

La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis

Clara Lourdes Meza García*

En el presente capítulo se analizan aspectos sustantivos del enfoque de los derechos y sus implicaciones con el propósito de revisar la situación actual de la educación de las personas con discapacidad en México. Para ello, se retoman algunas investigaciones sobre el tema, así como las recientes recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la materia. Ante esto, se concluye que la exclusión en la inclusión es posible en el contexto de los acontecimientos actuales.

Hoy en día para abordar cualquier tema relativo a las personas con discapacidad, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por la ONU en 2006, es un referente obligado. La

CDPD es un instrumento internacional que no expone derechos diferentes a los del resto de las personas, sino que expresa la singularidad con que estos deben hacerse efectivos ante las incontables situaciones de discriminación que día con día enfrenta el colectivo de individuos con discapacidad y fundamentalmente, exige a los Estados adoptar medidas de protección especiales para que se garantice el pleno goce de los mismos. Según Palacios y Bariffi (2007:56): “de este modo, se debió identificar, a la hora de regular cada derecho, cuáles eran las necesidades extra que debían garantizarse, para lograr adaptar dichos derechos al contexto específico de la discapacidad”. Por tanto, la CDPD provee de un marco de obligaciones para que los organismos internacionales y los países que la han firmado y ratificado avancen en la elaboración de

una nueva agenda que garantice su pleno goce y, por otra parte, dota de mecanismos de exigibilidad y cumplimiento.

Para Palacios (2008:51), la importancia de una convención específica para este colectivo de personas radica en que:

deja claro que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos. Que las personas con discapacidad no son “objeto” de políticas caritativas o asistenciales, sino que son “sujetos” de derechos humanos. Por tanto, las desventajas sociales que sufren no deben eliminarse como consecuencia de la “buena voluntad” de otras personas o de los gobiernos, sino que deben eliminarse porque dichas desventajas son violatorias del goce y ejercicio de sus derechos humanos.

* Consultora independiente, México.

En este sentido, la CDPD contiene una serie de derechos sustantivos como el derecho a la educación, a la salud, el derecho al empleo, etcétera, todos ellos planteados desde el principio de la no discriminación.¹

De esta manera, la educación debe considerarse un derecho humano y no una mercancía o un mero servicio. Además, implica que debe ser exigible por las personas y que los gobiernos están obligados a respetarlo, asegurarlo, protegerlo y promoverlo (OREALC y Unesco, 2010).

La educación, junto con la salud, la habilitación, la rehabilitación y el empleo son considerados, en la CDPD, derechos sociales básicos, en virtud de que su cumplimiento es fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades. De este modo, se plantea que la relevancia del acceso a la educación radica en pensarla como la puerta de entrada para el disfrute del resto de los derechos estipulados en la Convención.

No obstante el amplio consenso respecto a su trascendencia, como afirman Palacios y Bariffi (2007), la configuración del Artículo 24 destinado a la educación fue el resultado de un labo-

rioso proceso de debate, en el que la principal disyuntiva estaba en decidirse por una educación especial o por una educación inclusiva. Así, mientras unos abogaban por una educación inclusiva que prescindiera de la educación especial, otros consideraban necesaria la provisión de las escuelas especiales para responder a las necesidades específicas, sobre todo de niños sordos, ciegos y sordo-ciegos (Cabra de Luna, Bariffi y Palacios, 2008).

En el proyecto de texto para la Convención, contenido en el Informe del Grupo de Trabajo al Comité Especial (ONU, 2004:23), la propuesta del Artículo 17 (que en el texto final pasó a ser el 24), en la fracción 3, dice:

Los Estados Partes se asegurarán de que, en los casos en que el sistema educativo general no satisfaga adecuadamente las necesidades de las personas con discapacidad, se ofrezcan formas especiales y alternativas de aprendizaje. Esas formas deben:

- a) Reflejar los mismos principios y objetivos del sistema educacional general.
- b) Configurarse de manera tal que los niños con discapacidad puedan participar en el sistema educativo general en el mayor grado posible.
- c) Permitir la elección libre e informada entre el sistema general y los sistemas especiales.
- d) No limitar de ningún modo el deber de los Estados Partes de continuar tratando de satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo general.

Asimismo, en dicha propuesta (ONU, 2004:23) el grupo de trabajo argumentó que el párrafo b) “obedece al propósito de asegurar que el sistema educativo general y los servicios educativos especializados no sean opciones excluyentes y que haya diversas posibilidades intermedias”. Sin embargo, el proyecto fue rechazado por el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE, por sus siglas en inglés) con sede en el Reino Unido, cuyos representantes realizaron importantes esfuerzos para modificarlo, argumentando que la existencia de dichos servicios especializados vulneraba el derecho a la educación, dando pie a la segregación.

Para el CSIE, es una falacia que los sistemas separados de educación sean necesarios para preparar el terreno hacia la inclusión total, pues el derecho a la educación no puede ser plenamente garantizado mediante la educación segregada. Para que el derecho se cumpla en su totalidad, proponen que la educación cumpla con el principio de la “adaptabilidad”, caracterizado por ser disponible, accesible, aceptable y adaptable. Si se pone en práctica este principio, entonces no hay razón alguna para seguir manteniendo la controversia de si es o no razonable elegir la educación especial para algunos niños con discapacidad (CDPD, 2004).

Por su parte, el grupo australiano formado por People with Disability Australian Incorporated (PWDA), en acuerdo con la National Association of Community Legal Centres (NACLC), también recomienda eliminar el párrafo 3 del

¹ Por *discriminación* se entiende: “Cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Esto incluye todas las formas de discriminación, y, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (ONU, 2007).

Artículo 17 que, a su parecer, justifica continuar con la discriminación y segregación de las personas con discapacidad. No obstante, reconocen que la educación especializada es necesaria para determinados grupos y que ésta puede ser proporcionada inclusivamente dentro del sistema de educación general (PWDA y NACLC, 2004).

