación de situaciones de desigualdad histórica que afectan a los grupos más vulnerables y empobrecidos y que acarrear como consecuencia la violación de sus derechos, exige la implementación de *acciones positivas* orientadas a superarlas. Estas acciones positivas justifican el que se trate de manera desigual a quienes se encuentran en condiciones desiguales. A su vez, la igualdad de derechos no puede ser entendida como desconocimiento o supresión de las diferencias que caracterizan y dan identidad a los distintos pueblos y grupos sociales, incluyendo las minorías nacionales, étnicas o de otra condición. En ese sentido, la igualdad de derechos abarca el derecho de autodeterminación de la dignidad de cada colectivo, siempre que se respeten los derechos de cada miembro del colectivo y de otros colectivos sociales con los que interactúa (FJVS, 2010: 91-92).

Las consecuencias de pasar por alto las diferencias entre individuos pueden llegar a ser muy poco igualitarias, al no tener en cuenta el hecho de que el considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable. Los requerimientos de igualdad sustantiva pueden ser bastante exigentes y complejos cuando hay que contrarrestar un grado importante de desigualdad previa (Sen, citada en FJVS, 2010: 91).

En otras palabras, el marco jurídico internacional y nacional de DDHH aplica para todas las personas. No obstante, como consecuencia de la constante negación del sistema al acceso igualitario de los beneficios y las oportunidades para las personas con discapacidad, se hace necesario ratificar, “dotarlos de contenido material, hacerlos vinculantes, visibles y exigibles y regular mecanismos sencillos y expeditos de protección de tutela que garanticen su efectividad” (Molina, 2015: 46). Con este propósito se han impulsado distintos recursos jurídicos, internacionales y nacionales, que México ha ratificado y suscrito. Destacan, en orden cronológico:

Marco internacional

- ▶ Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, Organización de las Naciones Unidas (1982).
- ▶ Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (1993).
- ▶ Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994).
- ▶ Hacia una sociedad para todos: Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos hasta el Año 2000 y Años Posteriores (1995).
- ▶ Compromiso de Panamá con las Personas con Discapacidad en el Continente Americano (1996).
- ▶ Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999).

- ▶ Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional (2000).
- ▶ Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva (2004).
- ▶ Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016).
- ▶ Resolución CD47.R1. La discapacidad: prevención y rehabilitación en el contexto del derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental y otros derechos relacionados, Organización Panamericana de la Salud (2006).
- ▶ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2008).
- ▶ Declaración de Incheon. Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad (2016).

Es importante detenerse en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (aprobados el 13 de diciembre de 2006 y en vigor el 3 de mayo de 2008 en México), los cuales surgen para dar respuesta a la demanda mundial de las personas con discapacidad a fin de que los DDHH, por igual, se promuevan, respeten, protejan y garanticen. Ambos documentos establecen respecto de la discapacidad, un enfoque de empoderamiento con la participación de funcionarios de los gobiernos y jueces; representantes de organismos, fondos y programas; profesionales de la educación, salud y servicios de apoyo; organizaciones de la sociedad civil; personal de las instituciones nacionales de DDHH; empresarios; representantes de los medios de comunicación; personas con discapacidad y las organizaciones que las representan ante la opinión pública en general (Naciones Unidas, 2014).

El enfoque de derechos humanos es un acuerdo y un compromiso entre personas con discapacidad, Estados y el sistema internacional de derechos humanos para poner en práctica algunos de los aspectos primordiales del enfoque social. Este enfoque es vinculante para todos los Estados que hayan ratificado la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Los Estados han de eliminar las medidas discriminatorias e impedir que estas se adopten (Naciones Unidas, 2014: 11).

¿Qué conoce de la Convención y del enfoque de DDHH? ¿De qué manera está presente en su práctica docente?

Marco nacional

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM)

El 10 de junio de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) la reforma más importante que en materia de DDHH se ha hecho a la Constitución que nos rige desde 1917. Enseguida se exponen los 8 puntos clave que se deben tener presentes:

1. Los artículos que la reforma modificó fueron el 1º, 3º, 11, 15, 18, 29, 33, 89, 97, 102 apartado B y 105.
2. Los tratados internacionales están al mismo nivel que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

3. Se estableció el principio *pro persona*, es decir, que en caso de que un juez o autoridad tenga que elegir qué norma aplicar a un caso, deberá elegir la que más favorezca a la persona, sin importar si se trata de la Constitución, un tratado internacional o una ley.
4. La servidora o el servidor público es responsable de promover, respetar, garantizar y defender los DDHH de todas las personas.
5. Hay que tener en cuenta que no existe ninguna jerarquía en los DDHH, todos son igualmente importantes, es decir, ninguno vale más o menos que otro.
6. La reforma constitucional de 2011 reconoce la universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los DDHH.
7. Con la reforma al artículo 1°. se incorpora progresivamente la perspectiva de DDHH en todos los programas de gobierno.
8. Se incluye como un objetivo de la enseñanza pública la educación sobre el respeto a los derechos fundamentales (SEGOB, 2016).

El artículo 1°. de la CPEUM, captura la reforma a los DDHH, en específico, lo referente a la prohibición de todas las formas de discriminación motivadas por “origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social o de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (Cámara de Diputados, 2021).



Maestra y estudiante con discapacidad del CAM Tecoh.



Notas de interés

En 1940 se publicó la [Ley Orgánica de Educación](#)⁴ en el DOF. En su artículo 84 contempló a las escuelas de experimentación y demostración pedagógica, las escuelas de anormales físicos o mentales, antecedentes de los CAM.

El artículo 3°. señala que “las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por lo tanto, se reconoce su contribución a la transformación social” (Cámara de Diputados, 2021: 5), quienes ponen sus saberes y conocimientos al servicio de la educación, la cual “se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de DDHH y de igualdad sustantiva” (Cámara de Diputados, 2021: 5), y se priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en el acceso, la permanencia y la participación en la totalidad de los servicios educativos (Cámara de Diputados, 2021).

[Ley General de Educación \(LGE\)](#)

El artículo 7°. en su fracción II, inciso d) en concordancia con el 35 y 64, establecen que la educación especial estará disponible “para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los estudiantes, familiares o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud” (Cámara de Diputados, 2019a: 3) y buscará la equidad y la inclusión. El artículo 37 considera a los CAM como aquéllos en donde se imparte educación especial (Cámara de Diputados, 2019a). Los artículos 64 y 65 describen puntualmente algunas precisiones y garantías para favorecer a estudiantes con discapacidad. El artículo 61 establece las características de la educación inclusiva.

[Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad \(LGIPD\)](#)

Su objetivo es reglamentar el artículo 1°. de la CPEUM para que el Estado promueva, proteja y asegure el pleno ejercicio de los DDHH y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (Cámara de Diputados, 2022b).

[Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación \(LFPED\)](#)

Su objetivo “es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del artículo 1°. de la CPEUM, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato” (Cámara de Diputados, 2022a: 1) a nivel federal, por lo que la práctica docente, al ser las y los maestros servidores públicos, tiene estrecha relación con esta normatividad.

⁴ Las referencias electrónicas completas de los materiales cuyo nombre aparece en azul están citadas en el apartado de Referencias al final de este documento.



Acciones que nutren la práctica

Existen leyes locales en cada entidad federativa encargadas de la protección de las personas con discapacidad y en específico de su educación:

- ▶ ¿Qué leyes son aplicables en su entidad federativa?
- ▶ ¿Por qué le es útil familiarizarse con el marco de DDHH?
- ▶ ¿Cómo acercar a las y los estudiantes con discapacidad a conocer y ejercer sus DDHH?

1.2 El derecho a la educación



Ideas que nos aproximan

Con base en lo expresado por Ana María Rodino, la educación “es un derecho-llave, un multiplicador que cuando se garantiza, aumenta el disfrute de todos los demás derechos, mientras que cuando se niega impide el disfrute de los otros derechos”. Así, los conceptos de educación y DDHH van de la mano: la educación debe entenderse siempre desde y con un enfoque de DDHH.

