

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/344382221>

Claroscuros de las educación especial y la inclusiva en México: Una visión ecosistémica

Chapter · January 2020

CITATIONS

0

READS

74

2 authors, including:



Guadalupe Acle Tomasini

Universidad Nacional Autónoma de México

75 PUBLICATIONS 292 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Validación social y educativa de procedimientos de evaluación e intervención de programas de educación especial [View project](#)



Efectividad de una Intervención de Seguimiento Telefónica para Pacientes Adultos con Intento de Suicidio [View project](#)



El presente libro *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad* está conformada por 12 capítulos, los cuales se encuentran organizados en tres partes: la primera se relaciona con una contextualización de la educación especial y la educación inclusiva; la segunda parte consta de trabajos de investigación realizados en educación básica, y la tercera parte en estudios realizados en educación superior.

El propósito de este texto es dar a conocer trabajos teóricos y empíricos y su aportación en el tema de la Inclusión; todo con la finalidad de contribuir en el desarrollo y la generación de conocimiento que impacte en acciones que fomenten la inclusión educativa y social en sus diferentes contextos.

www.pearsonenespañol.com

ISBN: 978-607-32-5151-8



9 786073 251518

Pearson

INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL: AVANCES Y RETOS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

RAMOS • DÁVILA • SOTELO • RIVERA



INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

AVANCES Y RETOS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

DORA YOLANDA RAMOS ESTRADA
MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO
MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO
MARICEL RIVERA IRIBARREN

COORDINADORAS

 Pearson

Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad

Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad

Dora Yolanda Ramos Estrada
Mónica Cecilia Dávila Navarro
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Maricel Rivera Iribarren
(Coordinadoras)

Datos de catalogación bibliográfica

RAMOS ESTRADA, DORA YOLANDA; DÁVILA NAVARRO, MÓNICA CECILIA; SOTELO CASTILLO, MIRSHA ALICIA; RIVERA IRIBARREN, MARICEL (COORDINADORAS)

*Inclusión educativa y social:
Avances y retos en la atención a la diversidad*

Primera edición

Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2019

ISBN: 978-607-32-5151-8

Área: Custom

Formato: 15 × 23 cm

Páginas: 160

Este libro se imprimió en los talleres de:

<<DATOS DEL IMPRESOR>

El tiraje fue de:

<<DATOS DEL TIRAJE>

Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad

Este libro es un proyecto revisado por un equipo de profesionales quienes cuidaron que cumpliera con los lineamientos y estándares establecidos por Pearson Educación.

La publicación de este libro se financió con recursos del Programa para el Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE 2019) y del Programa de Fomento y Apoyo a Proyectos de investigación (PROFAPI 2019) del Instituto Tecnológico de Sonora.

Pearson Educación en su misión de divulgar el conocimiento científico y tecnológico en México con obras como este ejemplar, informa a la comunidad científica que cuenta con su Prerregistro al RENIECYT No. CVU 892558.

Dirección general: Sebastián Rodríguez ■ **Dirección de portafolio y marketing:** Celina Gismondi ■ **Gerencia de contenidos e innovación educativa:** Jorge Luis Íñiguez ■ **Coordinadora de desarrollo de contenidos:** Lilia Moreno ■ **Especialista en contenidos de aprendizaje:** María Elena Zahar ■ **Editor especialista en desarrollo de contenidos:** Bernardino Gutiérrez Hernández ■ **Corrección de estilo:** Patricia Reynaga ■ **Coordinadora de arte y diseño:** Mónica Galván ■ **Gestor de arte y diseño:** José Hernández Garduño ■ **Lectura de pruebas:** Luis Aguilar ■ **Diseño de portada:** Mariana Romero ■ **Composición y diagramación:** Alejandro Cruz.

Contacto: soporte@pearson.com

Primera edición, 2019

ISBN LIBRO IMPRESO: 978-607-32-5151-8

ISBN E-BOOK: 978-607-32-5152-5

D.R. © 2019 por Pearson Educación de México, S.A. de C.V.

Avenida Antonio Dovalí Jaime núm. 70

Torre B, Piso 6, Colonia Zedec, Ed. Plaza Santa Fe

Delegación Álvaro Obregón, México, Ciudad de México, C. P. 01210

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Reg. Núm. 1031

www.pearsonenespañol.com

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 - 22 21 20 19



Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los coeditores.

Pearson Hispanoamérica

Argentina ■ Belice ■ Bolivia ■ Chile ■ Colombia ■ Costa Rica ■ República Dominicana ■ Ecuador
■ El Salvador ■ Guatemala ■ Honduras ■ México ■ Nicaragua ■ Panamá ■ Paraguay ■ Perú ■ Uruguay

Comité de arbitraje

Un agradecimiento a los Miembros del Comité de Arbitraje por su tiempo y contribución a la calidad de este libro.

Dra. Bernarda Telez Alanís

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Mtro. Claudio Vargas Fallas

Universidad de Costa Rica

Dr. Daniel González Lomelí

Universidad de Sonora

Dra. Griselda García García

Universidad Veracruzana

Dr. Jaime Gabriel Vázquez Madrigal

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas

Dr. José Ángel Vera Noriega

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Universidad de Sonora

Dra. Norma Guadalupe Márquez Cabellos

Universidad de Colima



Acercas de las coordinadoras

Dra. Dora Yolanda Ramos Estrada

Doctora en Educación por la Nova Southeastern University, Maestra en Docencia e Investigación Educativa por el ITSON, Licenciada en Psicología por la UNAM. Adscrita al Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Ha desempeñado actividades de Coordinadora de la Carrera de Psicología y como Jefa de Departamento. Actualmente es profesora de la Licenciatura en Psicología y de la Maestría en Investigación Psicológica (PNPC). Es Líder del Cuerpo Académico Consolidado de Actores y Procesos Psicoeducativos, trabajando la LGAD que cultiva el desarrollo de los estudiantes. Ha sido responsable y también ha colaborado en proyectos de investigación del Cuerpo Académico. Ha publicado artículos, capítulos de libros y memorias en congresos de eventos académicos en el ámbito de la Psicología y la Educación. Cuenta con reconocimiento del perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Mtra. Mónica Cecilia Dávila Navarro

Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Profesora investigadora adscrita al Departamento de Educación desde 2008. Líder del Cuerpo Académico de Alternativas Educativas para la Inclusión Social desarrollando la línea de Pedagogía del Ocio. Se ha desempeñado como coordinadora de los Programas Educativos de Profesional Asociado en Desarrollo Infantil y Licenciado en Educación Infantil. Directora de Comunidad de Apoyo a la Niñez (COMANI), iniciativa tripartita con Canadá y Estados Unidos. Ha sido responsable y participado como colaboradora de diversos proyectos de investigación en el ámbito de ocio, inclusión y responsabilidad social enfocados a la educación formal y no formal. Cuenta con diversas publicaciones como autora y coautora en artículos, capítulos de libros y memorias en congresos en el área de educación.

Dra. Mirsha Alicia Sotelo Castillo

Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos, Maestra y Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Adscrita como Profesor de Tiempo Completo al Departamento de Psicología desde 2008. Profesora de la Licenciatura

en Psicología y de la Maestría en Investigación Psicológica (PNPC). Integrante del Cuerpo Académico Consolidado de Actores y Procesos Psicoeducativos, trabajando la LGAC que cultiva el desarrollo de los estudiantes. Ha sido responsable y también colaboradora en proyectos de investigación abordando variables del contexto educativo. Ha participado como autora y coautora en la publicación de artículos, capítulos de libros y memorias en congresos de Psicología y Educación. Cuenta con reconocimiento del perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Mtra. Maricel Rivera Iribarren

Licenciada en Ciencias de la Educación y Maestra en Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora. Profesora investigadora adscrita al Departamento de Educación desde 2008. Miembro del Cuerpo Académico de Alternativas Educativas para la Inclusión Social, desarrollando la línea de Pedagogía del Ocio. Se ha desempeñado como coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y responsable del programa ITSON Peraj adopta un amigo, Obregón. Ha participado como responsable y colaboradora de diversos proyectos de investigación en el ámbito de ocio, inclusión y responsabilidad social enfocados al ámbito de educación formal y no formal. Cuenta con diversas publicaciones como autora y coautora en artículos, capítulos de libros y memorias en congresos en el área de educación.