Por otro lado, en la declaración sobre educación inclusiva para personas ciegas, sordas y sordo-ciegas, el desacuerdo se manifiesta con la eliminación del derecho de elegir centros de aprendizaje con compañeros de su misma discapacidad, pues *de facto* se produce una segregación en escuelas públicas donde los niños sordos, ciegos y sordo-ciegos pueden estar presentes físicamente, pero mental y socialmente ausentes. Para estas organizaciones, la aplicación de una ideología basada solamente en la provisión de servicios educativos en escuelas ordinarias niega a las personas con estos tipos de discapacidad las oportunidades para desarrollar todo su potencial (WFD, WBU y WFDW, 2005). Para ellos, la educación no se encuentra en un lugar ni es una meta, sino que es un proceso continuo a lo largo de la vida que permite a todos adquirir habilidades múltiples e indispensables para volverse independiente, tener formación, empleo y sentirse realizado, al participar y contribuir como ciudadano de una comunidad y una sociedad.

De igual manera, Jackson (2006; Jackson *et al.*, 2014), perteneciente al Consejo para la Edu-

cación de Niños con Discapacidad (The Joint Council for the Education of Handicapped Children) y uno de los oponentes más fuertes de la política de inclusión, argumenta que a menudo ésta tiende a ser artificialmente contrapuesta a la segregación y que las justificaciones sociológicas de la inclusión se simplifican en gran medida. Según dicho Consejo, la inclusión basada en una esperanza piadosa puede resultar desastrosa; para él, debe tomarse muy en cuenta la experiencia de vida que las personas con discapacidad intelectual tienen en el campo educativo, ya que la adopción acrítica de la inclusión, puede conducir a la imposición de programas que pongan en desventaja a la de por sí ya desventajada población.

En este sentido, Mary Warnock (2005) ya había defendido la necesidad de replantear la idea de la inclusión. Para ella siguen siendo necesarias las escuelas especiales, sobre todo para aquellos alumnos con discapacidades más severas y complejas. Desde su punto de vista, la aceptación de un gran número de niños con discapacidad en las escuelas ordinarias produciría no sólo una reducción de las escuelas especiales, sino sobre todo que muchos niños con discapacidad permanezcan físicamente en las escuelas, pero sintiéndose fuera de ellas.

Por ello, Verdugo (2003b) ha sido enfático en considerar el carácter multidimensional de la discapacidad, por lo que las acciones de inclusión con un enfoque puramente social corren el riesgo de quedarse en una simple retórica sin

impactar en la vida de las personas. Para Verdugo (2013:17), si se habla de discapacidad e inclusión “lo hacemos para identificar, conocer y comprender a esas personas, examinar sus necesidades con precisión y rigor, desarrollar los mejores sistemas de apoyo individual, organizacional y social, y evaluar los resultados objetivamente con indicadores claros que nos permitan concluir que logramos objetivos propuestos”.

Según relata Palacios (2008), el debate se prolongó por varias sesiones de trabajo hasta concluir en la inequívoca certeza de que es obligación del Estado garantizar la educación inclusiva, prohibiendo la exclusión del sistema general de educación sobre la base de la discapacidad de los educandos y, por otro lado, dejando la posibilidad de que ciertos grupos puedan recibir educación en los lenguajes y en los modos y medios de comunicación más adecuados para cada persona, en entornos que les permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.² De este modo, el derecho a la educación, plasmado en el Artículo 24 de la CDPD plantea que para lograr una

² Al respecto, véase *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación* (ONU, 2013), nota al pie de la página 22, que dice “la obligación de los Estados de establecer sistemas educativos inclusivos no implica limitación alguna del derecho de los padres a decidir la estrategia educativa para sus hijos, por ejemplo mediante la escolarización en el hogar, siempre y cuando se imparta una educación de calidad en consonancia con los objetivos y las condiciones que se derivan del derecho de los derechos humanos”.

participación plena y efectiva en la sociedad debe garantizarse el cumplimiento de los siguientes propósitos (véase figura 1).

Figura 1. Propósitos de un sistema de educación inclusivo, elaborado a partir de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en fácil lectura



Fuente: Universidad Autónoma de Madrid (2013:42).

La educación especial hoy

A partir de la Convención, la educación especial tiene que dejar de ser considerada un sistema separado e indepen-

diente de la educación general, para convertirse en un sistema al servicio de ésta, como ya se había anticipado en los trabajos derivados de la Declaración de Salamanca (Giné, 2004).

En la práctica significa que los servicios de educación especial ya no son el lugar al que asisten los alumnos que fracasan en la escuela y, lo que es más importante aún, dichos servicios ya no poseen la exclusiva responsabilidad del progreso académico de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad.

Al plantearse la educación inclusiva como un cambio de paradigma, la educación especial reconfigura su razón de ser como un conjunto de apoyos y recursos de los que deben disponer los sistemas educativos para dar respuesta a las necesidades que presenten los alumnos que por alguna condición de discapacidad no se benefician del derecho a la educación (Ortiz, 2004; Suárez Valero, 2006).

En este sentido, es importante señalar que no es eliminando a los profesionales y servicios de educación especial como se avanza en la inclusión. Si bien es cierto que es necesaria su reorientación, esto no es suficiente, pues el foco de atención debe estar puesto en la refundación del sistema educativo en su conjunto. La inclusión plantea una transformación profunda de los sistemas educativos, no solamente de las escuelas o de las aulas (OREALC y Unesco, 2010; ONU, 2013).

Así, para la educación especial, como para otros campos del saber, el paradigma de apoyos individualizados unido al de calidad de vida les conducen a nuevas tareas de investigación, así como de generación de estrategias, técnicas y prácticas innovadoras que sean referencias clave para el conocimiento de las necesidades de apoyo, para la implementación de medidas personalizadas y para

el diseño e implementación de programas y procesos de intervención con la respectiva valoración de sus resultados. Para ello se requiere de la formación de profesionales expertos en la materia, con saberes y herramientas a la altura de los grandes desafíos.

Los apoyos como igualdad de oportunidades

En los párrafos 2 d) y e) del Artículo 24 de la CDPD, se establece que las medidas de apoyo personalizadas y efectivas en los sistemas educativos son la condición para hacer efectiva la inclusión. Con base en esta perspectiva, la discapacidad es vista en su carácter multidimensional y se destacan no sólo las limitaciones de las personas, sino también sus capacidades, en cuyo desarrollo y manifestación, los apoyos disponibles en el entorno resultan ser indispensables (AAID, 2011, Schalock, 2013; Schalock *et al.*, 2011; Verdugo *et al.*, 2012).

