

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

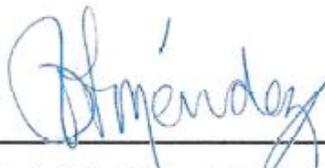


IMPLEMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE LOS AMBIENTES MENOS
RESTRICTIVOS PARA PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN
GUATEMALA

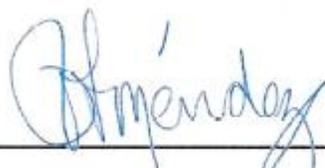
Trabajo de graduación presentado por Kevin Renato Rojas Sandoval para optar al
grado académico de Licenciado en Psicopedagogía

Guatemala
2021

Vo.Bo.

(f) 
Lic. María Verónica Méndez Montalván

Tribunal examinador:

(f) 
Lic. María Verónica Méndez Montalván

(f) 
Lic. Nadia Amanda del Rosario Barrientos Morales

(f) 
Lic. Ana Lucía Asturias González

Fecha de aprobación: 11 de Junio de 2021

PREFACIO

A lo largo de mi vida he tenido que superar continuos obstáculos en la búsqueda de la realización personal y profesional por el simple hecho de ser yo mismo. Nunca imaginé que esta situación me iba a llevar a conocer y sentirme identificado con aquellos individuos que, al igual que mi persona, han sido vulnerados por sus diversas condiciones de vida, pero aun así siguen existiendo orgullosos y liderando el camino para dejar un mundo mejor del que ellas y ellos encontraron. Para ustedes, dedico este trabajo. Que algún día podamos construir un sistema educativo y social donde la diversidad sea la norma y no la excepción.

Un agradecimiento a mis amigos, compañeros, docentes y mentores que a lo largo de todos estos años supieron ver en mí algo especial que ni yo mismo sabía que estaba allí. Una mención honorífica a mi asesora de tesis quien nunca dudó ni por un segundo el embarcarse en esta aventura junto a mí y siempre supo acompañarme en este proceso. No habría llegado a donde estoy sin todas las experiencias que viví junto a ustedes.

A mis padres, Otto Rene (Q.E.P.D.) y Alba Alicia, quienes siempre creyeron en mis sueños y trabajaron incansablemente para que pudiera cumplir con todas las metas que me tracé en la vida. A mi hermana, Ana Virginia quien ha sido mi mejor amiga y compañera desde el día en que nació y aún hoy me sigue inspirando con su amor y entrega a la profesión que compartimos. Al resto de mi familia que siempre ha confiado en que este día llegaría. Esto es para ustedes.

ÍNDICE GENERAL

Capítulo	Página
Prefacio.....	v
Índice general.....	vi
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
A. Planteamiento del problema.....	2
B. Preguntas de investigación.....	3
C. Justificación.....	4
D. Supuestos de Investigación.....	5
II. MARCO CONTEXTUAL.....	6
A. Situación educativa actual de las personas con discapacidad en Guatemala.....	6
B. Marco Legal Internacional.....	8
C. Marco Legal Nacional.....	8
1. Constitución Política de la República de Guatemala.....	9
2. Ley de Educación Nacional.....	9
3. Ley de Atención a las Personas con Discapacidad.....	10
4. Ley de Educación Especial.....	12
III. MARCO CONCEPTUAL.....	14
A. Inclusión educativa.....	15
1. Definición.....	15
2. Características y elementos clave.....	17
B. Educación especial y educación inclusiva: el espectro de servicios educativos para las personas con discapacidad.....	24
1. Modelos teóricos de la discapacidad y su relación con la generación de políticas públicas.....	24
2. Origen y definición de los servicios de educación especial y educación inclusiva.....	26
3. El continuum espectro entre los servicios de educación especial y de educación inclusiva.....	29
C. Políticas de inclusión educativa en la región centroamericana y el mundo.....	33
1. El origen de las políticas de inclusión educativa: la Declaración de Salamanca y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	33
2. Las Políticas de Inclusión Educativa de algunos referentes en la región y el mundo.....	36
a. Chile.....	36
b. Argentina.....	39
c. Paraguay.....	41
d. España.....	42
e. Italia.....	45
f. Portugal.....	46
g. Canadá.....	47
h. Estados Unidos.....	48
i. México.....	49
j. Centroamérica y el Caribe.....	51

D. La inclusión educativa en el contexto guatemalteco.....	52
1. El Sistema de Educación Nacional.....	52
2. Situación actual de la inclusión educativa en Guatemala.....	58
E. El proceso de ingreso o colocación de estudiantes en el Sistema Educativo de Guatemala.....	63
F. El Principio de los Ambientes Menos Restrictivos.....	65
G. Propuesta para la implementación de un marco de referencia basado en el principio de los ambientes menos restrictivos para guiar los procesos de inclusión educativa en Guatemala.....	69
IV. MARCO METODOLÓGICO.....	78
A. Generalidades de la metodología.....	78
B. Formulación del problema.....	78
C. Población, muestra y unidad de análisis.....	79
D. Instrumentos y técnicas para la recolección de datos.....	82
E. Estrategia para el análisis de datos.....	82
F. Técnica de validación de la investigación.....	82
G. Fases de la investigación.....	85
H. Temporalidad	85
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	87
A. Situación actual del proceso de inclusión educativa en Guatemala.....	87
B. Comparación de Políticas de inclusión educativa en Guatemala con otros referentes de la región y el mundo.....	89
C. Implementación del Principio de los Ambientes Menos Restrictivos como marco de referencia para guiar los procesos de inclusión educativa en Guatemala.....	90
VI. CONCLUSIONES.....	91
VII. RECOMENDACIONES.....	93
VIII. REFERENCIAS.....	95

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla #	Página
1. Características específicas de la educación especial y la educación inclusiva.....	30
2. Leyes y decretos que establecen disposiciones relacionadas a la atención educativa de personas con discapacidad en el Sistema Educativo chileno.....	38
3. Modalidades del Sistema Educativo de Guatemala.....	54
4. Total de estudiantes con necesidades educativas especiales atendidos en el sector oficial entre el 2004 y el 2021.....	60
5. Presupuesto asignado a la inclusión educativa para el año 2021.....	62
6. Criterios de inclusión-exclusión para la investigación.....	79
7. Población o universo para la investigación.....	80
8. Matriz de consistencia cualitativa de la investigación.....	83
9. Cronograma de trabajo.....	85

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema #	Página
1. Elementos clave de la inclusión educativa.....	18
2. Corrientes principales en la inclusión educativa.....	19
3. Modelos teóricos y explicativos de la discapacidad.....	25
4. Relación diametralmente opuesta entre la educación especial y la educación inclusiva...30	
5. Paralelismo entre la sociedad y el sistema educativo de Guatemala según el modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	53
6. Programas y servicios dirigidos a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sector oficial de Guatemala	59
7. Espectro de alternativas de colocación educativa del sistema de educación estadounidense basado en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos.....	68
8. Situación educativa actual de las personas con discapacidad.....	70
9. Propuesta educativa para la construcción de un Sistema Educativo Inclusivo.....	74
10. Líneas de acción para la reestructuración del Sistema Educativo Nacional.....	75

RESUMEN

A pesar de los esfuerzos que se han realizado en Guatemala para ofrecer una educación inclusiva, de la existencia de profesionales especializados, de un marco legal nacional e internacional que protegen los derechos de las personas con discapacidad y la creación de instituciones que prestan servicios de educación especial, aún existen obstáculos que no permiten la realización y desarrollo pleno del individuo con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

A través de un análisis de la situación de la inclusión educativa en Guatemala, se puede constatar que todos los esfuerzos que se han realizado se centran en acondicionar los espacios físicos y sensibilizar a la población, pero no existe un marco de referencia que defina un proceso claro para el ingreso de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional, asumiendo que se debe realizar como la de un estudiante regular, únicamente de acuerdo a su edad cronológica, negando así sus necesidades y características individuales.

En esta investigación se presenta una posible respuesta para esta problemática por medio de la definición del Principio de los Ambientes menos Restrictivos como una propuesta para trabajar la inclusión educativa en Guatemala definiéndolo de manera teórica y presentándolo como el marco referencial necesario para que los estudiantes con discapacidad accedan al Sistema Educativo Nacional. Además, se cuestiona la necesidad de integrar los servicios de educación especial y de educación inclusiva en un solo espectro de servicios educativos.

Palabras clave: *Principio de los Ambientes Menos Restrictivos, Inclusión Educativa, espectro de servicios educativos*

ABSTRACT

Despite the efforts made to offer an inclusive education in Guatemala, the existence of specialized professionals, a national and international legal framework that protects the rights of people with disabilities, and the creation of institutions that provide special education services, there are still many obstacles that do not allow the self-realization and full development of individuals with special educational needs associated to disabilities.

Through an analysis of the situation of educational inclusion in Guatemala, it can be confirmed that all the efforts that have been made are focused on conditioning physical spaces and people awareness, but there is no framework that defines a clear process for the placement of students with disabilities within the national educational system, assuming that it should be carried out as that of a regular student, solely based on their chronological age, thus denying their individual needs and characteristics.

The present research presents a possible response to this problem by defining the Least Restrictive Environment Principle as a proposal to work on educational inclusion in Guatemala by defining it theoretically and presenting it as the referential framework needed for the placement of students with disabilities within the national educational system. In addition, the need to integrate special education and inclusive education services into a single spectrum of educational services is discussed.

Keywords: *Least Restrictive Environment Principle, Inclusive Education, Spectrum of Educational Services*

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la inclusión de los estudiantes que pertenecen a grupos históricamente vulnerados es una de las metas en el campo educativo. Entre estos, el conformado por las personas con discapacidad continua siendo uno de los más excluidos de todos los ámbitos de la vida, incluyendo la educación. En el contexto guatemalteco, existe un marco legislativo internacional y nacional que reconocen el derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad y se han formulado políticas públicas que atienden a sus necesidades. A pesar de ello, la gran mayoría de estudiantes con discapacidad continúa excluido del Sistema Educativo Nacional.

Se hace necesario entonces el plantear un marco de referencia para guiar los procesos de inclusión educativa. Por consiguiente, el Principio de los Ambientes menos Restrictivos se perfila como una alternativa viable y una posible respuesta para esta problemática. Del mismo modo, es necesario realizar un análisis crítico de la situación actual con respecto a la colocación de los estudiantes con discapacidad dentro de las instituciones que prestan servicios educativos dirigidos a esta población en Guatemala. Esto permitirá actualizar el paradigma bajo el cual se define y concibe la inclusión educativa en el país con el fin de contar con una base teórica que a su vez constituya un punto de partida para que, en el futuro, se puedan plantear políticas públicas que verdaderamente respondan de una forma eficaz a las necesidades educativas de las personas con discapacidad y a su ingreso y promoción dentro del Sistema Educativo Nacional.

El presente trabajo es la culminación de un proceso de investigación con diseño cualitativo que se basó en una revisión documental con el cual se construyó un estado del arte sobre la situación de la inclusión educativa en Guatemala y otros referentes en el mundo. Esto para comparar la situación de los estudiantes con discapacidad en los distintos contextos y determinar las barreras dentro de los sistemas educativos que aún hoy, constituyen obstáculos significativos para la inclusión educativa plena de esta población.

A. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Guatemala está ubicada en el extremo noroccidental de Centroamérica con una extensión geográfica de 2253 km² divididos en 22 departamentos y es el país más poblado de la región centroamericana con un total de 16,346,950 de habitantes según las estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala en diciembre de 2019. El mismo es considerado un país pluricultural y multilingüe, por lo que es solamente lógico inferir que la diversidad debería ser concebida como una característica valiosa que aporta a la sociedad. A pesar de ello, las personas con discapacidad continúan siendo alienadas de los distintos ámbitos sociales por las diferencias que presentan a nivel funcional.

Además, un análisis de la forma en la que se encuentra construido el abanico de servicios que Guatemala dispone actualmente para atender a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad revela un aspecto que afecta directamente los procesos de inclusión educativa, pero que hasta el día de hoy no se ha tomado en consideración, que se ofrecen servicios de educación especial y educación inclusiva, pero estos operan de forma independiente.

Esto implica que en el país funcionan de forma paralela una diversidad de instituciones que responden a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, pero no existe un marco de referencia que ayude a determinar la colocación de los estudiantes dentro de estas, sucediendo de forma arbitraria bajo la decisión de los padres de familia. Adicionalmente, dichos servicios no se han organizado formalmente bajo un mismo esquema a pesar de que todos responden a una misma población. Esto ha llevado a que la gran mayoría de instituciones que prestan servicios de educación especial funcionen a la periferia del Sistema Educativo Nacional y del Ministerio de Educación de Guatemala y que los estudiantes con discapacidad tarden en ingresar a la escolaridad formal o nunca lo hagan.

Por lo tanto, según las ideas desarrolladas anteriormente y tomando en cuenta la situación precaria en la que se están desarrollando los procesos de inclusión educativa en Guatemala, se hace necesario el plantear una alternativa viable que responda a las necesidades de la población con discapacidad con relación a su ingreso en el Sistema de Educación Nacional y dentro del espectro de servicios formado por la implementación simultánea de la educación especial y la educación inclusiva puesto que, actualmente, se encuentran desvinculados el uno del otro. En este contexto, el Principio de los Ambientes menos Restrictivos se perfila como una alternativa y como un marco de referencia necesario para guiar los procesos de inclusión educativa en Guatemala y organizar todos los servicios que se prestan actualmente bajo un mismo esquema.

B. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. PREGUNTA CENTRAL

¿Cómo se puede fortalecer el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional de Guatemala basados en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos?

2. PREGUNTAS SECUNDARIAS

- ¿Cuál es la situación actual del proceso de inclusión educativa en Guatemala?
- ¿Cómo se comparan las políticas de educación inclusiva en Guatemala con referencia a otros países de la región y el mundo?
- ¿Cómo fundamentar los procesos de educación inclusiva en Guatemala bajo el principio de los ambientes menos restrictivos?

C. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo del presente trabajo de graduación tiene relevancia puesto que, si bien se han realizado esfuerzos en el país para ofrecer una educación inclusiva, se ha formulado un marco legal nacional e internacional que garantiza los derechos de las personas con discapacidad y existe una amplia oferta de instituciones

especializadas que prestan servicios de educación a esta población, las personas con discapacidad aún encuentran obstáculos significativos que no permiten su plena inclusión dentro del Sistema Educativo Nacional como la falta de recursos económicos y humanos para responder de forma efectiva a sus necesidades. Una posible explicación para esta problemática es que, en el país, no existe un proceso claro ni un marco normativo de referencia para colocar a los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema de Educación Nacional de manera exitosa. En este sentido, el Principio de los Ambientes menos Restrictivos se perfila como una solución viable que permitiría plantear un nuevo paradigma de inclusión educativa en Guatemala, reestructurar el Sistema de Educación Nacional para incluir dentro de este a todas las instituciones de Educación Especial que actualmente trabajan al margen del mismo y garantizar la movilidad de la gran mayoría de estudiantes con discapacidad desde instituciones especializadas hacia instituciones de educación regular, garantizando así su derecho a una verdadera educación inclusiva.

Adicionalmente, esta investigación puede sentar las bases para evidenciar la necesidad de reestructurar el modelo de atención a la discapacidad que actualmente desarrolla el Ministerio de Educación de Guatemala y de reconocer el papel fundamental que otros profesionales especializados tienen para asegurar el éxito de los procesos de inclusión educativa.

Cabe destacar que se han realizado investigaciones relacionadas con la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en Guatemala, pero aún no se ha estudiado a profundidad la situación en torno a procesos específicos para su colocación dentro del Sistema Educativo Nacional. Por lo tanto, el único criterio establecido formalmente para la colocación de los estudiantes guatemaltecos está relacionado con la edad la cual se utiliza para su inscripción formal en el Primer Grado de Primaria. En ese sentido, las líneas de acción que enmarcan el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad que se contemplan actualmente se limitan a la edad cronológica y a la legislación nacional que garantiza la atención educativa de dicha población, pero estas han resultado poco efectivas.

Por lo tanto, el poder ofrecer una alternativa basada en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos no solo beneficiará a los estudiantes con discapacidad, sino también a todos los actores del proceso educativo incluido el Ministerio de Educación de Guatemala.

D. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN

- El proceso de inclusión educativa en Guatemala ha sido implementado sin un marco de referencia claro lo cual ha afectado directamente la colocación de estudiantes con discapacidad dentro del Sistema de Educación Nacional.
- Las leyes y políticas de inclusión educativa en Guatemala han sido formuladas desde una perspectiva simplista y desactualizada lo cual ha contribuido a la baja escolarización de los estudiantes con discapacidad en el país.
- El Principio de los Ambientes menos Restrictivos constituye el marco de referencia faltante para poder llevar a cabo procesos de inclusión educativa verdaderamente exitosos en Guatemala.

II. MARCO CONTEXTUAL

El marco contextual en el cual se ubica la presente investigación se circunscribe en el ámbito de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en Guatemala por lo que se presenta una breve descripción de la situación de la misma, así como la normativa legal internacional y nacional que la rigen.

A. SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN GUATEMALA

Guatemala se encuentra ubicada en el extremo noroccidental de Centroamérica con una extensión geográfica de 2253 km² divididos en 22 departamentos y es el país más poblado de la región centroamericana con un total de 16,346,950 de habitantes según las estimaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística de Guatemala en diciembre de 2019. De acuerdo con la Segunda Encuesta Nacional de Discapacidad -ENDIS- (2016), se estima que del total de habitantes, un 10.2 % de la población guatemalteca, alrededor de 1.6 millones de personas, presenta algún grado de discapacidad. Los datos anteriores son consistentes con las estimaciones realizadas por la Organización Panamericana de la Salud quienes calculan una prevalencia de discapacidad en Guatemala del 10% con relación a la población total. Piloña (2008) argumenta que es necesario considerar la posibilidad de que los datos obtenidos por medio de censos no proporcionan información exacta que permite identificar la totalidad de personas que viven en condición de discapacidad en Guatemala por lo que debe considerarse la existencia de un subregistro.

Con relación a la situación educativa de las personas con discapacidad en Guatemala, el reporte realizado por el Consejo Nacional para la Atención de las personas con Discapacidad -CONADI- (2015) indica que:

«las personas con discapacidad tienen un bajo nivel educativo: 50.3% del total del sector es analfabeta, 5 de cada 10 no tienen ningún nivel educativo, apenas 4 de 10 han cursado algún grado de educación primaria y en cuanto a la educación secundaria y superior, la relación es de 1 por cada 10».

Si bien los datos presentados por el CONADI son útiles para dimensionar la precariedad en la atención de las personas con discapacidad, es necesario indicar que existe la posibilidad que el estimado de analfabetismo haya incrementado. Actualmente, no se cuenta con datos actualizados ni con indicadores educativos específicos a la situación educativa de las personas con discapacidad en el país.

Adicionalmente, se debe resaltar que la situación educativa de las personas con discapacidad ha sido muy poco estudiada en el contexto guatemalteco, pero existen algunos reportes que aportan información histórica relevante acerca de la precariedad de la misma. Piloña (2008) destaca que el porcentaje de población con discapacidad en el país que tiene conocimiento de la existencia de algún centro de educación especial es sumamente bajo, encontrando que únicamente un 6% manifiesta que sí conoce de alguno. En esa misma línea, la Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Educación y Discapacidad -ASCATED- (2005) indica que, de las pocas instituciones de educación regular que ofrecen servicios de educación especial, en un 16% no se promueve a los alumnos con discapacidad al grado inmediato superior. En el mismo estudio, se hace mención que, en relación al grupo étnico al que pertenecen las personas con discapacidad, el 96% es ladino, el 3.6% indígena, el 0.1% Xinca y 0.3% garífuna, lo cual plantea un escenario en el que quienes tienen mayor acceso a servicios de educación especial es la población que pertenece al grupo étnico ladino. Esto explica el por qué un 82% de las instituciones que proporcionan atención en educación especial están localizadas en el casco urbano, especialmente en cabeceras departamentales. Por último, esta situación evidencia que existe una necesidad urgente por fortalecer los procesos de inclusión educativa para asegurar el derecho de educación de la población con discapacidad en el país.

B. MARCO LEGAL INTERNACIONAL

Guatemala, como país, ha adquirido compromisos a nivel internacional por medio de la participación en diversos acuerdos, convenios y tratados con el objetivo de atender a la población con discapacidad. Según la Dirección General de Educación Especial -DIGEESP- (2018) se pueden mencionar:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Declaración de los Derechos del Niños, ratificada por Guatemala el 10 de mayo de 1990.
- Convención sobre los Derechos del Niños, ratificada por Guatemala en 1990.
- Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.
- Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación por razones de Discapacidad.
- Declaración Mesoamericana de Educación Inclusiva.
- Conferencia Interamericana de Educación “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

C. MARCO LEGAL NACIONAL

La inclusión educativa de las personas con discapacidad en Guatemala está fundamentada en un marco legal nacional que garantiza los derechos de este sector poblacional entre los que se encuentran la Constitución Política de la República de Guatemala, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad y Ley de Educación Especial.