Cuando asumimos la conexión profunda entre educación y derechos y practicamos la educación con enfoque de derechos, sólo entonces estamos trabajando por la inclusión y la equidad social. La razón es simple y clara: porque el enfoque de derechos humanos es el más inclusivo posible. Abarca a todas las personas, sin importar sus muchas diferencias, ni hacer distinciones a partir de cualquiera de esas diferencias –raza o etnia, nacionalidad, sexo, orientación sexual, identidad de género, creencias religiosas o políticas, cultura, situación económica, edad, capacidades, entre otras-. En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado (Rodino, 2015: 202).

Educación, derechos humanos e inclusión social son las condiciones esenciales para alcanzar el desarrollo de las sociedades humanas y de las personas [...], con igualdad de oportunidades para el disfrute de los bienes naturales y culturales (Rodino, 2015: 201).

En la vida social muchos derechos son inaccesibles para quienes fueron privados de educación, en especial los derechos asociados al trabajo, al salario justo, a la seguridad social y a ser elegido en un cargo político.

El derecho a la educación tiene una historia corta y aún no ha logrado plena vigencia universal. Pero dentro de la doctrina de derechos humanos existe un contenido que ha sido conceptualizado con claridad, en especial por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas y por Katharina Tomasevsky, primera relatora especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación.

Los rasgos constitutivos del derecho a la educación, que representan al mismo tiempo las obligaciones del Estado para garantizarlo, son cuatro:

1. Asequibilidad –mejor expresado en español con el término “Disponibilidad”–.
2. Accesibilidad.
3. Aceptabilidad.
4. Adaptabilidad (Rodino, 2015: 206-207).

La educación ha sido obligatoria en algunos países por mucho tiempo, mientras que otros ya no pueden hacerlo. El progreso respecto del cumplimiento de un conjunto mínimo de obligaciones gubernamentales deberá valorarse tomando en consideración las experiencias de los distintos países dentro del marco común internacional. Este marco común consiste en un núcleo de contenidos del derecho a la educación, que se refleja en obligaciones de los gobiernos. Éstas consisten en volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomasevsky, s/f: 6).

En la tabla 1.2.1 se comparten los rasgos del derecho a la educación y las implicaciones que tiene el Estado para garantizarlo.

Tabla 1.2.1 Obligaciones gubernamentales

Campos claves	Obligaciones gubernamentales
Disponibilidad (asequibilidad)	Asegurar que la educación gratuita y obligatoria sea asequible para la totalidad de niñas y niños en edad escolar. Garantizar la elección de padres, madres, cuidadores o tutores en la educación de sus hijas e hijos, y la libertad para establecer y dirigir instituciones de enseñanza.
Accesibilidad	Eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos –raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica o discapacidad–. Identificar los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación.
Aceptabilidad	Proporcionar una educación con enfoque de DDHH. Asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean acordes con los DDHH.
Adaptabilidad	Ajustar la educación al interés superior de cada niña y niño. Mejorar todos los DDHH por medio de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad.

Fuente: elaboración propia con base en Tomasevski, s/f.

A partir de lo establecido en la tabla 1.2.1, ¿de qué forma se observa el cumplimiento de estos rasgos por el Estado?, ¿cómo se conciben estas obligaciones actualmente? La Observación General n.º 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales destaca que “a la fecha se ha producido un crecimiento en la concepción del derecho, y tal desarrollo responde a una fuerte aspiración de inclusión, [que] cada vez es más comprendida y defendida” (Rodino, 2015: 208).

Ana María Rodino hace un análisis de cómo ha crecido la interpretación sobre el contenido del derecho en el caso de la obligación de accesibilidad (Rodino, 2015). Anteriormente, las obligaciones que abarcaba eran:

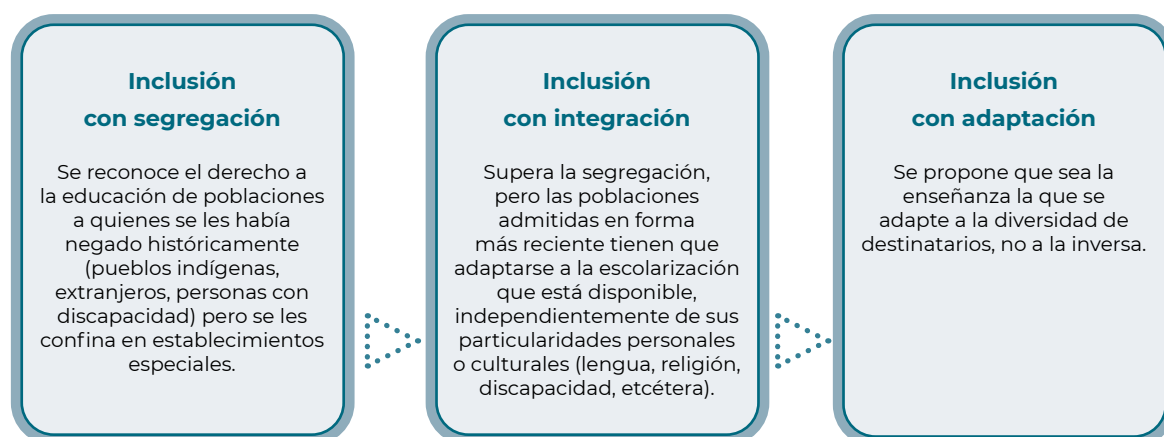
- ▶ No discriminación.
- ▶ Accesibilidad material.
- ▶ Accesibilidad económica.

Estas obligaciones se entendían como garantía de acceso, es decir, poder ingresar al sistema educativo público y gratuito en una institución escolar. Actualmente, son más amplias y profundas, pues implica no sólo entrar, sino permanecer y egresar del sistema educativo. Las neurociencias y las ciencias de la cognición han demostrado que todas las personas tienen la posibilidad de aprender, para ello es importante asegurar condiciones que permitan hacerlo con igualdad procurando por todos los medios la permanencia de niñas, niños y adolescentes en la escuela en un ambiente apto para su sano desarrollo personal físico, cognitivo y emocional y que les posibilite la futura incorporación al trabajo productivo, a la vida social y a la participación ciudadana.

En cuanto a la adaptabilidad, se ha reformulado en la forma de concebir la realización del derecho, y de cómo debe ponerse en práctica ese componente de la mejor manera, promoviendo la inclusión y la equidad.

Katharina Tomasevsky (citada en Rodino, 2015) observó que la realización progresiva del derecho a la educación para superar exclusiones ha pasado por tres etapas.

Figura 1.2.1 Etapas del derecho a la educación



Fuente: elaboración propia con base en Rodino, 2015.

La última etapa marca un cambio sustancial de perspectiva, pues se trasciende la visión en la que NNAJ tienen que acoplarse al sistema educativo, a otra en la que los centros escolares deben atender la diversidad y desarrollar estrategias que respondan a las necesidades educativas e intereses de los estudiantes, para garantizar su permanencia y egreso oportuno en el SEN, teniendo presente el interés superior de la niñez (UNICEF, 2006: 10).

Esto implica encontrar formas de conocer, analizar y atender las necesidades educativas de los grupos en situación de vulnerabilidad con la alta responsabilidad de que logren ejercer sus DDHH, lo que implica trascender de ser sólo una aspiración.

En concordancia con lo anterior, para Mejoredu (2020) hay dos pilares que definen a la educación que se aspira (figura 1.2.2):

Pilar 1: una buena educación con justicia social que integra dos dimensiones:

- a) Una educación aceptable y común: significativa, integral, digna, participativa y libre, relevante y trascendente, y eficaz.
- b) Una educación equitativa: diferenciada, pertinente e inclusiva.

Pilar 2: una educación que esté disponible y sea accesible para todas y todos.

Figura 1.2.2 Pilares, dimensiones y subdimensiones del horizonte de mejora

Pilares	Una buena educación con justicia social		Una educación al alcance de todas y todos	
Dimensiones	Aceptable y común	Equitativa	Disponible	Accesible
Subdimensiones	<ul style="list-style-type: none"> • Significativa • Integral • Digna • Participativa y libre • Relevante y trascendente • Eficaz 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciada • Pertinente • Inclusiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Con infraestructura adecuada • Con maestras y maestros con formación específica • Con materiales educativos básicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Para todas y todos • Gratuita • Cercana

Fuente: Mejoredu, 2020.