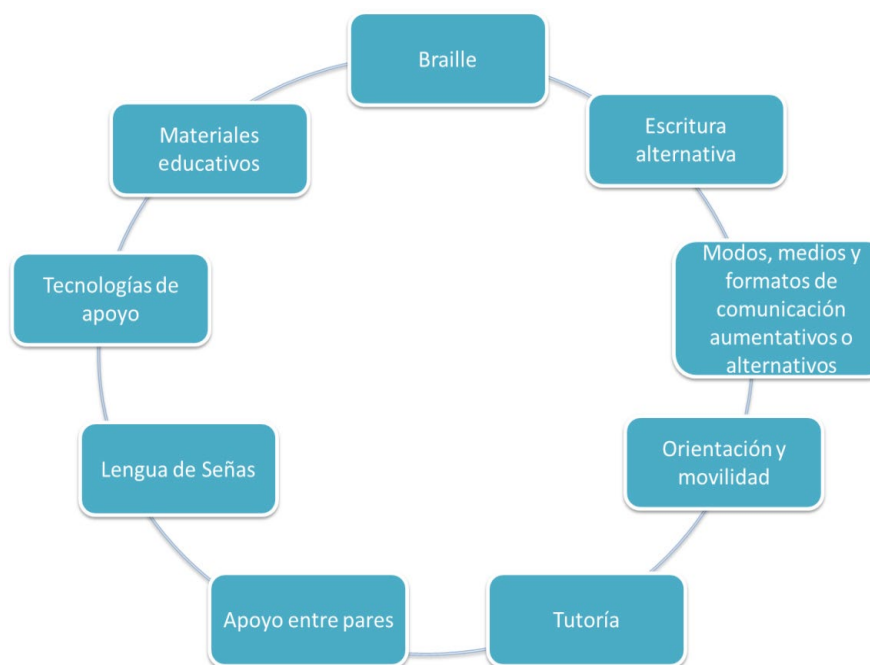
De acuerdo con la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID, 2011), los apoyos mejoran el funcionamiento de la persona, por lo que éstos deben considerarse como recursos y estrategias que tienen el propósito de promover no sólo el desarrollo y la educación del individuo, sino también sus intereses y bienestar personal.

Como se señala en el estudio temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad (ONU, 2013), son numerosas las medidas de apoyo que los sistemas educativos deben implementar y éstas, invariablemente, deben definirse a partir de las necesidades individuales. Así, la atención personalizada se considera una característica central de la inclusión, por lo que muchos

países han implementado los planes individuales como herramienta para apoyar la inclusión en los centros educativos (OMS, 2011).

Aunque no es una lista exhaustiva, en el párrafo 3 del Artículo 24 de la CDPD, se mencionan algunas medidas de apoyo. Ejemplos de ellas se refieren en la figura 2.

Figura 2. Medidas de apoyo consideradas en el Artículo 24 párrafo 3 de la CDPD



Fuente: ONU (2007).

Para Marchesi, Tedesco y col. (2011), Marchesi y Martin (1998), y Blanco (2011, 2014), la equidad se relaciona con que cada estudiante reciba los recursos y apoyos que le

permitan estar en igualdad de condiciones que los demás para aprovechar su paso por la escuela. Por ello se necesita, entre otras cosas, proveer de más recursos a las escuelas con mayores necesidades, pues es primordial incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como diseñar currículos que les permita a todos los alumnos participar de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral.

La diversidad y el currículo

Una de las diferencias más importantes entre los procesos de integración e inclusión está relacionada con el currículo y los logros en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Mientras que en la integración, los alumnos con alguna deficiencia permanecen en la escuela sólo si se adaptan y demuestran capacidades acordes con las normas y los requisitos establecidos curricularmente, en la inclusión se requiere una revisión exhaustiva de los planes y programas de estudio, de los libros de texto, de las metodologías, de la normativa de acreditación de los cursos, del sistema de evaluación, de manera tal que realmente respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes que llegan a las escuelas (Inclusión Internacional, 2010; OMS, 2011; ONU, 2013).

Para varios países, entre ellos México, la aspiración de un currículo para todos ha conducido a mantener los currículos oficiales prácti-

camente inalterables, derivando su adaptación a los maestros de educación especial o regular, sin considerar que al hacerlo así, la lógica de construcción de éstos ha sido la homogeneidad al tener en cuenta solamente a los alumnos denominados promedio, lo que ha hecho de esto una tarea muy compleja y con resultados indeseables para el progreso académico de los alumnos con discapacidad (CAST, 2008; 2013).

Para avanzar en una verdadera participación en las escuelas, la CDPD insta a utilizar el “diseño universal”³ y “los ajustes razonables”⁴ tanto en los servicios como en los programas destinados a ellos. Por ello, el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés) propone la ampliación de las oportunidades de aprendizaje mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), argumentando que la mayoría de los currículos son incapaces de adaptarse a las diferencias individuales, ya que no están concebidos, diseñados o validados para el uso de la diversidad de alumnos que hay en las escuelas,

³ Por *diseño universal* se entiende “el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible *sin necesidad de adaptación* o diseño especializado” (ONU, 2007. *Cursivas mías*).

⁴ Por *ajustes razonables* se entenderán 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” (ONU, 2007. *Cursivas mías*).

lo que los hace currículos discapacitantes (CAST, 2008; Rose, Meyer y Hall, 2012).

El DUA se refiere al proceso por el cual el currículo (las metas, los métodos, los materiales y las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado para tratar de satisfacer las necesidades de los alumnos considerando sus diferencias (Rose, Meyer y Hall, 2012). Plantean que si los currículos se diseñan universalmente, las dificultades para llevar a cabo las adaptaciones curriculares se reducirían, incluso serían innecesarias y lo que es más importante, los alumnos demostrarían que son capaces de aprender.

Por otra parte y en tanto los currículos no se diseñen universalmente, deben implementarse los ajustes razonables, como lo ha hecho, por ejemplo, el estado de Victoria en Australia, donde el Departamento de Educación y Desarrollo de la Infancia Temprana (DEECD, por sus siglas en inglés) al reconocer las limitaciones del currículo oficial ha creado una guía para las escuelas, llamada *Abilities Based Learning & Education Support* (DEECD, 2011), en la que se ofrecen las directrices para la implementación de los ajustes razonables.