1. Constitución Política de la República de Guatemala

La Constitución Política de la República de Guatemala, vigente desde 1985, constituye la ley suprema y normativa del país en la cual se rige el Estado guatemalteco. Se resaltan los siguientes artículos:

- a. El artículo 4 “Libertad e igualdad” menciona que *en Guatemala todos los seres humanos son libres e iguales en dignidad y derechos. El hombre y la mujer, cualquiera que sea su estado civil, tienen iguales oportunidades y responsabilidades.*
- b. El artículo 52 que se refiere a los “Minusválidos”, haciendo la aclaración que este es un término en desuso y que actualmente se considera peyorativo, resalta que el Estado de Guatemala *garantiza la protección de los minusválidos y personas que adolecen de limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales. Se declara de interés nacional la promoción de políticas y servicios que permitan su rehabilitación y su reincorporación integral a la sociedad.*
- c. El artículo 71 “Derecho a la educación” indica que *es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna.*
- d. El artículo 74 “Educación obligatoria” establece que *los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley.*

2. Ley de Educación Nacional

El Decreto Legislativo 12-91 que constituye la Ley de Educación Nacional vigente desde 1991, se formula con el objetivo de normar el sistema educativo en Guatemala. En su artículo 1 “Principios” especifica que la educación en Guatemala se fundamenta en los siguientes principios:

- a. *«La educación es un derecho inherente a la persona humana y una obligación del Estado.*
- b. *La educación se fundamenta en el respeto a la dignidad de la persona humana y en el cumplimiento efectivo de los derechos humanos.*
- c. *La educación tiene al educando como centro y sujeto del proceso educativo.*
- d. *La educación está orientada al desarrollo y perfeccionamiento integral del ser humano a través de un proceso permanente, gradual y progresivo.*
- e. *La educación será un instrumento que coadyuve a la conformación de una sociedad justa y democrática.*
- f. *La educación se define y se realiza en un entorno multilingüe, multiétnico y pluricultural en función de las comunidades que la conforman.*
- g. *La educación es un proceso científico, humanístico, crítico, dinámico, participativo y transformador».*

Adicionalmente, en el capítulo III, artículo 47 se indica que *la Educación Especial, constituye el proceso educativo que comprende la aplicación de programas adicionales o complementarios, a personas que presenten deficiencias en el desarrollo del lenguaje, intelectual, físico y sensorial y/o que den evidencia de capacidad superior a la normal.*

3. Ley de Atención a las personas con discapacidad

El Decreto 135-1996 que constituye la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad (1996) y que fue creada con el objetivo de constituir un marco jurídico sobre la discapacidad, hace referencia a la educación de esta población. Se resaltan los artículos siguientes:

- a. *«Artículo 25 la persona con discapacidad tiene derecho a la educación desde la estimulación temprana hasta la educación superior, siempre y cuando su limitación física o mental se lo permita.*

- b. *Artículo 26 el Ministerio de Educación Pública promoverá la formulación de programas educativos que contengan las necesidades especiales de las personas con discapacidad.*
- c. *Artículo 27 el Estado deberá desarrollar los medios necesarios para que las personas con discapacidad participen en los servicios educativos que favorezcan su condición y desarrollo.*
- d. *Artículo 28 las autoridades educativas efectuarán las adaptaciones necesarias y proporcionarán los servicios de apoyo requeridos para que el derecho de las personas con discapacidad sea efectivo. Las adaptaciones y los servicios de apoyo incluyen los recursos humanos especializados, adecuaciones curriculares, evaluaciones, metodología, recursos didácticos y planta física.*
- e. *Artículo 29 la personas con discapacidad podrán recibir su educación en el sistema educativo regular, con los servicios de apoyo requeridos. Los estudiantes que no puedan satisfacer sus necesidades en las aulas regulares, contarán con servicios apropiados que garanticen su desarrollo y bienestar, incluyendo los brindados en los centros de enseñanza especial.*
- f. *Artículo 30 la educación de las personas con discapacidad deberá impartirse durante los mismos horarios de las regulares, preferentemente en el centro educativo más cercano al lugar de su residencia y basarse en las normas y aspiraciones que orientan los niveles del sistema educativo.*
- g. *Artículo 31 es obligación de los padres, tutores o representantes, inscribir y velar porque las personas con discapacidad asistan regularmente a clases y participar activamente en el proceso educativo de éstos.*

- h. Artículo 32 *El Ministerio de Educación deberá desarrollar los mecanismos necesarios para que la persona con discapacidad del área rural tenga acceso a la educación, mediante programas adecuados a su realidad geográfica y étnica, garantizando la educación bilingüe, en las zonas de población mayoritariamente indígena.*
- i. Artículo 33 *El Estado deberá estimular las investigaciones y tomará en cuenta las nuevas propuestas relativas a la didáctica, evaluación, en currícula y metodologías que correspondan a las necesidades de las personas con discapacidad».*

4. Ley de Educación Especial

El Decreto 58-2007 Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales (2007) se formuló con el objetivo de eliminar las barreras educativas para equiparar las oportunidades entre las personas con capacidades especiales y sus pares, establece la creación de la Dirección de Educación Especial -DIGEESP- y la necesidad de instaurar la educación especial a lo largo del Sistema de Educación Nacional. Al respecto, se resaltan los siguientes artículos:

- a. «Artículo 9 “Matrícula” *sin discriminación alguna, los estudiantes con capacidades especiales deben ser matriculados en el nivel que les corresponda, por lo que el programa educativo se modificará a fin de satisfacer las necesidades educativas especiales de cada alumno, con y sin discapacidad, inscrito.*
- b. Artículo 10 “Articulación dentro del sistema educativo” *cada centro educativo, público o privado, otorgará la certificación que corresponda, indicando los cambios y adaptaciones curriculares a los que el estudiante estuvo sujeto y especificando los logros de aprendizaje, de tal manera que se puedan realizar las equivalencias necesarias, de conformidad con las normas y prácticas establecidas por el Ministerio de Educación.*

- c. Artículo 14 “Implementación” *el Estado impulsará e implementará el sistema de educación especial a nivel nacional, en beneficio de los estudiantes con y sin discapacidad, promoviendo la formación y capacitación de los maestros y encargados, a fin de generar las condiciones necesarias para asegurar la participación activa e incluyente de los alumnos dentro de la sociedad y en un arco de equidad e interculturalidad.*

- d. Artículo 16 “Recursos humanos” *de acuerdo con las necesidades establecidas, se contará con Centros Educativos Especiales en los municipios de la República, quienes deberán contar con un equipo interdisciplinario calificado con el propósito de diseñar, asesorar y supervisar la pertinencia y efectividad de las educaciones curriculares».*

Según lo planteado, se reconoce que Guatemala cuenta con mecanismos jurídico-legales específicos para atender a la población con discapacidad y estos resaltan su derecho a una educación de calidad y con enfoque inclusivo. Adicionalmente, el país ha adquirido compromisos a nivel internacional para la eliminación de todas las barreras que dificultan la participación plena de las personas con discapacidad en los ámbitos sociales, incluido el de la educación.

III. MARCO CONCEPTUAL

La atención y respuesta ante la diversidad humana continúa siendo uno de los grandes retos de la educación. A pesar de los múltiples esfuerzos que se han realizado, especialmente en la última década, los grupos socialmente vulnerables continúan encontrando dificultades que no permiten su plena inclusión en el ámbito educativo, siendo el grupo conformado por las personas con discapacidad uno de los más afectados. Considerando que la escuela es uno de los principales agentes formativos y socializantes del individuo, cualquier dificultad para acceder a la misma tiene repercusiones en todos los ámbitos de la vida.

Sin duda alguna, la educación es un reflejo claro de la sociedad e históricamente, las personas con discapacidad han recibido un trato similar dentro de las aulas como afuera de estas. Además, ha sido utilizada como una herramienta de opresión para perpetuar las relaciones de poder que permiten a un sector de la población ejercer el control sobre otros. Por lo tanto, la exclusión total del sistema educativo o la mínima participación dentro del mismo refuerzan las barreras sociales. Posteriormente, estas impactarán directamente en el nivel de participación que el individuo tiene en la sociedad, así como en el acceso a espacios públicos, empleabilidad, servicios de salud, participación política y otras oportunidades de educación a nivel superior. En otras palabras, el resultado directo de la exclusión es la perpetuación de la inequidad en la sociedad.

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, se hace necesario explorar la situación actual de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional y el cómo se comparan con los de otros países en el mundo. Adicionalmente, se propone una alternativa para la colocación de estos estudiantes que garantice su plena participación dentro del sistema educativo y aporte a la reducción de las múltiples barreras que, aún hoy, evitan su desarrollo integral y pleno.

A. Inclusión Educativa

1. Definición

La inclusión en el campo de la educación puede definirse desde diversos enfoques, autores y épocas pues es un concepto que está en continua construcción y que es susceptible a los cambios que ocurren a nivel social. Jiménez y Ortega (2018) indican que, originalmente, la definición de inclusión educativa *procede de las declaraciones, investigaciones y pronunciamientos que realizan los organismos internacionales constituidos en agencias que recogen las problemáticas de los diferentes países miembros diseminados a través de todos los continentes*. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OECD- (2017) define la inclusión educativa como:

«proporcionar oportunidades educativas similares a todos, independientemente del género, los antecedentes familiares o el estatus socioeconómico. Desafortunadamente, la igualdad de oportunidades no garantiza resultados equitativos, porque las personas con desventajas pueden requerir apoyo específico para beneficiarse de esas oportunidades. En este sentido, el concepto incorpora la necesidad de un apoyo bien orientado que ayude a los individuos a llegar al mismo punto de partida que aquellos de orígenes más ventajosos en cada etapa de la vida».

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2021) la define como:

«un derecho que abarca la transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante, junto con un compromiso para eliminar las barreras que impiden esa posibilidad».

Cabe destacar que estas definiciones no solamente se quedan en el ámbito de los organismos internacionales, sino que las mismas trascienden a la sociedad y terminan de enriquecerse con la experiencia de vida de los individuos. Un ejemplo de esto es la definición proporcionada por Martínez (2021) quien describe la inclusión educativa como:

«la respuesta a la diversidad desde cauces positivos que se identifica con la participación, logros y supresión de barreras de todos los colectivos involucrados: alumnado, responsables de gestión, profesorado, familia y comunidad, proveyendo a los primeros de mayores oportunidades desde el horizonte de logro académico y social. Desde el enfoque de derechos, interpela a la flexibilidad y a la adaptación, a la responsabilidad y a la educación bajo el principio del respeto a la identidad de todas las personas a fin de que la totalidad del estudiantado pueda participar y ser tratado como miembros valiosos».

Cualquiera que sea el caso, la definición de inclusión educativa está íntimamente relacionada con conceptos como diversidad, equidad y derechos. Además, esta se concibe como un proceso que permite incrementar y mantener la participación equitativa de todos los actores del proceso educativo, haciendo énfasis en disminuir y eliminar todas las barreras que excluyen a los estudiantes que tienen ciertas características específicas. Estos en cambio, deben tener acceso a la educación, independientemente de su origen, condiciones personales, sociales o culturales y se debe de dotarles de todos los ajustes razonables y apoyos necesarios para poder equipararse con sus pares. Rodríguez, Torres y Vega (2017) comparten estas ideas y refieren que:

«la inclusión educativa va en contra de las prácticas discriminatorias pues promueve la valoración de la diferencia, reconoce la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Dicha política está enmarcada en tres enfoques políticos que resaltan la accesibilidad, la asequibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad. Va dirigida a poblaciones educativas

especiales (poblaciones con habilidades diversas), y debe asumirse desde la equidad y la igualdad. Estos enfoques son el de derechos, el de educación para todos y el de la educación inclusiva».

Por último, es necesario recalcar que el concepto de inclusión no solamente es importante para el ámbito educativo, sino que ha trascendido y se ha posicionado como un tema central en la sociedad actual. Al respecto, Armijo (2018) resalta que *la noción de inclusión aparece hoy en día en el centro de las discusiones tanto en el plano político como académico y forma parte de una visión compartida e incuestionable a nivel mundial*. Por otro lado, Slee (2013) va más allá e indica que la importancia de la inclusión educativa radica en que:

«plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes en diferentes personas y nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos. A partir de ahí, siguen cuestiones técnicas sobre la investigación, los recursos, el currículum, la pedagogía, la evaluación y las ecologías de la escuela y el desarrollo humano».

Por lo tanto, es innegable que la inclusión educativa continúa siendo un tema complejo que requiere de una profunda reflexión por parte de los diversos miembros de la sociedad y que plantea retos que deben abordarse desde múltiples perspectivas.

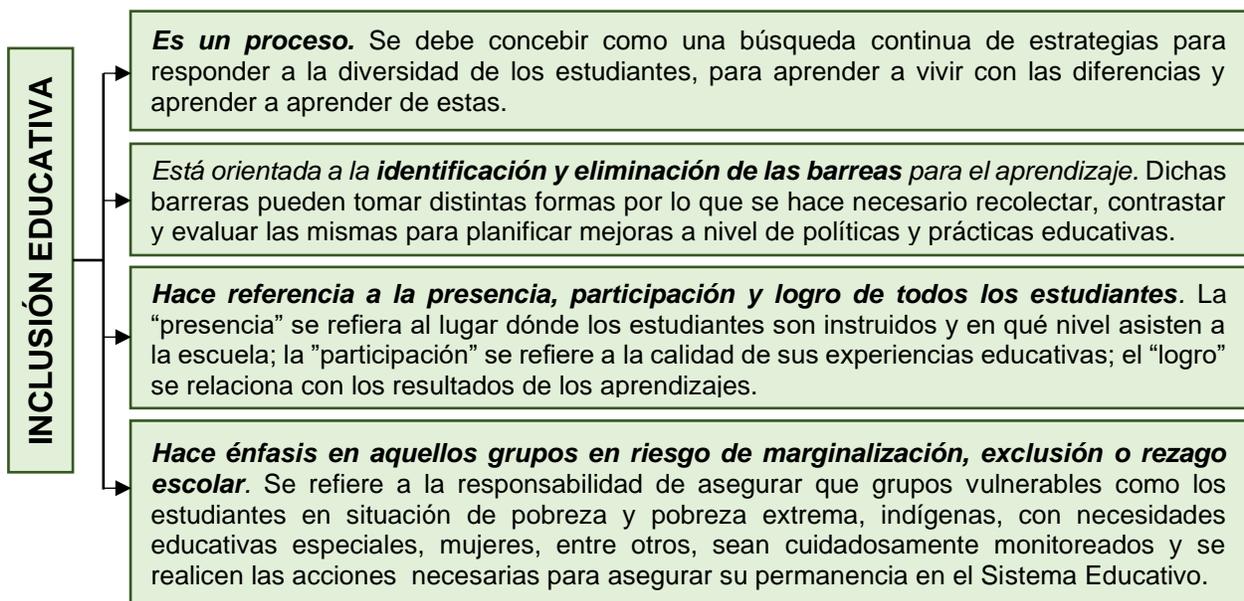
2. Características y elementos clave

Las diversas experiencias en torno a la inclusión en el ámbito educativo han generado un debate acerca de las implicaciones que tiene la misma cuando es llevada desde la teoría a la práctica. Como lo indica Opazo (2020) la inclusión educativa:

«en su origen se presentó como contrapunto a la noción de integración educativa, pasando de un foco en la integración física de niños y niñas con la discapacidad o dificultades de aprendizaje en la escuela regular a visiones más amplias respecto al reconocimiento de múltiples necesidades de aprendizaje de todos y todas las niñas y a la construcción de visiones sobre la diferencia en base a dimensiones tan diversas como género, raza, religión, lenguaje, localización o clase social».

Según la UNESCO (2016a) la inclusión educativa consta de cuatro elementos clave que permiten su comprensión teórico-metodológica, así como también permite dimensionarle en la práctica. Estos se presentan a continuación:

ESQUEMA 1 ELEMENTOS CLAVE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA



Fuente: Elaboración propia según UNESCO (2016a)

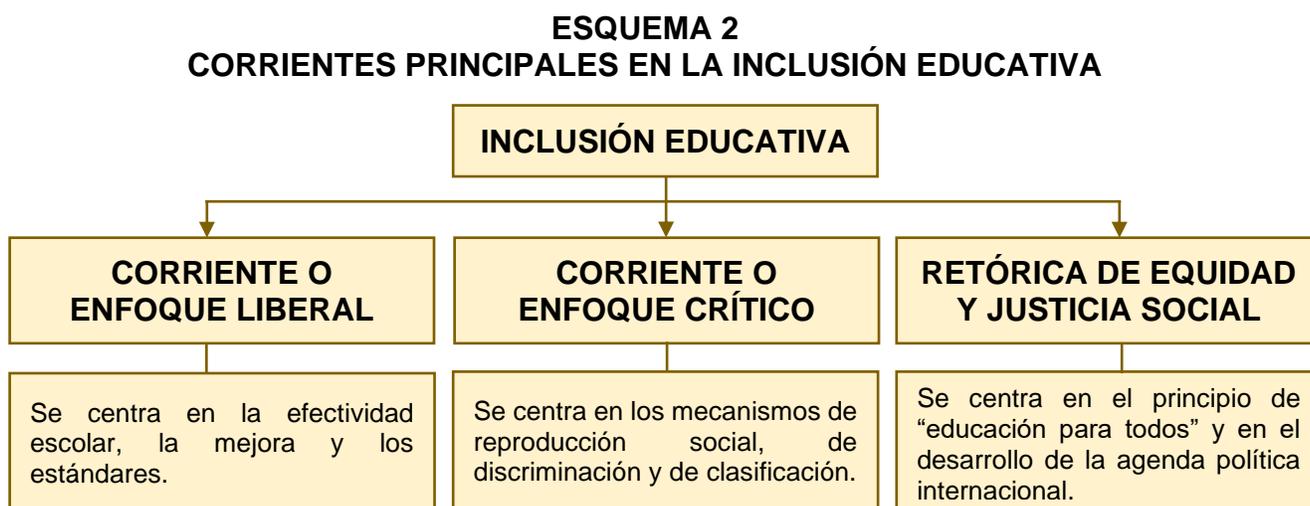
Por consiguiente, se hace necesario concebir los elementos anteriores en una relación de interdependencia que permite tener una definición más clara de la inclusión educativa. Esta debe entenderse como un proceso sistemático orientado a la identificación y eliminación de todas las barreras que afectan la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos en riesgo de

ser marginalizados, excluidos y quedarse rezagados. Lo anterior constituye una base que permite el análisis, la evaluación y la transformación de los sistemas educativos para que estos puedan dirigir sus esfuerzos en dirección a la inclusión.

No obstante, la concreción de los esfuerzos para crear sistemas educativos que sean verdaderamente inclusivos aún representa un desafío importante. Al respecto, Opazo (2020) argumenta que:

«pese a la amplia difusión y aceptación de postulados de la inclusión educativa como políticamente correctos y socialmente deseables, su instalación e implementación se considera deficiente, en tanto no se ha logrado el acceso universal de estudiantes con dificultades a la educación general y, más aún, ha favorecido el aumento de estrategias de exclusión y segregación dentro de los mismos establecimientos»

La deficiencia en la implementación de la inclusión educativa, así como las implicaciones de la misma han sido abordadas de forma teórica por diversos autores lo cual ha resultado en el desarrollo de diferentes corrientes o enfoques. Armijo (2018) menciona que existen tres corrientes principales las cuales se presentan en el siguiente esquema:



Fuente: Elaboración propia según Armijo (2018)

Es necesario que los profesionales en el ámbito educativo sean capaces de identificar cada una de estas corrientes así como también comprender las diferencias fundamentales y la incompatibilidad teórica-práctica que existen entre las mismas. Esto permitirá mejorar los procesos de investigación, la generación de políticas públicas en torno a la inclusión y las prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad.

Otro punto a tratar es el de los factores que afectan los procesos de inclusión, los cuales constituyen barreras que dificultan el acceso, permanencia y promoción de los estudiantes con discapacidad. Al respecto, Arduin (2015) remarca que uno de los obstáculos más grandes para la inclusión es el de la educación basada en el neoliberalismo. El autor menciona que, *en las últimas décadas, las políticas neoliberales se han convertido en el paradigma político y económico definitivo en varios países desarrollados y en vías de desarrollo*. Dicho modelo se aleja de los valores sociales y se orienta hacia valores relacionados con el mercado, el consumo, la competitividad, la privatización y la eficiencia. El mismo autor menciona que, bajo el neoliberalismo, se concibe a los individuos no como estudiantes, sino como clientes o consumidores y a las instituciones educativas como un bien comercial. En otras palabras, el neoliberalismo concibe a la educación como un bien privado e individualizado que enfatiza la competencia cognitiva e instrumental por sobre el desarrollo social, cultural y personal. El resultado de lo anterior es un sistema educativo que compara y diferencia a los individuos según los estándares de logro y fracaso donde los estudiantes que no son capaces de alcanzar la norma, son excluidos.

Otros factores que afectan la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad están íntimamente ligados con los docentes y los padres de familia. Al respecto de los factores relacionados con los docentes, Damore y Murray (2008) indican que la inclusión depende de la actitud de los docentes hacia la misma y de la calidad de su formación profesional. En esta línea, Dupoux, Wolman y Estrada (2005) remarcan tres factores que tienen un impacto significativo en la percepción

que los educadores tienen hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad. El primero está relacionado con los estereotipos que tienen hacia los estudiantes con discapacidad. El segundo está relacionado con los estereotipos que tienen acerca de las características que los estudiantes deben poseer para alcanzar el éxito académico. El tercero está relacionado con el hecho de que las expectativas que se forman acerca del desempeño de los estudiantes con discapacidad son usualmente bajas, lo cual hace que los perciban como poco capaces.

Con respecto a aquellos relacionados con los padres de familia, Ryan y Quinlan (2018) indican que la perspectiva de los padres y cuidadores primarios es crucial para entender cómo la inclusión es percibida. Broberg (2011) resalta que la experiencia de los padres de familia alrededor de la inclusión de sus hijos con discapacidad depende de factores culturales y sociales que varían según el tiempo y el lugar. McNeilly y McDonald (2017) argumentan que los padres de personas con discapacidad desean estar involucrados en el proceso de inclusión de sus hijos junto a los profesionales especializados, pero algunos reportan que se sienten excluidos de dicho proceso y que su experiencia personal no es tomada en consideración lo cual afecta negativamente su percepción de la inclusión en general. Gilmore, Campbell y Cruskelly (2003) expresan que, a pesar de que los padres de personas con discapacidad reconocen los beneficios sociales, educativos, y emocionales de la inclusión educativa, la mayoría considera que las necesidades especiales de las personas con discapacidad no son atendidas eficazmente en el entorno escolar. Ahondando en la idea anterior, Elkins, Kraayenoord y Jobling (2003) mencionan que los padres que presentan una actitud negativa ante la inclusión reportan que la severidad de la discapacidad de sus hijos hace que un aula regular no sea opción para ellos. Adicionalmente, indican que su postura se ve reforzada porque las aulas regulares se enfocan en trabajar un currículo académico en lugar de desarrollar habilidades adaptativas que es lo que buscan para sus hijos.

Una vez abordados los factores que afectan directamente los procesos de inclusión, se hace necesario también delimitar líneas de acción que aporten a la

construcción de sistemas educativos cada vez más inclusivos. Con relación al proceso de mejora de los procesos de inclusión educativa, Marchesi y Hernández (2019) resaltan cinco dimensiones clave que los países en Latinoamérica necesitan priorizar para su avance, los cuales se abordan a continuación:

1. Acuerdos políticos y sociales: la calidad de los procesos de inclusión no depende únicamente del análisis de la situación actual para delimitar prioridades. Adicionalmente, se necesita de un esfuerzo firme, sostenido y creciente que requiere de acuerdos políticos y sociales que permitan mantener dichas prioridades sin importar que existan cambios en los gobiernos.
2. Ampliación y equidad en la educación infantil: la evidencia muestra que los primeros años de vida del individuo son fundamentales para su desarrollo y aprendizaje posterior. Por lo anterior, se hace necesario invertir en programas de educación temprana que favorezcan a los niños, especialmente aquellos en situación de desventaja social. Para lograrlo, se necesita implicar a las distintas instituciones, tanto públicas como privadas, para dar una respuesta coordinada a las demandas sociales y educativas de la niñez.
3. Fortalecimiento de la profesión docente: el docente no solamente debe asegurar que todos los estudiantes permanezcan en el aula, sino que debe ser capaz de planificar y facilitar experiencias que les permitan aprovechar al máximo sus aprendizajes. Lo anterior requiere del fortalecimiento de la formación docente desde el primer año para asegurar el desarrollo de competencias relacionadas a la inclusión y respuesta educativa ante la diversidad en el aula. Adicionalmente, se debe fomentar su desarrollo profesional por medio de capacitación y actualización constantes.

4. El valor de la cultura: la importancia de la dimensión cultural subyace en que la percepción negativa hacia la diversidad proviene directamente de las normas, valores, símbolos y tradiciones que le han percibido como un peligro para la convivencia y el progreso en el ámbito de la educación. En este sentido, se hace fundamental realizar intervenciones que permitan el reconocimiento de la diversidad humana como un elemento que enriquece el proceso de aprendizaje y que influye positivamente en el avance hacia la inclusión educativa.

5. Cambios en actitudes sociales y educativas: es responsabilidad de los líderes políticos y educativos la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad para construir comunidades basadas en valores sociales e ideales de inclusión. Esto con el objetivo de reducir y combatir la discriminación y exclusión que afecta a múltiples sectores de la sociedad y limita su participación en la misma.

En consecuencia, es claro que los cambios necesarios para poder alcanzar la inclusión no están limitados únicamente al ámbito de la educación. La construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos necesita de esfuerzos sostenidos desde la sociedad. Castillo (2015) profundiza en esta idea y argumenta:

«la noción de inclusión no es algo propio del sistema educativo, más bien debería estar en armonía con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión, estigmatización, segregación, alienación, quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo, y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto. La inclusión está impulsada y dirigida por valores y son nuestros valores y creencias los que modelan la política y la cultura que tenemos y queremos».

De ahí que se hace imperante la coordinación de esfuerzos por parte de todos los sectores de la sociedad para poder construir y propiciar una cultura inclusiva. Esto permitirá que la diversidad sea apreciada como un factor positivo para el desarrollo humano, que los gobiernos generen políticas inclusivas cada vez más eficaces y que los grupos sociales históricamente vulnerados puedan gozar plenamente de los derechos inherentes a todo ser humano.

B. Educación especial y educación inclusiva: el espectro de servicios educativos para las personas con discapacidad

1. Modelos teóricos de la discapacidad y su relación con la generación de políticas públicas

El abordaje y la atención educativa de las personas con discapacidad ha sido objeto de debate constante y ha sufrido de múltiples transformaciones a lo largo de la historia. Según Parra citado por Fuster (2014) *en un momento existía una completa exclusión, posteriormente se dirigió a la educación especial, luego se manejaron los conceptos de educación integrada y, actualmente, los de educación inclusiva basada en la diversidad*. Estos cambios están íntimamente ligados con los modelos o paradigmas explicativos de la discapacidad los cuales han definido la forma en la cual la sociedad concibe a los individuos que presentan diferencias a nivel funcional.