Prólogo

En México, la educación inclusiva comenzó de manera organizada y sistemática con la implementación gradual del Proyecto Nacional de Integración Educativa, que luego se convirtió en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). Se puede decir que el programa fue exitoso por muchas razones, una de ellas fue que para la operación de sus estrategias se formó un equipo nacional, ubicado en la Secretaría de Educación Pública, y un equipo en cada uno de los estados del país.

En 2013 se decidió desaparecer el PNFEEIE, integrándolo al Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE). El PIEE es producto de la fusión de siete programas relacionados con la atención a niños indígenas, jornaleros agrícolas migrantes, con discapacidad e incluso de telesecundarias. A éstos se debe agregar un programa asesor técnico pedagógico para la atención educativa de la diversidad social, lingüística y cultural (Secretaría de Educación Pública, 2016).

Con la creación del PIEE desapareció de la terminología oficial el término *integración educativa*, y se sustituyó por *educación inclusiva*, el cual se define como: “Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducir las, se pueden encontrar en los elementos y estructuras del sistema educativo, como en escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales” (s. p.) (Diario Oficial de la Federación, 2013).

A la desafortunada fusión de programas se sumó el hecho de que al PIEE se le ha asignado una partida presupuestal totalmente insuficiente (en 2014 ejerció 430.51 millones, en 2015, 401.89, en 2016, 534.07 y en 2017, 211.5 millones [N.I.K Beta, 2018, p. 61]).

Lo que en principio parecía constituir una evolución de la integración educativa hacia la educación inclusiva, en realidad mostró ser una involución, pues con el PIEE se anularon muchos de los avances alcanzados en la implementación del proceso de integración. De hecho, en la última evaluación al programa se recomendó realizar una revisión conceptual y revertir la fusión que le dio origen (N.I.K. Beta, 2018).

La educación inclusiva es el principal reto que enfrentan los sistemas educativos de todo el mundo (Ainscow y Miles, 2008; Lewis y Norwich, 2015). El reto es mayúsculo porque si los gobiernos realmente desean implementar la educación

inclusiva en sus respectivos países, necesitan invertir una fuerte cantidad de recursos para tener éxito. Se necesita invertir para que las escuelas tengan las instalaciones y las modificaciones en su infraestructura que permitan que todos los alumnos puedan desplazarse a todos los lugares donde se realicen actividades académicas, es decir, que todos puedan participar en todo. Se necesita la instalación y el uso de tecnologías de punta. Se requiere que los currículos sean flexibles, de tal forma que todos los alumnos aprendan lo que verdaderamente necesitan. Se requiere el diseño de políticas orientadas a la inclusión; por ejemplo, que los maestros puedan poner en práctica innovaciones pedagógicas que beneficien a todos los alumnos. Se debe propiciar la participación entusiasta, comprometida e informada de las madres y los padres de familia. Es necesario promover que todos los alumnos se comprometan con la inclusión, esto incluye a los alumnos que viven en condición de vulnerabilidad. Y, sobre todo, se necesita formar maestros muy comprometidos, capacitados y cercanos a todos sus alumnos. Esto último es imprescindible.

Como lo anterior es muy difícil, pues algunos países no están en condiciones de proporcionar todo lo mencionado, en cada país, en cada región, e incluso en cada escuela, se han iniciado procesos situados de inclusión; es decir, procesos en donde se toman en cuenta las características del contexto, de la escuela y de la comunidad educativa. Queda claro que el papel que desempeñan los gobiernos en la promoción y el mantenimiento de procesos inclusivos es crucial. Se entiende que el proceso de implementación de la educación inclusiva es gradual; se avanza en los distintos ámbitos de manera diferenciada.

Las investigaciones con la educación inclusiva como tema, o como fondo, son más que bienvenidas, sobre todo cuando las coordinadoras de este libro (Ramos, Dávila, Sotelo y Rivera) concitaron la participación de investigadores muy destacados del Instituto Tecnológico de Sonora, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, la Universidad Autónoma de Tamaulipas y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique Rébsamen”.

En este libro encontrará trabajos relacionados con la historia y los modelos de atención a la diversidad en México, tema indispensable para entender el devenir de la inclusión en el país. Encontrará también estudios realizados en poblaciones en condiciones de vulnerabilidad que tradicionalmente han recibido una educación en la que la falta de recursos ha sido la norma: escuelas multigrado y alumnos de telesecundaria de comunidades indígenas yaqui y alumnos de comunidades indígenas de Chiapas.

También se presentan estudios que muestran que todavía hace falta demasiado trabajo en muchas escuelas de educación básica, pues no todos los maestros cuentan con la preparación necesaria para implementar la inclusión. Por eso se propone trabajar de manera sistemática con los padres de familia, y también darle la importancia que merece a la enseñanza del arte en la escuela, como una manera de promover y mejorar la inclusión. Un punto indispensable es proponer al maestro como promotor de la resiliencia.

A pesar de la falta de recursos en la educación básica, y especialmente de la falta de apoyo en la educación media superior, cada vez llegan a la educación

superior más alumnos con alguna discapacidad. Históricamente, las universidades se han caracterizado por la competitividad y el individualismo, por lo que son instituciones particularmente segregadoras de las personas con discapacidades. Los estudios que aquí se presentan dan cuenta de que esta situación puede revertirse. Sin embargo, el hecho es que algunas instituciones de educación superior han dejado que los alumnos se las arreglen por sí solos, sin darles el apoyo que requieren. Cuando a los docentes se les ofrecen algunas orientaciones para apoyar a los alumnos con alguna discapacidad, generalmente lo hacen, y lo hacen muy bien.

A pesar de que las instituciones formadoras de docentes enfrentan múltiples problemas, resulta alentador contar con estudios que muestran a los futuros docentes con conocimientos y buenas actitudes hacia la educación inclusiva. Cuando se armonizan los niveles de concreción del currículo, se viabiliza la inclusión y se previene la deserción. El libro cierra con un artículo que plantea los beneficios derivados de la práctica deportiva para las personas con discapacidad, beneficios que van más allá de lo físico.

Como se mencionó antes, el proceso de implementación de la inclusión es muy complejo; sin embargo, una gran cantidad de investigadores coincide en que una de las claves para hacer sustentables los procesos de inclusión se relaciona con el trabajo colaborativo entre todos los implicados en la educación de niños y jóvenes y también entre investigadores. Vaya un reconocimiento especial a los árbitros y coordinadoras del presente libro. Demos la bienvenida, entonces, a este trabajo, esperando que haya otros en camino.

Dr. Ismael García Cedillo

Referencias

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), pp. 15-34.
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013
- Lewis, A. y Norwich, B. (2005). *Special Teaching for Special Children?* Inglaterra: Open University Press.
- N. I. K. Beta S.C. (2018). *Evaluación de Consistencia y Resultados 2017-2018 Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/344504/Informe_Final_-_S244_Programa_para_la_Inclusio_n_y_la_Equidad_Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Semblanza del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Recuperado de <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>



Presentación

En los últimos años se han realizado acciones en diferentes contextos relacionados con la inclusión educativa y social. Esta obra presenta el trabajo realizado por investigadores de cuerpos académicos, que brindan una aportación al conocimiento de la temática y permite identificar el avance y los retos existentes en la atención a la diversidad.

Dada la importancia del impacto de las actividades de investigación y generación de conocimiento en el desarrollo de acciones de promoción y fomento a la inclusión educativa y social en diversos contextos, el equipo de coordinadoras invita, a través de una convocatoria, a participar con aportaciones y trabajos realizados en la materia, a los diferentes cuerpos académicos del Instituto Tecnológico de Sonora y de universidades a nivel nacional con quienes se han realizado actividades de colaboración y trabajo conjunto.

El presente libro se compone de 12 capítulos, los cuales están organizados en tres grupos: el primero brinda una contextualización de la educación especial y la inclusiva; el segundo y tercero se relacionan con el trabajo de investigación realizado en educación básica y educación superior, respectivamente. Cada capítulo tiene una estructura similar, de acuerdo con la aportación teórica o empírica del trabajo presentado y, al mismo tiempo, ofrece su propia perspectiva de abordaje al estudio de la inclusión educativa y social, así como una propuesta para el desarrollo de acciones diversas en el ámbito educativo, social y cultural.

Se agradece la participación de los diferentes investigadores por su contribución a la presente obra, la cual sin duda brinda información relevante en el tema de la inclusión educativa y social.