Es indispensable reconocer las desigualdades sociales de la totalidad de NNAJ de nuestro país, sus diferencias culturales y las necesidades individuales diversas, para distribuir recursos en forma desigual bajo los principios de necesidad, pertinencia e inclusión. Sólo de esta manera será posible garantizar una buena educación con justicia social al alcance de todas y todos (Mejoredu, 2020) con un enfoque de DDHH.



Docentes del CAM Tecoh en consejo técnico.



Acciones que nutren la práctica

Observe el video *Derecho a la educación*, reflexione desde su ámbito de competencia ¿cómo promueve el derecho a la educación en su aula?, ¿qué elementos de su práctica docente fomentan o promueven el respeto a los DDHH?, ¿cómo hacer valer el concepto de *diversidad* en el marco de los DDHH?

Centro de atención 2

Derechos y diversidad: educación inclusiva

La discapacidad no te define; te define cómo haces frente a los desafíos que la discapacidad te presenta.

JIM ABBOTT

2.1 La educación inclusiva



Ideas que nos aproximan

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el término *inclusión* en la educación es polisémico:⁵

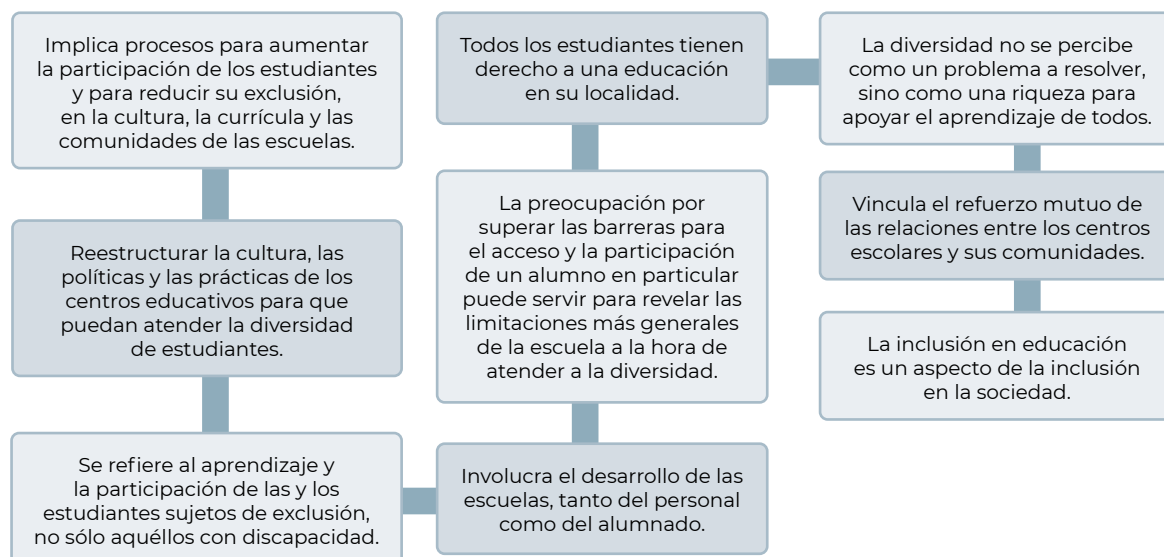
El término inclusión tiene diferentes interpretaciones en los países. En algunos casos se asocia a los estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales, en la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos que, como se ha visto, son muy numerosas (UNESCO, 2008: 6-7).

Tony Booth y Mel Ainscow, consideran que:

La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado [...] 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, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA, adolescentes embarazadas, entre otros (Booth y Ainscow, 2000: 8).

La educación inclusiva promueve la plena participación en la educación para todos los estudiantes, sin discriminación alguna, con especial énfasis en los grupos en situación de vulnerabilidad.

⁵ Se aplica a la palabra que tiene más de un significado.

Figura 2.1.1 La educación inclusiva

Fuente: elaboración propia con base en Booth y Ainskow, 2000.

Por su parte, la UNESCO destaca que:

La educación inclusiva implica que todos los niños y las niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen *requisitos de entrada* ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (UNESCO, 2001).

En el contexto nacional, el artículo 61 de la LGE define a la inclusión como, un “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación” (Cámara de Diputados, 2019a: 22).

En correspondencia, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) la conceptualiza de la siguiente forma:

Un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad, que promueve activamente la construcción de comunidades en las que, junto con la solidaridad, prevalece el pleno respeto al derecho a la diferencia. Gracias a ello, las personas pueden concurrir en un grupo, ser valorados y tener objetivos comunes sin importar sus diferencias; de ahí que la inclusión favorezca que la vida en sociedad sea creativa y estimulante (SEP, 2019b: 112).



Estudiante con discapacidad motriz en el aula.

La educación inclusiva promueve la plena participación en la educación para todos los estudiantes, con especial énfasis en los grupos en situación de vulnerabilidad. No puede alcanzarse sin una serie de ajustes integrales dentro de las escuelas –tanto regulares como de educación especial–, los cuales deben realizarse de manera progresiva, para atender los requerimientos, las características y necesidades de la comunidad educativa bajo un enfoque de DDHH.

La escuela inclusiva supone que la educación especial se define no como el lugar en el cual se ubica a estudiantes con discapacidad, sino como un conjunto de recursos que se ponen en práctica para minimizar o eliminar las BAP incluida la discriminación, con la posibilidad de colaborar y aprender a partir de la solución de situaciones contextuales desde las características y necesidades de las y los estudiantes, por ello, la educación especial *per se*, no es excluyente.



Acciones que nutren la práctica

Es frecuente que cuando se habla de inclusión se piense sólo en la participación de las personas con discapacidad. Esta confusión ha traído como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos (UNESCO, 2008).

El enfoque de la educación inclusiva recobra fuerza a partir del Foro Mundial sobre la Educación 2015, en cuya Declaración de Incheon se considera que la educación inclusiva es la piedra angular para lograr el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje óptimos de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo (UNESCO, citada en Segey, 2019).

El modelo inclusivo ampara el servicio educativo que ofrece el CAM para NNAJ que, por su condición de discapacidad requieren de ajustes y apoyos a partir de sus características, necesidades e intereses.

La “responsabilidad compartida entre todos los integrantes de la comunidad escolar: directivos, docentes de cualquier grado, asignatura o servicio, personal administrativo, así como de madres y padres de familia” (SEP, 2018: 21), tutores y cuidadores, para lograr una educación con equidad y justicia social.

Reflexione a partir de estas ideas y responda ¿qué no es la educación inclusiva? En el marco hacia la educación inclusiva, el CAM en el que trabaja ¿en qué punto se encuentra?, ¿cómo promueve la inclusión?, ¿qué aspectos propicia usted en su aula?, ¿qué podría fortalecer o cambiar?, ¿cuáles retos o logros identifica en su práctica a partir de las condiciones que ha impuesto la pandemia por covid-19?



En el siguiente cuadro (de elaboración propia con base en Ainscow y Echeita, citados en Plancarte, 2017), recupere su experiencia y reflexione sobre qué ha logrado y qué identifica como área de oportunidad en su práctica docente en materia de inclusión.



Planteamiento	Lo que he llevado a cabo	Lo que identifico que estoy en proceso de implementar	Lo que me falta considerar
<p>La inclusión es un proceso, es aprender a vivir con las diferencias y cómo aprender de ellas. Las diferencias son vistas positivamente para fortalecer el aprendizaje.</p>			
<p>La inclusión involucra un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes, que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o desventaja.</p>			

Complete las siguientes ideas a partir del análisis realizado en este centro de atención:



Lo que yo complementarí de los conceptos de inclusión.	
Lo que yo observo en mi centro de trabajo en materia de inclusión.	
Lo que haría para garantizar una educación inclusiva constante y permanente en mi CAM.	



Notas de interés

En educación media superior (EMS) se ofrece **educación para jóvenes con discapacidad** a través de servicios no escolarizados denominados Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), creados en 2009 (SEP, 2019a).