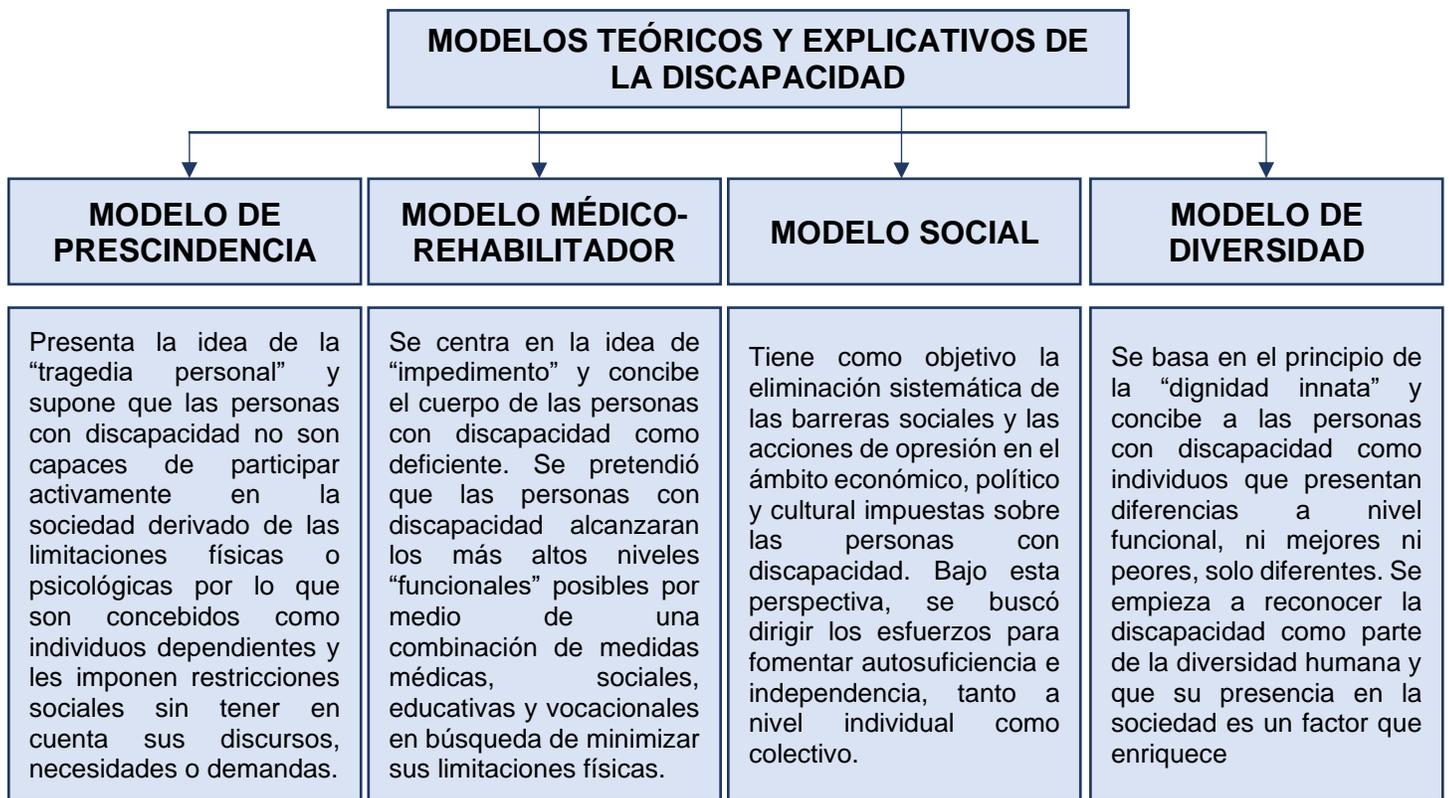
Al respecto, Arce (2015) argumenta que *los modelos teóricos sobre la discapacidad cobran relevancia para la población con discapacidad, en el sentido de que se convierten en directrices orientadoras para el diseño de políticas públicas que los benefician o bien los perjudican*. En la misma línea, Vásquez y Neira (2020) hacen referencia a la evolución histórica de los distintos modelos teóricos y mencionan que:

«estos marcan la tendencia de las conductas de la sociedad y de las políticas en las respectivas décadas, es decir, entender el concepto de

discapacidad desde un enfoque o modelo respectivo orienta las acciones, legislación y esfuerzos públicos y privados garantizando los derechos de las personas con discapacidad».

Tomando en cuenta lo anterior, es claro que las políticas públicas elaboradas para la atención de las personas con discapacidad son un reflejo directo de la percepción que el imaginario social tiene sobre esta condición. Esta idea es explorada por Arce (2015) quien define los modelos teóricos que históricamente han dado forma a las diversas políticas públicas de discapacidad. Estos se presentan en el siguiente esquema:

**ESQUEMA 3
MODELOS TEÓRICOS Y EXPLICATIVOS DE LA DISCAPACIDAD**



Fuente: Elaboración propia según Arce (2015)

Un análisis de los modelos teóricos de la discapacidad permite comprender el origen de los distintos procesos políticos y sociales que han formado la

percepción de la sociedad con respecto a las personas con discapacidad. En el ámbito educativo, la utilidad de identificar los aportes teórico-metodológicos que cada uno de dichos modelos han contribuido para la formación de políticas públicas relacionadas con la discapacidad se hace necesario para comprender el origen y las características de los servicios que actualmente se ofrecen a este grupo.

2. Origen y definición de los servicios de educación especial y educación inclusiva

A lo largo de la historia fueron surgiendo distintos enfoques de atención educativa dirigidos específicamente hacia las personas con discapacidad. Estos fueron resultado de los modelos explicativos de la discapacidad y de las políticas públicas devengadas de los mismos. Actualmente, son los enfoques de educación especial y educación inclusiva los que aún continúan vigentes. Cabe destacar que, a pesar de que en la práctica suelen ser confundidos, existen diferencias fundamentales entre ambos términos por lo cual se hace necesaria su definición teórica.

Con relación a la educación especial, Florian (2013) menciona que este es *un sistema educativo paralelo o separado a aquél que se proporciona a la mayoría de las niñas y niños*. Vásquez y Neira (2020) resaltan que *tradicionalmente, suele decirse que las instituciones de educación especial son lugares en los que está presente el conocimiento experto y las destrezas necesarias para enseñar a los niños y niñas con alguna discapacidad*. Por otro lado, Rojas y Olmos (2016) argumentan que:

«la creación de aulas y escuelas especiales sirvió para responder a una parte de la infancia que había quedado fuera de la educación regular bajo un modelo sustentado en la categorización del alumnado, la necesidad de articular respuestas individuales en función de la deficiencia o la búsqueda de esas respuestas diferenciadas en espacios específicos separados de otros iguales sin deficiencias».

De manera que, es claro que los servicios de educación especial tienen su origen en el modelo médico-rehabilitador de la discapacidad ya que su objetivo fundamental es el de proveer de una atención especializada que permita a las personas con discapacidad alcanzar un nivel funcional lo más cercano posible a sus pares.

Por el otro lado, la educación inclusiva como lo define Castillo (2015):

«rompe con el modelo homogeneizador y de déficit que etiqueta y estigmatiza el desarrollo de las capacidades de las personas para dar paso a un modelo heterogéneo que involucra a los centros educativos como proyecto institucional, que propone el respeto a la persona, la calidad educativa, la participación, el liderazgo, sentido de comunidad, incorpora la colaboración, la creatividad y la innovación, respeta la diversidad para dar espacio a la convivencia en solidaridad, igualdad y justicia social para todas las personas».

En otras palabras, los servicios de educación inclusiva tienen su origen en el modelo de diversidad ya que aboga por instituciones educativas para todos los individuos sin importar sus características; donde las personas con discapacidad aprenden y conviven junto a sus pares y se conciben sus diferencias a nivel funcional como parte de la diversidad humana, fuera de toda etiqueta o estigma.

Pese a que, cronológicamente, los servicios de educación especial surgieron antes que los servicios de educación inclusiva, en muchos países continúan funcionando paralelamente y existe un debate generalizado acerca de su implementación simultánea. Algunos sectores que abogan por una escuela para todos argumentan que la educación especial ya no es necesaria puesto que dificulta los esfuerzos para alcanzar una verdadera educación inclusiva al promover que las personas con discapacidad no accedan a un currículo formal como sus pares. La

UNESCO (2016b) hace referencia a esta perspectiva de la educación especial y menciona que:

«en la lógica de la política pública, la educación especial se lee como un facilitador para el acceso a la educación, pero una barrera para aquellas prácticas tendientes a promover como alternativa educativa para las personas con discapacidad, la educación inclusiva».

En contraposición, otro sector representado mayormente por los padres de familia argumenta que la educación inclusiva únicamente es funcional para aquellos individuos con una discapacidad leve, pero que no provee de la atención apropiada a todas las personas con otros grados de afección. Los argumentos más destacados son expuestos por diversos autores. Palmer, Fuller, Arora y Nelson (2001) resaltan que los padres que tienen actitudes negativas hacia los procesos de inclusión creen que la severidad de la discapacidad de sus hijos significa que el aula regular no es una opción adecuada para ellos ya que esta no puede ofrecer las acomodaciones necesarias para que los educadores regulares atiendan a sus hijos dentro de las mismas. Además, estos padres reportan estar preocupados con relación a otros factores como el tamaño de las aulas, las condiciones educativas y las expectativas que los educadores pudiesen tener de sus hijos con discapacidad. Freeman y Alkin (2000) indican que los padres de personas con discapacidad severa y profunda tienden a expresar preocupación acerca de que sus hijos sean rechazados socialmente si estos son incluidos en un ambiente regular a pesar de que reconocen los beneficios que representa la educación inclusiva.

Adicionalmente, existen dificultades claras con relación a la implementación de ambos servicios. Juárez, Comboni y Garnique (2010) hacen referencia a esta situación:

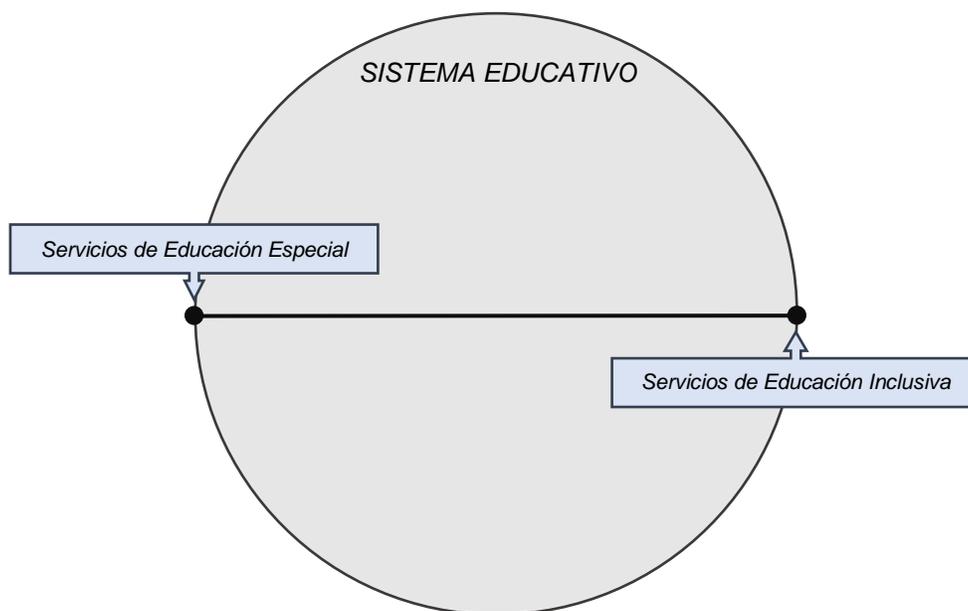
«la política educativa referente a los niños con necesidades educativas especiales en todos los países no ha sido congruente a lo largo de la historia: desde una concepción separatista, segregacionista de creación de recintos especiales para niños con algún tipo de discapacidad, hasta la escuela de inclusión, sin tener en cuenta qué es la inclusión escolar, cómo se puede llevar a cabo y qué tipo de modificaciones curriculares se deberían haber hecho para lograrlo e, incluso, qué tipo de educación se debería dar a los maestros en formación y qué clase de capacitación a los que estaban en ejercicio; tampoco se pensó en dotarlos de auxiliares que apoyasen su labor en el aula cuando contaban con alumnos de estas características».

Así pues, se observa que teóricamente la educación especial y la educación inclusiva tienen fortalezas e incluso argumentos válidos para continuar prestándose ambos servicios simultáneamente, han existido dificultades en la implementación práctica de los dos enfoques. Hoy en día, aún se discute acerca de cuál representa más beneficios y cuál debería ser el criterio para seleccionar a uno por sobre el otro. Sin embargo, es relevante resaltar que dichas discusiones no deberían centrarse en definir qué servicio debe priorizarse o eliminarse, sino cómo fortalecer ambos en pro de no limitar las opciones educativas que permitan el desarrollo de las personas con discapacidad.

3. El continuum o espectro entre los servicios de educación especial y de educación inclusiva

En definitiva, la educación especial y la educación inclusiva se basan en distintas filosofías y brindan dos visiones alternativas de atención para los estudiantes con necesidades educativas especiales relacionadas o no a discapacidad. Al respecto, Hornby (2015) menciona que ambos servicios *son considerados como diametralmente opuestos en cuanto a sus enfoques de atención educativa y esta situación es confusa tanto para los profesionales de la educación como para los padres de familia de los niños con necesidades educativas especiales*. Esta situación se ejemplifica en el siguiente esquema:

ESQUEMA 4
RELACIÓN DIAMETRALMENTE OPUESTA ENTRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



Fuente: Elaboración propia

Tomando en consideración la necesidad de clarificar las diferencias fundamentales entre cada enfoque de atención y ahondar más en las características específicas de cada uno, se presenta la siguiente tabla según el trabajo de Salend (2011):

TABLA 1
CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

<i>Características fundamentales de la Educación Especial</i>	<i>Características fundamentales de la Educación Inclusiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación y planificación individual. -Instrucción especializada. -Instrucción intensiva. -Instrucción dirigida a metas. -Práctica basada en evidencias e investigación. -Intervenciones basadas en trabajo colaborativo y multidisciplinario. -Evaluación basada en el desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> -Filosofía de aceptación y pertinencia comunitaria. -Filosofía de colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa. -Valor a la diversidad e individualidad. -Prioriza la educación de calidad dentro del aula regular y junto a los pares. -Se basa en el principio de una “escuela para todos”.

Fuente: Elaboración propia según Salend (2011)

Por consiguiente, las características específicas que diferencian a cada enfoque de atención permiten vislumbrar que estos podrían incluso considerarse complementarios el uno del otro. Además, se hace claro que la implementación de ambos servicios continua vigente porque el contexto y la práctica así lo requieren. Si se espera atender a las necesidades educativas específicas de un grupo tan heterogéneo como el de las personas con discapacidad sería imposible con un solo enfoque. Hornby (2015) menciona las dificultades que presenta el pretender implementar únicamente un enfoque de educación inclusiva:

«una política de inclusión total con su visión de que todos los niños sean educados dentro de un aula regular durante todo o la mayor parte del tiempo es imposible de lograr en la práctica. Esto se debe a que se considera que siempre existirán algunos niños con necesidades educativas especiales que no podrán beneficiarse de lo que ofrece la escuela ordinaria lo cual establece un límite a la proporción de niños que pueden educarse de manera efectiva en un aula regular».

Por otro lado, la UNESCO (2016b) menciona las dificultades que presenta el pretender implementar únicamente un enfoque de educación especial:

«dado que, en gran parte de los países de América Latina, el foco de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad en la escuela regular, se sigue transfiriendo a la educación especial, la implementación de un currículum escolar más flexible, que facilite el acceso y participación de dichos estudiantes, se complejiza desde las visiones de y entre los docentes de educación especial y regular, estableciéndose un conflicto pedagógico desde el sentido y valoración que se le atribuye a la diversidad presente en el aula – incluyendo, sin duda, a estudiantes con discapacidad-, constituyéndose en una importante barrera para el desarrollo de un trabajo colaborativo y ejercicio de experiencias de co-docencia; ejes fundamentales para la flexibilización curricular».

Planteados los argumentos anteriores, se hace necesario considerar que otro factor que incide enormemente en el fracaso generalizado de los procesos de inclusión educativa se origina en el hecho de antagonizar la educación especial y la educación inclusiva. Esta idea es explorada por Cruz (2018) quien menciona que:

«la educación inclusiva no se origina o no procede del conocimiento de la educación especial, tampoco interroga dicho conocimiento. Su lugar es otro muy diferente, y consiste en la reconfiguración de los espacios simbólicos desde los cuales nosotros interactuamos día a día. En este marco, el conocimiento de la educación especial no va a ser sustituido por el conocimiento de la educación inclusiva pues no existe una relación causal entre los mismos. Poner a debatir a nivel epistémico dichos conceptos no está llevando a la solución de las problemáticas. Se tiene que aceptar la coexistencia no antagónica de los saberes que constituyen los enunciados de cada discurso. Pensar cómo su convivencia puede coadyuvar tanto a la autorrealización de las personas en su individualidad y también a la creación de espacios que permitan a esas personas la capacidad de articular una serie de funcionamientos».

En otras palabras, aunque son fundamentalmente distintos, la educación especial y la educación inclusiva están interconectadas pues las dos se centran en trabajar diferentes aspectos de las personas con discapacidad. Esto implica que, en la práctica, ambos enfoques deben dejar de concebirse individualmente y en su lugar, se recomienda considerarles como los dos polos de un espectro o continuum, es decir, se debe empezar a concebir una “educación especial inclusiva”. Este cambio fundamental en el paradigma de inclusión educativa no solo permitirá continuar avanzando cada vez más en la construcción de sistemas educativos verdaderamente inclusivos, sino que también constituirá un punto de partida para la formulación de políticas públicas que realmente respondan a las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

C. LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN CENTROAMERICANA Y EL MUNDO

1. El origen de las políticas de inclusión educativa: la Declaración de Salamanca y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad

El conjunto de leyes, políticas, decretos y mandatos relacionados con la inclusión constituyen instrumentos legales clave en materia de discapacidad. A través de estos, los países se comprometen a la eliminación de toda forma de exclusión y discriminación que afecta a las personas con discapacidad. Además, tienen como objetivo la identificación y eliminación de las diferentes barreras que limitan su plena participación en la sociedad para que estas puedan gozar de todos sus derechos sin distinción alguna.

Con relación a la educación, esta es reconocida como un derecho inherente de todas las personas y es tarea de los gobiernos el garantizar su acceso a la totalidad de la población sin distinción alguna. Por lo tanto, la formulación de políticas educativas es una pieza fundamental para que todos los individuos tengan un acceso universal a sistemas de educación de calidad que atiendan a sus necesidades individuales y colectivas. A pesar de esto, la gran mayoría de países aún están lejos de alcanzar dicha meta. De acuerdo con Imaniah y Fitria (2018):

«la mayoría de países han adoptado el principio de Educación para Todos en sus políticas y leyes, pero en la práctica la educación es para “casi todos” o para “la mayoría de personas” y las personas excluidas son precisamente aquellas que más la necesitan para poder compensar su situación de desventaja social y educativa».

Adicionalmente, los mismos autores argumentan que:

«la calidad y equidad en educación siguen siendo cuestiones pendientes incluso en países con altos índices de escolaridad. Aún existen grandes disparidades entre los países y dentro de ellos en cuanto al acceso a los distintos niveles educativos y a la distribución del conocimiento».

En el caso de la inclusión educativa, existieron dos momentos históricos clave que dieron paso a la formulación de leyes y políticas en esta materia a nivel internacional, la Declaración de Salamanca y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Como señala Cruz (2019), la Declaración de Salamanca:

«representa un compromiso importante signado por varios mandatarios de diversos países con la firme intención de dar una educación para todos a aquellos estudiantes que históricamente se encontraban, ya sea en una situación de exclusión del sistema educativo regular o común, o en un espacio segregado, aunque dentro del mismo».

Aunque la Declaración de Salamanca representó un cambio en el paradigma educativo a nivel mundial, la firma de la misma no garantizó su implementación. Al respecto Bruin (2019) argumenta que:

«la declaración, con sus 117 signatarios, agregó una masa crítica a una agenda de reforma centrada en la exclusión y segregación de los estudiantes con discapacidad al abogar por que los gobiernos respaldaran la inclusión educativa en reconocimiento de su valor para brindar una educación de calidad y la construcción de una sociedad más inclusiva. La declaración tuvo cierta influencia en el desarrollo de políticas y legislación en varios países que respondieron a su llamado. Sin embargo, esta influencia se vio atenuada por la falta de autoridad en su definición de “inclusión educativa”, lo que llevó a una confusión considerable. Adicionalmente, era un documento de naturaleza aspiracional en vez de uno vinculante».

Como respuesta a las inconsistencias en cuanto a la implementación de políticas de inclusión educativa por parte de los países firmantes y tomando en consideración que el número de personas con discapacidad en el mundo continuaba en aumento, se planteó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (2018):

«el 13 de diciembre de 2006 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene como propósito fundamental asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos para todas las personas con discapacidad, convirtiéndose ésta en la primera convención internacional sobre derechos humanos que se aprueba en el siglo XXI. La adopción de este documento, que tiene el carácter de instrumento jurídico vinculante, obliga a los Estados que lo ratifiquen a adoptar y desarrollar políticas de no discriminación y medidas de acción en favor de los derechos de las personas con discapacidad específicamente, así como a adaptar sus ordenamientos jurídicos para que puedan hacer valer sus derechos, reconociendo su igualdad ante la ley y la eliminación de cualquier tipo de práctica discriminatoria».

De tal modo, ambos antecedentes dieron forma a la legislación referente a inclusión educativa en el mundo bajo los mismos estándares y definiciones teóricas. Al respecto, Bruin (2019) argumenta que:

«si bien la Declaración de Salamanca fue claramente importante e influyente, la claridad y la naturaleza legalmente vinculante de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ofreció un marco de referencia autoritativo para pensar acerca de las políticas y la práctica en relación a la inclusión educativa».

2. Las políticas de inclusión educativa de algunos referentes en la región y el mundo

Una vez abordado el origen de las políticas de inclusión educativa y tomando en consideración que existe un marco de referencia claro, se hace necesario realizar una revisión teórica acerca de cómo estas han sido formuladas en diversos contextos. La importancia de dichas políticas es definida por la Organización de Estados Iberoamericanos -OEI- (2018) que sostiene que:

«la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se llevan a cabo, el entorno de aprendizaje y las formas y modos en los que se apoya y se evalúa el progreso de los alumnos».

Asimismo, un análisis de dichas políticas permite tener una perspectiva más amplia sobre la situación actual de la inclusión educativa en el mundo, así como de las similitudes y diferencias que existen entre los distintos sistemas educativos. A continuación, se presenta un resumen de la situación actual en materia de políticas de inclusión en el ámbito educativo en algunos países considerados en la literatura como referentes en el tema. Además, se incluye la región de Centroamérica y el Caribe al constituir el contexto más inmediato.

a. Chile

En el caso del sistema educativo chileno, López *et al* (2018) exponen que:

«habiendo logrado los desafíos de cobertura tras la implementación de políticas de obligatoriedad y un sistema de financiamiento vía subvención a la demanda condicionada a la matrícula y asistencia, pero enfrentado al escenario de la segregación escolar, Chile se ha propuesto como meta avanzar hacia el derecho a una educación inclusiva y de calidad».