*Dora Yolanda Ramos Estrada
Mónica Cecilia Dávila Navarro
Mirsha Alicia Sotelo Castillo
Maricel Rivera Iribarren*



Contenido

Capítulo 1	Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: una visión ecosistémica <i>Guadalupe Aele Tomasini, María de la Caridad Consejo Trejo</i> _____	1
Capítulo 2	La atención educativa en las escuelas multigrado mexicanas <i>Eduardo Hernández Padilla, Aldo Bazán Ramírez, Doris Castellanos Simons</i> _____	19
Capítulo 3	Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de nivel primaria de Chiapas <i>Germán Alejandro García Lara, Soledad Hernández Solís, Jesús Ocaña Zúñiga, Oscar Cruz Pérez</i> _____	29
Capítulo 4	Logro académico de indígenas yaquis: retos para una educación inclusiva, equitativa y de calidad <i>Eneida Ochoa Avila, Mercedes Idania López Valenzuela, María Teresa Fernández Nistal, Aldo Bazán Ramírez</i> _____	39
Capítulo 5	El maestro monitor de niños con necesidades educativas especiales como tutor de resiliencia <i>Roberto Chávez Nava, Mónica Cecilia Dávila Navarro, María de la Luz Nevárez Ávila, Irasema Fraijo González</i> _____	51
Capítulo 6	Inclusión educativa: disposición del personal docente y percepción de requerimientos y recursos en la universidad <i>Dora Yolanda Ramos Estrada, Laura Fernanda Barrera Hernández, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Juan Oswaldo Martínez Sulvarán</i> _____	63
Capítulo 7	Experiencias de inclusión en la universidad <i>Juana María Méndez Pineda, Fernando Mendoza Saucedo, Blanca Susana Vega Martínez, María del Rosario Auces Flores</i> _____	73

Capítulo 8	La educación inclusiva desde la perspectiva de docentes en formación <i>Luisa Dolores Murillo Parra, Dora Yolanda Ramos Estrada, Mirsha Alicia Sotelo Castillo</i> 85
Capítulo 9	Un abordaje metodológico en la armonización de las adecuaciones y adaptaciones curriculares a nivel universitario como medio de inclusión educativa <i>María Lorena Serna Antelo, Mónica Cecilia Dávila Navarro, Mariel Rivera Iribarren</i> 95
Capítulo 10	Inclusión en la Universidad: Modelo Potro <i>Mónica Cecilia Dávila Navarro, María de la Luz Nevárez Ávila, Marcela Trinidad Torres Barrón, Roberto Chávez Nava</i> 107
Capítulo 11	Arte e inclusión educativa en nivel básico: una perspectiva docente <i>Grace Marlene Rojas Borboa, Stephanie Nallely Partida Silva, Cristian Salvador Islas Miranda, Luz Alicia Galván Parra</i> 121
Capítulo 12	Factores motivacionales hacia la práctica del baloncesto sobre silla de ruedas en jugadores de Sonora <i>Blanca Giselle Vea Martínez, José Fernando Lozoya Villegas, Iván de Jesús Toledo Domínguez</i> 135

Capítulo 1

Claroscuros de la educación especial y la inclusiva en México: una visión ecosistémica

Guadalupe Acle Tomasini
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM

María de la Caridad Consejo Trejo
Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique Rébsamen"

Resumen

El análisis de los fenómenos educativos nunca es simple, su complejidad surge por los múltiples aspectos que se interrelacionan desde su origen y desarrollo, de aquí que una perspectiva ecosistémica puede contribuir a esclarecerlos. En este sentido, al abordar el estudio de la educación especial y de la educación inclusiva es importante considerar tanto los aspectos históricos y sociales como los propiamente disciplinares que, al ser interdependientes unos de otros, permiten entender la evolución de ambos campos en la atención a las personas con discapacidad con y sin requerimientos de educación especial. El texto presentado plantea como objetivo analizar de manera retrospectiva aquellos hitos que, en los aspectos históricos y sociales desde la década de 1980 en México, han marcado la atención de las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta no sólo los aspectos administrativos y políticos sino también los disciplinares que, a través del tiempo, han sustentado de manera oficial las acciones en este sentido. Así como la investigación que de forma paralela se ha llevado a cabo tanto en temas de educación especial como de educación inclusiva, se enfatiza la separación entre lo oficial y lo no oficial. Se concluye que efectuar un análisis de este tipo permitirá comprender lo que se ha aprendido y lo que nos falta por aprender para lograr con mayor efectividad la inclusión: se requiere entender la

evolución histórica, política y científica de la educación especial y de los diferentes modelos de atención con los que se han orientado los servicios de nuestros estudiantes con discapacidad y requerimientos de educación especial en todos los niveles del sistema educativo para el logro de su inclusión no sólo educativa sino también laboral y social.

Palabras clave: educación especial, educación inclusiva, discapacidad, ecosistémico.

Introducción

Al abordar el estudio de la educación especial y el de la educación inclusiva es importante considerar tanto los aspectos históricos y sociales como los propiamente disciplinares que, al ser interdependientes unos de otros, permiten entender la evolución y estrecha relación de ambos campos en la atención a las personas con discapacidad con y sin requerimientos de educación especial.

Kauffman, Hallahan, Pullen y Badar (2018) afirman que el concepto de *educación especial* es fundamental en una sociedad democrática en la que se busca alcanzar el bienestar de todos sus ciudadanos. La trascendencia del campo de la educación especial sigue estando presente en todas partes del mundo; en todos los niveles de cada sociedad existen estudiantes con necesidades educativas especiales. Un cambio importante en educación especial se refiere a que la noción de *discapacidad* no puede centrarse sólo en la descripción de las características personales; es fundamental reconocer en la presencia, mantenimiento y/o erradicación de ella, a la interacción que existe entre las características individuales y las demandas particulares que cada contexto ejerce sobre el individuo.

La educación especial es un campo multidisciplinario, multiparadigmático y multidimensional, lo cual se ha visto ampliamente reflejado en los aportes que desde diversas disciplinas de formación y ámbitos de acción se han realizado a lo largo del tiempo, como son los de la filosofía, las ciencias de la educación, la neuropsicología, la pedagogía y la psicología. Lo antes señalado se refleja en algunas definiciones dadas a esta disciplina; Filio y Xicohtécatl (2011) afirman que la educación especial puede abordarse como objeto de estudio de la pedagogía y la psicología (dimensión científica), en sus formas de atención por las instituciones educativas (dimensión política) y como resultado de un ejercicio profesional (dimensión práctica). Sánchez Palomino (2011) reconoce su carácter científico y técnico, y al definirla se centra en el sujeto de la educación especial al señalar a ésta como la disciplina que se ocupa del estudio e intervención de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al logro de la organización de la optimización de las posibilidades educativas referidas a los aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Romano (2011) establece la distinción respecto al carácter tanto interdisciplinario como multidisciplinario de la educación especial, mientras que el primero tiene que ver con la manera en que distintas disciplinas se conjuntan para definir el campo a partir de la delimitación de conceptos, el segundo implica la participación de diversos profesionales con objeto de resolver problemas de manera compartida, de modo que el ejercicio profesional que se derive de ello se reflejará en formas diferentes de práctica. Ambas concepciones se estrechan íntimamente,

no sólo en lo que se refiere a la definición general de lo que consideraremos como Educación Especial, sino al establecimiento de los conceptos que —como señala Romano—, configuran su propia materia de conocimiento. Los conceptos de *educación especial* han ido cambiando con el tiempo; los problemas y retos que estos cambios traen consigo implican para todos aquellos profesionales e investigadores vinculados a este campo, no sólo conocer a profundidad los diferentes elementos que confluyen en esta área de por sí compleja sino también su participación activa en los múltiples problemas contenidos en ella.