Repositorio para la curiosidad

La importancia de los DDHH, en específico del derecho a la educación, es vital para el desarrollo integral de las y los estudiantes con discapacidad. A continuación, se le invita a revisar los siguientes recursos para pensar y repensar su importancia en la práctica docente. Se espera que estos sean de utilidad para despertar inquietudes y generar motivos de discusión que propongan más acciones en el CAM donde labora.

- **Educación Inclusiva. Tomo III**, es un documento que permite reconocer los esfuerzos en México, sobre el reconocimiento y goce de los DDHH.
- **Existen diversos tratados y declaraciones sobre DDHH** que establecen el marco jurídico y la responsabilidad mundial de hacerlos respetar. Por ello, la importancia de conocerlos y analizarlos.
- Los **Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México** (Mejoredu, 2021a) ofrecen a actores educativos, y a la sociedad en general, información sobre el estado actual del SEN, lo que permitirá analizar los alcances y tareas pendientes en los centros escolares.
- Las **Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021**, publicación que presenta una selección de los datos del ciclo escolar que se enuncia, dirigida a todas las figuras educativas, especialmente a quienes toman decisiones respecto al sector educativo.

2.2 Grupos en situación de vulnerabilidad



Ideas que nos aproximan

La infancia con discapacidad tiene menos probabilidades de ir a la escuela, y más de abandonarla antes de concluir un ciclo completo de educación, lo cual la coloca en mayor situación de desventaja social y económica, con consecuencias como aislamiento, abandono, abuso y pobreza que impiden su participación plena en la sociedad (INEGI, 2017), por ello, los esfuerzos en materia educativa deben continuar, pues son una respuesta a la atención de estudiantes con discapacidad.

En el artículo 1º. de la CPEUM se establece que:

queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Cámara de Diputados, 2021).

Debido a estas circunstancias, características o condiciones, diversos grupos son más susceptibles de ser discriminados y, por lo mismo, se considera que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

El Programa Sectorial de Educación 2020-2024 refiere que los grupos vulnerados son aquellos:

que han sido discriminados, relegados y subordinados de manera histórica y sistemática, y que han vivido patrones y contextos de desventaja para poder ejercer sus derechos humanos y libertades por su condición, situación social, económica y cultural, debido a los prejuicios y creencias negativas que hay en su contra y que pueden estar reflejados en las normas, instituciones, políticas públicas, presupuestos. Éstos pueden ser mujeres, personas con discapacidad, indígenas, niños y adolescentes, pueblos y comunidades afromexicanas, personas mayores, personas homosexuales, transgénero, transexuales, travestis e intersexuales, así como migrantes (SEP, 2020).

El artículo 8º. de la LGE menciona que:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. Las medidas que adopte para tal efecto estarán dirigidas, de manera prioritaria, a quienes pertenezcan a grupos y regiones con mayor rezago educativo, dispersos o que enfrentan situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, físico, mental, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria o bien, relacionadas con aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales (Cámara de Diputados, 2019a: 4).



Notas de interés

A estudiantes con discapacidad y aptitudes sobresalientes se les considera en situación de vulnerabilidad, por lo que se han atendido de manera específica por los servicios de educación especial (SEP, 2006).

Hoy por hoy, el reconocimiento a la historia y el tránsito de los esfuerzos por garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad se fortalece en la idea de dejar de ver el proceso y las instituciones de educación especial como paralelas al sistema educativo.

Las *Estadísticas a propósito del día del niño* (INEGI, 2020) orientan algunos aspectos importantes para garantizar la educación de las personas con discapacidad y la importancia de los CAM:

- ▶ Existe menor asistencia escolar en la población con discapacidad. A saber, 75.3% de niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años de edad con discapacidad asiste a la escuela, comparado contra 88.4% de personas sin discapacidad en el mismo rango de edad. Las brechas se intensifican principalmente en el grupo de 10 a 14 años, con 14.7 puntos porcentuales de diferencia.
- ▶ La población de 15 a 17 años con discapacidad tiene mayor riesgo de abandono escolar con respecto a quienes no tienen ese rasgo, debido no sólo a su condición, sino a diversos factores de índole social, económico y hasta geográfico, por lo que demandan una mayor atención del SEN.
- ▶ El rubro adolescente de 15 a 17 años con discapacidad presenta mayor rezago que aquel que no tiene esta condición, ya que sólo 0.4% de éste no tiene escolaridad, mientras que, en la población adolescente con discapacidad, el dato aumenta a 12.8 por ciento.
- ▶ Del total de adolescentes de 15 a 17 años con discapacidad, 41.1% no cuenta con educación básica completa, es decir, aún no ha concluido la secundaria, mientras que, para los estudiantes de 15 a 17 años sin discapacidad, esa proporción es de 15.2 por ciento.



Notas de interés

La vulnerabilidad es un estado de riesgo al que se encuentran sujetas algunas personas en determinado momento. No es *per se*. Por ello, el término aceptado es **grupos o personas en situación de vulnerabilidad** (SEP, 2006).

Aunado a lo anterior, las dinámicas en el aula se agravan con contextos de desigualdad y exclusión, pero de manera especial, se observa una mayor desventaja en aquellos que habitan en zonas de alta marginación, en áreas rurales o quienes son hablantes de lenguas indígenas (INEE, 2019).

La diversidad también radica en el tipo de discapacidad, nivel de competencia curricular, género, orientación sexual, edad, color de la piel y las posibilidades de acceso a servicios básicos,

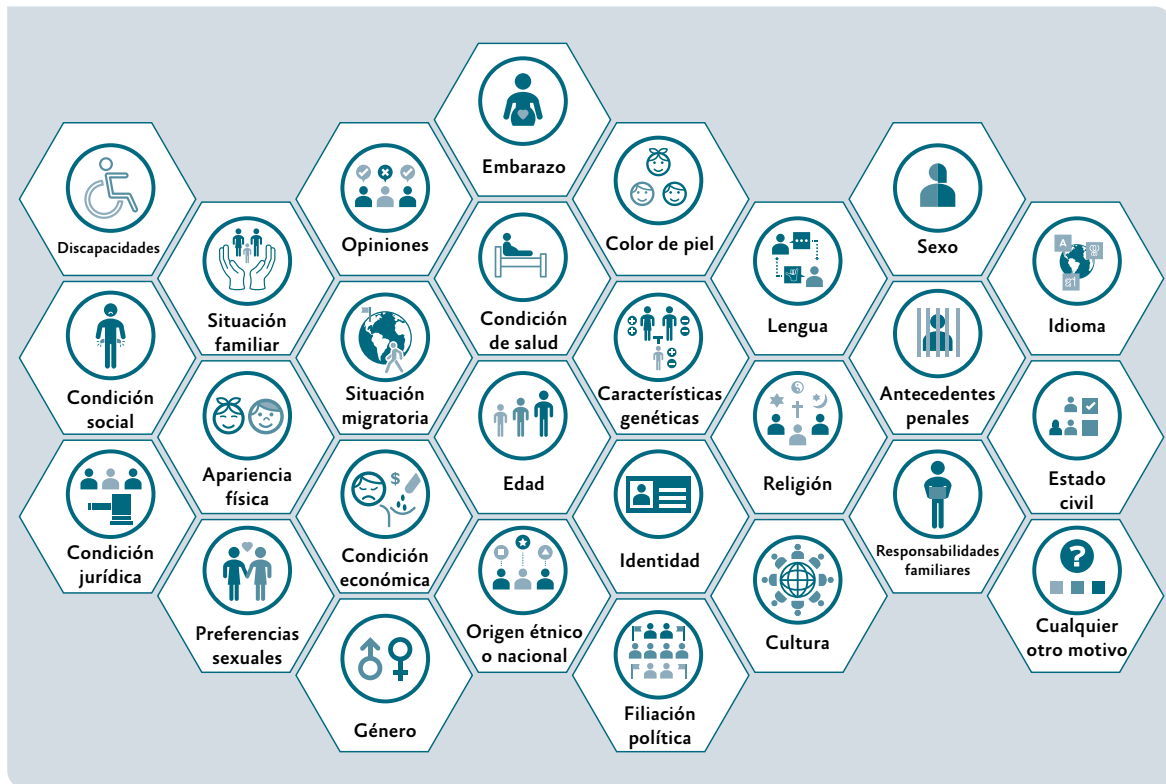
con ello, las brechas de equidad se interseccionan y posicionan a estudiantes con discapacidad en situaciones de mayor desventaja.