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) el sistema educativo chileno puede analizarse en relación a sus dos modalidades principales: la Modalidad Escolar y la Modalidad de Educación Especial. Con relación a la Modalidad Escolar, el mismo informe establece que:

«en los niveles de educación parvularia y básica los establecimientos deben utilizar el plan de estudios regular y adecuarlo/adaptarlo a las necesidades de los estudiantes en función de su discapacidad. En la educación media, existen diferentes alternativas para los estudiantes con NEE; las Escuelas con programas de integración escolar (PIE) y las escuelas especiales. Estas últimas están destinadas a los estudiantes que necesiten más apoyos de aprendizaje. En el nivel de educación superior, es de carácter no obligatorio, y está orientado a las personas que han finalizado sus estudios de educación media y desean obtener un título técnico de nivel superior, título profesional o grado académico, según corresponda».

Con relación a la Modalidad de Educación Especial, dicho informe establece que esta cuenta con tres tipos de organización escolar que se divide en:

- *«Escuelas Especiales que atienden a niños con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje».*
- *«Establecimientos con Programas de Integración Escolar (PIE) para niños que presentan dificultades de aprendizaje o discapacidad. El PIE es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional. En este caso, la escuela con este programa puede elegir si desea utilizar el currículo regular (con las adecuaciones/adaptaciones necesarias), o el currículo específico para la discapacidad del estudiante».*
- *«Escuelas y aulas hospitalarios para los niños que se encuentran hospitalizados».*

Según el Ministerio de Educación de Chile (2018) en el ámbito de las políticas públicas, se encuentran diversas leyes y decretos para asegurar la inclusión plena de las personas con discapacidad en la educación. Estos se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 2
LEYES Y DECRETOS QUE ESTABLECEN DISPOSICIONES
RELACIONADAS A LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO

Leyes	Decretos
<p>-Ley 20.903/2016 <i>Ley de Desarrollo Profesional Docente.</i></p> <p>-Ley 20.845/2015 <i>Ley de Inclusión.</i></p> <p>-Ley 20.609/2012 <i>Medidas contra la Discriminación.</i></p> <p>-Ley 20.422/2010 <i>Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.</i></p> <p>-Ley 20.370/2009 <i>Ley General de Educación.</i></p>	<p>-Decreto 67/2018 <i>Normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción.</i></p> <p>-Decreto Exento 83/2015 <i>Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.</i></p> <p>-Decreto Supremo 170/2009 <i>Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.</i></p> <p>-Decreto 1398/2006 <i>Procedimientos para otorgar licencia de Enseñanza Básica y certificado de competencias a los alumnos y alumnas con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar.</i></p> <p>-Decreto Supremo 332/2011 <i>Edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o diferencial.</i></p> <p>-Decreto 300 <i>Organización y funcionamiento de cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencias para mayores de 26 años con discapacidad en establecimientos comunes o especiales.</i></p> <p>-Decreto 363/1994 <i>Normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las Escuelas Especiales.</i></p> <p>-Decreto Exento 86/1990 <i>Planes y Programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva.</i></p> <p>-Decreto Exento 87/1990 <i>Planes y Programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual.</i></p> <p>-Decreto Exento 89/1990 <i>Planes y Programas de estudio para alumnos con discapacidad visual.</i></p> <p>-Decreto Supremo 577/1990 <i>Planes y Programas de estudio para alumnos con discapacidad motora.</i></p> <p>-Decreto Exento 815/1990 <i>Planes y Programas de estudio para alumnos con autismo disfasia severa o psicosis.</i></p> <p>-Decreto Exento 1300/2002 <i>Planes y Programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje</i></p> <p>-Decreto Supremo 374/99 <i>Atención de los escolares hospitalizados.</i></p>

Fuente: Elaboración propia según el Ministerio de Educación de Chile (2018)

Según los planteamientos anteriores, se puede determinar que Chile ha implementado las modalidades de Educación Inclusiva y Educación Especial de forma paralela, pero ambos servicios funcionan dentro del Sistema de Educación Nacional. Además, han formulado una serie de políticas de inclusión educativa bastante extensa y específica. Se identifica que estas atienden a necesidades educativas a nivel individual, plantean un sistema de subvención económica dirigido a estudiantes con discapacidad, promueven la formación técnico-laboral para personas con discapacidad mayores a 26 años, entre otras.

b. Argentina

En el caso del sistema educativo argentino, Arocena (2018) argumenta que:

«los viejos paradigmas aún están vigentes en las prácticas; los alumnos son separados en escuelas especiales según sus diagnósticos existiendo así escuelas para personas ciegas, para personas con discapacidad intelectual, etc. La educación especial como “opción organizativa y/o curricular de la educación común” deja de ser tal cuando dentro de la legislación se establece que la “integración” está condicionada a “las posibilidades de cada persona” lo cual lleva a que, si la persona con algún déficit percibido no prueba sus posibilidades queda afuera del sistema de educación común al cual tiene derecho de pertenecer indistintamente de sus características».

Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) el sistema educativo argentino está organizado de la siguiente forma:

«en el nivel inicial y en el nivel primario todos los niños con discapacidad tienen derecho a ser inscritos en la Educación Inicial Común, al igual que el resto de la población. En el nivel secundario las jurisdicciones garantizarán el funcionamiento de instituciones de Educación Especial bajo

la denominación de escuelas de “Educación Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad” para los casos en que se requiera el diseño de una trayectoria educativa que responda a las necesidades educativas de los estudiantes bajo los principios de la inclusión educativa. Las escuelas de educación especial tienen proyectos pedagógicos de acuerdo a las particularidades de cada alumno o grupo escolar. En la provincia de Buenos Aires existen escuelas de Educación Especial para niños con discapacidad intelectual, visual, motora, auditiva, múltiple y niños con severos trastornos de la personalidad entre otros».

En el caso de políticas específicas para la atención de la población con necesidades educativas especiales, el Observatorio sobre el Derecho a la Educación de la UNESCO (2018) establece que:

«con respecto a la educación de los niños con discapacidad, la Resolución no. 155 sobre “Educación Especial” aprobada por el Consejo Federal de Educación en 2011, establece que se implementarán políticas para garantizar que los niños con discapacidad reciban una educación integral (Tema 2, Políticas sobre el Modo de Entrega). De conformidad con dicha resolución, en 2012 se establecieron mecanismos de coordinación con otros ministerios y organismos estatales que atienden a personas con discapacidad que atienden a personas con discapacidad temporal y permanente. Además, se ha establecido complementariedad y asistencia mutua entre diversos departamentos gubernamentales como Salud, Desarrollo Social, Trabajo y Derechos Humanos».

Se puede observar que en el caso de Argentina se han implementado los servicios de Educación Especial y de Educación Inclusiva de forma paralela, pero aún existen vestigios del modelo médico-rehabilitador de la discapacidad. Además, su legislación aún utiliza terminología desactualizada y centra la discapacidad en el individuo y no en su entorno.

c. Paraguay

Con relación al sistema educativo paraguayo, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) menciona que:

«el Sistema Educativo Nacional comprende la educación de régimen general, de régimen especial y otras modalidades de atención educativa. La educación formal se estructura en tres niveles; la educación inicial, la educación escolar básica y la educación media y la educación superior. El plan de acción propuso la creación de Centros de Apoyo a la Inclusión mediante la reconversión gradual de las escuelas especiales. En el 2014, existían cerca de 70 escuelas y centros educativos para personas con discapacidad en Paraguay. La erradicación de las escuelas especiales es una de las principales metas de la dirección de Educación Inclusiva».

Sobre el ámbito de la promulgación de políticas de inclusión educativa, Spinzi y Martínez (2017) refieren que:

«en Paraguay, la reforma educativa planteada en la década de los 90 trajo consigo cambios y desafíos en el ámbito de la educación. Consecuente a ello, se han elaborado políticas y promulgado leyes que permitieron orientar la labor educativa. Las políticas educativas implementadas en este tiempo, han buscado la igualdad en términos de acceso y permanencia en el Sistema Nacional. En los últimos 10 años se delinean programas que apuntan a la inclusión educativa, el proyecto de Resignificación de la Educación Media es uno de ellos, que se inicia en el año 2008, teniendo el gran desafío de la inclusión y calidad educativa, que los jóvenes terminen la educación y tengan mejores oportunidades laborales».

En el caso de Paraguay se puede determinar que tanto los servicios de educación especial denominados en la legislación como “régimen especial” y los de educación inclusiva denominados como “régimen general” forman parte del Sistema

Educativo Nacional. Adicionalmente, este país ha establecido como meta la eliminación de todos los centros de educación especial. Esta decisión parece contraproducente si se toman en cuenta las estadísticas relacionadas con la educación de las personas con discapacidad en Paraguay. Al respecto, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) resalta que:

«de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2030, la tasa de analfabetismo en la población con discapacidad es del 43%. Muchos niños y niñas con discapacidades no acuden a la escuela ya sea porque los centros no están habilitados para su atención o porque sus padres prefieren mantenerlos en el hogar. Según el plan, se estima que solo el 36% de las personas con discapacidad entre los 6 y 18 años asisten a algún establecimiento educativo. La condición de discapacidad constituye un importante factor de exclusión del sistema educativo. Se estima que el 83% de la población no ha superado seis años de educación escolar básica y sólo el 2% ha alcanzado los estudios superiores».

Tomando en consideración las cifras anteriores, se hace evidente que no basta con la formulación políticas educativas inclusivas si estas no son llevadas a la realidad de forma efectiva. En ese sentido, los datos provenientes de investigaciones y censos así como de índices de desarrollo toman un papel clave para la identificación de las áreas de fortaleza y oportunidad en relación al nivel de inclusión de un país.

d. España

En el caso del Sistema de Educación Nacional español, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas especiales y la Inclusión Educativa (2020) describe que:

«el Estado es responsable de la educación y de ofrecer a todos los alumnos la educación obligatoria gratuita desde los 4 hasta los 16 años. La etapa de 4 a 6 no es obligatoria, mientras que la educación es obligatoria de 6 a 16 años. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es responsable de la administración central. Las escuelas se clasifican como escuelas públicas, escuelas privadas y escuelas privadas financiadas con fondos públicos y tienen autonomía pedagógica, organizativa y de gestión dentro de la legislación vigente. Las disposiciones para alumnos con necesidades educativas especiales se rigen por principios de normalización e inclusión y garantizan la no discriminación y la igualdad real en el acceso al sistema educativo y la asistencia continua, permitiendo flexibilidad en las diferentes etapas de su educación cuando sea necesario. La escolarización de estos alumnos en escuelas o unidades especiales, que puede extenderse hasta los 21 años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser satisfechas por las disposiciones de necesidades especiales disponibles en las escuelas ordinarias».

El sistema educativo de España ha sido construido según principios de calidad, equidad y derecho. Lo anterior es fundamental para asegurar el acceso universal a la educación a toda la población sin distinción alguna. Es relevante resaltar el hecho que la construcción de su sistema de educación nacional no ha sido fácil ya que el mismo ha sufrido diversas transformaciones como resultado de múltiples reformas educativas. La más reciente fue aprobada el 30 de diciembre de 2020 y queda constituida por la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) que entra en vigencia a partir del 2022 y se alinea con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Al respecto, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2020) afirma que *la ley LOMLOE es una reforma completa del sistema educativo. Aborda el abandono temprano, la repetición de grado y la segregación escolar. Además, Introduce varios cambios relacionados con la diversidad y la*

inclusión. Con relación a los cambios relacionados con la inclusión educativa, la misma organización enumera los siguientes:

- *«El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se establece como un principio básico de la educación con el objetivo de promover la inclusión escolar».*
- *«La detección temprana y la intervención de las dificultades de aprendizaje son importantes. Los colegios deben elaborar planes de refuerzo para mejorar el nivel de competencia de los alumnos que lo necesiten (que serán más regulados por las comunidades autónomas o las autoridades locales) ».*
- *«Las pruebas de acceso a la universidad se llevarán a cabo tomando todas las medidas necesarias para garantizar la no discriminación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo y la accesibilidad universal para las personas con discapacidad».*
- *«La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales debería impartirse preferentemente en las escuelas ordinarias, adaptando los programas a cada alumno. La escolarización en escuelas especiales solo se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no puedan satisfacerse en las escuelas ordinarias».*
- *«Los establecimientos educativos especiales tienen como objetivo convertirse progresivamente en centros de recursos educativos abiertos para los profesionales que trabajan en las escuelas ordinarias locales».*
- *«La evaluación de los estudiantes con discapacidad se modifica en la nueva ley. Actualmente se evalúan con los criterios de evaluación obligatorios del año en el que están matriculados. Esto hace que sea imposible aprobar un curso o calificar en la escuela secundaria. La nueva ley establece que los alumnos con necesidades educativas especiales serán evaluados con respecto a los objetivos y modificaciones de contenido realizadas a través de adaptaciones curriculares individualizadas. Esto hace posible que estos estudiantes aprueben y califiquen».*

e. Italia

El caso de Italia es uno de los más interesantes de analizar puesto que es uno de los sistemas educativos inclusivos más antiguos de Europa y el mundo. Al respecto, la Fundación Essl (2020) menciona que *el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación en Italia (MIUR) tiene una larga historia de apoyo a la inclusión educativa, implementando colegios inclusivos desde 1977.*

Con relación a las políticas que respaldan la educación inclusiva en Italia, Handicap International (2016) indica que:

«la ley marco italiana para la asistencia, integración social y los derechos de las personas con discapacidad fue promulgada por el parlamento italiano en 1992. Entre sus disposiciones se encuentran: el derecho a la educación inclusiva de todos los niños con una discapacidad comprobada con un certificado médico, incluyendo aquellos con problemas de aprendizaje; el requisito de que todas las guarderías, los colegios, las universidades y otros, inclusive las instituciones privadas, tienen que aceptar a los estudiantes con discapacidad, sin excluir a aquellos que están gravemente discapacitados; la coordinación de todos los servicios, el equipamiento de los colegios y universidades, los horarios flexibles y las adaptaciones en los exámenes; la creación de un plan educativo hecho a medida, la formación de profesores, el asesoramiento y los grupos de trabajo a distintos niveles; y el establecimiento de una Comisión Nacional de Educación inclusiva».

Adicionalmente, el sistema de educación nacional italiano presenta una de las tasas de retención de estudiantes con discapacidad más alta del mundo. Según la Fundación Essl (2020) *Italia es hasta el momento el único país europeo en el que casi todos los estudiantes con discapacidad (99.6%) están incluidos en escuelas convencionales. En 2019, había casi 260,00 estudiantes con discapacidad en el sistema escolar italiano.*

Italia es uno de los pocos países que ha logrado una implementación exitosa de políticas de educación inclusiva. Esto se ve reflejado en el hecho que todas las instituciones educativas, públicas o privadas, desde el nivel inicial hasta la universidad están obligadas a incluir a estudiantes con discapacidad independientemente del grado de afectación. Lo anterior ha llevado a una de las tasas de retención de estudiantes con discapacidad más altas del mundo.

f. Portugal

El hito más importante en políticas de inclusión educativa en este país fue alcanzado recientemente con la promulgación de la Ley de Educación Inclusiva del 2018. Al respecto, Echeita *et al* (2020) argumentan que:

«en la ley de 2018 se adopta un enfoque focalizado en el centro escolar, en su mejora global. Lo que supone dotarle de autonomía, asegurar un adecuado liderazgo y localizar la mayoría de los recursos materiales y personales en la escuela. Implica, además, incorporar a las familias a las decisiones y actividades escolares, como parte fundamental del aprendizaje de sus hijos e hijas. Por otra parte, se llevaron a cabo actuaciones con los Centros de Educación Especial que se transformaron en Centros de Recursos para la Inclusión -CRI-. Se estableció una red nacional de CRI a través de un proceso de acreditación permitiendo con ello que los recursos especializados estuvieran disponibles para los centros escolares ordinarios».

Los mismos autores indican que, bajo este nuevo enfoque, *se abandonan los sistemas de categorización de los estudiantes, incluyendo la etiqueta de necesidades educativas especiales (NEE), limpiando el sistema educativo de la discriminación y segregación basada en el diagnóstico o en las etiquetas clínicas.* Por consiguiente, Portugal ha sido uno de los pocos países que ha eliminado por completo los servicios de educación especial del Sistema de Educación Nacional. De igual modo, dejó de clasificar a los estudiantes según el modelo médico-rehabilitador que les confería la etiqueta de estudiantes con necesidades educativas

especiales. En cambio, todos los esfuerzos se centran en la construcción de instituciones educativas inclusivas que puedan atender a las diversas necesidades de todos sus estudiantes, que cuenten con todos los recursos materiales y tecnológicos necesarios y con profesionales altamente capacitados en materia de inclusión educativa.

g. Canadá

Este país este país cuenta con un Sistema de Educación basado en la descentralización. Ahondando en lo anterior, Echeita *et al* (2020) destacan que:

«Canadá es un país formado por diez provincias y tres territorios. En las 13 jurisdicciones, los Departamentos o Ministerios de Educación se encargan de organizar, impartir y evaluar la educación en los niveles primario y secundario, así como la enseñanza técnica y profesional y la educación postsecundaria. Además, se encargan de la gestión educativa, administrativa y financiera y de las funciones de apoyo escolar. Definen tanto los servicios educativos que deben prestarse como los marcos políticos y legislativos para la educación en la jurisdicción correspondiente».

Con relación a la inclusión educativa, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) indica que:

«dado que la educación en Canadá está bajo la jurisdicción exclusiva de cada provincia y territorio, los Ministerios y Departamentos de educación han establecido su propia definición de inclusión educativa. Algunas definiciones se centran en valores de aceptación y respeto a la diversidad. Otros promueven un enfoque centrado en las fortalezas y necesidades individuales de los estudiantes. También existen definiciones que se centran en las dos dimensiones anteriores».

El mismo informe hace referencia a que, aunque cada una de las jurisdicciones tienen sus propios procesos de atención, *la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares forma parte de todas las políticas educativas de Canadá. Sin embargo, las escuelas de educación especial aún están presentes en cada provincia y territorio.* El sistema educativo de Canadá es un ejemplo de que la descentralización de los servicios educativos constituye un medio que permite asegurar el acceso universal a la educación. Adicionalmente, esta forma de organizar el sistema educativo se perfila como una opción que permite concretar los esfuerzos de inclusión educativa para responder no solo a las necesidades de todos los estudiantes, sino también a las de cada contexto específico.

h. Estados Unidos

Con relación al Sistema de Educación Nacional de Estados Unidos, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) refiere que:

«las escuelas de EE.UU. deben ser responsables de los resultados educativos de todos los estudiantes, incluidos los que se encuentran dentro de cualquier categoría de discapacidad. Los estudiantes deben tener acceso a un aula y currículo regulares si se espera que estos cumplan con los estándares educativos. Además, todos y cada uno de los estudiantes participarán activamente de las actividades curriculares y co-curriculares y serán incluidos en las evaluaciones a nivel del distrito y del estado junto a sus pares sin discapacidad. Los estudiantes con necesidades educativas especiales que no cumplan con los criterios para asistir a una institución educativa regular, tienen el derecho de recibir medidas alternativas como servicios o programas de educación especial».

En materia de legislación y formulación de políticas educativas, Hardy y Woodcock (2014) plantean que:

«Estados Unidos proporciona apoyo material y simbólico a nivel nacional para asistir a las jurisdicciones educativas estatales individuales en el diseño de políticas educativas localizadas que atiendan a la diversidad de necesidades y habilidades de todos los estudiantes. Este apoyo, al menos a nivel discursivo, implica un desafío a las condiciones neoliberales en las que dichas políticas han de operar».

Se puede determinar que el Sistema de Educación Nacional de Estados Unidos está construido bajo el modelo neoliberal de la educación y las políticas educativas se plantean bajo la idea de que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben incluirse en el aula regular porque es la única forma en la cual pueden acceder a un currículo formal que les permita alcanzar los estándares educativos del país. De no cumplir con los criterios para poder asistir a una institución educativa regular, se reconoce el derecho del estudiante de acceder a servicios más especializados.

i. México

En el caso de las políticas de inclusión educativa en México, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) menciona que:

«la Ley General de Educación decreta que el Estado ofrecerá a todas las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia y avance académico. Además, establece en el Sistema Educativo Nacional un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada para la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación. Así mismo, se busca asegurar que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad».

A pesar de que la Ley General de Educación aboga por la inclusión educativa, la práctica parece contradecir este hecho. Al respecto, García (2018) argumenta que:

«el modelo de atención que predomina en México es el de la integración educativa. Este modelo consiste en identificar las necesidades educativas especiales que presentan algunos niños, precisar el tipo de apoyos que requieren y gestionar su dotación, sea en la forma de adecuaciones de acceso o en forma de adaptaciones curriculares. La instancia encargada de este proceso es la Unidad de Apoyo a la Educación Regular -USAER-.

Cada USAER atiende a un promedio de cinco escuelas, y está formada por un directivo y especialistas en psicología, comunicación y trabajo social. Su función es apoyar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Para la atención de los alumnos con discapacidades muy severas se dispone de los Centros de Atención Múltiple -CAM-, que son las antiguas escuelas especiales, con la diferencia que estas últimas reciben a alumnos con cualquier discapacidad, quienes supuestamente cursan el currículo regular. Las evaluaciones realizadas a estos centros educativos muestran que, más que escuelas, en muchos casos funcionan más bien como guarderías».

Resulta entonces que las políticas educativas de México abogan por la inclusión educativa. Sin embargo, su implementación basada en un sistema de diagnóstico temprano y atención especializada ha configurado los servicios de atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales bajo un modelo integracionista. El resultado de esto es que, la mayoría de veces, los estudiantes con discapacidad son atendidos en servicios de educación especial y nunca acceden al aula inclusiva.

j. Centroamérica y el Caribe

Sobre la situación general de la inclusión educativa en el contexto de Centroamérica y el Caribe, Caballeros, Bran y Castro (2020) señalan que:

«la inclusión educativa, como se indica en las declaraciones y los objetivos de desarrollo humano, figura en las políticas educativas que se están implementando en los países de Centroamérica y el Caribe. Las políticas buscan brindar a toda la población de cada país un acceso permanente a servicios educativos de calidad y tienen un enfoque particular en las personas con discapacidad. Sin embargo, existen desafíos considerables que superar provocados por una combinación de factores históricos y el contexto sociopolítico y económico».

Con relación a las acciones que los países deben tomar si desean alcanzar una verdadera inclusión educativa, las mismas autoras mencionan que:

«En primer lugar, se deben desarrollar intervenciones intersectoriales que reviertan las causas de la exclusión; las políticas educativas aisladas no pueden hacer eso. En segundo lugar, deben tomar medidas para garantizar que la educación inclusiva se logre a nivel práctico dentro del aula».

En consecuencia, se puede determinar que los países de Centroamérica y el Caribe comparten una serie de características históricas, sociales y económicas que dificultan la inclusión educativa. En ese sentido, no solo basta con la formulación de políticas educativas que prioricen la inclusión, sino que también se hace necesario dirigir los esfuerzos hacia aquellos factores sociales que la afectan negativamente, como lo son los altos índices de desempleo, desnutrición, pobreza e inequidad social en la región.