En este sentido es importante reconocer la presencia de cinco dimensiones fundamentales que comprometen tanto a la educación especial como a la educación inclusiva:

1. **La dimensión teórica:** existe la necesidad de revisar y conceptuar con más precisión diferentes aspectos que conforman el campo de la educación especial: categorías, integración educativa, rehabilitación, evaluación, intervención, prevención.
2. **La dimensión práctica:** aún prevalece la necesidad de generar métodos y procedimientos de enseñanza, de evaluación, de intervención y de prevención de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales, acordes tanto a la diversidad de nuestras poblaciones como al reordenamiento actual de los servicios de educación especial surgidos a raíz de la instrumentación de las políticas internacionales y nacionales de Integración e Inclusión Educativa.
3. **La dimensión social:** lograr lo anterior, implica analizar las condiciones económicas, políticas, educativas, culturales, jurídicas y sociales que confluyen en el campo de la educación especial. Cualquier programa que se instrumente no puede estar desvinculado de estas condiciones, es más, en la mayoría de las ocasiones su éxito depende de ellas.
4. **La dimensión prospectiva:** es importante que el papel de los diferentes profesionales involucrados evolucione y llegue a formar parte integral del desarrollo científico, tecnológico curricular y social de la educación especial e inclusiva.
5. **La dimensión ética:** independientemente de la disciplina con la que se aborde el ejercicio profesional o la investigación en el área de educación especial, es imprescindible buscar el bienestar del individuo, la familia o el grupo del que se trate; reconocer que se tienen las habilidades y destrezas necesarias que sustentan la competencia para tomar decisiones éticas.

Lo anterior se encuentra en estrecha relación con lo que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha establecido como la *inclusión educativa*, señalándola como un proceso basado en el principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes. La UNESCO promueve que los sistemas de educación inclusiva eliminen las barreras que limitan la participación

y el desempeño de todos los estudiantes. La educación inclusiva considera el derecho de todos y todas para recibir una educación de calidad que promueva el aprendizaje durante toda su vida (UNESCO, 2019).

Desarrollo

Es imposible negar que la participación de México en los distintos foros internacionales como el de Jomtien (1990, Tailandia) en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos o en España (1994) con la Declaración de Salamanca, entre otros muchos, se ha orientado al logro de la inclusión educativa para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. Para ese efecto se han llevado a cabo diversas acciones, establecido leyes y normas para alcanzar las metas determinadas en dichos foros, en las que se reconoce el derecho, la necesidad y la urgencia de que, tanto niños como jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, tengan la oportunidad de recibir una enseñanza de calidad y adquirir un nivel aceptable de conocimientos. Para lo cual sigue siendo vigente el que los sistemas educativos sean diseñados teniendo en cuenta toda la gama de las diferentes características y necesidades de los estudiantes, potenciar la orientación inclusiva y combatir las actitudes discriminatorias (2018, Universidad Internacional de Valencia).

Al efectuar un análisis retrospectivo es interesante observar los cambios que en México se han tenido en las últimas décadas en relación con los aspectos tanto disciplinares como legales y administrativos, así como los relativos al desarrollo de los servicios de educación especial e inclusiva que en consecuencia se han tenido. En la década de 1980 es importante hacer notar de manera general que, en el ámbito administrativo, se contaba con una Dirección General de Educación Especial (DGEE), entidad autónoma en su gestión. En aquel entonces su misión se orientaba hacia dos aspectos fundamentales que eran la normalización y la integración, conceptos que evolucionaron hacia la inclusión educativa. La organización de la DGEE recaía, por un lado, en los Centros Psicopedagógicos encargados de realizar las evaluaciones para orientar la atención especial a los estudiantes: al interior de las escuelas regulares los estudiantes podían ser ubicados en los Grupos Integrados A y B, y/o asistir a las aulas de apoyo en las que se atendían en forma individualizada sus necesidades especiales particulares; y, por otro lado, en las escuelas especiales que daban servicios a estudiantes con discapacidad auditiva, visual o psicosocial, por ejemplo. En esta década, un aspecto de suma importancia fueron las acciones que se emprendieron para la descentralización de los servicios de educación especial del Distrito Federal, de modo que cada entidad federativa organizara sus propios servicios, acciones promovidas por la Dra. Margarita Gómez Palacios titular de la DGEE.

En la década de 1990 —y, en particular, por el compromiso contraído por México tanto en la reunión de Salamanca como en otros foros—, se modifica el artículo 41 de la Ley General de Educación que es el relativo a la educación especial, y en el que se plantearon, entre otros aspectos, que la educación especial estaba destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes; se atendería a los estudiantes de acuerdo con sus propias condiciones y se incluiría la orientación a padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de educación básica

regular que integraran a los alumnos con necesidades especiales de educación. En su parte administrativa, y para dar seguimiento a los compromisos adquiridos sobre todo al firmar la Declaración de Salamanca, se conformó la Dirección de Educación Especial, dependiente de la subsecretaría de Educación Básica, y se reorganizaron los servicios de educación especial, se establecieron *a)* de apoyo: las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuelas Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); *b)* escolarizados: los Centros de Atención Múltiple (CAM); y, *c)* de orientación: Centros Regionales de Integración Educativa (CRIE) y las Unidades de Orientación al Público (UOP). El postulado principal era integrar a los estudiantes de educación básica a un currículo común para evitar tener otro paralelo (SEP, 2011).

En el año 2002 se establece el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa como la instancia que evaluaría los logros de la implantación de la política de Integración Educativa, siendo importante notar que desde que ésta se estableció, se empleó más el término *integración educativa* para enfatizar la participación de los estudiantes con necesidades especiales de educación al interior de las escuelas regulares que el de inclusión. Desde que se inició la evaluación, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) en el año 2002, así como en las subsecuentes evaluaciones de dicho programa y como está plasmado en el documento de la Dirección de Educación Especial de 2009, se reconoció que, si bien se habían tenido avances significativos, éstos no “son suficientemente tangibles como para establecer mejoras en la situación familiar y educativa de las personas que se enfrentan a barreras en el aprendizaje y la participación” (p. 3).

En este sentido, vale la pena recordar que las limitantes que el mismo Gobierno Federal, a través del PNFEEIE, reconoció desde que se llevó a cabo la instrumentación de la política de integración educativa eran las siguientes:

1. Una imprecisión en la misión de la educación especial (EE).
2. Falta de lineamientos sobre la organización y funcionamiento de los servicios.
3. Falta de articulación entre EE y educación regular.
4. No hay claridad en cuanto al lugar de la EE en el organigrama de los sistemas estatales de educación.
5. Recursos insuficientes tanto humanos como financieros.
6. Persistencia de dos sistemas dentro del mismo sistema estatal.

De los años 2003 a 2007 continuaron realizándose evaluaciones externas del programa (SEP, 2009). En la evaluación del año 2007 se señalaron algunos datos interesantes a considerar: *a)* se reconocía que por la complejidad y diversidad de las necesidades educativas especiales de los menores con discapacidad no se habían podido ni identificar ni cuantificar los costos de operación; *b)* que muchas de las escuelas llamadas integradoras no contaban con las condiciones básicas mínimas para lograr la función de la integración; *c)* no se contaba tampoco con los instrumentos apropiados para medir el grado de satisfacción de la población objetivo: niños, padres y maestros; *d)* se aceptaba que el PNFEEIE rebasaba sus competencias y se afirmaba la necesidad de la corresponsabilidad entre la Educación Básica

y la Especial para lograr la igualdad de oportunidades; y, (e) que el PNFEIE no contaba con una forma para controlar la veracidad de la información que le llegaba de las entidades federativas, por lo que consideraba que ésta no podía ser confiable para la toma de decisiones.

En la evaluación externa realizada en el año 2012 respecto al PNFEIE se reportó que: a) el programa atendía una necesidad clara en el país; sin embargo no se contaba con un problema bien definido, lo que se notaba en la ausencia de una definición de población potencial; b) los alumnos con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales (NEE) no necesariamente se encontraban identificados; c) por otro lado, la población atendida había aumentado en los últimos años a pesar de una disminución en el presupuesto; d) un reto importante era el de contar con información suficiente para cuantificar a los alumnos con NEE; y, e) el seguimiento de los indicadores mostraba que las metas se habían cumplido, pero se desconocía si estos indicadores se referían a los servicios apoyados o a los estudiantes que habían recibido atención; se desconocía la calidad, periodicidad y otros elementos de los apoyos y de sus efectos en los alumnos, no obstante, se observaban buenas prácticas a nivel estatal.