En resumen, la implementación de la educación inclusiva debe garantizar al menos lo siguiente:

- a) Ningún niño o niña debe ser forzado a adaptarse a la educación, es la educación la que debe ajustarse para responder a las necesidades de todos los niños.

- b) No debe restringir el derecho de las familias a elegir el entorno que garantice el máximo desarrollo académico y social, siempre y cuando éste se alinee con el objetivo de la plena inclusión.
- c) Las medidas de apoyo personalizadas como garantía indispensable para que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones que los demás en el sistema educativo.
- d) La revisión y reconfiguración del currículo de manera que esté diseñado para la diversidad de alumnos que llegan al aula y no para el alumno “promedio” o considerado “normal”. Así como el establecimiento de las directrices y herramientas para la puesta en marcha de los ajustes razonables.
- e) La familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad, por tanto las familias de las personas con discapacidad deben recibir no sólo protección sino también los apoyos necesarios para que puedan cumplir con aquellas funciones relativas a la toma de decisiones, a la incidencia en las políticas públicas que hagan realidad el goce de los derechos de manera plena y en igualdad de condiciones, por parte de sus familiares con discapacidad.

La familia, factor decisivo

En el Artículo 19 (Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad)

y en el Artículo 23 (Respeto en el hogar y de la familia) párrafo 3 de la CDPD, se explicita que es obligación del Estado asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos respecto a la vida en familia y para tal efecto debe proporcionárseles información, servicios y apoyos generales.

Sin embargo, las políticas públicas mexicanas siguen siendo omisas en cuanto al enfoque con el que la Convención aborda la familia, conservando una orientación asistencialista y protectorista que sólo les provee apoyos mínimos en el marco de programas para grupos vulnerables.

Cada vez más se pone énfasis en el papel decisivo de la familia en el cumplimiento de la CDPD, manifestándose un gran interés tanto en la investigación como en la provisión de servicios. Un ejemplo claro, es el trabajo desarrollado en el Beach Center Disability, quienes son líderes en los estudios de Calidad de Vida Familiar. Desde su perspectiva ésta se entiende como: “el grado en el que se colman las necesidades de los miembros de la familia, el grado en el que disfrutan de su tiempo juntos y el grado en que pueden hacer cosas que sean importantes para ellos” (Verdugo *et al.*, 2012:9). Bajo esta concepción se han dedicado, durante las últimas tres décadas, a investigar, diseñar y aplicar las mejores prácticas para capacitar a las familias⁵ con

⁵ En los estudios del Beach Center Disability una familia incluye a las personas que se consideran como parte de la misma, ya estén relacionadas, o no, y que apoyan o

miras a potenciar su protagonismo (empoderamiento), su capacidad de elección, así como sus funciones de apoyo en el cuidado y protección de quien con una condición de discapacidad forma parte de la misma (Schalock y Verdugo, 2003; Verdugo *et al.*, 2012)

Mientras que en México, los escasos estudios de calidad de vida familiar muestran que las familias no tienen conocimiento ni cuentan con las estrategias que les permitan ser auto-gestivas, los servicios a los que tienen acceso son muy limitados y no conocen programas que promuevan la vida autónoma e independiente de sus hijos con discapacidades (Montes y Hernández, 2011). Por otra parte, tampoco se cuenta con datos precisos sobre las necesidades de dichas familias en el ámbito educativo (Montes M., 2010).

La calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias varía en función de múltiples factores. Hoy se reconoce que no sólo se trata de las necesidades derivadas de la deficiencia o limitación (sensorial, mental, intelectual o física) que presente la persona, sino también están las limitaciones (barreras) en los diferentes niveles de respuesta de la sociedad a cada una de ellas, en cuanto disponibilidad de intervención temprana, servicios de salud y rehabilitación, servicios educativos y culturales, adaptación del medio físico, información y

se preocupan por los demás en forma habitual. Turnbull (2003).

sensibilización a la comunidad, oportunidades laborales, apoyo familiar, oportunidades de autodeterminación, entre muchas otras.

Por ejemplo, la Cepal (2012) da cuenta que en el acceso a la educación existen grandes diferencias de acuerdo con la discapacidad en varios países latinoamericanos, entre ellos México, en donde las deficiencias visual y auditiva y las dificultades para caminar y moverse son las limitaciones que menos impiden los logros educativos, en tanto las dificultades para hablar, para aprender, para relacionarse con los demás y para el autocuidado,⁶ son las que representan mayores obstáculos para completar años de estudio. Esto ocurre no sólo en el contexto de sus deficiencias y limitaciones físicas, sensoriales, mentales e intelectuales, sino también en el de las limitaciones físicas, tecnológicas, financieras, culturales y políticas de su entorno familiar y social en estos países.

De acuerdo con la Cepal aunque han aumentado las tasas de asistencia escolar de las personas con dificultades asociadas al habla y el aprendizaje, los jóvenes que más asisten a la escuela en los países latinoamericanos son los que presentan deficiencias visuales y auditivas, seguidos en algunos casos por quienes tienen dificultades de movilidad. En el informe de la Cepal (2012:208) se apunta:

⁶ En el informe de la Cepal (2012) estas dificultades se tipifican como discapacidades físicas, cognitivas y autocuidado. Véase el capítulo 2: "Acceso a la educación según tipos de discapacidad".

Estas observaciones dejan suponer que la integración de ayudas como materiales en braille y el lenguaje de señas no se percibe como un obstáculo de importancia por los sistemas escolares y las familias de la región, mientras que los problemas de destreza, comportamiento y aprendizaje constituyen impedimentos reales que no se pueden enfrentar sin poner en cuestión los supuestos pedagógicos que rigen el funcionamiento de los sistemas escolares.

Al respecto, es difícil encontrar algún sistema educativo que en la actualidad no valore la cooperación entre los padres y los profesionales de la educación. Sin embargo, ésta no se define operativamente. Turnbull *et al.* (2009) plantean que los acuerdos de cooperación entre las familias y los profesionales de la educación son elementos clave para aplicar una visión inclusiva en cualquier toma de decisiones en este ámbito. Considerando que aunque su importancia está ampliamente aceptada no se había estudiado a profundidad la manera en que dichos acuerdos deben materializarse en la práctica. Por ello con sus colegas del Beach Center realizaron numerosos estudios cualitativos que les llevó a establecer los siguientes componentes y sus respectivos indicadores (cuadro 1).