Acciones que nutren la práctica

Observe la siguiente figura basada en el artículo 1°. fracción III de la LFPED y reflexione:

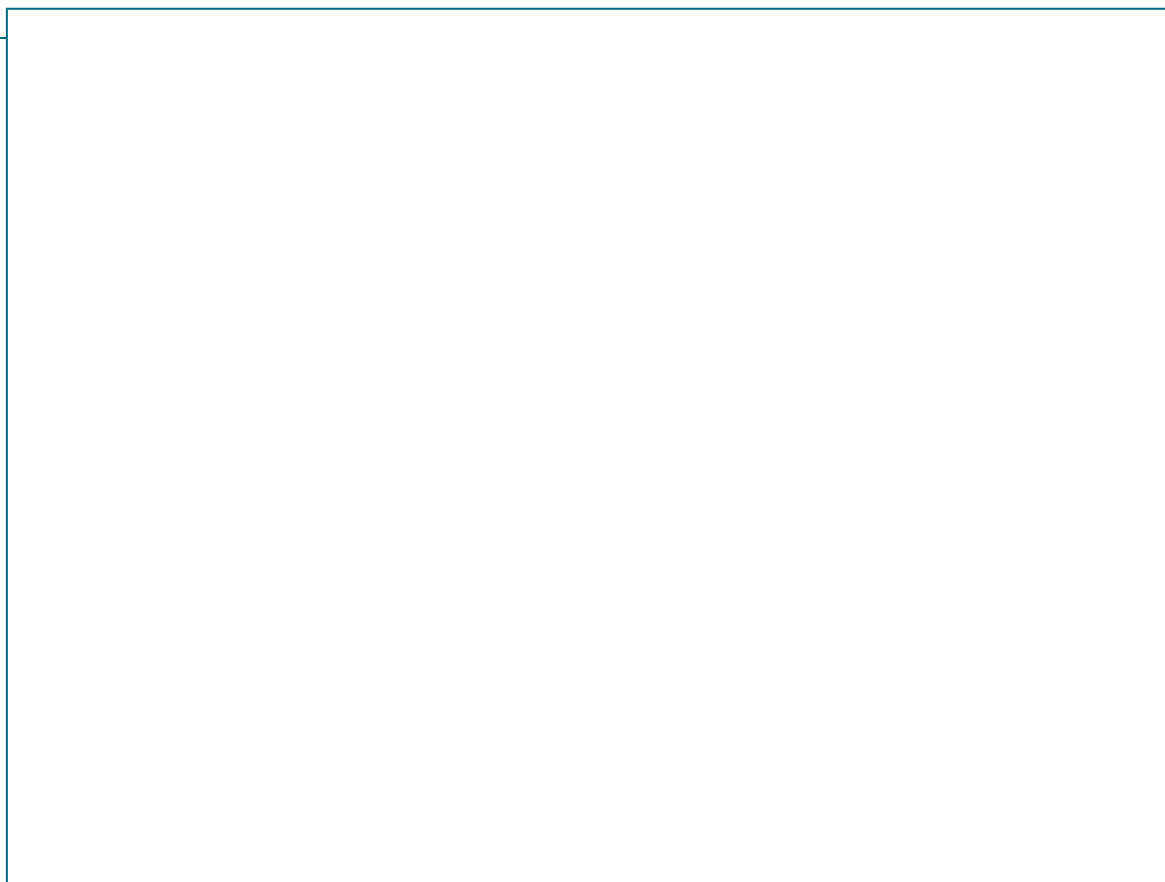
Figura 2.2.1 Mosaico de grupos en situación de vulnerabilidad



Fuente: elaboración propia con base en la LFPED, (Cámara de Diputados, 2022a).

Piense en la situación de sus estudiantes: ¿a qué otros grupos pertenecen?, ¿qué acciones educativas han realizado en el CAM para favorecer su permanencia en la escuela?, ¿ha utilizado materiales o ha tomado cursos para atender a la diversidad de su aula?, ¿cuáles?, ¿qué retos en materia de formación docente se identifican a partir de esta interseccionalidad?, ¿qué es la discapacidad?





Repositorio para
la curiosidad

- Disfrute la ponencia [Retos de la educación especial](#) de la Dra. Guadalupe Acle Tomasini.
- [Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la Teleeducación](#) es un documento que nos aporta información desde la práctica docente y el confinamiento provocado por el virus SARS-CoV2.
- [Respuesta inclusiva al covid-19 con perspectiva de discapacidad en Latinoamérica y el Caribe](#) presenta buenas prácticas y propuestas de acción.
- [Derecho a la Educación](#) describe la acción jurídica de la UNESCO e información relacionada a su seguimiento y defensa.
- [Qué hace la UNESCO en materia de Derecho a la Educación](#) brinda un panorama de la Agenda 2030 y la labor de la UNESCO con los estados que la integran.
- [Tratados y declaraciones sobre DDHH](#) es un listado que brinda la Secretaría de Gobernación para conocer el compromiso mexicano en diferentes materias.

Centro de atención 3

Soy docente de educación especial

Sin un sentido de identidad, no puede haber una verdadera lucha.

PAULO FREIRE

3.1 Identidad docente: ¿quién soy y en dónde estoy?



Ideas que nos aproximan

Mejoredu concibe “el quehacer docente como una profesión compleja y multifacética, enmarcada en condiciones laborales desiguales a través del territorio nacional” (Mejoredu, 2020: 14), donde el personal docente es agente principal de la mejora de la educación, por lo que su identidad es un proceso en construcción, no es estático y cambia según los desarrollos históricos, científicos, epistemológicos, sociales y culturales que van ocurriendo.

De acuerdo con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), el personal docente es el:

profesional en la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (Cámara de Diputados, 2019b: 4).

Un docente de educación especial, además, es quien pone sus saberes y conocimientos a disposición del:

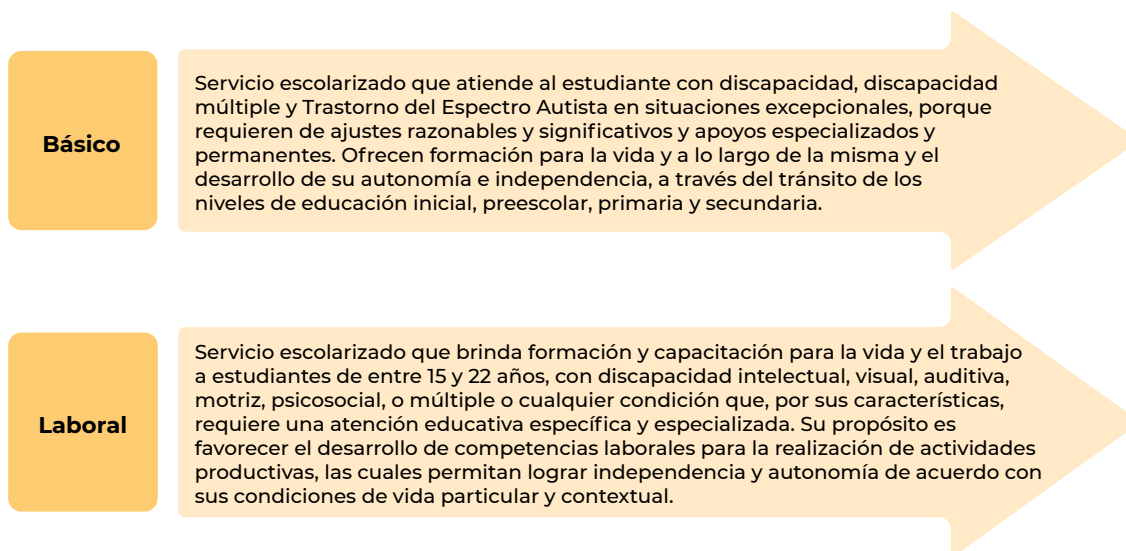
Servicio educativo que busca la equidad y la inclusión a través de apoyos que ayuden a eliminar las barreras que limitan el acceso, participación y aprendizaje de los Educandos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes (SEP, 2021a).