En el ámbito administrativo cabe señalar que la Dirección de Educación Especial desaparece como tal y es sustituida en el año 2008 por el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa ([PFEIE], DOF, 2008). Posteriormente, durante el periodo comprendido de 2012 a 2018, el PFEIE desaparece como la instancia que organizaba los servicios de educación especial y se le coloca como un área dentro de la Dirección General de Desarrollo Curricular. Respecto a la organización de los servicios se mantienen las USAER y los CAM, se enfatiza el aspecto inclusivo de la educación y se sustituye el concepto de integración educativa por el de *inclusión educativa* (DOF, 2011). Se establecen mayores especificaciones al artículo 41 de la Ley General de Educación (2009, 2011, 2013 y 2016), el cual, si bien guarda la esencia relacionada con la inclusión educativa de los estudiantes con NEE, enfatiza el contexto educativo incluyente basado en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (DOF, 2018). Empieza un debate en torno a la necesidad de desaparecer los servicios de educación especial en aras de la inclusión educativa, incluso ante la demanda que hace un grupo de padres a la Suprema Corte de Justicia de la Nación; ésta proclama que la educación especial es discriminatoria y que el estado mexicano no podía concebir la existencia de dos sistemas paralelos, uno regular y otro especial. Incluso considera inconstitucional esta forma de discriminación e indica que todos los niños con discapacidad deben asistir a la escuela regular (SCJN, 2017).

Con la instrumentación del modelo educativo para la educación obligatoria 2018 (SEP, 2017) se proyecta como desafío la inclusión y equidad para atender la justicia e igualdad social. Se plantea un currículo incluyente en el que se atienda la diversidad de género, cultural y lingüística de los estudiantes indígenas y migrantes y de estudiantes en condición de discapacidad, se propone transitar de la educación especial a la inclusión educativa y consolidar esta última. Esto trajo consigo, por una parte, el desmantelamiento de los servicios de orientación CRIE y UOP, reorientando su funcionamiento a servicios USAER y la sustitución de la Licenciatura en Educación Especial por la Licenciatura en Inclusión Educativa en

las escuelas normales. La malla curricular de este nuevo programa es impuesta al inicio del ciclo escolar 2018-2019, sin que se evaluara el plan de estudios de educación especial 2004 ni mediara una consulta a fondo al interior de las Escuelas Normales del país las cuales serían las encargadas de instrumentarlo, tal y como señala el Art. 48 de la Ley General de Educación.

Al aplicarse el llamado Nuevo Modelo Educativo al final del sexenio anterior y al ser sus acciones instrumentadas al inicio del ciclo escolar 2018-2019, obligó al gobierno entrante (2018-2024) a mantenerlas en el inicio de su gestión; no obstante, éste propuso abrogar dicho Nuevo Modelo Educativo. Por ello, desde el inicio del sexenio se han llevado a cabo una serie de debates, como resultado de los cuales se observa en el Decreto Oficial de la Federación (2019), en el Artículo 3º Constitucional, la derogación en la Fracción II del inciso F en el que se señala que: “será inclusivo al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos y que con base en el principio de accesibilidad se realizarían ajustes razonables y se implementarían las medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”. Asimismo, se menciona a la educación especial en el artículo Décimo Octavo Transitorio que a la letra dice: “con la finalidad de dar cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 3o., fracción II, inciso f), el Ejecutivo Federal, en un plazo no mayor a 180 días contados a partir de la entrada en vigor de las presentes disposiciones, definirá una Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, la cual establecerá acciones y etapas para su cumplimiento progresivo. La educación especial en sus diferentes modalidades se impartirá en situaciones excepcionales” (p. 22).

La discusión de este artículo se dará en la educación básica, pero cabría preguntarse, ¿cómo se entenderá qué es una *situación excepcional de educación especial* si ésta no es considerada como una disciplina científica que contribuye a la educación inclusiva? La educación especial ha desempeñado un papel importante como ha sido plasmado en el artículo XI de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que a la letra señala: “La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de las necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación” (DOF, 2011, p. 2).

De este modo, al considerar que la inclusión educativa será para los estudiantes cuya condición de discapacidad les permita acceder a las escuelas de educación básica cabría preguntarse, ¿qué pasará con los alumnos en condición de discapacidad severa o múltiple que asisten a los Centros de Atención Múltiple (CAM)?, ¿cómo serán atendidos estos alumnos en el marco de la inclusión educativa, sin maestros especialistas en discapacidad porque ya no se formarán maestros en educación especial?, ¿en manos de quiénes estará la atención educativa de estos alumnos? Cabe preguntarse también, ¿cuáles serán los recursos asignados para lograr los propósitos plasmados para esta inclusión? Dado que es un hecho que, administrativamente, los recursos económicos se han ido perdiendo de 1980 a la fecha, pues de ser una Dirección General de Educación Especial la que de manera autónoma era la responsable de organizar los servicios para los estudiantes con

discapacidad con o sin necesidades educativas especiales a finales de la década de 1980 y principios de la de 1990, en el sexenio 2012-2018 fue ubicada como un área dentro de la Dirección General de Desarrollo Curricular, lo cual implica que se disminuyeron de forma sustancial los recursos financieros con los que antes se contaba para dar servicios a los estudiantes con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales.

Es de reconocerse que la educación inclusiva es un proceso de política económica internacional que promueve la UNESCO, en la cual se han conjuntado —desde 1994—, la educación especial y la integración educativa, con el propósito de responder a la diversidad y garantizar el acceso y permanencia de todos los niños y jóvenes, incluso de los que presentan condición de discapacidad. Para el logro de éste, en México se han generado una serie de legislaciones y ordenanzas nacionales como la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación (DOF, 2003) y la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (CNDH, 2016) así como otras internacionales, emanadas de las observaciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2014, 2016, 2018).

No obstante, esta transformación internacional conlleva recursos que, hasta la fecha, no han llegado a las escuelas de educación básica ni a los servicios de educación especial. En este sentido, la actual Estrategia Nacional de Inclusión Educativa es una propuesta presentada por organizaciones privadas que utilizarán los recursos para la instrumentación de ésta, la cual pretende iniciar con un diagnóstico sobre el estado que guarda la inclusión educativa. Cabe señalar que la Organización Mundial de la Salud ([OMS] 2017) indica que 15% de la población mundial padece algún tipo de discapacidad y advierte que la tasa está en aumento a causa del envejecimiento de la población y las enfermedades crónicas. En este sentido, si las cifras estadísticas del Sistema Educativo Nacional 2018 señalaron que la población de estudiantes en educación básica en el ciclo escolar 2017-2018 fue de 25 447 467 alumnos, el 15% señalado por la OMS correspondería a 3 750 000 alumnos con algún requerimiento de educación especial pero no 612 039 como lo reporta la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018). Esto refleja que más de 3 millones de niños y jóvenes con algún requerimiento de educación especial en edad de cursar la educación básica, aún no han sido detectados ni atendidos por el sistema educativo.

Estas cifras reflejan dos aspectos fundamentales: uno relacionado con el rezago o deserción educativa que pudieran tener estos estudiantes con requerimientos de educación especial al no ser identificados ni atendidos de acuerdo con sus características y necesidades como lo señalan los postulados de la educación inclusiva; y el otro, estrechamente vinculado con la necesidad de la formación de docentes de educación especial y a la creación de mayores servicios de educación especial. En consecuencia, esta situación hace preguntarnos, ¿con qué datos se pretende instrumentar, en la llamada Estrategia Nacional de Inclusión Educativa, un diagnóstico sin las cifras exactas de cuántos alumnos presentan una condición de discapacidad en nuestras escuelas?, ¿serán los docentes de educación básica o especial los que realicen el diagnóstico? Así como, ¿bajo qué criterios y categorías se llevará a cabo la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas de educación básica? Si nos referimos a la Observación General 6 que señala los principios de Accesibilidad, Ajustes Razonables y Medidas

Específicas (ONU, 2018), retomada del inciso F, del Artículo 3º que establece que, “con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”, ¿cuál será el papel de la educación especial? Es innegable que ésta cuenta con las bases teóricas, científicas y prácticas para establecer las medidas específicas que eliminen barreras para el aprendizaje y la participación, lo cual ha sido demostrado desde que se implantó la política de Integración e Inclusión Educativa.