Para Summers *et al.* (2005) y Summers (2009) la colaboración se define por interacciones de mutuo apoyo entre familias y profesionales, enfocadas en satisfacer las necesidades del niño y su familia, y caracterizadas por un sentido de competencia, compromiso, equidad, comunica-

ción positiva, respeto y confianza. De igual manera señalan que es importante contemplar que la pobreza reduce la capacidad de las familias para la colaboración por estar enfocadas en su supervivencia, situación que se ve agravada por una cultura profesional en la que prevalecen mitos, como que ellos son los expertos y las familias pobres no son capaces de tomar decisiones o no cuentan con fortalezas para hacerle frente a su situación.

Por ello, hacen hincapié en el papel fundamental de la formación y el entrenamiento de los profesionales en intervención familiar, como pieza clave para los avances en la inclusión. Bezdek *et al.* (2010) también apuntan la necesidad de la investigación en el tema, dado que los profesionales pueden mostrar un conocimiento de los conceptos de la práctica centrada en la familia, y en sus ejemplos reales referir comentarios que entran en conflicto con esta filosofía. Sostienen que una comprensión más profunda puede obtenerse a través de varias fuentes de datos, entre los que la observación de los profesionales interactuando con los padres juega un papel relevante. En México, los trabajos realizados por "Piña Palmera", la Red Discapacidad y Comunidad, Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Red de Sordoceguera y Discapacidad Múltiple, entre muchos otros, debieran ser reconocidos y alentados por el Estado para investigar, documentar y proveer recursos para la aplicabilidad de la Convención. La vinculación de las universidades de México resulta ser imprescindible.

Cuadro 1. Acuerdos de cooperación entre padres y profesionales de la educación

Competencia profesional	Comunicación	Respeto	Equidad	Compromiso	Confianza
<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas apoyadas en la evidencia • Educación de calidad • Grandes expectativas • Satisfacer necesidades individuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar y coordinar información • Escuchar • Ser honesto • Ser agradable y cordial • Ser claro 	<ul style="list-style-type: none"> • Honrar la diversidad cultural • Valorar al alumnado • Reafirmar las virtudes • No aplicar juicios de valor 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir el poder • Otorgar el poder • Ofrecer opciones • Dar confianza 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión de grandes expectativas • Estar disponible y ser accesible • Ir “más allá de” • Sensible a las necesidades emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Juicios bien fundados • Ser fiable • Salvaguardar la seguridad del alumno • Confidencialidad

Fuente: Elaborada a partir de Turnbull *et al.* (2009:69-99).

La implementación de la educación inclusiva en México

Contrario a la prescripción de la CDPD de establecer un sistema de educación inclusivo, el gobierno mexicano ha optado por mantener el modelo de educación especial con un persistente abandono de los servicios de educación especial (Ezcurra, 2000, 2003; Montes B., 2010; Meza, 2009) e implementar algunos programas en los que prevalece el paradigma asistencialista (Montes B., 2010; ONU, 2014).

Si la descentralización educativa derivada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (DOF, 1992) fue un fracaso para el sistema educativo en su conjunto (Cruz, 2013), para la educación de los niños con discapacidad representó una catástrofe. La au-

sencia de una política pública clara en el ámbito nacional y la inexistencia de políticas públicas estatales en la materia, así como una interpretación a modo del Artículo 24 de la CDPD en los últimos años, mantienen a la educación de las personas con discapacidad en una suerte de abandono en el país.

El ANMEB de 1992 derivó en una serie de cambios estructurales de gran relevancia para la educación en general y para la de personas con discapacidad en particular, entre los que destacan, por un lado, la transferencia de la administración de los recursos y las atribuciones operativas a los gobiernos estatales y, por otro, la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y la reorientación de los Servicios de Educación Especial, bajo el supuesto de implementar la integración educativa en el país.

Paradójicamente, en 1993, la educación especial adquiere un rango jurídico al incorporarse el Artículo 41 en la Ley General de Educación, al mismo tiempo que su operatividad y funcionamiento queda en la indefinición absoluta en los estados de la República mexicana, a excepción de los servicios del Distrito Federal, donde los recursos de la extinta DGEE permitieron una reorganización a corto plazo (Meza, 2009; 2010).

En 1996, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal revisa la situación del proceso de integración educativa en 11 estados de los 32 que forman la República mexicana. Las conclusiones más importantes fueron desalentadoras (García *et al.*, 1996) como puede observarse en el cuadro 2.

Cuadro 2. Principales conclusiones de la revisión del proceso de integración educativa en 1996

Puesta en marcha de un proceso de modo bastante irregular.

Ausencia de orientaciones para organizar el proceso.

Falta de conciencia social sobre la inclusión educativa.

Carencias en la formación de los maestros de educación especial y regular.

Desacuerdo generalizado entre los maestros de educación regular ante la falta de consulta sobre el ingreso de los niños con necesidades educativas especiales a sus aulas.

Fuente: García *et al.* (1996).

Cuadro 3. Reorientación de servicios de educación especial

Servicio	Se reorienta a
Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC).	Unidad de Orientación al Público (UOP)
Unidad de Grupos Integrados (UGI), Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE), Proyecto de Atención a Niños con Aptitudes Sobre-salientes (CAS) y Centros Psicopedagógicos (CPP).	Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Centro de Intervención Temprana, Escuela de Educación Especial y Centro de Capacitación de Educación Especial (Cecadee).	Centros de Atención Múltiple (CAM)

Fuente: SEP y DEE (1997).

Al año siguiente, la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal da a conocer el "Proyecto General de Educación Especial en México. Pautas para su Organización" (SEP y DEE, 1997), cuyo carácter es sólo indicativo y en el cual se establece la reconversión de los servicios, como se observa en el cuadro 3.

De manera subsecuente se realizan acciones importantes, pero desarticuladas y sin gran trascendencia como el proyecto "Investigación e innovación: integración educativa" (1997), la conferencia nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad" (SEP y SNTE, 1997).⁷

Es hasta 2002 que se crea el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), considerando que en ese momento no se

⁷ Para información más exhaustiva sobre los programas y proyectos de integración educativa, consúltese: Meza (2010).