Además, “atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Cámara de Diputados, 2018: 3).

De acuerdo con la LGE, la educación especial como servicio estará disponible para todos los tipos, los niveles, las modalidades y las opciones educativas y la SEP emitirá los lineamientos que determinen los criterios orientadores para la prestación de los servicios de educación especial (Cámara de Diputados, 2019a).

Los servicios de educación especial escolarizada son:

Figura 3.1.1 Tipos de CAM



Fuente: elaboración propia con base en SEP, 2021a.

La práctica del docente de educación especial está estrechamente vinculada con sus antecedentes, así como con la permanencia de la nominación de algunos servicios a lo largo del territorio nacional.



Acciones que nutren la práctica

Realice una breve entrevista a tres integrantes de la comunidad escolar –familiares, tutores, cuidadores– para identificar las concepciones que tienen acerca de la función y el trabajo que realiza el profesorado de CAM. Una vez recabada la información, sistematice los resultados. Puede guiarse por las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuál es la importancia del servicio que se presta en los CAM?
- ▶ ¿Cuál es la función de maestras y maestros del CAM?
- ▶ ¿Qué caracteriza al personal docente del CAM en la atención a estudiantes con discapacidad?
- ▶ ¿Cómo valora y reconoce el trabajo que desarrolla el profesorado en el CAM?

Reflexione sobre estas concepciones que le han compartido los integrantes de la comunidad que haya entrevistado, ¿qué tanto ha trascendido su labor y qué se requiere para lograrlo?

Revise la siguiente noticia en relación con los servicios de educación especial:



Noticias 2020

SEGE* fortalece atención a alumnos de educación especial Plano Informativo | 19/01/2020 | 16:10

“El nivel de Educación Especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquéllas con aptitudes sobresalientes, de ahí su gran relevancia para nuestro sistema educativo.

“En San Luis Potosí se tiene presencia de estos servicios en los 58 municipios, con Servicios Escolarizados en Centros de Atención Múltiple (Laboral o Cecadee), que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas con discapacidad sensorial o múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de ajustes razonables** altamente significativos y de apoyos generalizados o permanentes”.

(2020, 19 de enero. *Plano Informativo*).

* Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), en San Luis Potosí.

** De acuerdo con SEP, se entiende por ajustes razonables: las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (2018: 34-35).

En su entidad federativa ¿existen otras nominaciones u otros servicios que ofrecen educación especial?, ¿cuáles? Si cuenta con la información, ¿qué diferencias o similitudes identifica respecto a otros estados?



La educación de las y los estudiantes con discapacidad adquiere gran importancia a partir de la contingencia provocada por el virus SARS-CoV-2, no sólo por la valoración que se dio al trabajo docente a distancia y la pronta respuesta que se tuvo que brindar a la población educativa –aun cuando se carecía de formación docente, sobre todo en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en el manejo de las plataformas digitales para aplicar estrategias y en las metodologías para llevarlas a cabo y valorar su pertinencia–, sino también porque el personal docente de CAM logró enfrentar las barreras que tiene y, en ocasiones, teme.

Comparta a partir de su experiencia: ¿de qué manera conceptualizó a la educación especial durante su formación inicial?, ¿qué elementos incorporó o cambió a partir de su práctica docente para favorecer la inclusión y la equidad educativa en los estudiantes con discapacidad?, ¿cuál es o cuál debería ser su papel como docente de CAM para favorecer que sus estudiantes hagan efectivo su derecho a la educación?

Durante el confinamiento ¿de qué manera ha fortalecido su identidad como profesional de la educación especial en CAM?, ¿qué retos enfrentó?, ¿cuáles son las estrategias que puede compartir con otros servicios educativos con el fin de favorecer la educación presencial o no presencial para estudiantes con discapacidad?



3.2 Para recordar: historia de la educación especial



Ideas que nos aproximan

Durante los siglos XVII y XVIII, la época denominada como de encierro, las personas con discapacidad motriz, intelectual o física eran recluidas en manicomios u hospitales. Entonces predominaba el modelo médico porque se les consideraba enfermos, por lo que la atención que recibían era

de tipo médico; los profesionales que los atendían eran del área sanitaria; y la organización de las instituciones era la misma que la de un centro hospitalario (SEP, citada en Amaro, 2018).

En el siglo XIX –durante la fase presidencialista de la Reforma– Benito Juárez (1858-1872), establecía la obligación de dar atención educativa a las personas con discapacidad pues “en México, hasta antes del siglo XX, no se establecía la educación como un derecho y una obligación para las personas con discapacidad” (Soriano *et al.*, citados en Rayos, 2015). En 1884, Francisco Fagoaga dedicó 4 departamentos en el Hospicio para Pobres con el fin de que brindaran atención a niños, niñas, ancianos, ancianas y a personas con déficit visual.

En 1908 se decreta la Ley de Educación Primaria y, en 1911, la Ley de Instrucción Rudimentaria, en ambas promovían la creación de escuelas o enseñanzas especiales para infantes con discapacidad y escuelas para personas indígenas.

La posrevolución (1920) se orienta por el enfoque médico-pedagógico para la atención de la población infantil con capacidades diferentes y en 1925 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, por lo que la SEP –creada en 1921– no intervino en la educación de estudiantes con discapacidad sino hasta 1935 (Soriano *et al.*, citados en Rayos, 2015).

En 1964, “se funda en la ciudad de México el laboratorio de Psicotecnia de Preescolar para proporcionar atención a los preescolares de los jardines de niños oficiales que presentaban alteraciones en su desarrollo” (Bolea, 2009: 255).

Durante la misma década, con la coordinación de Laura Rotter Hernández, se trabajó bajo la premisa de que la atención oportuna y temprana permitiría la superación de los problemas que presentaban. El servicio se brindó dentro del edificio de la SEP:

y en grupos anexos a los jardines de niños oficiales. Según la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz, en el año 1968 se designó con el nombre de “Laboratorio de Psicología” a este servicio y se instituyó un programa de capacitación para maestras de educación preescolar del Distrito Federal con duración de un año, al término del cual las participantes pasaban a prestar sus servicios al laboratorio (Bolea, 2009: 256).



Alumnas con discapacidad auditiva conviven fuera del aula.

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), encabezada por Odalmira Mayagoitia de Toulet, anterior titular de la Coordinación de Educación Especial en 1966 y de la Dirección de la Escuela Normal de Especialización (Cárdenas y Barraza, 2014). La DGEE tenía como finalidad organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas; así, coordinó y sistematizó los esfuerzos que de manera dispersa se realizaban en múltiples partes del país para la atención de los alumnos con alguna discapacidad. A partir de entonces, el servicio de educación especial atendió a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

“En 1972, se crearon los grupos de maduración y se integraron al servicio las áreas de trabajo social, psicología y educadoras con especialización, por lo que se cambió el nombre a Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía” (Bolea, 2009: 256).



Alumnos con discapacidad auditiva realizan trabajos motrices.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios.

Los servicios de carácter indispensable eran los Centros de Intervención Temprana; las Escuelas de Educación Especial (preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión –en esta modalidad también estaban comprendidos los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental leve y los Grupos Integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares–); y los Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), que funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a estudiantes con discapacidad para el aprendizaje de talleres laborales (SEP, 2006: 7).

Por su parte, los servicios complementarios eran los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados A, que prestaban apoyo a estudiantes inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, incluyendo a las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Otros centros que prestaron servicios de evaluación y canalización de niñas y niños fueron los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) (SEP, 2006: 8).

En 1984, en los grupos de maduración de algunas entidades se implementó una modalidad de atención denominada Grupos de Trabajo Interdisciplinario. A nivel nacional, en ese mismo año, sobre la base de los objetivos del departamento de Psicología y Psicopedagogía, en 1985 se cambió el nombre de Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar a Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), conservando las mismas siglas en la actualidad (SEP, 2006: 8).

A fines de la década de los 80 y, principios de los años 90, surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COEI). Se buscó avanzar en las propuestas de descentralización educativa del sexenio anterior, así como transformar el sistema educativo mediante el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, el cual planteó resolver diversos retos del sistema educativo, como la descentralización, el rezago educativo, la cobertura, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolares y la inversión educativa (EEDF, 2004).