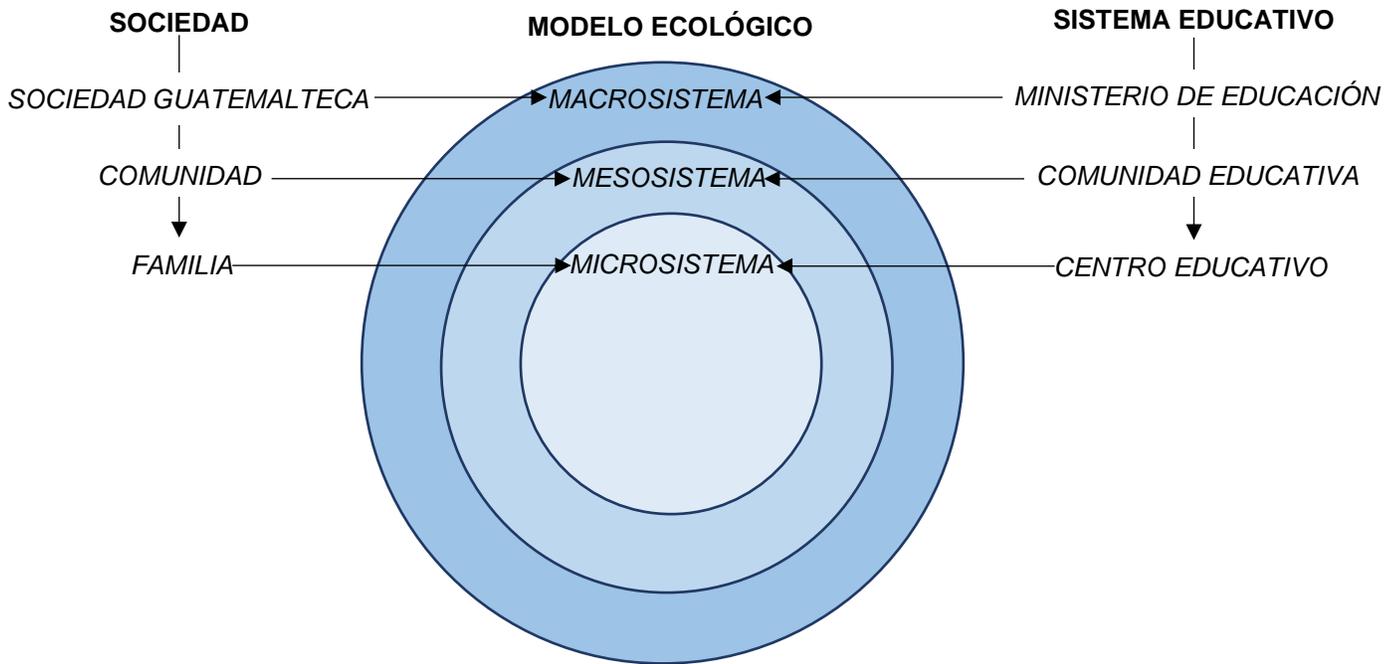
D. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONTEXTO GUATEMALTECO

1. El Sistema de Educación Nacional

Según lo establecido en el Artículo 3 de la Ley de Educación Nacional de Guatemala (1991) el Sistema de Educación Nacional del país es *el conjunto ordenado e interrelacionado de elementos, procesos y sujetos a través de los cuales se desarrolla la acción educativa, de acuerdo con las características, necesidades e intereses de la realidad histórica, económica y cultural guatemalteca*. Con relación a su estructura, el Artículo 5 de la misma ley establece que el Sistema de Educación Nacional está integrado por el Ministerio de Educación, la comunidad educativa y los centros educativos.

Como se expuso anteriormente, el sistema educativo es un reflejo de la sociedad y es por ello que los estudiantes con discapacidad son tratados de la misma forma en ambos contextos. Se puede utilizar este paralelismo para realizar un análisis estructural del sistema educativo según el modelo ecológico. Dicho modelo fue propuesto por Bronfenbrenner (1987) quien concibe el contexto como una estructura seriada formada por tres niveles principales, uno contenido dentro de otro. El nivel más pequeño o microsistema representa el ambiente en el que el individuo se desenvuelve día a día, el mediano o mesosistema representa las interrelaciones del sujeto con otros elementos y contextos y el más grande o macrosistema representa la estructura que da forma a las anteriores con base a un sistema de creencias o ideologías. Tomando en cuenta que el proceso de desarrollo del individuo no sucede en el vacío, se debe considerar que los diferentes fenómenos y sucesos que toman lugar en todos los niveles impactan en este proceso. Con relación a las ideas anteriores, se presenta el siguiente esquema para representarlas de forma gráfica.

**ESQUEMA 5
PARALELISMO ENTRE LA SOCIEDAD Y EL SISTEMA EDUCATIVO DE
GUATEMALA SEGÚN EL MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER**



Fuente: Elaboración propia

Entonces resulta que, así como los mecanismos de exclusión se traducen en obstáculos a nivel de ideologías, políticas, economía y estructura que entorpecen la participación plena de las personas con discapacidad en todas las facetas y niveles de la sociedad, también se replican dentro del sistema educativo por medio de barreras a nivel de cultura, reglamentos, recursos y accesibilidad que dificultan la inclusión de los estudiantes con discapacidad en todas las facetas y niveles de la educación. Por otro lado, se podría considerar la posibilidad que, del mismo modo, todos los esfuerzos en pro de la inclusión efectiva del individuo en condición de discapacidad en cualquiera de los contextos, puede también ser replicado en su contraparte. Además, este modelo es útil para dimensionar la necesidad de que se formulen políticas públicas desde el nivel del macrosistema con el objetivo de reducir o eliminar aquellos elementos que dificultan el desarrollo pleno de las personas con discapacidad a nivel del meso y microsistema.

Adicionalmente, según el Perfil Educativo de Guatemala elaborado por la UNESCO (2019) el sistema educativo del país:

«está conformado por dos subsistemas, el subsistema de educación escolar y el subsistema de educación extraescolar o paralela. El subsistema de educación escolar está organizado en niveles. Los niveles que lo conforman son educación inicial, educación preprimaria, educación primaria y educación media. El subsistema de educación extraescolar o paralela es una forma de realización del proceso educativo que el Estado y las instituciones proporcionan a la población que ha estado excluida o no ha tenido acceso a la educación escolar y a la que habiéndola tenido desea ampliarla. Se caracteriza por enmarcarse en principios didáctico-pedagógicos, no estar sujeta a grados ni edades, y capacitar a las personas en el desarrollo de habilidades sociales, culturales y académicas. Las modalidades de alternancia, de enseñanza libre y educación a distancia son centrales en su funcionamiento».

Además, el sistema educativo guatemalteco también cuenta con distintas modalidades las cuales se presentan en la siguiente tabla:

**TABLA 3
MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO DE GUATEMALA**

MODALIDAD	DESCRIPCIÓN
Educación Inicial	Comienza desde la concepción del niño, hasta los cuatro años de edad; procurando su desarrollo integral y apoyando a la familia para su plena formación. Entre sus finalidades se encuentra garantizar el desarrollo pleno de todo ser humano desde su concepción, su existencia y derecho a vivir en condiciones familiares y ambientales propicias, ante la responsabilidad del Estado y Procurar el desarrollo psicobiosocial del niño mediante programas de atención a la madre en los períodos pre y postnatal, de apoyo y protección a la familia.
Educación Experimental	De forma sistemática, cualquier componente del currículo se somete a un proceso continuo de verificación y experimentación para establecer su funcionalidad en la realidad educativa del país. Entre sus finalidades están el promover la investigación en las distintas áreas educativas, fortalecer y mejorar la educación nacional y difundir en la comunidad educativa nacional los resultados de las investigaciones efectuadas.

MODALIDAD	DESCRIPCIÓN
Educación Especial	Constituye el proceso educativo que comprende la aplicación de programas adicionales o complementarios, a personas que presentes deficiencias en el desarrollo del lenguaje, intelectual, físico y sensorial y/o que den evidencia de capacidad superior a la normal. Sus finalidades son propiciar el desarrollo integral de las personas con necesidades educativas especiales y promover la integración y normalización de las personas discapacitadas.
Educación Estética	Es el proceso de formación y estímulo de la vocación estética del individuo, que en interacción con los restantes aspectos educativos, se integra para conseguir de esta forma un resultado armónico y pleno de la personalidad. Sus finalidades son desarrollar la capacidad expresiva de los educandos, desarrollar la capacidad creadora como elemento integrado del proceso educativo y desarrollar la sensibilidad social del educando como base del sentimiento de identidad, individualidad y colectividad.
Educación a Distancia	Es la que proporciona la entrega educativa a la persona, distante del centro de estudio, mediante la utilización de diversos sistemas registrados, aprobados, coordinados y supervisados por la dependencia específica. Sus finalidades son brindar oportunidades de estudio en los distintos niveles educativos y de formación, capacitación y profesionalización de recursos humanos en áreas específicas del trabajo y facilitar los medios de enseñanza para la educación.
Educación bilingüe	Responde a las características, necesidades e intereses del país, en lugares conformados por diversos grupos étnicos y lingüísticos y se lleva a cabo a través de programas en los subsistemas de educación escolar y educación extraescolar o paralela. Su finalidad es afirmar y fortalecer la identidad y los valores culturales de las comunidades lingüísticas.
Educación física	Parte fundamental la educación del ser humano que tiende a formarle integralmente, en mente, cuerpo y espíritu, a través de actividades físicas racionalmente planificadas, científicamente concebidas y dosificadas para ser aplicadas progresivamente en todos los ciclos de la vida. Sus finalidades son preservar y mejorar la salud, adquirir y mantener la aptitud física y deportiva, promover la sana ocupación del tiempo libre y contribuir al desarrollo de valores morales y completo bienestar físico, intelectual y social del ser humano.
Educación Acelerada	Es el tipo de educación que ofrece la oportunidad de iniciar o complementar la educación primaria, a las personas que no la cursaron o no la concluyeron a través de planificación, programación y evaluación específica.
Educación por Madurez	Es aquella que permite complementar la educación de las personas que por razones socioeconómicas no cursaron el nivel medio, integrándolas al proceso económico, social, político y cultural del país.

Fuente: Elaboración propia según el CIEN (2019) y la Ley de Educación Nacional (1991)

Por último, es necesario resaltar que la educación superior en Guatemala no se encuentra regulada dentro del Sistema de Educación Nacional. Al respecto, el informe de la UNESCO (2019) menciona que:

«La educación superior está orientada a las personas que completaron el nivel medio ciclo diversificado. Expide títulos de nivel terciario (formación docente y educación técnica de nivel superior), de grado (licenciaturas) y de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados). El marco normativo que regula al nivel superior en Guatemala está conformado por la Constitución política, la Ley Orgánica de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la Ley de Universidades privadas y la Ley de Colegiación profesional. La Universidad de San Carlos de Guatemala (única universidad de gestión estatal) es una institución autónoma con personalidad jurídica. Dirige, organiza y desarrolla la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal. Además, en Guatemala funcionan catorce universidades privadas y son instituciones autónomas. El Consejo de la Enseñanza Privada Superior tiene la responsabilidad de velar por el nivel académico en las universidades privadas sin menoscabo de su independencia. Está integrado por un delegado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, dos delegados por las universidades privadas y un delegado electo por los presidentes de los colegios profesionales que no ejerza cargo alguno en ninguna universidad».

En conclusión, el Sistema de Educación Nacional de Guatemala es bastante complejo y está diseñado para garantizar el derecho a la educación de forma universal, pero cuando es llevado a la práctica, esa misma complejidad se vuelve contraproducente en relación a su implementación efectiva, especialmente por la falta de los recursos materiales y económicos necesarios para sustentarlo. Lo anterior es especialmente importante si se espera identificar las barreras específicas dentro del mismo sistema educativo que dificultan los procesos de inclusión. Esta

idea es explorada más a profundidad en el informe realizado por la Sociedad Alemana para la Cooperación internacional (2016) en el cual se indica que:

«ante el compromiso del Estado guatemalteco de dar acceso educativo a la población en general y enfrentándose al hecho de contar con insuficientes recursos financieros, la gestión de los servicios educativos se orienta por decisiones de ‘asignación selectiva’ en distintos aspectos como: niveles educativos (primaria versus secundaria), idioma de enseñanza aprendizaje (español versus otros idiomas nacionales indígenas), modalidades de entrega (educación bilingüe intercultural versus otras), la ubicación de centros escolares (área urbana versus área rural). La lógica selectiva de las decisiones, que se toman basadas en la disponibilidad financiera para atender las necesidades educativas, es un punto medular puesto que explica cómo las políticas educativas que buscan ser equitativas e incluyentes, parten de una realidad que debilita desde su origen la posibilidad de lograr su cometido y por ende, pueden alimentar sin pretenderlo, la exclusión de algunos grupos frente a otros. A ello se agregan otros factores de carácter histórico y sociocultural que hacen compleja la tarea de atender a una población caracterizada por su diversidad. Al considerar la inclusión como tema de análisis, hay evidencia que indica la posibilidad de que no todos los ciudadanos aspiren a ser incluidos en un sistema educativo que es calificado como excluyente, según opiniones de algunos informantes. A ello se suman dificultades administrativas relacionadas por ejemplo con la necesaria descentralización de la gestión y también aspectos pedagógicos como por ejemplo la necesidad de contar con docentes bilingües para cubrir 23 idiomas distintos».

En consecuencia, el sistema educativo guatemalteco se encuentra dentro de un círculo vicioso que, paradójicamente, mantiene la exclusión de ciertos grupos al formular políticas públicas de inclusión educativa poco viables que no puede sostener con los recursos que se le asignan. Lo anterior obliga a los actores

encargados de la toma de decisiones en el macrosistema a priorizar a ciertos individuos, modalidades y niveles educativos por sobre otros, volviendo a perpetuar de ese modo la exclusión educativa que desea erradicar.

2. Situación actual de la inclusión educativa en Guatemala.

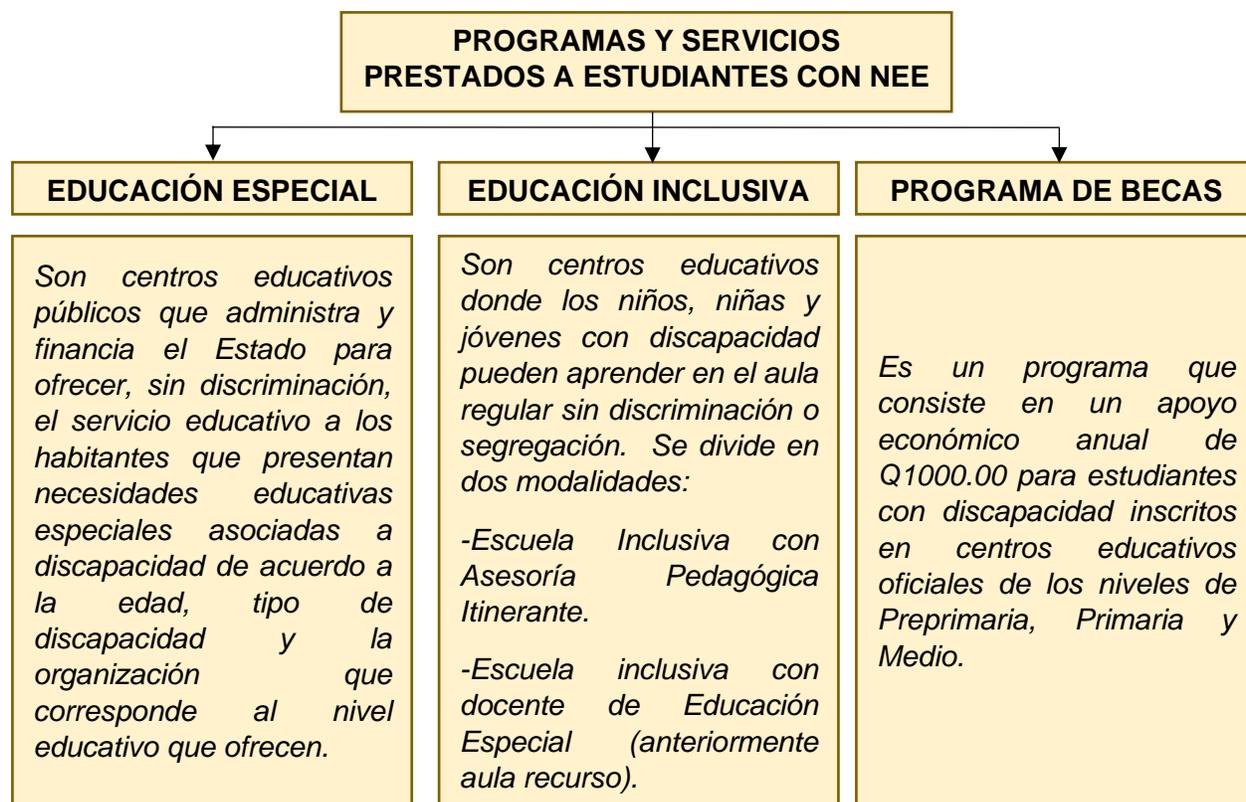
Como ya se estableció, el Sistema de Educación Nacional de Guatemala cuenta con dos subsistemas, así como también diversas modalidades educativas que tienen como objetivo atender a los estudiantes que por diversos motivos no ha tenido acceso a la educación formal. En el caso de la población con necesidades educativas especiales, el Ministerio de Educación creó una dirección especializada conocida como la Dirección General de Educación Especial o DIGEESP. Según el boletín de la DIGEESP (2011) esta dirección *es la encargada de velar por la aplicación de las leyes y políticas públicas tendentes al desarrollo y evolución de las personas con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la Discapacidad.*

El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO (2020) indica que:

«en Guatemala existen instituciones de educación especial, escuelas inclusivas y escuelas especiales donde funciona el programa de aula recurso. El Plan Estratégico de Educación 2016-2020 buscó fortalecer los procesos de escuelas inclusivas para mejorar la calidad de la educación de las personas con necesidades educativas especiales».

Con relación a lo anterior, la memoria de labores del Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC- (2018) profundiza más en estos servicios definiéndolos conceptualmente e incluyendo otra modalidad de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Estas se presentan en el siguiente esquema:

ESQUEMA 6
PROGRAMAS Y SERVICIOS DIRIGIDOS A LA ATENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SECTOR OFICIAL DE GUATEMALA



Fuente: Elaboración propia según el Ministerio de Educación de Guatemala (2018)

En efecto, se observa que, en Guatemala, al igual que en la mayoría de países, existe una implementación simultánea de servicios de educación especial y educación inclusiva a nivel estatal. Del mismo modo, posee un programa de becas dirigido a estudiantes con discapacidad. Adicionalmente, la memoria de labores del Ministerio de Educación de Guatemala (2018) resalta otras acciones impulsadas para la promoción de la inclusión educativa entre las que menciona talleres desarrollados por la DIGEESP, impresión y distribución de guías y manuales, así como formación de docentes en temas específicos como lengua de señas guatemalteca -LENSEGUA-, sistema Braille, adaptación de material didáctico, uso de ábaco, orientación y movilidad y evaluación primaria del ojo (TAVEPO). Es relevante indicar que, aunque en el ámbito privado existen otras opciones de

atención educativa dirigidas a estudiantes con discapacidad, únicamente se consideran aquellos prestados por el sector oficial ya que los servicios ofrecidos en el ámbito privado no están regulados por el Ministerio de Educación de Guatemala.

Con relación a la cobertura en el sector oficial, se presenta la siguiente tabla elaborada por medio de un análisis de diversos informes y memorias de labores del Ministerio de Educación de Guatemala publicados entre el 2012 y el 2021. Cabe mencionar que no se cuenta con datos para los años 2019 y 2020.

TABLA 4
TOTAL DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
ATENDIDOS EN EL SECTOR OFICIAL ENTRE EL 2004 Y EL 2021

AÑO	POBLACIÓN ATENDIDA
2004	4,233
2005	4,783
2006	5,150
2007	6,076
2008	7,713
2009	11,256
2010	14,789
2011	15,632
2013	15,777
2014	14,330
2015	14309
2016	13,579
2017	12,824
2018	15,107
2019	Sin datos
2020	Sin datos
2021	13,070*

*meta establecida en el Plan Operativo Anual 2021 del MINEDUC

Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021)

En efecto, se puede observar que ha existido un crecimiento consistente en relación a la cobertura de los servicios de educación especial e inclusiva del sector oficial en el país. Sin embargo, se observa un pico en el 2013 y 2018, aunque no se cuenta con datos estadísticos acerca de otros indicadores educativos importantes

como la promoción, repitencia o deserción de estudiantes con necesidades educativas especiales que pueda explicar la variación entre los datos de los últimos ocho años. Con relación a la priorización y formulación de acciones concretas en pro de la inclusión educativa, el Plan Operativo Multianual del Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC- (2021) menciona que:

«La Planificación del Ministerio de Educación para el año 2021, está orientada al cumplimiento de las metas estratégicas establecidas en la Política General de Gobierno 2020-2024 y las metas físicas de productos y subproductos planteadas en el Plan Operativo Anual 2021, mismas que responden al valor y objetivo general de transformar el sistema educativo en los ámbitos pedagógico y administrativo, con enfoque inclusivo y pertinencia cultural que favorezca la incorporación de niños y jóvenes, así como el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, al Objetivo Estratégico de reforma educativa en el aula con enfoque inclusivo y pertinencia cultural y lingüística» y a 15 líneas estratégicas, las cuales se enumeran a continuación: Ampliación de Cobertura, Educación Inicial, Educación Extraescolar, Alimentación Escolar, Seguro Escolar, Becas y Bolsas de Estudio, Infraestructura Escolar (Construcción, mantenimiento, ampliación, remozamiento, mobiliario y equipamiento), Calidad Educativa en el Aula, Transformación curricular, Educación Inclusiva, Fortalecimiento del nivel Medio, Innovación Tecnológica, Formación Docente, Alfabetización y Gestión Educativa».

Puede observarse entonces que la inclusión educativa está contemplada dentro de las metas, objetivos y líneas estrategias del Ministerio de según la Política General de Gobierno 2020-2024. Con relación a la asignación específica para el área de inclusión educativa, el mismo Plan Operativo Multianual del MINEDUC (2021) detalla que *a las líneas estratégicas “Becas y Bolsas de Estudio”, “Educación Extraescolar”, “Educación Inclusiva”, “Educación Inicial”, “Innovación Tecnológica”, “Transformación curricular”, se asignó el 0.84% del presupuesto programado en el*

Plan Operativo Anual. El total del presupuesto asignado a Educación Inclusiva para el año 2021 así como las áreas específicas y el coste aproximado de cada una se presentan a continuación:

**TABLA 5
PRESUPUESTO ASIGNADO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA PARA EL AÑO
FISCAL 2021**

Tema Educativo	Producto	Cantidad Meta	Costo programado (Q)	Unidad Responsable
Cobertura Educativa	Estudiantes con necesidades educativas especiales asociados o no a discapacidad atendidos.	13,070	25,282,816.00	DIDEDUC
Becas	Niñas y adolescentes mujeres con discapacidad beneficiadas con becas escolares.	2,534	2,532,000.00	DIDEDUC
	Niños y adolescentes con hombres con discapacidad beneficiados con becas escolares.	3,024	3,026,000.00	DIDEDUC
Gratuidad a la Educación	Establecimientos de educación especial con gratuidad atendidos.	88	556,258.00	DIDEDUC
Otras Intervenciones	Actores de la comunidad educativa capacitados para promover la educación inclusiva y mejorar la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad	5,080	295,590.00	DIGEESP
	Establecimientos dotados con un centro de recursos para la educación inclusiva.	123	6,011,810.00	DIDEDUC
	Programas y servicios de educación especial fortalecidos, para brindar atención con calidad a la comunidad educativa.	32	7,182,409.00	DIGEESP
Total "Educación Inclusiva"			44,886,883.00	

Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala (2021)

Tomando en consideración que el presupuesto asignado al Ministerio de Educación para el 2021 asciende a Q17,534,515,199.00, el total asignado a Inclusión Educativa representa únicamente un 0.26 % del presupuesto total. Adicionalmente, la mayor parte de este está asignado a la Dirección Departamental de Educación -DIDEDUC- y únicamente un 17% de este rubro, es decir el 0.04 %

del presupuesto total, está destinado a la DIGEESP a pesar de ser la dirección encargada de la Inclusión Educativa por mandato legislativo.

E. EL PROCESO DE INGRESO O COLOCACIÓN DE ESTUDIANTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE GUATEMALA

Según la Constitución Política de la República de Guatemala (1985) en su Artículo 71 “Derecho a la Educación” establece que *es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna*. Adicionalmente, en su Artículo 74 “Educación Obligatoria” menciona que *los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, dentro de los límites de edad que fije la ley*.