En síntesis, los aspectos señalados anteriormente muestran que se llevaron a cabo acciones sustanciales desde el año 2002 hasta 2012 por evaluar los avances que se hubiesen alcanzado al implantar la política que, aun cuando se le denominó de Integración Educativa, siempre tuvo en cuenta el papel de la educación especial y la inclusiva en conjunto. Desde que se implantó esta política, se buscó transitar de un modelo asistencialista centrado en el déficit a un modelo social de la discapacidad, en el que se considerara que las causas que la originaban se ubicaban más en el ámbito social que en el personal. Como señala Victoria Maldonado (2013), este modelo se encuentra relacionado con los valores fundamentales de los Derechos Humanos que —al basarse en la dignidad humana, la libertad y la igualdad— conduce a la eliminación de las barreras que limitan la inclusión de las personas en condición de discapacidad. No obstante, al final del sexenio 2012-2018 se presenta una separación entre la educación especial y la educación inclusiva.

Es relevante enfatizar que, de forma paralela a la implantación de las políticas internacionales y nacionales de Integración e Inclusión educativa en México antes citadas, la voz de los investigadores mostró lo que realmente ocurría en las aulas y se orientaba a lo que se necesitaba para el logro de las metas de dichas políticas y de su normatividad. A principios de la década de 1990 los investigadores señalaron aspectos relevantes como: que para los maestros creer en la integración educativa no era suficiente para producir cambios, se observaba una resistencia al cambio (Klinger y Todd, 1995); que los programas en los diversos estados eran muy irregulares (García Cedillo *et al.*, 1996), empezó incluso a producirse un análisis crítico del concepto de NEE y de los instrumentos para identificarlas se encontró que las USAER cubrían 25% de la demanda potencial y que no había diferencia de actitud entre docentes regulares y especiales (Adame, 1998); se encontró también una inconsistencia en la terminología para referirse a la población foco (Ezcurra y Molina, 2000) e incluso se analizó la repercusión que las políticas neoliberales estaban teniendo en la implantación del programa de Integración Educativa (Hernández, 2000).

Al inicio de este siglo XXI los investigadores siguieron interesándose en cómo se daba este proceso, así se encontró que del discurso oficial a las prácticas cotidianas en el aula había divergencia (Macotela, Flores y Seda, 2001; Osnaya, 2003); que la integración educativa se sustentaba en acciones particulares más que institucionales (Consejo y Acle, 2007; Mares e Ito, 2005; Naranjo, 2005); que los compañeros de niños con Discapacidad Intelectual tendían a aislarlos y referirse a ellos como enfermitos, tontitos, lentos y por tanto no eran elegidos ni para estudiar ni para jugar (Pedraza, 2009), así como que en los empleadores predominaban actitudes desfavorables hacia las personas con discapacidad; éstas

se basaban en estereotipos acerca de las personas con discapacidad, existiendo una relación significativa entre esas actitudes y la no contratación (Castillo y Orea, 2001).

Un alumno en condición de discapacidad seguía siendo un factor de riesgo para la deserción escolar (GDF-UNICEF, 2006, citado por Bolaños, 2006). Estudiantes en la escuela regular con problemas de aprendizaje, lenguaje, conducta, discapacidad intelectual y sobresalientes pasaban desapercibidos (Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez, 2007). Al no realizar diagnósticos diferenciales precisos menores con Discapacidad Intelectual eran segregados más que integrados en aulas regulares (Pedraza, 2009). En los Centros de Atención Múltiple, García-Cedillo y Rocha (2008) encontraron rechazo a los menores con discapacidades severas o múltiples porque el personal no se sentía lo suficientemente capacitado para educarlos; si bien los niños se habían beneficiado de su asistencia a los CAM, éstos no habían cubierto sus necesidades de vinculación con sus pares y los niños no habían encontrado el ambiente óptimo para desarrollar sus potencialidades. García-Cedillo, Romero, Motilla y Zapata (2009) al mencionar la reforma fallida de los CAM encontraron que algunos de éstos realizaban cambios estructurales e incorporaban hasta cierto punto los nuevos lineamientos de la integración educativa, mientras que otros funcionaban como las antiguas escuelas de educación especial, con cambios superficiales.

Mientras mayor es el entrenamiento, la experiencia y el compromiso con las personas con discapacidad, la disposición y la autoeficacia son mayores, pero muchos de los maestros no cuentan con experiencia o ésta es limitada en las áreas de discapacidad que atienden en sus aulas (Forlín, García-Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher y Rodríguez, 2010). Se señalaron los problemas relacionados con la comunicación interna en los centros, con la formación adecuada para atender niños con NEE, y se tenían dudas sobre las repercusiones positivas del aprendizaje colaborativo. Para los padres, su participación era limitada y percibían limitaciones con el clima de trabajo y en el trabajo en equipo (Meza, 2010). La visualización que los maestros de educación básica tenían de la inclusión era como un proceso político, necesario, internacional, que incluía la dinámica escolar en su intento por resolver problemas de la educación básica y que implicaba la necesidad de habilitar a las escuelas para satisfacer esas necesidades. Los docentes que se consideraban inclusivos lo eran porque atendían en el aula a niños indígenas, con capacidades diferentes, con sida, parapléjicos y con síndrome de Down. Se advertían situaciones de exclusión más que de inclusión (Barrazas, 2009; Garnique, 2012).

A nivel preescolar, Consejo (2010) encontró: 1) que el programa de integración educativa en un preescolar de Xalapa (Veracruz) se estaba instrumentando sin recursos financieros y materiales suficientes por parte de la SEP y sin personal con perfil para atender la discapacidad y las necesidades educativas especiales; 2) no se habían fijado los criterios para detectar y determinar las necesidades educativas especiales en preescolar; ni se había sistematizado la respuesta educativa: planeación, evaluación y adecuaciones curriculares; 3) los diferentes conocimientos y creencias de los participantes influían en su manera de concebir el programa de integración educativa y, por consiguiente, en su participación; 4) las maestras de grupo no participaban de manera formal en el programa de integración educativa y sólo la USAER se hacía responsable de la integración educativa, y; 5) no se delimitaban las funciones y participación de ambos servicios, lo que genera relaciones oficiales y no oficiales de tensión y conflicto.

En una investigación realizada desde el año 2006 hasta 2015 (Acle-Tomasini, Martínez-Basurto y Lozada-García, 2016) cuando se evaluó a 1 022 niños del primer ciclo de primaria de cuatro escuelas de distintas zonas en la delegación (ahora alcaldía) Iztapalapa, se identificó que un promedio de 54.5% (531) de niños evaluados presentaba requerimientos de educación especial, de los cuales 2.45% se ubicaba en la categoría de discapacidad intelectual leve, 22.26% en bajo rendimiento intelectual, 19.77% en problemas de conducta, 22.97% en trastornos del lenguaje escrito y hablado y discapacidades de aprendizaje, 9.22% en discapacidad del lenguaje y 23.35% con aptitudes sobresalientes. Estos datos permiten observar un panorama poco alentador en el que un alto porcentaje de niños, al iniciar su primaria, está en riesgo educativo. Aunado a lo anterior, un grupo de investigadores ha mostrado la efectividad de programas de evaluación-intervención en grupos pequeños de estudiantes de primer ciclo de primaria en escuelas regulares que favorecía su inclusión educativa y prevenía deserción y rezago al trabajar colaborativamente con padres y maestros, sin alterar los postulados de la educación inclusiva.

Otros trabajos han abordado otras poblaciones, por ejemplo Ordaz-Villegas (2013) propone un modelo para la identificación de adolescentes sobresalientes. Rea-Amaya (2014) trabaja con padres de niños autistas y refiere las situaciones de vulnerabilidad que ellos viven y las estrategias resilientes que despliegan para hacer frente a las dificultades. Antonio-Cañongo *et al.* (2015) refieren datos de validez social al instrumentar un programa de enriquecimiento creativo y cognitivo para alumnos sobresalientes; mientras Reyes-López *et al.* (2015) validan un programa para niños de primer ciclo de primaria con dificultades de lenguaje oral y escrito; Chávez-Nava (2017) brinda elementos importantes para que los padres de niños con NEE puedan enfrentar la adversidad que para ellos implica esto. Tlalpachicatl (2019) aborda el estudio de los hermanos de niños autistas, encontrando que la relación entre ellos varía de muy positiva a muy negativa, muestran preocupaciones y aislamiento social, de hecho algunos de ellos presentan problemas de conducta internalizados, externalizados o mixtos. Por su parte, Hidalgo-Arias *et al.* (2019) encontraron en maestros de CAM la presencia de un nivel de moderado a alto de desgaste emocional y cinismo aunados a una baja eficiencia laboral. Asimismo, se muestra que cuando los maestros despliegan comportamientos resilientes se modera el efecto de este desgaste.