En 1992, la SEP suscribió el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), se reformó el artículo 3º. constitucional y en 1993, se promulgó la LGE, lo que “impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que transformó las concepciones acerca de su función, reestructuró los servicios existentes y promovió la integración educativa” (SEP, 2006: 8). La Dirección General de Educación Preescolar y el Departamento de Normatividad de CAPEP quedaron bajo la dirección de las Coordinaciones de Educación Preescolar en las entidades federativas.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) en 2002 señaló que “los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar ‘son susceptibles’ de reorientación para responder de manera congruente al imperativo de la integración educativa” (SEP, 2002: 22), convirtiéndose en Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en los jardines de niños.



Notas de interés

El artículo 78 de la LGE a partir de la Reforma de 2019 establece que: “Las madres y padres de familia o tutores serán corresponsables en el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años para lo cual, además de cumplir con su obligación de hacerlos asistir a los servicios educativos, apoyarán su aprendizaje, y revisarán su progreso, desempeño y conducta, velando siempre por su bienestar y desarrollo”.

La reorientación de los servicios de educación especial tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad, hecho que impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de estos servicios y se adoptó el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) (SEP, 2002: 14).

Esta transformación incluyó:

- a) Los servicios escolarizados de educación especial se denominaron CAM.
- b) El establecimiento de las USAER en las escuelas de educación básica regular.
- c) La creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a familias y cuerpo docente (SEP, 2002: 14).

Esta reorientación se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la SEP y la DGEE que deja de tener injerencia a nivel nacional, por lo que cada estado adopta la responsabilidad en la materia.

En el ciclo escolar 2009-2010 se incorporó el nivel de secundaria al CAM para dar cumplimiento a la política nacional e internacional, con el fin de asegurar un sistema inclusivo en todos los niveles de la educación. Cabe señalar que en ese ciclo escolar se abrieron únicamente grupos de primer grado, en el siguiente ciclo grupos de segundo y se concluyó la apertura en 2011 con tercer grado de secundaria (SEP, 2011).

En 2013 el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE) dio pauta al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) cuyas reglas de operación se publicaron en 2014.

En 2019 entró en vigor el Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE), que sigue vigente.



Acciones que nutren la práctica

Con el fin de fortalecer su identidad, indague con sus colegas, autoridades y comunidad ¿cuál es el origen del espacio educativo donde labora?, ¿quiénes han sido sus primeros directores y docentes?, ¿existe algún símbolo, espacio o himno que lo identifique?, ¿qué orígenes tiene el inmueble? Haga una breve narrativa o archivo de audio e ilustre con fotos antiguas y actuales, forme su acervo histórico, podrá ser una gran herramienta para compartir en el primer encuentro.



Repositorio para la curiosidad

Ingrese a los vínculos de los estados que se encuentran a continuación para que conozca o reconozca los CAM de algunas entidades, mismos que aportarán riqueza a su práctica docente, imagine los antecedentes de cada centro educativo y vincúlelos con la información presentada en “Ideas que nos aproximan” de este centro de atención, así como del personal docente y estudiantes que participan en los videos:

- Ciudad de México, [Centros de Atención Múltiple](#).
- Estado de México, [CAM y USAER. Educación especial, incluyente y universal](#).
- Guanajuato, [Conoce el Centro de Atención Múltiple \(CAM\) para los niños con discapacidad](#).
- Veracruz, [Centro de Atención Múltiple de Educación Especial # 62](#).
- Yucatán, [CAM “Jacinto Canek”, cumple 35 años](#).

¿Tiene algún video de su CAM? Lo puede compartir con sus colegas en el encuentro.



Momentos y experiencias para compartir

Después del análisis individual realizado a lo largo de este fascículo, es el momento de abrir el espacio para la narrativa docente como referente, misma que le permitirá pensar y movilizar su práctica, y compartir con otros docentes en el primer encuentro que organizará la AE, para detonar el diálogo entre pares.

La educación especial tiene grandes retos y compromisos, continúa vigente desde, en y para los estudiantes con discapacidad. Escriba una carta dirigida a un colega, real o imaginario, donde como docente de CAM, argumente cómo ha vivido la incorporación del enfoque de inclusión en los CAM, qué hará en su práctica para que las y los estudiantes con discapacidad ejerzan plenamente su derecho a la educación. Escriba cuáles son los retos que enfrenta el CAM donde labora en materia de inclusión, cuáles serían las acciones para emprender con su colegiado.






Incluya en su carta la importancia de pertenecer a la comunidad de educación especial y su vinculación con la educación inclusiva. Se sugiere considerar el uso de imágenes, texto en Braille, lengua de señas, sonidos y voz, y demás recursos que permitan que todas y todos disfruten de su experiencia, sus hallazgos y las metas que quiere impulsar.

Tenga presente que esta carta se compartirá en el primer encuentro con otros colegas, por lo que es importante considerar el formato en el que escriba la misma para que tenga oportunidad de que todas y todos sus compañeros conozcan su contenido.





Finalmente, todos los saberes y conocimientos que se movilizaron a nivel individual serán detonadores para el desarrollo de acciones que favorezcan el diálogo, la deliberación y el

aprendizaje entre docentes en los encuentros, sobre lo que se hace habitualmente en el CAM e identificar aspectos de la práctica que se desean mejorar. Para ello, se propone una secuencia de actividades a desarrollar en el primer encuentro que se describe en la tabla A.

Tabla A Acciones para el desarrollo del primer encuentro

 Acciones para el desarrollo del primer encuentro		
Momento 	Acciones 	Tiempo 
Previo	Las y los participantes: <ul style="list-style-type: none"> • Análisis individual de los contenidos abordados en el fascículo. • Reflexión a partir de las preguntas detonadoras en contraste con su práctica. • Registro de sus ideas, experiencias y notas relevantes. • Elaboración de su narrativa respecto a la sección “Momentos y experiencias para compartir”. 	8 horas.
De inicio 	La AE o el responsable de la coordinación en el grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Dará la bienvenida a los participantes, expondrá tanto el propósito del encuentro como la dinámica del trabajo. • Explicará el uso de los recursos, la manera como se documentará la participación y los mecanismos para la entrega de constancias. • Invitará a las y los presentes a que designen a un relator. • Hará énfasis en la importancia del compromiso de los participantes para desarrollar el diálogo reflexivo. • Abrirá un espacio para la presentación de las y los participantes propiciando un ambiente de respeto y confianza. • Presentará los contenidos a abordar en el recurso: <i>El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple</i>. • Se conformarán equipos de cuatro o cinco integrantes, o se decidirá si es grupal, de acuerdo con el número de participantes. 	45 minutos.



<p>Diálogo reflexivo</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • La coordinadora o el coordinador orientará el diálogo reflexivo a partir de la carta elaborada por cada docente en la sección “Momentos y experiencias para compartir” del fascículo <i>El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple</i>. • Cada participante compartirá su carta en un tiempo máximo de 10 minutos. • Se abrirá un espacio para la retroalimentación y el enriquecimiento de la experiencia de cada integrante. 	2.5 horas.
<p>Cierre</p> 	<p>Previo a concluir el encuentro se establecerán los acuerdos y compromisos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las y los participantes diseñarán acciones para socializar con sus colegas de centro escolar sobre la importancia de los DDHH de estudiantes con discapacidad. • Asistencia de las y los participantes al segundo encuentro. • Dar lectura, reflexionar y registrar ideas sobre los contenidos del fascículo para el segundo encuentro: <i>Aprendizaje y participación sin barreras</i>. • El relator del equipo leerá la minuta del día recuperando ideas y reflexiones compartidas entre docentes, así como los acuerdos y compromisos. 	45 minutos.
<p>Recursos</p> 	<p>Fascículo para el primer encuentro: <i>El marco de la educación inclusiva y la función del docente en los Centros de Atención Múltiple</i>.</p>	
<p>Especificaciones</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Los grupos se organizarán con un máximo de veinte participantes; conformando equipos de entre cuatro y cinco integrantes, mismos que se mantendrán a lo largo de los encuentros. • Considerar que el formato en el que las y los participantes escriban su narrativa dé la posibilidad a que todas y todos conozcan su contenido. 	