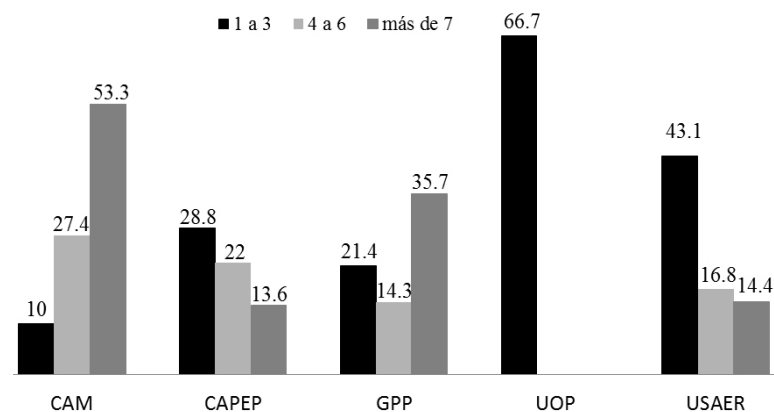
cumple con las condiciones de justicia que posibiliten que las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad u otros factores alcancen la igualdad de oportunidades educativas, dado que subsisten problemas en la cobertura y distribución de los servicios y en la calidad de la atención que reciben por la ausencia de una política regulatoria y sus consiguientes mecanismos de seguimiento y evaluación para normar los procesos de integración (SEP, 2002).

No obstante en 2005, el organismo que evaluó el PNFEIE, encuentra nuevamente la misma problemática:

La SEP como estructura genérica debe sustentar la cultura de la diversidad. La realidad muestra una falta de articulación formal inter e intra niveles educativos e instituciones de carácter gubernamental y civil. Resolver esta situación es una exigencia de los actores. Es por ello que los diferentes niveles e instancias de la educación regular no asumen como de su competencia el proceso de integración; se considera un asunto propio de educación especial (RIIE, 2006:59-60).

De acuerdo con el informe *Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad en América Latina y el Caribe* (CLADE, Cejil y Muñoz, 2009), en México, sólo 0.52% de los alumnos que asistían a la escuela tenían discapacidad, de ellos 70% asistían a escuelas especiales y el promedio de escolaridad que alcanzaban era únicamente de 3.8 grados.

Gráfica 1. ¿Cuántas alumnas y alumnos con discapacidad atiende actualmente?



Fuente: Meza (2009).

En un análisis de la política pública en el estado de Hidalgo (Montes B., 2010), los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), así como los módulos de apoyo a la educación preescolar atendían a 4,129 personas con discapacidad apenas en 62 espacios, lo cual implicaba que alrededor de 200,000 personas con discapacidad no recibían atención en el ámbito educativo.

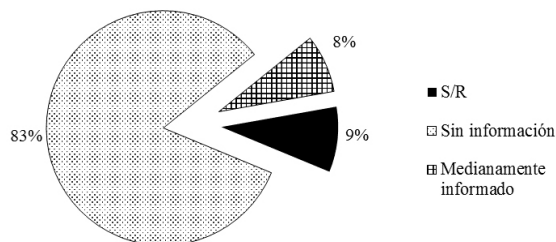
En Oaxaca, el *Diagnóstico de los servicios de educación especial en el estado de Oaxaca* (Meza, 2009) da cuenta de que, en el ciclo escolar 2008-2009, la población estudiantil con discapacidad atendida en los servicios de educación especial era mínima y se concentraba en mayor medi-

da en los CAM (53.3%) (gráfica 1), aun cuando se esperaría que a casi 20 años de haberse implementado la integración educativa, debería observarse un número considerable de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, con atención de los servicios de apoyo. Esta situación no ha variado a la fecha, pues según el estudio "Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca" (UNICEF, 2013) del total de personas con discapacidad en 2010, 11.5% tenían entre 0 a 19 años equivalente a 22,846 niñas, niños y adolescentes. De ellos, según el estudio, 40% no tiene ningún tipo de escolaridad y 45% sólo alcanza estudios de primaria, mientras las ofertas escolares adaptadas a sus necesidades son muy limitadas y prácticamente inexistentes fuera de las

grandes zonas urbanas. En tanto que con frecuencia son rechazados por maestros y autoridades educativas de las escuelas regulares.

Ya en el diagnóstico (Meza, 2009) se había evidenciado que los maestros de la escuela regular poco sabían de la integración educativa (gráfica 2).

Gráfica 2. Mencione ¿qué sabe del PNFEIE?



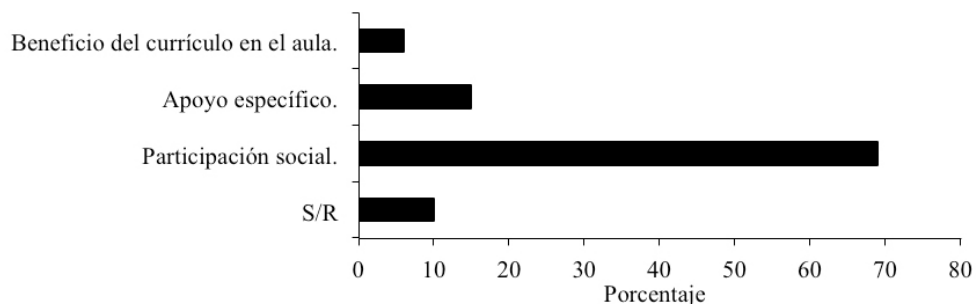
Fuente: Meza (2009).

Otro resultado destacable de dicho estudio es que para los maestros de educación primaria, el respeto a los derechos de los niños con NEE se refleja en su participación social en la escuela y no en sus aprendizajes y logros académicos en el aula. Como puede observarse en la gráfica 3.

Al margen de estos estudios y sin atender las recomendaciones para la aplicación de la CDPD hechas a México por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (cuadro 4), en el actual proceso de reforma de la educación, la inclusión se reduce a la puesta en

marcha de otro programa denominado Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (SEP, 2014), dirigido a la población con discapacidad y a aquella población que por razones socioeconómicas y culturales se encuentra en contexto de vulnerabilidad. El programa es aplicable en escuelas de educación básica que decidan participar, las escuelas de educación media superior que cuenten con las condiciones para establecer Centros de Atención a los Estudiantes con Discapacidad (CAED) y las instituciones de educación superior con población estudiantil que presenten discapacidad auditiva, motriz o visual.