En cuanto a las necesidades de formación de los docentes de educación básica y especial, el modelo inclusivo ha implicado reconocer la diversidad existente en el aula y responder a sus necesidades educativas específicas a partir del diseño de estrategias que faciliten la atención de las diferencias de aprendizaje, comunicación y conducta en el contexto en que se desarrollan. Modelo que requiere del análisis constante de la práctica docente y del desarrollo de estrategias para la atención de la diversidad de alumnos con requerimientos de educación especial y discapacidad, en los resultados encontrados por Consejo, Cortés, Galicia, García, Garfías, Hernández y Ramos (2014) se afirma que, tanto los docentes de educación básica como de educación especial, reconocían que requerían de conocimientos, habilidades, valores y actitudes en su formación, para responder a los requerimientos de esta población. Éstos son algunos ejemplos de investigaciones, aunque pueden encontrarse muchas más, pero constituyen un reflejo de preocupaciones comparadas en el tema.

Paralelamente es factible también, a lo largo de este tiempo, encontrar diversos documentos elaborados de manera conjunta por directivos y maestros en servicio con la finalidad de eliminar las barreras ideológicas que limitan el aprendizaje y la participación plena de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales; entre ellos destacan el de Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (SEP, 2006) y el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011), en ambos se reafirman los compromisos adquiridos por México en los foros internacionales para brindar atención a estudiantes con necesidades especiales de educación. A su vez se fundamentan en el modelo social de la discapacidad y centran sus acciones en la cotidianidad de los espacios escolares. Al mismo tiempo se elaboró el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial en el año 2004, siendo importante enfatizar que, previo a ello, se realizó una consulta nacional y, en su diseño, participaron de manera permanente y sistemática docentes de educación especial, de educación básica y normal de todo el país. Situación totalmente ausente en la propuesta presentada del plan de estudios de la Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, que no surge de la evaluación del plan de estudios anterior, ni de una consulta nacional de docentes de todo el país, de hecho, se desconocen los criterios de selección de los participantes; asimismo, se advirtió que se efectuó de manera apresurada a finales del sexenio 2012-2018 con el fin de concluir la reforma de las escuelas normales dentro del Nuevo Modelo Educativo.

Al contrastar el camino recorrido de la educación especial e inclusiva de 1980 a la fecha en sus aspectos históricos, conceptuales, políticos, de servicio y educativos, tanto con los resultados de las investigaciones que paralelamente fueron llevadas a cabo por diversos investigadores relacionadas con áreas y poblaciones diversas como con los documentos elaborados por directivos y maestros en servicio, las preguntas que surgen son: ¿se ha mejorado y logrado a cabalidad la inclusión educativa?, ¿cuál ha sido el papel que ha desempeñado la educación especial para el logro de dicha inclusión? Con el tiempo, ¿hemos mejorado? Y finalmente, ¿qué hemos aprendido de este largo recorrido histórico, político, legal, administrativo, científico, educativo?

Conclusión

Cuando se analizan los fenómenos a conciencia es importante entender que éstos no son ni blancos ni negros, que se encuentran múltiples y diversos matices. Las políticas de inclusión educativa son necesarias, pues de ellas se derivarán los aspectos normativos que regirán y conducirán hacia los logros esperados como sociedad, atendiendo indiscutiblemente los derechos humanos de los estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad por presentar necesidades especiales de educación. Pero, ¿cómo se establecerán si no se analizan las contradicciones sociales que impiden brindar una educación de calidad? Si no se considera la situación cotidiana que enfrentan los docentes, tanto del sector básico como del especial para el logro de la inclusión educativa, ni tampoco se tiene en cuenta la investigación que de manera seria y comprometida nos muestra lo que realmente pasa en las aulas y lo que falta por hacer, si se mantiene el divorcio entre la educación especial y la inclusiva desconociendo que no son sinónimos sino

que son complementarias pues —como lo marca la UNESCO—, para lograr la inclusión educativa se requiere ofrecer servicios que atiendan a los menores en sus necesidades, características e intereses, ¿con base en qué elementos podrá lograrse lo que se planea?

Kauffman *et al.* (2018) señalan claramente que la dimensión y los alcances de la educación especial no están siendo entendidos actualmente, tendríamos que analizar en qué aspectos cómo ésta es diferente a la educación general y cómo contribuye a explicar por qué algunos estudiantes la requieren más que otros; de hecho, las investigaciones antes referidas muestran que instrumentar programas específicos al inicio de la escolarización a menores en situación de discapacidad o necesidades especiales mejorará sus aprendizajes escolares y disminuirá el riesgo del rezago educativo, reprobación o deserción. Para nada la educación especial es segregacionista como se pretende hacer creer, es todo lo contrario, pues al identificar y atender las necesidades especiales de educación que presenten los estudiantes se podrá favorecer su desarrollo personal y académico y su inclusión, no sólo educativa sino también social y posteriormente laboral. Es también fundamental resaltar que es gracias a la investigación multidisciplinaria que se ha realizado en el campo de la educación especial en el mundo, lo que ha permitido y abonado a que se haya llegado a los postulados de la educación inclusiva; esta investigación es la que ha aportado conocimiento de los elementos políticos, jurídicos, escolares y sociales que ahora fundamentan la educación inclusiva.

De aquí algunos de nuestros retos: *a)* adquirir el bagaje teórico acerca de los conceptos de *educación inclusiva* y de *educación especial*; *b)* la búsqueda de investigaciones serias, realizadas sistemáticamente acerca de los temas que nos preocupan o de lo que encontramos en nuestras aulas; *c)* analizar a profundidad la evidencia científica de prácticas de educación especial e inclusiva exitosas en todos los niveles educativos: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad; y, *d)* estudiar los elementos que favorecerán los procesos de transición a la vida adolescente y posteriormente adulta de los estudiantes con discapacidad con miras a lograr la inclusión social y laboral.

Tirar por la borda los esfuerzos de niños, padres, maestros, directivos y pensar que al hacer a un lado a la educación especial se logrará la educación inclusiva será un desacierto:

- a. Porque la educación especial en el marco de la educación inclusiva ha mostrado avances en el trabajo que se realiza en las aulas, no sólo en México sino también en otras partes del mundo. Se ha podido demostrar que no existe una forma única de intervención en el marco de dicha inclusión; las maestras y maestros de educación básica y especial han desarrollado diversas maneras de trabajo a partir de sus propios contextos, para ello, ha sido indispensable y sumamente valioso el compromiso y el trabajo colaborativo mostrado entre padres, directivos y maestros.
- b. Porque la educación especial como campo disciplinar y científico sienta las bases para detectar, diseñar programas de evaluación e intervención para aquellos estudiantes que se encuentren en condición de discapacidad con o sin requerimientos de educación especial. Además de que permite analizar los intereses, las necesidades y características de éstos tal como

se demanda para el logro de la educación inclusiva; la investigación que al respecto se ha realizado desde hace mucho tiempo y hasta la fecha da cuenta de ello.

- c. Porque no se trata de elegir entre educación inclusiva o educación especial, son distintas y complementarias. La primera se trata de un modelo social, una filosofía estrechamente vinculada a los derechos humanos que las personas en situación de discapacidad tienen, estipulada en las políticas internacionales y nacionales. La segunda se trata de una disciplina científica, multidisciplinaria, multiparadigmática y multidimensional, a través de la cual, quienes se forman en ella, adquieren los conocimientos sobre el sujeto, su desarrollo, el origen, las causas y las estrategias de intervención para atender y mejorar la calidad de vida no sólo de los estudiantes en situación de discapacidad con o sin necesidades educativas especiales sino también la de sus padres y maestros.
- d. Porque es importante que, en las reformas educativas sexenales que se proponen, no se repita el que se desecha la anterior sin evaluar y reconocer las bondades y limitaciones de las etapas vividas y sin olvidar los grandes esfuerzos que los maestros, directivos, padres, niños e investigadores han hecho para mejorar las condiciones educativas de nuestros estudiantes en situación de vulnerabilidad por la discapacidad con o sin necesidades educativas especiales que presentan.
- e. Porque es necesario adecuar las políticas internacionales de instancias tales como UNESCO, OCDE, ONU y OMS, hacia el reconocimiento de nuestros contextos propios históricos, económicos y pluriétnicos, para mejor orientar el rumbo y la temporalidad en que debe llevarse a cabo la educación del país.
- f. Porque queremos rescatar los logros y avances que se han tenido respecto a la educación especial y la inclusiva, para así perfilar un mejor futuro para nuestros estudiantes en situación de discapacidad de todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el superior. Es fundamental en una sociedad democrática en la que se busca alcanzar el bienestar de todos sus ciudadanos (Kauffman, Hallahan, Pullen y Badar, 2018).