En el caso de Guatemala, se ha establecido como edad de ingreso a la Primaria los 7 años cronológicos, considerando que en el país la Preprimaria no es obligatoria. A pesar de esto, la legislación vigente no especifica una edad mínima legal para ingresar al Sistema Educativo Nacional. Esta idea es explorada por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID- (2011) que resalta que:

«al hacer una revisión de la legislación de educación nacional, no existen leyes o acuerdos vigentes que regulen la edad de ingreso a primero primaria a los 7 años exactos. Es probable que la edad de ingreso a primero primaria se asuma debido a las edades establecidas en el Currículum Nacional Base –CNB- de Preprimaria y del Reglamento de Evaluación vigente. En el CNB de preprimaria se establece que los niños recibirán educación preprimaria en tres etapas, 4, 5 y 6 años de edad. Asimismo, en el reglamento de evaluación vigente se establece que los niños serán promovidos del nivel Preprimario al nivel Primario automáticamente siempre que hayan cumplido seis años, seis meses. Sin embargo, en la legislación no

existe evidencia que un niño o una niña menor de siete años y que no haya asistido a preprimaria no pueda ser admitido en primero primaria».

Con relación a lo anterior, el informe realizado por la Sociedad Alemana para la Cooperación internacional (2016) menciona que:

«los estudiantes quienes ingresan al Sistema Educativo Nacional pueden tener o no la edad esperada al nivel o ciclo en el que se inscriben. Los datos muestran que Primaria es el nivel en el que ingresa la mayoría de la población, independientemente de si tienen o no la edad esperada al nivel en cuestión. En Preprimaria y Básicos es donde un menor número de población ingresa. Además, tanto en el nivel primario como en el ciclo básico, ingresa un mayor número de hombres que mujeres, independientemente de si tienen o no la edad esperada. Sin embargo, lo contrario sucede en preprimaria, donde es más el número de niñas quienes ingresan en comparación con los niños».

Con respecto al ingreso de los estudiantes con discapacidad al Sistema de Educación Nacional, la Ley de Educación Especial (2007) en su artículo 9 “Matrícula” establece que *los estudiantes con capacidades especiales, deben ser matriculados en el nivel que les corresponda, por lo que el programa educativo se modificará a fin de satisfacer las necesidades educativas especiales de cada alumno, con y sin discapacidad inscrito.* Así pues, se observa que no se ha definido legalmente un criterio específico para que los estudiantes ingresen al Sistema de Educación Nacional y que el único criterio que se utiliza actualmente, aunque no está legislado, está relacionado con la edad cronológica del estudiante.

Con relación al procedimiento de inscripción, el Acuerdo Ministerial 1258-2015 Normativa Legal para la creación del Sistema de Registros Educativos Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media (2015) en su artículo 6 “Inscripción Única” establece que *la inscripción se efectuará cuando el estudiante ingresa por*

primera vez al Sistema de Registros Educativos. De esta manera, quedarán vinculados por el resto de los años que dure su formación académica en cada nivel educativo. A su vez, en el artículo 9 “Registro obligatorio” menciona:

«la inscripción sólo será válida si los datos del alumno son asentados en el sistema de registros educativos. El asiento de inscripciones debe hacerse en un plazo de diez días después de ocurridas. La validez de la inscripción se hará constar con la emisión de un carné y la hoja de registro que contendrá el código personal asignado al estudiante. La hoja de registro deberá adjuntarse al expediente de cada alumno».

A pesar de que existe una legislación clara con respecto al proceso de inscripción de los estudiantes con o sin necesidades educativas especiales, el ingreso al Sistema Educativo únicamente es posible por medio de centros educativos oficiales, privados, municipales y por cooperativa regulados por el Ministerio de Educación. Lo anterior implica que todos aquellos estudiantes que asisten a instituciones de educación especial no oficiales, están excluidos del Sistema de Educación Nacional.

F. EL PRINCIPIO DE LOS AMBIENTES MENOS RESTRICTIVOS

En la legislación estadounidense, la Ley de Educación para Personas con Discapacidades -IDEA- por sus siglas en inglés, está basada en dos principios fundamentales: el principio de la educación apropiada y gratuita y el principio de los ambientes menos restrictivos. Al respecto, Rozalski y Miller (2010) mencionan que:

«desde 1975, la ley requiere que las escuelas provean una educación apropiada y gratuita a los estudiantes con discapacidad. Dicha educación debería permitir a los estudiantes con discapacidad ser educados con sus pares sin discapacidad en el ambiente menos restrictivo posible».

En otras palabras, el principio de educación apropiada y gratuita se relaciona con el principio de los ambientes menos restrictivos, es decir, el primero implica al segundo. Ahondando más en el principio de los ambientes menos restrictivos, los mismos autores especifican que:

«en la medida de lo posible, los niños con discapacidad, incluyendo niños en instituciones públicas y privadas, así como otras instalaciones de cuidado, deben educarse junto a sus pares sin discapacidad dentro del aula regular. Su colocación en aulas especiales, la escolarización separada o la remoción total del ambiente educativo regular solamente se debe considerar cuando la naturaleza o gravedad de la discapacidad es tal, que la educación en un aula regular implementando acomodaciones y servicios complementarios no se logra satisfactoriamente».

De la definición anterior se pueden identificar dos elementos principales acerca del principio de los ambientes menos restrictivos: el aula regular es considerada como el ambiente menos restrictivo y cualquier otra alternativa educativa implica un grado o nivel de restricción más alto. Alquraini (2013) menciona que existen dos requerimientos para poder implementar el principio de los ambientes menos restrictivos. El primero de ellos es que el estudiante con discapacidad tiene el derecho de ser educado en un ambiente educativo regular y las instituciones deberían de hacer el máximo esfuerzo para colocar al estudiante allí. El segundo requerimiento se relaciona con que las instituciones educativas deben de asegurarse que todos los maestros y personal administrativo comprendan claramente este principio y se les proporcione de la capacitación necesaria para poder proveerlo. Kirby (2016) enfatiza que *cuando se ofrece a los estudiantes una educación apropiada junto a sus pares en el ambiente menos restrictivo, se les está preparando para un futuro de inclusión.*

Otro punto es abordado por Rozalski y Stewart (2010) quienes mencionan que, al determinar que existe un ambiente menos restrictivo, el aula regular, y que

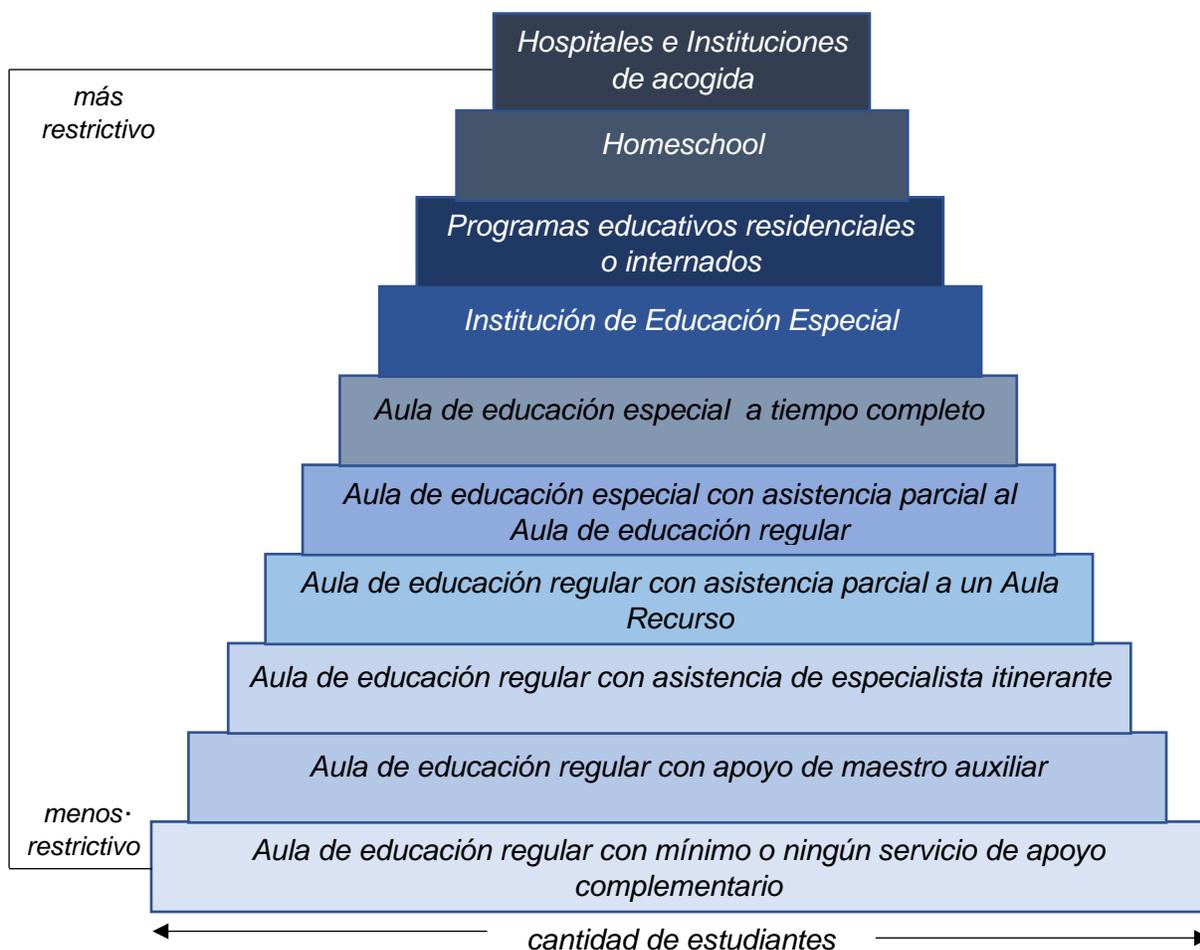
otras opciones educativas son consideradas como más restrictivas, entonces debe existir un espectro de alternativas de colocación educativas si se espera responder a todas las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Al respecto, Turnbull (2002) expresa que siempre hay que favorecer la colocación en un ambiente inclusivo, pero existen algunos estudiantes que no pueden ser educados dentro de estos por la severidad de su discapacidad. Por su parte, Yell (2006) indica que el educar estudiantes con discapacidad en ambientes más restrictivos es necesario en algunos casos para poder proveer de una educación adecuada, pero únicamente después de que las instituciones educativas regulares hayan hecho el esfuerzo de otorgarle al estudiante las ayudas, acomodaciones y adecuaciones necesarias para poder educarle en el ambiente menos restrictivo primero.

Los planteamientos anteriores respaldan la necesidad de que los sistemas educativos provean de servicios de educación especial y de educación inclusiva de forma simultánea y estos sean organizados dentro de un espectro de alternativas de colocación educativa. Rozalski y Stewart (2010) mencionan que ha existido un debate acerca de qué califica como un ambiente más restrictivo. Sin embargo, la mayoría de profesionales concuerdan que mientras más alejado de un aula y un currículo regular, más restrictivo es el ambiente. En este contexto, la organización de los servicios de educación especial y educación inclusiva bajo el principio de los ambientes menos restrictivos, se vuelve lógico.

Según dichas premisas, Salend (2016) presenta una propuesta donde ordena los servicios de educación especial y educación inclusiva que son prestados en el sistema educativo estadounidense, con base al principio de los ambientes menos restrictivos, la cual se ilustra en el siguiente esquema:

ESQUEMA 7 ESPECTRO DE ALTERNATIVAS DE COLOCACIÓN EDUCATIVA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN ESTADOUNIDENSE BASADO EN EL PRINCIPIO DE LOS AMBIENTES MENOS RESTRICTIVOS



Fuente: Salend (2016)

Como se observa, la colocación de la gran mayoría de los estudiantes siempre debería ser dentro del aula regular. Además, se reconoce la necesidad de servicios más especializados, y por consiguiente, más restrictivos para la atención de las necesidades educativas de todos los estudiantes con discapacidad sin importar el grado o nivel de afectación. Sin embargo, estas opciones de colocación deben ser consideradas únicamente cuando se han realizado todos los esfuerzos para colocar al estudiante en el ambiente menos restrictivo, por lo tanto, deben tener la mínima cantidad de individuos posible.

G. PROPUESTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE UN MARCO DE REFERENCIA BASADO EN EL PRINCIPIO DE LOS AMBIENTES MENOS RESTRICTIVOS PARA GUIAR LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN GUATEMALA

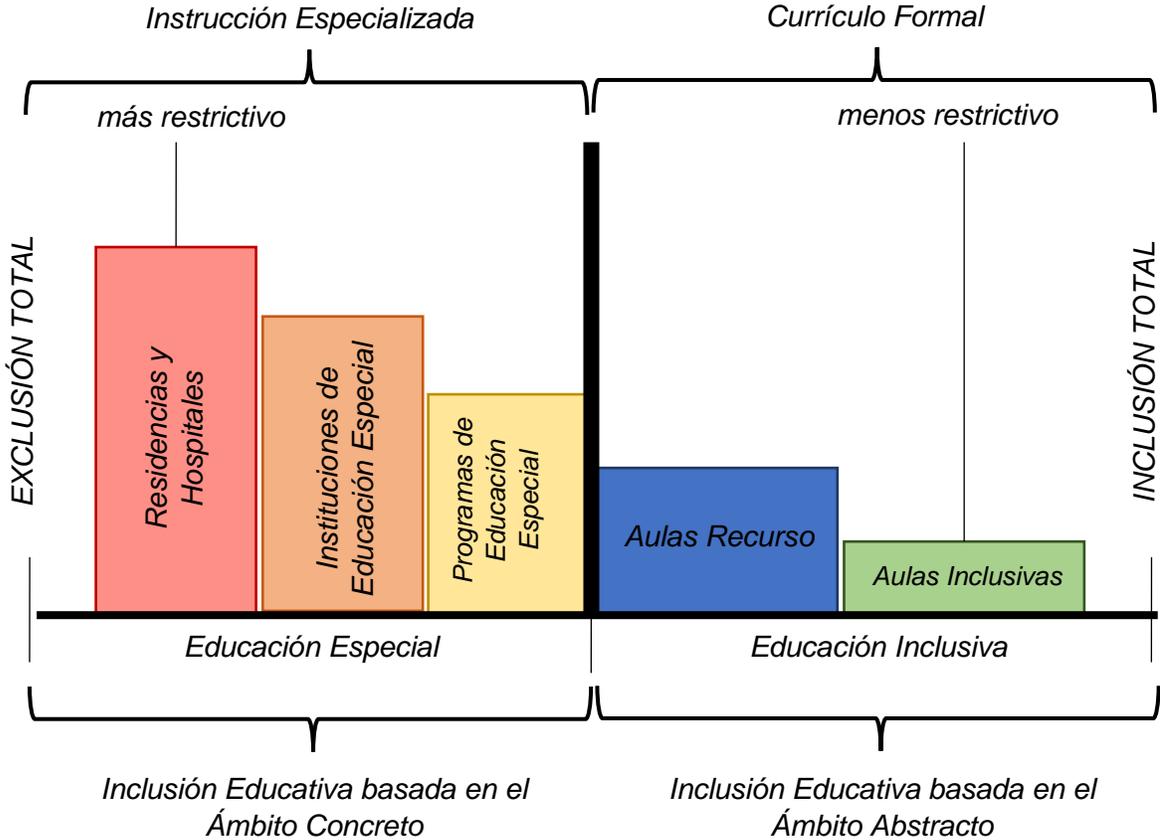
Como ya se estableció en los apartados anteriores, a pesar de los esfuerzos realizados en el país para ofrecer una educación inclusiva, de la existencia de un marco legal nacional e internacional que garantizan los derechos de las personas con discapacidad y la amplia oferta de instituciones especializadas que prestan servicios educativos a esta población, las personas con discapacidad aún encuentran obstáculos que no permiten su plena inclusión dentro del Sistema Educativo Nacional. Una comparación entre las políticas pública de inclusión educativa de Guatemala y otros referentes en el mundo muestra que el país guarda ciertas similitudes con sus homólogos regionales, admitiendo la implementación simultáneamente servicios de educación especial y educación inclusiva. Además, se reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se han formulado políticas públicas que los benefician directamente y se han establecido mecanismos específicos para asegurar su inclusión en el ámbito educativo como la creación de la Dirección General de Educación Especial -DIGEESP- así como también la implementación de programas y servicios en el sector oficial dirigidos a estudiantes con discapacidad.

Adicionalmente, se encontraron algunos factores que constituyen barreras importantes para la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad. Primero, la formulación de políticas públicas poco viables tomando en cuenta que el organismo encargado de su cumplimiento, la Dirección General de Educación Especial, tiene asignado únicamente un 0.04 % del presupuesto total del MINEDUC para el año lectivo 2021, el cual asciende a una suma de Q44,886,883.00 del total de Q17,534,515,199.00. Adicionalmente, se encontró que no existe un criterio específico para la colocación de los estudiantes con discapacidad dentro del sistema educativo lo cual los coloca en desventaja frente a sus pares, especialmente a aquellos que buscan servicios más especializados de educación

especial en instituciones que no están reguladas por el Ministerio de Educación. Por último, a pesar de que tanto los servicios de educación especial como los de educación inclusiva se prestan de forma simultánea en Guatemala, estos no están organizados bajo ningún esquema, funcionan sin ninguna conexión entre ellos y la colocación de los estudiantes con discapacidad en uno u otro se hace de forma arbitraria. Lo anterior resulta en que los estudiantes con discapacidad pasan la mayor parte de su vida en los ambientes más restrictivos y pocas veces tienen la oportunidad de acceder a un currículo educativo formal dentro de un aula regular. Esta situación se resume en el siguiente esquema:

ESQUEMA 8
SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Los servicios de Educación Especial y de Educación inclusiva funcionan de forma independiente sin conexión alguna. Los estudiantes deben elegir entre una instrucción especializada fuera del Sistema Educativo o el acceso a un currículo formal dentro del mismo. Rara vez existe movilidad entre los servicios. La gran mayoría de los estudiantes con discapacidad se quedan en los ambientes más restrictivos toda su vida.



Fuente: Elaboración propia

Cabe destacar que, aunque los servicios educativos en el esquema anterior difieren de aquellos presentados en el esquema 7 que toma en consideración los servicios disponibles en el contexto estadounidense, estos son los más representativos en el contexto guatemalteco como se ha podido constatar en la práctica profesional. Estos se definen de la siguiente manera:

- **Residencias y Hospitales:** Este grupo está constituido por las casas-hogar, hospitales y otras instituciones que albergan a personas con discapacidad que no cuentan con un recurso familiar viable o que no pueden vivir en casa con su familia. Usualmente, los estudiantes son atendidos por un instructor que es visto como un modelo temporal que les ofrece instrucción durante su estadía. Dentro de este tipo de instituciones, las persona con discapacidad solo tiene la oportunidad de compartir con otras personas con discapacidad.
- **Instituciones de Educación Especial:** Son aquellas instituciones que se especializan en la educación de personas con discapacidad pero que están separadas del Sistema Educativo Nacional. Su propósito es brindar una atención altamente especializada y usualmente trabajan en grupos categóricos definidos por las características de cada discapacidad. Los estudiantes asisten a estas instituciones en lugar de a una escuela regular, pero viven con sus familias.
- **Programas de Educación Especial:** Incluye a las instituciones educativas (públicas o privadas) que cuentan con aulas de educación especial dentro de sus instalaciones en donde los estudiantes con necesidades educativas especiales son asignados y pasan la mayor parte del tiempo con otros individuos con su misma discapacidad. Usualmente existe un número reducido de estudiantes dependiendo el nivel afectación. Los casos que se atienden en estas aulas incluyen discapacidad intelectual, trastornos conductuales, trastorno del espectro autista, discapacidad física, ceguera, sordera y sordoceguera.

- **Aula Recurso:** Es una modalidad ofrecida por algunas instituciones de educación regular en donde los estudiantes con discapacidad pasan la mayor parte de su tiempo en el aula regular junto a la población general y una pequeña porción del día asisten a un aula separada en la cual reciben instrucción en habilidades básicas (lectura, escritura o matemáticas), tutorías educativas en temas específicos que se le dificulten, instrucción en la utilización de una técnica, herramienta o estrategia de aprendizaje o ayuda instruccional sobre algún contenido en específico.
- **Aula Inclusiva:** Hace referencia al aula regular en donde se provee de educación general a los estudiantes con discapacidad. Se realizan adecuaciones curriculares, se adapta el material didáctico, se remueven barreras arquitectónicas, se proveen servicios de apoyo y se integra un equipo de profesionales paralelos a los educadores generales, todo para asegurar que el estudiante con discapacidad pueda desarrollarse de manera inclusiva, holística y adecuada junto a sus pares.

Se hace evidente que el país cuenta con una diversidad de programas, servicios y opciones educativas para las personas con discapacidad, pero el paradigma de inclusión educativa que actualmente impera en Guatemala no ha respondido a sus necesidades específicas y, en cambio, ha constituido otras barreras que continúan perpetuando su exclusión del sistema educativo.

De tal modo, el principio de los ambientes menos restrictivos se perfila como el elemento faltante a nivel de políticas públicas que permita contar con un marco de referencia para asegurar el ingreso de todos los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional, la atención especializada a sus necesidades específicas y su promoción dentro del mismo. Bajo dicho principio, todas las instituciones que actualmente proveen de servicios de educación especial y educación inclusiva podrían ser clasificadas dentro de un espectro o continuum de opciones educativas donde las mismas se tipificarían según su nivel de restricción.

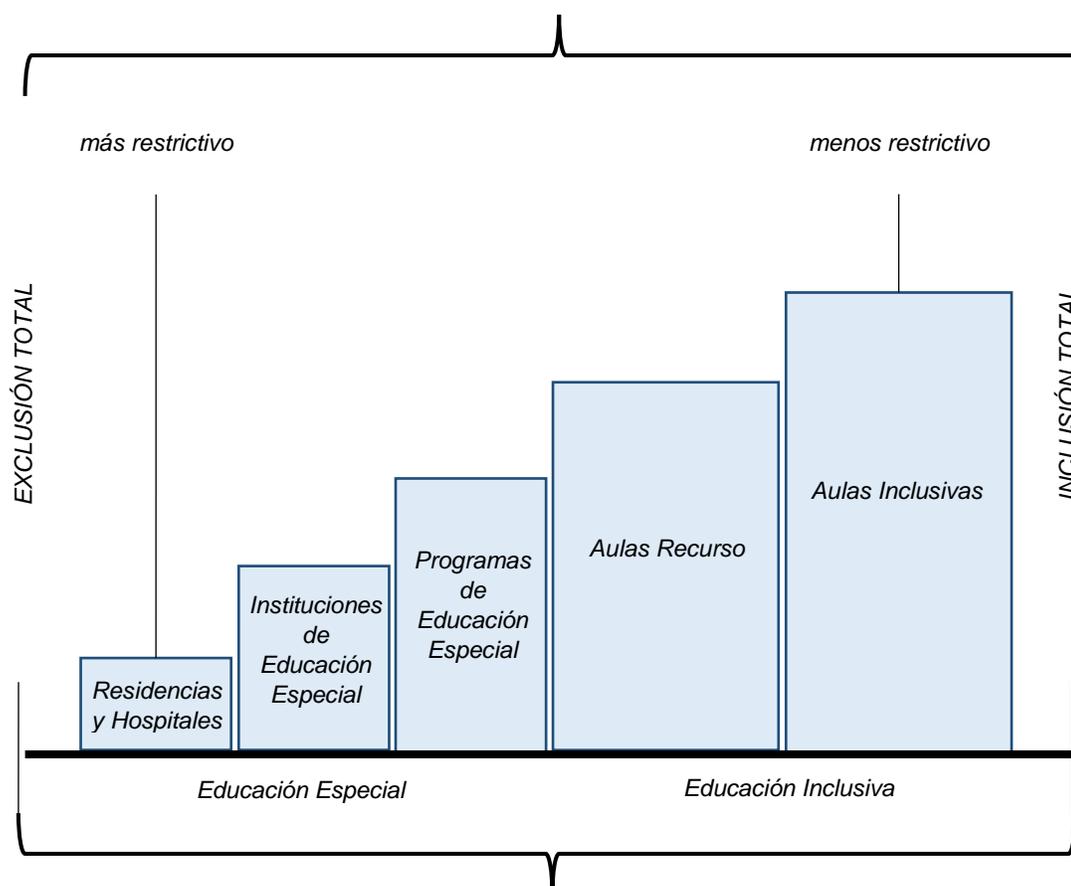
Además, esta reorganización de los servicios dirigidos a estudiantes con discapacidad permitirá ampliar la cobertura educativa para dicha población, dará la oportunidad de movilizar a la gran mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que actualmente se encuentran en los ambientes más restrictivos hacia contextos educativos en donde puedan desenvolverse junto a sus pares y se priorizará la colocación de estos dentro del aula regular. La opción de colocar a los estudiantes con discapacidad en servicios más especializados únicamente sería contemplada una vez se haya determinado que tendría más beneficios que el aula regular y después de haberle proporcionado todos los apoyos, ajustes y adecuaciones que necesite para su pleno desenvolvimiento.