Gráfica 3. Formas en las que se refleja el respeto de los derechos de los alumnos con NEE en las escuelas primarias



Fuente: Meza (2009).

El programa se ha implementado sin que la SEP haya hecho un análisis riguroso y crítico sobre cómo las políticas públicas en materia de educación de las últimas décadas,

Cuadro 4. Observaciones de la ONU al informe inicial del gobierno mexicano respecto al cumplimiento del Artículo 24 de la CDPD

Preocupaciones	Llamados
a) La persistencia del modelo de educación especial.	Reconocer en su legislación y políticas un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación —primaria, secundaria y superior—, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares.
b) La falta de escolarización de todos los niños y las niñas con discapacidad.	Adoptar medidas para asegurar la escolarización de todos los niños y las niñas con discapacidad intelectual y psicosocial, sordo-ciegos y de comunidades indígenas.
c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas.	Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas.

Fuente: ONU (2014).

han producido la exclusión de la escuela, no sólo de los alumnos con discapacidad sino de todos los que no encajan en el conjunto de normas, disposiciones, criterios y parámetros con que se norma la escolarización en México.

Se asegura que en México se está operando una educación incluyente a partir de la reforma de la educación, en tanto no hay muestras claras de transformación estructural del sistema educativo, contraviniendo lo dispuesto en la CDPD. La principal forma para seleccionar alumnos, maestros y escuelas es la medición de resultados, los incentivos son para las mejores escuelas, los mejores maestros y los mejores alumnos, aquellos que muestran los resultados más relevantes de acuerdo con la normatividad establecida.

La inclusión se presenta así como un proyecto político en una sociedad donde las políticas públicas en materia de educación han excluido y excluyen sistemáticamente a las personas con discapacidad. El proyecto de inclusión educativa en México sigue la tendencia observada por Dussel (2000), Littlewood (2005) y Popkewitz y Lindblad (2005), de centrarse en acciones de acceso a las escuelas para determinados grupos de excluidos, sin prestar atención a los mecanismos mediante los cuales, con base en un discurso de inclusión, se están generando nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

Referencias bibliográficas

- Asociación** Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAID) (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de Apoyo*. Madrid: Alianza Editorial. 11a edición. (Trad. Miguel Ángel Verdugo Alonso).
- Beach** Center on Disability. *Family Quality of Life Survey*. Lawrence, Kansas: University of Kansas, 2003. Recuperado de: <http://www.beachcenter.org/common/cms/documents/FQOL%20Scale.pdf>
- Bezdek, J. et al.** (2010). "Professionals' Attitudes on Partnering with Families of Children and Youth with Disabilities". *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 45(3), pp. 356-365.
- Blanco, R.** (2011). "La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas". En A. Marchesi, J. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, pp. 87-98.
- . (2014). "Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer". En: A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. Madrid: OEI-Fundación MAPFRE, pp. 11-35.
- Centre** of Assistive Supports Technology (CAST) (2008). Universal Design for Learning 1.0 (UDL) (2008). *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Versión castellana para uso interno de los estudios de magisterio*. Universidad Autónoma de Madrid.
- . (2013). Universal Design for Learning Guidelines 2.0. Traducción al español: C. Alba Pastor, P. Sánchez Hipola, J.M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río. Universidad Complutense de Madrid, octubre de 2013.
- Centre** for Studies on Inclusive Education (CSIE) (2004). "Article 17 and Inclusive Education in the New UN Disability Convention". *Briefing from the Centre for Studies on Inclusive Education*. Última consulta: abril de 2009. Recuperado de: <http://csie.org.uk/campaigns/briefing-aug04.pdf>
- Cabra** de Luna, M. A., Bariffi, F. y Palacios, A. (2008). *Derechos humanos de las personas con discapacidad: la Convención Internacional de las Naciones Unidas*. Madrid: Documentos de Trabajo de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU, Real Patronato sobre la Discapacidad.
- Campaña** Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade), Centro por la Justicia (Cejil) y el Derecho Internacional, Muñoz, V. (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. Brasil: Adesign. Última consulta: agosto de 2015. Recuperado de: <http://www.uaq.mx/contraloria-social/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf>
- Comisión** Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2012). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile.
- Cruz, A. J.** (2013). "La Educación como derecho humano: aportes de la reforma constitucional". En R. Ramírez. *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, pp. 153-168.
- Department** of Education and Early Childhood Development (DEECD) (2011). *Abilities Based Learning & Education Support. An introductory guide for Victorian Government Schools*. Melbourne, Victoria.
- Diario** Oficial de la Federación (DOF) (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: 18 de mayo de 1992.
- Dussel, I.** (2000). "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina". Ponencia, *X Jornadas LOGSE. La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. 27-29 de marzo de 2000. Granada.
- Ezcurrea, M.** (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*. México: Secretaría de Desarrollo Social-Gobierno del Distrito Federal.
- . (2003). *La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad en los Centros de Atención Múltiple*. México: SEP-SEB.