Referencias

- Acle, T.G., Roque, H. M.P., Zacatelco, R.F., Lozada, G. R. & Martínez, B. M.L. (2007). Discapacidad y rezago escolar: Riesgos actuales. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), pp. 19-30.
- Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M. y Losada-García, R. (2016). Bridging the gap between theory and practice: Ecological risk/resilience model contributions to special education. *Creative Education*, 7, pp. 1093-1110.
- Adame, Chávez, E. (1998). *Estrategia de reorientación educativa: alcances y perspectivas*. En Sistema Educativo Quintanarroense, Informe interno.
- Antonio-Cañongo, A., Acle-Tomasini, G., Martínez-Basurto, L. M. y Ordaz-Villegas, G. (2015). Social validity of a creative and cognitive enrichment program for gifted children. *Creative Education*, 6, pp. 1667-1679.
- Barrazas, M. A. (2009). La aceptación de la diversidad de alumnos, un estudio exploratorio en profesores de educación básica de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense* (México), pp. 1-14.
- Bolaños, S. A. (2006, 17 de mayo). *Afecta la deserción escolar a 347 mil niños y adolescentes de 5 a 18 años*. La Jornada, p. 52.

- Castillo, F. y Orea, S. (2001). La integración social y laboral de las personas con alguna discapacidad. *Revista Trabajo Social, Nueva Época*, 3, p. 112.
- Chávez-Nava, R. (2017). *Análisis de las competencias parentales de familias con un hijo con necesidades educativas especiales*. (Disertación doctoral no publicada). Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2016). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México: CNDH.
- Consejo, T. M. C. (2010). *La integración educativa en preescolar – Xalapa. Estudio de caso*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Iberoamericana campus Puebla. 10 de diciembre de 2010. Puebla, México.
- Consejo, T. M. C. y Acle T. G. (2007). Percepción de la integración educativa en preescolar de directivos, maestros regulares, especiales y madres de familia. Ponencia IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán-México: COMIE.
- Consejo, T. M. C., Cortés, R. L. M., Galicia, A. L. A., García, R. L., Garfías, G. R. A., Hernández, T. S. S. y Ramos, G. F. B. (2014). *Estudio de Factibilidad para la implementación de la Especialidad en Intervención Inclusiva*. México: Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela Nacional Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2008). *Acuerdo Número 422 por el que se emiten: las reglas de operación 2008 del programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Secretaría de Educación Pública: Josefina Vázquez Mota, 30 de diciembre de 2007.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2003). *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*. Diario Oficial de la Federación, México. Recuperado de <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-FPYED.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2011). *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*. Diario Oficial de la Federación, México. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- _____ (2018). *Ley General para la inclusión de personas con discapacidad*. México.
- _____ (2018). *Ley General de Educación*. México.
- _____ (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*: México.
- Ezcurra, O. de la R. M. y Molina, A. A. (2000). *Elementos para el diagnóstico de la integración educativa de las niñas y niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*. www.equidad.df.gob.mx/libros/infancia/diag1.pdf México: SEP/DF. Convenio de Cooperación Técnica – Gobierno del Distrito Federal – UNICEF, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
- Filo, C. E. y Xicohténcatl, P. M. (2011). Institucionalización de la educación especial en México y su perspectiva como educación inclusiva. *Revista Electrónica de Educación y Familia*, 2(2), pp. 89-103.
- Forlin, Ch., García-Cedillo, G. I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T. y Rodríguez H. H. J. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduate teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), pp. 723-739.
- García-Cedillo, I. y Rocha, Z. E. (2008). Posibilidades de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales albergados en casa cuna. Estudios de caso. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11, pp. 109-121.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Motilla, N. C. L. y Zapata, C. L. (2009). “La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), pp. 1-21.
- Garnique, C. F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137), pp. 99-118.
- Hernández, D. M. (2000). *Programa de Integración Escolar de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Regular*. Escuela de Rehabilitación y Educación Especial de San Ramón.
- Hidalgo-Arias, J. A., Acle-Tomasini, G., García-Méndez, M. y Tovalín-Ahumada, H. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. *Educación y Ciencia*, 8(51), pp. 48-57.
- Kauffman, J. M., Hallagan, D. P. Pullen, P. C. y Badar, J. (2018). *Special Education. What it is and Why we need it*. Routledge: New York.

- Macotela, S., Flores, R. y Seda, I. (2001). Las Creencias De Docentes Mexicanos Sobre El Papel De La Escuela Y Del Maestro. *Revista Iberoamericana De Educación*, 25(1), pp. 1-24.
- Mares, M. A. e Ito, S. E. (2005). "Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla". *Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)*, 9(26), pp. 903-930.
- Meza, G. C. L. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis de doctorado no publicada). España: Programa de Doctorado en Psicología de la Universidad de Salamanca.
- Naranjo, G. (2005). *Las prácticas de enseñanza durante las actividades experimentales: promoviendo la integración del alumno ciego*. (Tesis de maestría no publicada). México: Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigaciones Avanzadas.
- Ordaz-Villegas, G. (2013). *Perfil psico-social de adolescentes con aptitudes intelectuales sobresalientes. (Disertación doctoral no publicada)*. Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2014). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. EUA. Recuperado de <https://www.un.org/disabilities/documents/COP/COP7/CRPD.CSP.2014.2.S.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2016). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Protocolo Facultativo*. EUA. Recuperado de <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/Discapacidad-Protocolo-Facultativo.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2018). *Observación General 6. Sobre la igualdad y la no discriminación*. EUA.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017). *10 Datos sobre la discapacidad*. Recuperado de <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/> España: Organización Mundial de la Salud.
- Osnaya, A. F. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular*. (Tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Pedraza, M. H. (2009). *Contexto, interacción y discurso en aulas que integran alumnos con discapacidad intelectual*. (Tesis doctoral no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorado en Psicología. Psicología educativa y desarrollo.
- Rea-Amaya, A. (2014). *Programa de intervención para mejorar el funcionamiento de familias de niños con discapacidad*. (Disertación doctoral no publicada). Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes-López, N. G., Ordaz-Villegas, G., Martínez-Basurto, L. M. y Acle-Tomasini, G. (2015). Programa de atención temprana para niños con problemas en el lenguaje oral y escrito: Validación social. *Educación y Futuro Digital*, 11, pp. 59-72.
- Romano, T. H. (2011). La educación especial como campo disciplinario. *Revista Electrónica de Educación y Familia*, 2(2), pp. 76-88.
- Sánchez, P. A. (2011). Comentarios a: ¿Por qué la educación especial es especial? *Revista Electrónica de Educación y Familia*, 2(2), pp. 19-56.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México.
- _____. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México.
- _____. (2008). *Informe final de consistencia y resultados del Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. Evaluación externa. Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/fortalecimiento_de_la_educacion_especial_y_de_la_i.
- _____. (2009). Dirección de Educación Especial.
- _____. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México.
- _____. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria 2018*. México.
- _____. (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017—2018*: SEP: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018.pdf
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) (2017). *Amparo en Revisión 714/2017*. México: SCJN. Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/201809/AR20714-2017

- Tlalpachicátl-Cruz, N. (2019). *Problemas interiorizados, exteriorizados, afrontamiento y estrés en hermanos de niños con trastorno del espectro autista*. (Tesis de doctorado no publicada). Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO (1990). *Conferencia mundial de educación para todos*. Jomtiem, Tailandia.
- ____ (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca.
- ____ (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Informe final. Salamanca: España.
- ____ (2019). *Inclusion in education*. Recuperado de <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education/>
- ____ (2019). *Educación inclusiva*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/inclusive-education/>
- Victoria, M. J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: hacia una nueva perspectiva basada en los derechos humanos. *Revista In Jure Anáhuac Mayab [online]*, 1(2), pp. 143-158.