Adicionalmente, otro de los beneficios de implementar el Principio de los Ambientes menos Restrictivos se relaciona con el hecho de que todos los profesionales especializados que actualmente laboran en la periferia del Sistema Educativo Nacional tendrían que ser integrados dentro del mismo. Esto permitirá la conformación de equipos multidisciplinarios de profesionales que se encargarán de evaluar el caso de cada estudiante con discapacidad de manera individual, ofrecerá todos los servicios necesarios, apoyará al educador general, realizará un programa de educación individualizado que beneficie al máximo al estudiante con discapacidad, velará por que se cumplan las adecuaciones curriculares necesarias y realizará informes detallados del progreso de cada estudiante con discapacidad. Esta situación se representa en el siguiente esquema:

ESQUEMA 9 PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN SISTEMA EDUCATIVO INCLUSIVO

Todos los servicios de atención funcionan de forma paralela como un espectro dentro del Sistema Educativo. Los estudiantes con discapacidad son colocados en el ambiente menos restrictivo posible (aula inclusiva). La decisión de asignarlos a un servicio más especializado y más restrictivo únicamente se realiza cuando estos demuestran un beneficio mayor y el caso es evaluado por un equipo multidisciplinario junto a la familia.

Espectro de colocación dentro del Sistema Educativo



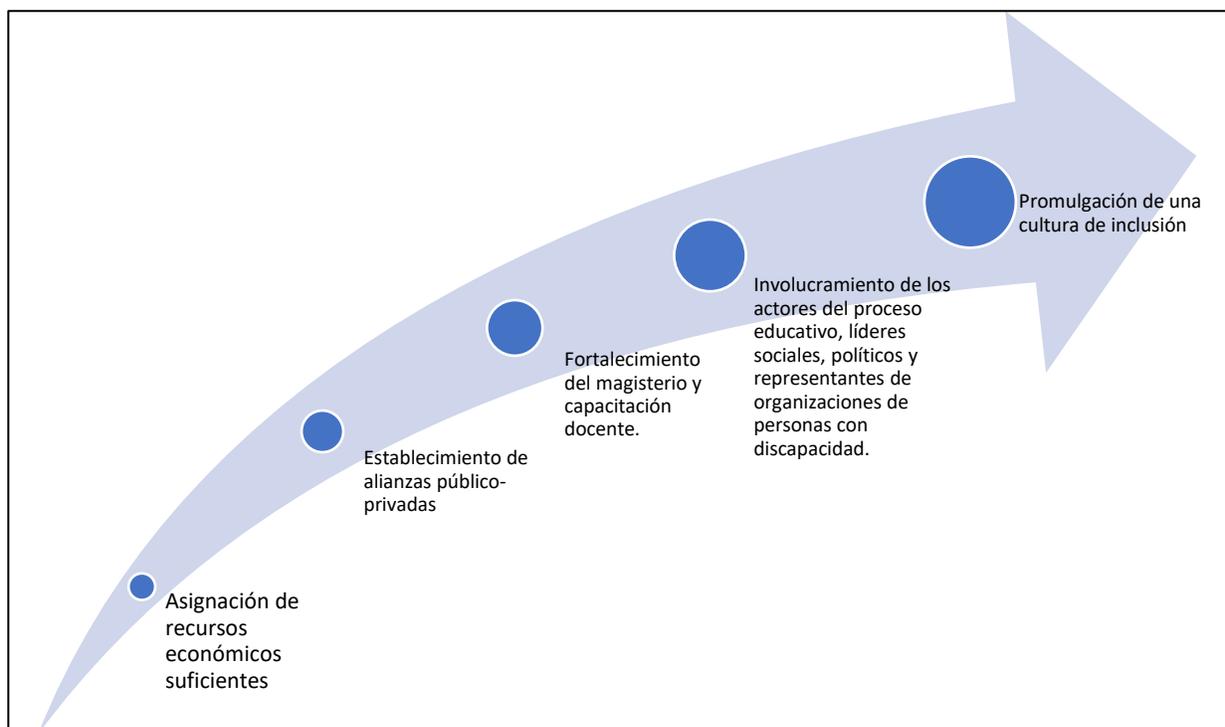
La Inclusión Educativa no se enfoca únicamente en el ámbito concreto (contexto) o abstracto (ideología), sino que es una experiencia y un derecho que permite la reducción de todas las barreras que limitan a las personas con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

Tomando en cuenta el trabajo realizado en otros países con relación a la concreción de políticas de educación así como las áreas de oportunidad que diversos investigadores han identificado para la construcción de sistemas educativos inclusivos, se considera que si se pretende llevar a cabo una

reestructuración del Sistema de Educación Nacional guatemalteco bajo el Principio de los Ambientes menos Restrictivos, es necesario que los actores encargados de la toma de decisiones a nivel educativo consideren las siguientes líneas de acción:

ESQUEMA 10 LÍNEAS DE ACCIÓN PARA LA REESTRUCTURACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL BAJO EL PRINCIPIO DE LOS AMBIENTES MENOS RESTRICTIVOS



Fuente: Elaboración propia

- **Asignación de recursos económicos:** La implementación de políticas públicas dirigidas a la atención educativa de estudiantes con discapacidad y la reestructuración del Sistema Educativo Nacional bajo el Principio de los Ambientes menos restrictivos requieren de un aumento considerable en la asignación de recursos económicos para el rubro de inclusión educativa. Se hace imperativo entonces que la Dirección General de Educación Especial cuente con un presupuesto que le permita cumplir con su mandato legislativo, llevar a cabo los cambios necesarios a nivel del sistema de educación y que estos puedan ser sostenidos a largo plazo.

- **Establecimiento de alianzas público-privadas:** Para que el Ministerio de Educación pueda contar con los recursos humanos, materiales e institucionales necesarios para la atención educativa de los estudiantes con discapacidad del país así como también para la descentralización de la misma, es vital que se establezcan alianzas estratégicas entre el sector público y privado. Esto también facilitará la organización de las instituciones y promoverá la interacción entre sus representantes.
- **Fortalecimiento del magisterio y capacitación docente:** Considerando que el magisterio se encuentra en un momento de transición en el país, el currículo de esta carrera debe actualizarse para que los futuros educadores desarrollen competencias que les permitan responder de forma efectiva ante la diversidad en el aula. Adicionalmente, se debe promover y facilitar la capacitación constante entre los docentes en servicio para que estos se actualicen con relación a las últimas tendencias educativas.
- **Involucramiento de los principales actores del proceso educativo, líderes sociales, políticos y de organizaciones de personas con discapacidad:** El Ministerio de Educación debe establecer espacios de diálogo en los cuales los representantes de los diversos sectores de la sociedad puedan dialogar y aportar su perspectiva personal para enriquecer el proceso de reestructuración del Sistema Educativo Nacional. Esto permitirá que los cambios que se realicen realmente respondan a las necesidades del contexto.
- **Promulgación de una cultura de inclusión:** Es necesario promover entre la sociedad guatemalteca el reconocimiento de la discapacidad como parte de la diversidad humana y de la inclusión educativa como un factor que beneficia a todos los estudiantes sin importar sus características individuales. Esto facilitará la implementación de las políticas educativas, la reestructuración del sistema educativo y permitirá sostener los compromisos adquiridos sin importar los cambios a nivel de gobierno.

La reestructuración del Sistema de Educación Nacional bajo el principio de los ambientes menos restrictivos además tendría efectos positivos a nivel social. Un ejemplo de ello es que, al ingresar y ser promovidos dentro del sistema educativo, los estudiantes con discapacidad podrán obtener un título de nivel medio. Completar los estudios de diversificado es considerado tradicionalmente como un hito y un símbolo de éxito en la sociedad. Además, constituye un requisito indispensable para acceder a la mayoría de trabajos formales, así como también a estudios de nivel superior que no están regulados por el Ministerio de Educación.

Lo anterior implicaría que las Universidades del país tendrían que formular nuevas políticas, programas y ofertas académicas con un enfoque inclusivo para poder atender a las necesidades específicas de esta población. Adicionalmente, los empleadores también estarían obligados a considerar a la población con discapacidad que cumpla con este requisito y que responda a su oferta laboral. En esa línea, el hecho de que los estudiantes con discapacidad tengan la posibilidad de acceder, ser promovidos y graduarse del Sistema Educativo Nacional constituiría un avance en el camino correcto hacia su inclusión plena en la sociedad.

IV. MARCO METODOLÓGICO

A. GENERALIDADES DE LA METODOLOGÍA

A continuación, se abordan el diseño y la metodología implementadas en el desarrollo de esta investigación. Con relación al enfoque de la investigación, se trabajó una investigación con enfoque cualitativo. Según Gibbs (2012):

«La investigación cualitativa se interesa por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias, interacciones y documentos y de los materiales en los que se estudian».

Dentro del enfoque cualitativo implementado, se seleccionó trabajar una investigación de tipo documental. Según la Universidad de Jaén (2014):

«La investigación documental depende fundamentalmente de la información que se recoge o consulta en documentos, entendiéndose este término, en sentido amplio, como todo material de índole permanente, es decir, al que se puede acudir como fuente o referencia en cualquier momento o lugar, sin que se altere su naturaleza o sentido, para que aporte información o rinda cuentas de una realidad o acontecimiento».

B. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Una vez definido el diseño de la investigación, se procedió al planteamiento de las preguntas de investigación como antesala para la formulación de los objetivos general y específicos.

1. Pregunta Central

¿Cómo se puede fortalecer el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional de Guatemala basados en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos?

2. Preguntas secundarias

- a. ¿Cuál es la situación actual del proceso de inclusión educativa en Guatemala?
- b. ¿Cómo se comparan las políticas de educación inclusiva en Guatemala con referencia a otros países de la región y el mundo?
- c. ¿Cómo fundamentar los procesos de educación inclusiva en Guatemala bajo el principio de los ambientes menos restrictivos?

3. Objetivo General

Fortalecer el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional de Guatemala planteando un marco de referencia basado en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos.

4. Objetivos Específicos

- a. Elaborar un estado del arte sobre la situación actual del proceso de inclusión educativa en Guatemala.
- b. Comparar las políticas de educación inclusiva en Guatemala con otros referentes de la región y el mundo.
- c. Plantear un nuevo marco de referencia que guíe los procesos de educación inclusiva en Guatemala basado en el principio de los ambientes menos restrictivos.

C. POBLACIÓN, MUESTRA Y UNIDAD DE ANÁLISIS

Considerando que se realizó una investigación con enfoque cualitativo de tipo documental, es decir, que se trabajó con fuentes de información secundarias, para el planteamiento de la población, muestra y unidad de análisis, se establecieron criterios de inclusión-exclusión que permitieron seleccionar las fuentes más relevantes para llevar a cabo el marco conceptual que sustentaría el trabajo. Estos se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 6
CRITERIOS DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

CARACTERÍSTICA	CRITERIO	DECISIÓN	
		INCLUSIÓN	EXCLUSIÓN
Tipo de publicación	Artículos de investigación	X	
	Informes	X	
	Tesis	X	
	Libros	X	
	Memorias de congreso	X	
	Leyes	X	
	Políticas públicas	X	
Formato de publicación	Electrónico	X	
	Impreso		X
Idioma de publicación	Inglés	X	
	Español	X	
	Otro idioma		X
Fecha de publicación	<10 años	X	
	11 años o más		X
País de la publicación	Latinoamérica	X	
	Norteamérica	X	
	Europa	X	
	Asia, África, Oceanía		X
Palabras clave	Inclusión educativa	X	
	Políticas de educación inclusiva	X	
	Colocación de estudiantes	X	
	Estudiantes con discapacidad	X	
	Principios de los Ambientes menos Restrictivos	X	
Motor de búsqueda	EBSCO	X	
	Google Scholar	X	
	Redalyc	X	
	Scielo	X	
	JSTOR	X	

Fuente: Elaboración propia

La población o universo considerado para la presente investigación fue constituida por la totalidad de publicaciones indexadas en los motores de búsqueda especializados cuando se realizaba una búsqueda de las palabras clave consideradas en los criterios de inclusión, ya sea en idioma inglés o español. Estos se resumen a continuación:

TABLA 7
POBLACIÓN O UNIVERSO PARA LA INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	MOTOR DE BÚSQUEDA					TOTAL
	EBSCO	GOOGLE SCHOLAR	REDALYC	SCIELO	JSTOR	
Inclusión educativa/Inclusive education	13,246	4,051,000	2,156	1,848	523,065	4,591,315
Políticas de educación especial/Special education policy	570	3,050,00	61	382	928,864	929,877
Colocación de estudiantes/student placement	3,645	3,530,900	144	74	2405	3,537,168
Estudiantes con discapacidad/students with disability	18,086	2,600,000	571	542	168,799	2,787,998
Principio de los Ambientes menos Restrictivos/Least Restrictive Environment	5,374	800,600	19	3	592,371	1,398,367
TOTAL	40,921	10,982,500	2,951	2,849	2,379,530	13,408,751

Fuente: Elaboración propia

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia, la cual constituye una técnica empleada para crear muestras de acuerdo con la facilidad de acceso a los elementos del universo y el tiempo dado. En el caso de la presente investigación, la muestra fue constituida por aquellas publicaciones seleccionadas por el investigador tomando en cuenta todos los criterios de inclusión-exclusión planteados previamente. Esto con el objetivo de seleccionar aquellas referencias que fueran verdaderamente pertinentes para el tema de investigación y permitieran alcanzar los objetivos de la misma.

La unidad de análisis estuvo constituida por un total de 71 publicaciones incluyendo artículos de investigación, informes públicos, tesis, libros y leyes que cumplieran con los criterios de inclusión-exclusión y que procedieron a ser analizadas y seleccionadas para formar parte de la revisión bibliográfica que sustentó la investigación.

D. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Una vez seleccionadas las 71 fuentes de referencia que se implementarían para la elaboración del marco conceptual, se procedió a la elaboración de fichas bibliográficas que permitieron la identificación de los elementos clave e ideas principales en cada una de las referencias consultadas.

E. ESTRATEGIA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de la información obtenida en las fuentes secundarias se realizó por medio de la técnica de análisis de contenido. Según Arbeláez y Onrubia (2014:19) el objetivo principal del análisis de contenido es el de *verificar la presencia de temas, palabras o de conceptos en un contenido y su sentido dentro del texto en un contexto*. Adicionalmente, Cifuentes (2011) indica que:

«este proceso constituye no solo una fuente de recolección de información, se transforma en una estrategia de investigación para la obtención de información, el análisis y la interpretación. A todos los textos se les puede entrevistar, en este caso mediante las categorías que guían la investigación».

F. TÉCNICA DE VALIDACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para validar la investigación se implementó una matriz de consistencia cualitativa. Según Gieseke (2020) la matriz de consistencia cualitativa:

«es un instrumento metodológico que posibilita sistematizar, analizar y comprender los procedimientos y avances de una investigación que implica fenómenos, hechos, situaciones y sujetos que difieren en su naturaleza y estructura con los objetos y tópicos trabajados por el enfoque cuantitativo; a diferencia del diseño, estructuración y operativización de variables para validar la pertinencia y viabilidad del proyecto de investigación».

Con relación a su elaboración, el mismo autor establece que:

«es un cuadro de doble entrada compuesto por columnas y filas, que posibilita al investigador analizar y evaluar el grado de coherencia y conexión lógica entre el problema planteado, los objetivos propuestos, las posibles repuestas, los atributos que se quiere analizar y todos los elementos que se utilizan en el diseño y el método de investigación».

Dicho instrumento fue elaborado por parte del investigador al inicio del proceso y se volvió a verificar una vez terminado el mismo para determinar que la investigación fue realizada según lo que se planteó desde un principio. La importancia de su elaboración como proceso de validación es definida por Vera y Lugo (2014) quienes argumentan que:

«un problema de estudio bien planteado promete buenos resultados y la matriz es solo el seguimiento de un buen diseño. Además, nos permite verificar los elementos constitutivos del objeto de estudio. Cada uno de los elementos de la matriz de consistencia metodológica son importantes en el proceso de elaboración de un proyecto de investigación. Su estructura lógica reconocerá y fortalecerá el alcance y los límites de estudio del problema».

La matriz de validación permitió determinar que la investigación se había llevado a cabo conforme a como se planteó en un inicio. Adicionalmente, se pudo constatar que existía coherencia entre sus elementos constitutivos y la metodología implementada para su realización. Como referencia, se trabajó con el modelo propuesto por Gallardo (2017). La matriz de validación resultante se presenta a continuación:

TABLA 8
MATRIZ DE CONSISTENCIA CUALITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	CATEGORÍAS	METODOLOGÍA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
<p>A pesar de los esfuerzos realizados en el país para ofrecer una educación inclusiva, de la existencia de un marco legal nacional e internacional que garantizan los derechos de las personas con discapacidad y la amplia oferta de instituciones especializadas que prestan servicios de educación a esta población, las personas con discapacidad aún encuentran obstáculos significativos que no permiten su plena inclusión dentro del Sistema Educativo Nacional.</p>	<p>Pregunta Principal: ¿Cómo se puede fortalecer el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional de Guatemala basados en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos?</p> <p>Preguntas secundarias: -¿Cuál es la situación actual del proceso de inclusión educativa en Guatemala? -¿Cómo se comparan las políticas de educación inclusiva en Guatemala con referencia a otros países de la región y el mundo? -¿Cómo fundamentar los procesos de educación inclusiva en Guatemala bajo el principio de los ambientes menos restrictivos?</p>	<p>Objetivo General Fortalecer el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional de Guatemala planteando un nuevo marco de referencia basado en el Principio de los Ambientes menos Restrictivos.</p> <p>Objetivos Específicos Elaborar un estado del arte sobre la situación actual del proceso de inclusión educativa en Guatemala. Comparar las políticas de educación inclusiva en Guatemala con otros referentes de la región y el mundo. Plantear un nuevo marco de referencia para guiar los procesos de educación inclusiva en Guatemala basado en el principio de los ambientes menos restrictivos.</p>	<p>1. Inclusión Educativa</p> <p>2. Educación Inclusiva y Educación Especial</p> <p>3. Políticas de Inclusión Educativa</p> <p>4. Inclusión Educativa en Guatemala</p> <p>5. Colocación del estudiante en el Sistema Educativo Nacional</p> <p>6. Principio de los Ambientes menos Restrictivos</p>	<p>-Paradigma: interpretativo</p> <p>-Enfoque: cualitativo</p> <p>-Tipo: documental</p>	<p>-Técnica: análisis de contenido</p> <p>-Instrumentos: fichas bibliográficas</p>

Fuente: Elaboración propia según Gallardo (2017)

G. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación inició con una revisión bibliográfica de fuentes secundarias de información para la cual se establecieron ciertos criterios de inclusión-exclusión que permitieron identificar y seleccionar los documentos que respondían a los objetivos de la investigación.

Una vez seleccionados todos aquellos documentos que serían utilizados para la elaboración del marco conceptual, se procedió a realizar un análisis de contenido de cada una de las referencias seleccionadas. De forma paralela, se elaboraron fichas de revisión bibliográfica para cada una. Ambos procesos permitieron identificar la información más relevante en cada una de las fuentes. Una vez concluido el proceso anterior, se procedió a desarrollar el marco teórico de la tesis, el cual sustenta todo el trabajo de graduación, así como también el planteamiento teórico de propuesta.

Para la validación de la investigación, se realizó una matriz de consistencia cualitativa la cual permitió analizar y evaluar la coherencia y conexión lógica entre el problema de investigación, los objetivos planteados y los temas abordados en el marco conceptual, así como también la forma en la que estos eran coherentes con el diseño y el tipo de investigación seleccionados.

H. TEMPORALIDAD

La investigación se realizó durante el primer ciclo del año 2021, es decir, entre los meses de febrero a mayo. A continuación, se presenta un diagrama de Gantt detallando las actividades realizadas durante el periodo de tiempo descrito.

**TABLA 9
CRONOGRAMA DE TRABAJO**

Semana Actividad	Febrero				Marzo				Abril				Mayo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Elaboración del protocolo de investigación.		X	X	X												
Revisión del protocolo por parte de la asesora.					X											
Entrega de correcciones de protocolo a la asesora.						X										
Entrega de protocolo a la Facultad de Educación.							X									
Revisión bibliográfica de fuentes secundarias de información								X								
Selección de documentos que cumplan con los criterios de inclusión-exclusión.								X								
Análisis de contenido de los documento de referencia seleccionados.								X								
Elaboración de fichas de revisión bibliográficas para cada documento de referencia.								X								
Elaboración del marco teórico/estado del arte y de la propuesta.									X	X						
Revisión de la matriz de consistencia cualitativa para la validación de la tesis.										X						
Redacción del informe final.										X	X	X				
Entrega del informe final al asesor para revisión.													X			
Correcciones del informe final.														X		
Entrega del informe final a la Facultad de Educación.															X	

Fuente: Elaboración propia

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tomando en consideración que este trabajo constituye una investigación con enfoque cualitativo de tipo documental, se presentan los principales hallazgos de la revisión bibliográfica que sustenta el marco conceptual según los objetivos específicos planteados y sus implicaciones.

A. SITUACIÓN ACTUAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN GUATEMALA

Según las referencias consultadas, el Sistema Educativo de Guatemala se encuentra constituido de dos subsistemas, el de educación escolar el cual se basa en el desarrollo de un currículo educativo regular y se divide en niveles y grados; y el de educación extraescolar que no está sujeto a grados, edades y se caracteriza por el desarrollo de habilidades sociales, culturales y académicas de la población que ha sido excluida o no ha podido acceder a la educación escolar por cualquier motivo. Además, contempla la educación especial como una modalidad educativa que se basa en la aplicación de programas adicionales o complementarios dirigidos a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación de Guatemala formó la Dirección General de Educación Especial -DIGEESP- con el objetivo de regular y aplicar las políticas públicas dirigidas a la atención de personas con necesidades educativas especiales. En esa misma línea, el sector oficial de educación cuenta con diversos programas y servicios de atención dirigidos a la atención de dicha población entre los cuales se encuentran los centros de educación especial, las escuelas inclusivas con asesoría pedagogía itinerante y las escuelas inclusivas con docente de educación especial, así como también un programa de becas para estudiantes con discapacidad inscritos en centros educativos oficiales.

Los estudiantes con discapacidad de Guatemala tienen el derecho a ser matriculados en el nivel que les corresponda, pero esta inscripción solo será válida si se realiza en centros educativos oficiales, privados, municipales o por cooperativa que estén registrados ante el Ministerio de Educación. Por otro lado, se encontró que no existe un criterio establecido para ingresar al Sistema Educativo Nacional ni tampoco para elegir servicios de educación especial o de educación inclusiva. En cambio, se determinó que el único criterio de ingreso que se toma en cuenta actualmente es la edad cronológica, habiéndose establecido los 7 años como la edad de ingreso a la Primaria, aunque esto no está legislado.

Por último, se encontró que la inclusión educativa está contemplada dentro de las metas, objetivos y líneas estrategias planteados por el Ministerio de Educación según la Política General de Gobierno 2020-2024. A pesar de esto, la asignación presupuestaria para el área de inclusión educativa para el año fiscal 2021 es mínima, constituyendo únicamente un 0.26 % del presupuesto total repartido entre la Dirección Departamental de Educación -DIDEDUC- y la Dirección General de Educación Especial -DIGEESP-.