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- AIEDMX. Agencia Educativa de Educación (2015, 5 de febrero). *Centros de Atención Múltiple* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=44VEsYS0hoM>>.
- Amaro, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (14), 79-41. <<https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>>.
- Biblioteca Vasconcelos (2018, 12 de julio). *Retos de la educación especial* con [la] Dra. Guadalupe Acle Tomasin [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=QUnB2VSsn4I>>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf>.
- Bolea, M. (2009). El CAPEP 3 “Laura Rotter” y la atención a preescolares. Necesidades Educativas Especiales. *Ethos Educativo*, (45), 255-317. <<https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/45-253.pdf>>.
- Cámara de Diputados (2019a, 30 de septiembre). Ley General de Educación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>>.
- _____, (2019b, 30 de septiembre). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf>.
- _____, (2021, 28 de mayo). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf>.
- _____, (2022a, 20 de mayo). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>>.
- _____, (2022b, 29 de abril). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>>.
- Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. Instituto Universitario Anglo Español. <<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>>.
- CDHDF. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2007). Derechos humanos. ABC en el servicio público. <https://piensadh.cdhd.org.mx/images/publicaciones/cuadernos_para_la_educacion_en_derechos_humanos/2007_Derechos_humanos_ABC_servicio_publico-comprimido.pdf>.
- CNDH. Comisión Nacional de Derechos Humanos (s/f). *¿Qué son los derechos humanos?* <<https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos>>.
- Conapred. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013). *Educación inclusiva Tomo III, Legislar sin discriminación*. <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf>.
- EEDF. Educación Especial, Distrito Federal (2004). *La Transformación de los Servicios de Educación Especial en México*. <https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf>.
- FJVS. Fundación Juan Vives Suriá (2010). *Derechos humanos: historia y conceptos básicos*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170102055815/pdf_132.pdf>.
- Gutiérrez, L. (2020, 17 de septiembre). Niegan educación a niña por ser invidente. *Milenio*. <<https://www.milenio.com/politica/comunidad/tamaulipas-niegan-educacion-invidente-menor-edad>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1E216.pdf>>.

- INEGI. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. Versión 2017. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf>.
- , (2020, 28 de abril). Comunicado de prensa núm. 164/20. *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos nacionales*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Nino.pdf>.
- , (2021, 28 de abril). *Estadísticas a propósitos del día del niño (30 de abril)*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_Nino21.pdf>.
- IncluyeTv. (2009, 22 de abril). *Centro de Atención Múltiple de Educación Especial No. 62* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=-yGsK61QihE>>.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- , (2021a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores_nacionales_2021.pdf>.
- , (2021b). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente. Educación básica y media superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/650089/modelo-interno_para_la_elaboracion_de_programas_FDPD.pdf>.
- Molina, K. (2015). Análisis de los derechos de las personas con discapacidad desde la teoría crítica. *Anuario CIEP, Centro de Investigación y Estudios Políticos*, (6), 35-7. <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ciep/article/download/26101/26370/>>.
- Moreno-Rodríguez, R., Tejada, A. y Díaz-Vega, M. (2020). *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación*. Grupo de Inclusión Social, Ciudad Accesible. <http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6127/Educaci%c3%b3n_inclusiva_y_personas_con_discapacidad.pdf?sequence=1&rd=0031551797217404>.
- Moreno, T. y Lastiri, D. (2019, 23 de octubre). Por 3 años negaron a niña con Síndrome de Down acceso a la escuela: Corte falla a su favor. *El Universal*. <<https://www.eluniversal.com.mx/nacion/sociedad/por-3-anos-negaron-nina-con-sindrome-de-down-acceso-la-escuela-corte-falla-su-favor>>.
- Naciones Unidas (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Guía de formación Serie de capacitación profesional N° 19*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf>.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294/309>>.
- Plano Informativo (2020, 19 de enero). SEGE fortalece atención a alumnos de educación especial. *Plano informativo*. <<https://planoinformativo.com/709311/sege-fortalece-atencion-a-alumnos-de-educacion-especial>>.
- Rayos, G. (2015, 5 de marzo). Breve Historia de la Educación Especial en México. *Sociólogos Blog de Actualidad y Sociología*. <<https://ssociologos.com/2015/03/05/breve-historia-de-la-educacion-especial-en-mexico/>>.
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, 61: 201-223. <<https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34228.pdf>>.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (2016, 13 de julio). *Conoce el Centro de Atención Múltiple (CAM) para los niños con discapacidad* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=tdBjF1ZFo>>.
- SEGEY. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán (2019). *Manual de Operatividad del Servicio Escolarizado de Educación Especial del Estado de Yucatán*. <http://www.educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/220121_Manual_CAM.pdf>.

- SEP. Secretaría de Educación Pública (1940). Ley Orgánica de Educación, Reglamentaria de los Artículos 3º.; 27, Fracción III; 31, Fracción I; 73, Fracciones X y XXV, y 123, Fracción XII Constitucionales. Diario Oficial de la Federación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf>.
- _____, (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. <<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>>.
- _____, (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. <[https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNA%20COMPLETA/\(03\)%20NORMAS%20SEP/\(31\).pdf](https://www.secolima.gob.mx/doctos/juridico/NORMATECA%20INTERNA%20COMPLETA/(03)%20NORMAS%20SEP/(31).pdf)>.
- _____, (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. CAM y USAER*. <<https://educacioninclusiva30.files.wordpress.com/2014/02/modelo-de-atencic3b3n-servicios.pdf>>.
- _____, (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf>.
- _____, (2019a). *Diagnóstico del programa. S298- Programa para la Atención de Planteles Federales de Educación Media Superior con Estudiantes con Discapacidad*. <http://www.dgadae.sep.gob.mx/evaluaciones_externas/DIAGNOSTICOS/2019/Diagnostico_S298.pdf>.
- _____, (2019b). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional. Implementación operativa*. <<https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>>.
- _____, (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020>.
- _____, (2021a). Acuerdo número 32/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial para el ejercicio fiscal 2022. Diario Oficial de la Federación. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639628&fecha=29/12/2021>.
- _____, (2021b). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. <http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf>.
- Secretaría de Educación SEGEY (2020, 6 de marzo). *CAM "Jacinto Canek", cumple 35 años* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=pNKuCut7JS4>>.
- SEGOB. Secretaría de Gobernación (2016). *¿Qué sabes sobre #DDHH y la Reforma Constitucional de 2011? 11 puntos clave para entender y ejercer tus derechos*. <<https://www.gob.mx/segob/articulos/que-sabes-sobre-ddhh-y-la-reforma-constitucional-de-2011-11-puntos-clave-para-entender-y-ejercer-tus-derechos>>.
- _____, (s/f). *Tratados y declaraciones sobre Derechos Humanos*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/derechos_humanos.php#gsc.tab=0>.
- TVEdomex. (2018, 14 de octubre). *CAM y USAER. Educación especial, incluyente y universal* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=hNcZoy4W9Zg>>.
- Tomasevski, K. (s/f). *Indicadores del derecho a la educación*. <<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>>.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Fundación Hineni. <<https://carolaini.files.wordpress.com/2010/02/documento-unesco-1999-escuelas-inclusivas.pdf>>.
- _____, (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro* [conferencia]. Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión, Ginebra, Suiza. <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf>.

- , (2021) *Respuesta inclusiva al covid-19 con perspectiva de discapacidad en Latinoamérica y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378412?fbclid=IwAR1C2WqsyK88rGsCn-wTDAulRdV86f9iqQ4iXciiWF5_MiB_hNocMyagmHA>.
- , (s/f) *El derecho a la educación*. <<https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>>.
- , (s/f) *Qué hace la UNESCO en materia de Derecho a la Educación*. <<https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/accion>>.
- Unesco en español. (2017, 29 de marzo). *Derecho a la educación* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=2KEZc4oIB9s>>.
- UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>>.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8829-45-3



9 786078 829453

ISBN: 978-607-8829-75-0



9 786078 829750