- Fondo** de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en Oaxaca*. México: UNICEF.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A. y Toulet, I.** (1996). *Proyecto de Investigación: Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional. Informe final de investigación. Ciclo escolar 1995-1996*. México: SEP.
- Giné, C.** (2004). "La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva desde Catalunya". En G. Echeita y M. A. Verdugo. *La Declaración de Salamanca sobre necesidades Educativas Especiales 10 Años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO-USAL, pp. 49-56.
- Jackson, R.** (2006). "Special Educational Needs: A New Look". *The British Journal of Developmental Disabilities*. 52(1), pp. 65-71.
- Jackson, R. et al.** (2014). "Ideology, Disability, and Inclusion: A Polemical Discourse". *International Journal on Disability and Human Development*. 13(1), pp. 1-7.
- Inclusion** Internacional (2010). *Las Implicaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) para la Educación para todos*. Londres: Inclusion International, University of East London.
- Littlewood, P.** (2005). "Escolarización exclusiva". En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares, pp. 67-88.
- Marchesi, A. y Martin, E.** (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C.** (coords.) (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L.** (coords.) (2014). *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. Madrid: OEI-Fundación MAPFRE.
- Meza, C.** (coord.) (2009). *Diagnóstico de los Servicios de Educación Especial del Estado de Oaxaca*. Oaxaca: IEEPO-Fondo Editorial Identidades.
- . (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. Tesis de doctorado en Psicología, Universidad de Salamanca.
- Montes, B.** (2010). *Los derechos humanos: reto para las políticas públicas en materia de discapacidad*. México: Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia A. C.
- Montes, M. E.** (2010). "La voz de las familias de personas con discapacidad intelectual sobre su calidad de vida. Estudio de casos". Comunicación presentada en el *Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021*, organizadas por la OEI en Buenos Aires (Argentina), 13, 14 y 15 de septiembre de 2010.
- Montes, M. E. y Hernández, E.** (2011). "Las familias de personas con discapacidad intelectual ante el reto de la autonomía y la independencia". Ponencia presentada en el *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, organizado por la Universidad de Barcelona, 20-22 de octubre de 2011.
- Organización** Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe Mundial Sobre la Discapacidad. Resumen*. Ginebra.
- Organización** de las Naciones Unidas (ONU) (2004). *Informe del grupo de trabajo al comité especial encargados de preparar una convención internacional amplia e integral para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad*. Nueva York.
- . (2007). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU (A/RES/61/106).
- . (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- . (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Octubre, 2014 (CRPD/C/MEX/CO/1)
- Oficina** Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2010). *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad*. SIRIED, propuesta metodológica, Santiago de Chile.

- Ortiz, C.** (2004). "La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva 1994-2004". En G. Echeíta y M. A. Verdugo. *La declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO-USAL, pp. 93-106.
- Palacios, A.** (2008). "Claves para entender la Convención". En Cabra M. A. de Luna, F. Bariffi y A. Palacios (coords.). *Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad: la Convención Internacional de las Naciones Unidas. Documentos de Trabajo de la Subcomisión de Expertos sobre la Convención de la ONU*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Palacios, A. y Bariffi, F.** (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: Ediciones Cinca.
- Popkewitz, T. y Lindblad, S.** (2005). "Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y en la investigación". En J. Luengo (comp.). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona: Pomares-Corredor, pp. 116-175.
- PWDA y NACLIC** (2004). Intervention by People with Disability Australian Incorporated and National Association of Community Legal Centers (Australian). Ad hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities in the United Nations.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa** (2006). *Informe final de Consistencia y Resultados del "Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa"*. Evaluación Externa del PNFEIE 2005. México: UNAM-FES, Iztacala.
- Rose, D., Meyer, A. y Hall, T.** (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. Nueva York: Guilford.
- Schallock, R.** (2013). "Integrando el concepto de calidad de vida y la información de la Escala de Intensidad de Apoyos en planes individuales de apoyo", *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 44(245, 1), pp. 6-21.
- Schallock, R. y Verdugo, M. A.** (2003). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schallock, R. et al.** (2011). "Política Pública y mejora de los resultados deseados para las personas con discapacidad intelectual", *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*. 42(238), pp. 7-25.
- Secretaría de Educación Pública** (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa*. México. Oficina para la promoción e integración social para personas con discapacidad. Subcomisión de Educación.
- . (2014). *Programa para la Inclusión y Equidad Educativa*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Dirección de Educación Especial (DEE)** (1997). *Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*. (Vols. N° 6, Cuadernos de Integración Educativa). México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)** (1997). *Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad. Documento base*. Huatulco, Oaxaca, abril de 1997. México: Dirección de Educación Elemental-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-SEP.
- Suárez Valero, A.** (2006). "El nuevo concepto de educación especial". *Investigación y Educación. Revista Digital*, núm. 27. Recuperado de: http://www.csi-f.es/archivos_migracion_estructura/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n27/27010101.pdf
- Summers, J. A.** (2009). "Building Effective Family and Professional Partnerships: A Look at Both Sides". Conferencia presentada en las *X Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down de la Fundación Catalana*, Barcelona España, 12 y 13 de noviembre de 2009.

- Summers, J. A. et al.** (2005). "Parent Satisfaction with Their Partnerships with Professionals Across Different Ages of Their Children". *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), pp. 48-58.
- Turnbull, A.** (2003a). "La calidad de vida de la familia como resultado de los servicios: el nuevo paradigma", *Revista Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 34, pp. 59-73.
- (2003b). "Herramientas para mejorar la calidad de vida familiar". Taller *V Jornadas Científicas sobre Personas con Discapacidad*. INICO-Universidad de Salamanca, Salamanca, marzo de 2003.
- Turnbull, A. et al.** (2009). "Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América". *Revista de Educación* 349. España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Mayo-agosto, pp. 69-99.
- Universidad Autónoma de Madrid** (2013). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en fácil lectura*. Madrid. 3ª. Edición.
- Verdugo, M. A.** (2003a) "De la segregación a la inclusión escolar". Ponencia presentada el 23 de octubre de 2003 en las *I Jornadas Nacionales sobre Formación y Empleo*, organizadas por ADESCA en Avilés (Asturias). Última consulta: 13 de febrero de 2006. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6668/segregacionma.doc>
- (2003b). "La concepción de la discapacidad en los modelos sociales". Ponencia presentada en *V Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*, 21 de marzo de 2003, Universidad de Salamanca. Última consulta: 13 de febrero de 2006. Recuperado de: <http://campus.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf>
- (2013). "Discapacidad e inclusión: derechos apoyos y calidad en vida". En M. A. Verdugo y R. Schalock (eds.). *Discapacidad e inclusión, manual para la docencia*. Salamanca: Ediciones Amarú, p. 17.
- Verdugo, M. A. et al.** (2012). *Escala de calidad de vida familiar. Manual de aplicación*. Salamanca: INICO.
- Warnock, M.** (2005). *Special Educational Needs: a New Look*. Impact Series, 11, Londres: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- World Federation of the Deaf (WFD), World Blind Union (WBU) y World Federation of Deafblind (WFDB)** (2005). *Article 17. Statement on Inclusive Education For Persons Who are Deaf, Blind and Deafblind: The Rationale for Choice in Education*. Working with the Internationally Disability Caucus at the 60 Ad hoc Committee Meeting on The Rights of Persons with Disabilities. Última consulta: abril de 2009. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/documents/ahc6jointdocwww.doc>