Lo anterior implica que el Sistema Educativo Nacional reconoce e implementa de forma simultánea tanto servicios de educación especial como de educación inclusiva, pero únicamente los estudiantes que acceden a los servicios en instituciones oficiales ingresan al mismo. Por el contrario, aquellos estudiantes con discapacidad que buscan servicios especializados en instituciones privadas que no están reguladas por el Ministerio de Educación quedan excluidos del sistema educativo por completo. Adicionalmente, la dirección encargada de la implementación de las políticas de inclusión educativa por mandato legislativo, la DIGEESP, cuenta con una asignación presupuestaria mínima, constituyendo únicamente el 0.04 % del presupuesto total asignado al MINEDUC para el año fiscal 2021.

B. COMPARACIÓN DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN GUATEMALA CON OTROS REFERENTES DE LA REGIÓN Y EL MUNDO

Con relación a las políticas públicas en Guatemala, el país ha adquirido diversos compromisos a nivel internacional con relación a la inclusión educativa los cuales han llevado a la formulación de políticas públicas que respondan a las necesidades de las personas con discapacidad, a su atención integral y a la eliminación de todas las barreras que limitan su participación en el ámbito educativo.

Del mismo modo, las políticas reconocen la implementación simultánea de servicios de educación especial y educación inclusiva tanto en el ámbito público como el privado. Sin embargo, la asignación de recursos presupuestarios para el rubro de inclusión educativa es mínima. Esto constituye una barrera dentro del mismo sistema educativo que perpetúa la exclusión ya que condiciona la gestión de los servicios educativos de forma selectiva, llevando a priorizar a unos por sobre otros.

En esa línea, Guatemala comparte similitudes con varios países en el mundo, especialmente en la región de Latinoamérica, donde también se consideran los servicios de educación especial y de educación inclusiva dentro de las políticas públicas, pero no existe un marco de referencia para colocar a los estudiantes con discapacidad en uno u otro y la decisión suele tomarse de forma totalmente arbitraria. En contraposición, difiere de algunos países que han realizado avances significativos con relación a la inclusión educativa como es el caso de España, Italia y Portugal quienes buscan eliminar o ya han cerrado por completo los servicios de educación especial y han apostado por invertir en la construcción de escuelas para todos que cuenten con los recursos económicos, materiales y humanos necesarios para poder atender a cualquier estudiante sin importar las características que presente.

Guatemala, al igual que todos los países de la región Centroamericana y el Caribe, afronta desafíos considerables para la inclusión educativa resultado de una combinación de distintos factores históricos, sociopolíticos y económicos que deben ser abordados de forma intersectorial si se pretende la construcción de un sistema educativo inclusivo.

C. IMPLEMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE LOS AMBIENTES MENOS RESTRICTIVOS COMO MARCO DE REFERENCIA PARA GUIAR LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN GUATEMALA

Según la investigación realizada, se pudo constatar que la legislación de Guatemala reconoce el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad y al acceso a servicios de educación especial y educación inclusiva, pero ambos servicios funcionan de forma paralela e independiente uno del otro. Lo anterior provoca que los estudiantes con discapacidad no puedan ingresar al Sistema Educativo Nacional si no se inscriben en un centro oficial, privado, municipal o por cooperativa que esté registrado ante el MINEDUC. Adicionalmente, la gran mayoría de los estudiantes con discapacidad suelen pasar la mayor parte de su vida dentro de instituciones especializadas lo cual limita posteriormente su participación plena dentro de la sociedad.

Por consiguiente, el principio de los ambientes menos restrictivos se perfila como el marco de referencia faltante en la formulación de políticas de educación inclusiva del país. Su implementación en el contexto guatemalteco implicaría la reorganización de las instituciones que prestan servicios de educación especial y educación inclusiva dentro de un espectro de opciones de colocación educativa que va desde los ambientes más restrictivos hasta el ambiente menos restrictivo, el aula regular. Además, bajo este esquema, todos los estudiantes deberán ser colocados directamente dentro del aula regular en donde se proveerá de todos los apoyos, ajustes y adecuaciones razonables para asegurar su inclusión plena. Su colocación en servicios más especializados, y por ende más restrictivos, solo podrá ser tomada si un equipo multidisciplinario determina que este presenta mayores beneficios.

VI. CONCLUSIONES

1. En la actualidad, existe un debate continuo relacionado con la necesidad de implementación de servicios de educación especial y educación inclusiva. Una postura aboga que los servicios de educación especial son obsoletos y constituyen una barrera que dificulta la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad. Del lado contrario, se argumenta que pretender que los servicios de educación inclusiva puedan responder a todas las necesidades individuales de un grupo tan heterogéneo como las personas con discapacidad es irreal y estos son solamente funcionales para aquellos que presentan una discapacidad leve.
2. Se observa que la educación especial y la educación inclusiva guardan una relación diametralmente opuesta, pero esto no implica que se antagonicen una a la otra. En cambio, es necesario reconocer la coexistencia no antagónica de ambos servicios si se pretende atender a todas las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Por lo anterior, estos deben concebirse como los dos polos de un espectro de servicios dentro del Sistema Educativo Nacional que permiten ofrecerle distintas opciones educativas a las personas con discapacidad.
3. Guatemala ha adquirido compromisos a nivel internacional que sentaron las bases para la formulación de diversas leyes y políticas públicas que consideran la inclusión educativa como un derecho de todas las personas con discapacidad y establecen los mecanismos jurídico-legales así como un presupuesto específico para su implementación dentro del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, el presupuesto asignado a inclusión educativa es mínimo constituyendo únicamente el 0.04 % del presupuesto total de educación. Esto resulta contraproducente ya que obliga a priorizar ciertas políticas, sectores y niveles por sobre otros lo cual indirectamente contribuye a propiciar la exclusión en el ámbito educativo.

4. Al día de hoy, uno de los factores que continúa influyendo en la exclusión de los estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas regulares es la actitud del educador general ante la inclusión educativa y los prejuicios y expectativas que estos tienden a formarse con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Este hecho se ve acentuado si se toma en consideración que las oportunidades para capacitarles en temas de atención a la diversidad son mínimas.

5. Actualmente, los servicios de educación especial y educación inclusiva se prestan de forma simultánea y son reconocidos como opciones para los estudiantes con discapacidad en Guatemala. A pesar de esto, no existe un criterio para seleccionar uno u otro y esta decisión es tomada de forma arbitraria. Lo anterior resulta en que la mayoría de estudiantes con discapacidad quedan excluidos del Sistema Educativo Nacional cuando acceden a servicios especializados en instituciones no reguladas por el MINEDUC.

6. El Principio de los Ambientes menos Restrictivos se perfila como el elemento faltante a nivel de políticas públicas y de un marco de referencia que asegure el ingreso de todos los estudiantes con discapacidad dentro del Sistema Educativo Nacional. Este principio permitirá conciliar los servicios de educación especial y educación inclusiva bajo un mismo espectro de opciones de colocación educativas en donde cada institución es ordenada según su nivel de restricción. Por consiguiente, dará la oportunidad de movilizar a la gran mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad que actualmente se encuentran en los ambientes más restrictivos hacia contextos educativos en donde puedan desenvolverse junto a sus pares y se priorizará la colocación de estos dentro del aula regular.

VII. RECOMENDACIONES

Según los resultados de la investigación, se presentan algunas sugerencias dirigidas a los principales actores que se ven involucrados en los procesos de inclusión educativa del país.

A LAS AUTORIDADES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

1. La implementación exitosa de las políticas públicas depende del financiamiento que les es asignado. Tomando en cuenta que la inclusión educativa está contemplada dentro de las metas, objetivos y líneas estrategias del Ministerio de Educación según la Política General de Gobierno 2020-2024, es relevante que la dirección encargada de velar por el cumplimiento de la legislación y políticas relacionadas con la inclusión educativa, la Dirección General de Educación Especial -DIGEESP- tenga asignado un presupuesto que le permita cumplir con su mandato legislativo. Para el año fiscal 2021, el presupuesto asignado a esta entidad únicamente representa el 0.04 % del total asignado a educación.
2. Las políticas públicas para la inclusión educativa de las personas con discapacidad deben formularse tomando en cuenta las tendencias a nivel regional y mundial. Adicionalmente, estas deben ser evaluadas periódicamente para determinar si realmente responden a las necesidades de esta población. Es imperativo que los servicios de educación especial e inclusiva sean fiscalizados y tomados en cuenta dentro de los indicadores educativos a nivel nacional.
3. En la actualidad, los servicios de educación especial y de educación inclusiva funcionan de forma paralela, pero la colocación de los estudiantes con discapacidad en uno u otro sucede de forma arbitraria. Entonces, se hace necesario un reordenamiento dichos servicios bajo el Principio de los Ambientes menos Restrictivos. Lo anterior permitirá integrar un espectro de opciones educativas basados en su nivel de restricción y priorizará la colocación dentro del aula regular y dentro del Sistema Educativo Nacional.

A LOS CENTROS EDUCATIVOS Y OTRAS ORGANIZACIONES QUE PRESTAN SERVICIOS EDUCATIVOS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD

1. El aula regular debe ser la primera opción para todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. La selección de un servicio educativo más especializado o la remoción total del estudiante con necesidades educativas especiales del Sistema Educativo Nacional únicamente se realizará cuando esto pruebe tener mayores beneficios que el aula regular y después de haber proveído al estudiante de todos los apoyos, adecuaciones y ajustes razonables.
2. Uno de los factores que afecta la inclusión educativa se relaciona con la forma en la que los educadores regulares conciben la inclusión. Por lo tanto, los centros educativos necesitan proveer a sus colaboradores de todas las oportunidades de formación posibles para que estos puedan desarrollar las competencias necesarias para responder positivamente ante la diversidad del aula.
3. Es necesario que todos los centros educativos, públicos o privados, cumplan con los estándares de accesibilidad universal mínimos para que los estudiantes que así lo deseen puedan asistir y desenvolverse con sus pares sin barreras que los limiten.
4. Las instituciones educativas deben contar con el apoyo de un equipo multidisciplinario que den soporte a los educadores generales en la atención de los estudiantes con necesidades especiales y determinen las acciones necesarias para asegurar su inclusión plena.

A LOS PADRES DE FAMILIA EN GENERAL

1. Aunque la idea de buscar servicios de educación más especializados parece la opción más adecuada en algunos casos, las personas con discapacidad tienen el derecho relacionarse con sus pares en todos los ámbitos de la vida, incluidos el social y el educativo. La decisión de cuál es el ambiente o servicio que más se adecua a las necesidades de cada individuo con discapacidad no debería ser unilateral, sino debe ser una decisión tomada con base a un consenso en donde ambas partes, la familia y el equipo multidisciplinario, exploren todas las posibilidades, compartan desde su experiencia y determinen en conjunto la mejor forma de atender a las necesidades del estudiante con discapacidad.

VIII. REFERENCIAS

1. Acuerdo Ministerial 1258-20158 [con fuerza de ley] del Ministerio de Educación por medio del que se acuerda *crear el Sistema de Registros Educativos Niveles de Educación Preprimaria, Primaria y Media*. 15 de mayo de 2015.
2. Agencia Europea para las Necesidades Educativas especiales y la Inclusión Educativa (2020) **Información de país para España. Legislación y política**. <https://bit.ly/3okKobn>
3. Alquraini, T.A. (2013) **An Analysis of legal issues relating to the least restrictive environment standards**. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 13(2). 152-158
4. Arbeláez, M. Onrubia, J. (2014) **Análisis bibliométrico y de contenido, dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura**. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <http://bit.ly/2NwbfmE>
5. Arce, J. (2015) Una aproximación a la relación entre los modelos teóricos de discapacidad y las políticas públicas. *Revista Ciencias Humanas*, 12(1). 109-122 <https://bit.ly/2RAMgEY>
6. Arduin, S. (2015) **A review of the values that underpin the structure of an education system an its approach to disability and inclusion**. *Oxford Review of Education*, 41(1). 105-121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
7. Armijo, M. (2018) Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Educare*, 22(3). 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

8. Arocena, M. (2018) *La educación Inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la Discapacidad y Educación en Buenos Aires, Argentina*. [Tesis de Pregrado, Universidad de San Andrés]. Repositorio Institucional UDESA. <https://bit.ly/33y4KnH>
9. Asociación de Capacitación y Asistencia Técnica en Discapacidad (2005) **Situación Actual de la Educación Especial en Guatemala**. ASCATED.
10. Broberg, M. (2011) **Expectations of and reactions to disability and normality experienced by parents of children with intellectual disability in Sweden**. *Child Care Health and Development* 37(3), pp. 410-417
11. Bronfenbrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano*. (1 edición). Editorial Paidós
12. Bruin, K. (2019) **The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison**. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7). 811-826. <https://bit.ly/33ycEgW>
13. Caballeros, M. Bran, J. Castro, G. (2020) **Inclusive Education in Central America and the Caribbean (CA-DR)**. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://bit.ly/33zpfH9>
14. Castillo, C. (2015) Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2). 123-152
15. CIEN (2019) **El Sistema Educativo en Guatemala**. <https://bit.ly/3fr9JvU>

16. CNHD (2018) **La convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.** (2 edición) Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://bit.ly/3o2UJlI>
17. Congreso Nacional de la República de Guatemala (1985). **Constitución Política.** <https://bit.ly/33l4GqY>
18. Congreso Nacional de la República de Guatemala (2007) **Decreto 58-2007 Ley de Educación Especial para las Personas con Necesidades Especiales.** <https://bit.ly/3bVZPIF>
19. Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (2015) **Política Nacional en Discapacidad.** <https://bit.ly/3tgV7Vo>
20. Cruz, R. (2018) **¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidad de avance.** *Revista Alteridad*, 3(2). 251-261. <https://bit.ly/3nXgrOh>
21. Damore, S.J. Murray, C. (2008) Urban Elementary School Teachers' Perspectives Regarding Collaborative Teaching Practices. *Remedial and Special Education*. 30(4) Pp. 234-244
22. Decreto Legislativo 12-91 [con fuerza de ley] del Congreso de la República por medio del que se decreta la *Ley de Educación Nacional de Guatemala*. 12 de enero de 1991. *Diario de Centroamérica*, No. 52
23. Decreto Legislativo 58-2007 [con fuerza de ley] del Congreso de la República por medio del que se decreta la *Ley de Educación Especial para las Personas con Capacidades Especiales de Guatemala*. 13 de noviembre de 2007. *Diario de Centroamérica*, No. 85

24. DIGEESP (2011) **Educación Especial para un mundo especial.** *Ministerio de Educación de Guatemala.* <https://bit.ly/3hwIR1C>
25. DIGEESP (2018) **Compendio de leyes para Educación Especial: leyes, acuerdos, reglamentos y otros que norman la Educación Especial y Educación Inclusiva en Guatemala.** Dirección General de Educación Especial.
26. Dionicio, C., Shaun G., Mactaggart, I., Naber, J., Salazar de Barrios, A.R., Rota, G., & Polack, S. (2016). **II Encuesta Nacional de Discapacidad.** International Centre for Evidence in Disability.
27. Dupoux, E. Wolman, C. Estrada, E. (2005) Teachers' Attitudes Toward Integration of Students with Disavilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education.* 52(1), 43-58
28. Echeita, G. Simón, C. Muñoz, Y. Martín, E. Palomo, R. Echeita, R. (2020) **El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos: cuatro estudios de casos.** Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. <https://bit.ly/3vZILDE>
29. Elkins, J. Kraayenoord, C. Jobling, A. (2003) **Parents attitudes to inclusion of their children with special needs.** *Journal of Research in Special Educational Needs* 3(2), pp. 142-158
30. Florian, L. (2013) La educación especial en la era de la inclusión ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo?. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2). 27-36. <https://bit.ly/3xTnFaC>
31. Freeman, S. Alkin, M. (2000) **Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings.** *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18

32. Fundación Essl (2020). **Educación Inclusiva: 75 prácticas y 11 Políticas Innovadoras de 54 países.** <https://bit.ly/33ySmnu>
33. Fuster, M. (2014) De la Educación Especial a la Educación Inclusiva [tesis de grado], Universidad de las Islas Baleares. Repositorio institucional UIB. <https://bit.ly/3ekwUJ9>
34. Gallardo, E. (2017) **Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo.** Universidad Continental. <https://bit.ly/2QowgAR>
35. García, I. (2018) **La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México.** *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://bit.ly/3o4epfl>
36. Gibbs, G. (2012) **El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa.** Ediciones Morata.
37. Giesecke, M. (2020) **Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales.** *Revista Desde el Sur*, 12(2), 397-417. <http://bit.ly/3usi7Sz>
38. Guilmore, L. Campbell, J. Cuskelly, M. (2003) **Developmental expectations, personality stereotypes, and attitudes towards inclusive education: Community and Teacher views of Down Syndrome.** *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1) pp. 65-76
39. Handicap International (2016) *La educación inclusiva para niños con discapacidad.* <https://bit.ly/3vWmqFJ>

40. Hardy, I. Woodcock, S. (2014) **Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit.** *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2). 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
41. Hernández, M. (2015) **El concepto de Discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos.** *Revista CES Derecho*, 6(2). 46-59 <https://bit.ly/3enE0ww>
42. Hernández, Y. Torres, A. Rodríguez, Y. (2017) Estudio comparativo del proceso de educación inclusiva en instituciones de educación básica chilenas y colombianas: una perspectiva fonoaudiológica. Corporación Universitaria Iberoamericana. <https://bit.ly/3xTm7xe>
43. Hornby, G. (2015) **Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities.** *British Journal of Special Education*, 42(3). 234-255
44. Imaniah, I. Fitria, N. (2018) **Inclusive Education for Students with Disability.** *SHS Web of Conferences*, 42(1). 1-5. <https://bit.ly/3o5oRmE>
45. Jiménez, M. Ortega, P. (2017) Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34). 85-104. <https://bit.ly/2PMWgpF>
46. Juárez, J. Comboni, S. Garnique, F. (2010) **De la educación especial a la educación inclusiva.** *Revista Argumentos*, 23(62). 41-83. <https://bit.ly/3ew1ekd>
47. Kurth, J.A. Morningstar, M.E. Kozleski, E.B. (2015) **The Persistence of Highly Restrictive Special Education Placements for Students with Low-**

Incidence Disabilities. *Research and Practice for persons with Severe Disabilities.* 39(3). 227-239

48. López, V. González, P. Manghi, D. Ascorra, P. Oyanedel, J. Redón, S. Leal, F. Salgado, M. (2018) **Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos.** *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). 1-24. <https://bit.ly/33z8VQk>

49. Marchesi, A. Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2). 45-56. <https://bit.ly/2QNDsHo>

50. Martínez, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115, <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>

51. McGovern, M. (2015) **Least restrictive environment: fulfilling the promises of IDEA.** *Wider Law Review.* 117(21), 117-137

52. McNeilly, P. McDonald, G. (2017) **The participations of parents of disabled children and young people in health and social care decisions.** *Child Care Health Dev* 43(1), pp. 839-846

53. Ministerio de Educación de Chile (2018) **Normativa de Educación Especial.** <https://bit.ly/3y6v1HG>

54. Ministerio de Educación de Guatemala (2013) **Dirección General de Educación Especial -DIGEESP-**. <https://bit.ly/2RkMko3>

55. Ministerio de Educación de Guatemala (2014) **Memoria de labores 2013.** <https://bit.ly/33FBWdd>

56. Ministerio de Educación de Guatemala (2015) **Memoria de labores 2014.**
<https://bit.ly/3uLJA1y>
57. Ministerio de Educación de Guatemala (2016) **Memoria de labores 2015.**
<https://bit.ly/3hpHLDn>
58. Ministerio de Educación de Guatemala (2017) **Memoria de labores 2016.**
<https://bit.ly/3eKzHeQ>
59. Ministerio de Educación de Guatemala (2018) **Memoria de labores 2017.**
<https://bit.ly/3fguuur>
60. MINEDUC (2019) **Ministerio de Educación: presupuesto abierto**
[Diapositiva de PowerPoint]. Página del Ministerio de Finanzas de Guatemala. <https://bit.ly/33HWRfv>
61. MINEDUC (2021) **Plan Operativo Multianual 2021-2025 y Plan Operativo Anual del Ejercicio Fiscal 2021.** Ministerio de Educación de Guatemala.
<https://bit.ly/3flTHn6>
62. Natareno Girón, E.J. (2014) **Manual de técnicas para atender a niños con discapacidad en las escuelas de educación regular del departamento de Izabal, promoviendo la inclusión de las personas con discapacidad a la vida social** (Tesis de pregrado). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. <https://bit.ly/3sAi0CK>
63. OECDE (2017) *Educational opportunity for all: overcoming inequality throughout the life course.* <https://bit.ly/3vytbgK>

64. Opazo, C. (2020). *Educación inclusiva y pedagogía en contextos de desventaja socioeconómica*. <https://bit.ly/3gXYz4l>
65. Palmer, D. Fuller, K. Arora, T. Nelson, M. (2001) **Taking Sides: Parents views on inclusion for their children with severe disabilities**. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.
66. Piloña Robles, F.A. (2008) **Centro de educación especial para niños con discapacidad mental, Amatitlán, Guatemala** (tesis de pregrado) Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. <https://bit.ly/3r96ldH>
67. Rojas, S. Olmos. P. (2016) Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1). 323-339. <https://bit.ly/3bavCOT>
68. Rozalski, M. Stewart, A. (2010) **How to determine the Least Restrictive Environment for Students With Disabilities**. *Exceptionality*, 18(3), 151-163.
69. Ryan, C. Quinlan, E. (2018) **Whoever shouts the loudest: Listening to parents of children with disabilities**. *Journal of Applied Research In Intellectual Disabilities*. 31(1), pp. 203-214
70. Salend, S. (2011) *Creating Inclusive Classrooms: effective and reflective practices* (7 edición). Estados Unidos: Editorial Pearson.
71. Salend, S. (2016) *Creating Inclusive Classrooms: effective, differentiated, and reflective practices*. (8 edición). Editorial Pearson.

72. Slee, R. (2013) *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación Inclusiva*. Ediciones Morata
73. Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional -GIZ- (2016) **Educación Inclusiva en Guatemala**. <https://bit.ly/3eJZfZp>
74. Spinzi, C. Martínez, A. (2017) **Inclusión educativa en Paraguay: un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018**. *Revista Población y Desarrollo*, 23(45). 83-94. <https://bit.ly/3bhRKql>
75. Turnbull, A. (2002) **Free Appropriate Public Education: The Law and Children with Disabilities**. (6 edición) Love Publishing
76. UNESCO (2016a). *Reaching out to all learners: a Resource Pack for supporting inclusive education*. París: UNESCO
77. UNESCO (2016b) **XI y XII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2OYgikd>
78. UNESCO (2018) **Observatorio sobre el derecho a la educación**. <https://bit.ly/33Hvxhj>
79. UNESCO (2019) **Guatemala: perfil de país**. *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. <https://bit.ly/3woKS31>

80. UNESCO (2020) **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo - GEM-**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/2Q8Y50a>
81. UNESCO (2021) **Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://bit.ly/30NCIc8>
82. Universidad de Jaén (2014) **Diseño Documental**. Ujaen.es. <https://bit.ly/2ZJf624>
83. USAID (2011) **¿Deben los niños y niñas ingresar a los siete años a primerio primaria?** *Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional*. <https://bit.ly/3tV0kSu>
84. Vásquez, A. Neira, C. (2020) Concepto de discapacidad: historia y reflexiones para Colombia. *Revista Movimiento Científico*, 14(1). 34-43. <https://bit.ly/3h8NbCQ>
85. Vera, B. Lugo, S. (2014) **Matriz de Consistencia Metodológica**. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <http://bit.ly/3vLvGx6>
86. Yell, M.L. (2006) **The Law and Special Education**. (2 edición). Prentice Hall