

La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México

(Inclusive Education in Mexican Educational Reform)

Dr. Ismael García Cedillo

(Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México)

Páginas 49-62

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 11/04/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

Los sistemas educativos enfrentan el reto de implementar políticas públicas que garanticen una educación de calidad a todos sus alumnos, independientemente de las características personales o sociales que presentan. Una forma actual de enfrentar este reto consiste en basarse en evidencias para el diseño de dichas políticas. En el presente estudio se describe la evolución teórica de la integración educativa para orientarse hacia la educación inclusiva. Se definen además dos tipos de educación inclusiva y se describe cuál conviene más al país. Después se analiza el papel de la educación inclusiva en la reforma educativa que recientemente se inició en el país. Se concluye que, a pesar de la importancia que se da a la educación inclusiva en la reforma (constituye uno de los cinco ejes que la articulan) y del hecho de contar con suficiente evidencia cuantitativa y cualitativa, las autoridades educativas no la toman en cuenta y hacen una propuesta de integración educativa muy alejada de las expectativas que se tenían, una propuesta que no va a propiciar un avance en el proceso orientado a la inclusión.

Palabras clave: *educación inclusiva, México, políticas, reforma educativa*

Abstract

Education systems face the challenge of implementing public policies that guarantee quality education to all students, regardless of their personal or social characteristics. A current way of dealing with this challenge is to implement decisions based on evidence. The present study describes the theoretical evolution of the educational integration to orient itself towards inclusive education. In addition two types of inclusive education are defined and described what is more suitable for the country. Then it is analyzed the role of inclusive

Como citar este artículo:

García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.

education in the educational reform which began recently in the country. It is concluded that, despite the importance given to inclusive education in the reform (is one of the five axes that articulate it) and the fact of having sufficient quantitative and qualitative evidence, education authorities make a proposal of educational integration far removed from the expectations that were held, a proposal that is not going to lead to a breakthrough in the process for inclusion.

Keywords: *inclusive education, politics, educational reform, Mexico*

1. Introducción

En México, el proceso de educación inclusiva inició en su modalidad de integración educativa en 1993, con cambios legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 1995-96, una investigación dirigida por García, et al. (2003) mostró que los avances del proceso eran muy escasos, por lo que la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). Gracias a los resultados del PNIE, al cual en el transcurso de unos pocos años se incorporaron de manera voluntaria 22 estados, en 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). La función del PNFEEIE fue dar lineamientos técnicos para la operación del programa, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales, entre otras, con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país (SEP, 2002).

En el año 2013 la SEP dispuso que se integraron distintos programas que atendían a una población diversa (niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros), a un nuevo programa, el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con lo cual desapareció el PNFEEIE (SEP, 2013). La creación de este programa representó un golpe muy severo al proceso de integración/inclusión, pues su operación implicó la invisibilización del tema para el sistema educativo y también representó una merma significativa en el presupuesto asignado a los subprogramas que lo componen.

El personal de educación especial y los docentes de la educación regular han estado esperando a que la SEP diseñe e implemente políticas públicas orientadas a promover la educación inclusiva en el país. Se sabe que el modelo actual de integración educativa ha quedado desfasado y que urgen cambios en los propósitos y en la manera de operar de los distintos servicios de educación especial y también de las llamadas escuelas integradoras, esto es, escuelas que cuentan con el apoyo de alguna unidad de educación especial (llamadas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER) y de las escuelas especiales (llamadas Centros de Atención Múltiple, CAM) (García y Romero, 2016a). Sin embargo, la espera ha sido infructuosa, pues la SEP recientemente presentó una propuesta de estudio piloto muy lejana a lo que se esperaba. Más adelante se abundará sobre este punto.

2. Fundamentación

En el PNIEE se dejó de usar el término integración educativa, reemplazándolo por el de educación inclusiva. La integración educativa es un proceso que busca que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas regulares, no en escuelas de educación especial, para lo cual deben ofrecérseles los apoyos que requieran (García, et al., 2000). El término educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos, para ofrecerles a todos y todas, una educación de calidad (Booth y Ainscow, 2002). Mientras en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan, en la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos.

El proceso de integración educativa está asociado con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE). Este concepto se refiere a los apoyos que deben darse a los alumnos cuyos aprendizajes difieren significativamente de los del resto del grupo, para potenciarlos. Se considera que las NEE se asocian a factores personales (como una discapacidad), familiares y comunitarios (como provenir de una familia muy disfuncional o donde se ejerce abuso físico o sexual) y escolares (como escuelas con recursos muy escasos, maestros impreparados, clima de aula hostil). El concepto de NEE no se refiere exclusivamente a los alumnos con discapacidad, sino a todos los alumnos que estén aprendiendo por debajo de su potencial, lo cual puede incluir a los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes y a niños que presentan situaciones que oficialmente no son consideradas como discapacidad, por ejemplo, los problemas de lenguaje. Este concepto de NEE no se utiliza en la terminología de la educación inclusiva. En esta última se utiliza el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), el cual alude a los obstáculos que enfrenta *el alumnado* (en plural) para alcanzar sus aprendizajes, y se relaciona tanto con la carencia de recursos en las escuelas, como a procesos de exclusión.

Se debe tomar en cuenta que ambos procesos, la integración educativa y la educación inclusiva, constituyen procesos situados, es decir, adquieren modalidades distintas de acuerdo con las condiciones del entorno en que se ponen en operación.

En el plano teórico hay al menos dos tipos de educación inclusiva: la denominada universal (Florian, 2010) y la moderada (García, 2015) o responsable (Dyson, 2001). Las principales características de la integración educativa y de los tipos de educación inclusiva se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1.

Diferencias entre la integración educativa, la educación inclusiva moderada (EIM) y la educación inclusiva radical (EIR).

Integración educativa	Educación moderada inclusiva	Educación radical inclusiva
Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE (García, et al., 2000).	Busca proporcionar una educación de calidad a las alumnas y alumnos que presentan NEE y también al resto de los alumnos (García, 2013).	Busca proporcionar una educación de calidad a <i>todos</i> los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o escolares (UNESCO, 2007).
Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad (García, et al. 2000).	Se sustenta en un modelo interactivo de la discapacidad pero también acepta los supuestos del modelo social (Kauffman y Anastasiou, 2013).	Se sustenta en el modelo social de la discapacidad (Cigman, 2007; Kauffman y Anastasiou, 2013).
No hay una postura clara en relación con la "capacidad fija".	No hay una postura clara en relación con la "capacidad fija".	Hay oposición al concepto de "capacidad fija" (Florian, 2010), esto es, los docentes no deben determinar los límites intelectuales de sus alumnos, pues ello influye en sus expectativas y condiciona su práctica.
Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013).	Utiliza el concepto de NEE (Romero y García, 2013). Este concepto, en cierta forma, abarca los sistemas involucrados en el concepto de BAP.	Elimina el concepto de NEE y lo sustituye por el de Barreras para el aprendizaje y la participación (Blanco, 2006, Ainscow, 2003).
Busca identificar a las necesidades individuales de los alumnos que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar sus aprendizajes (García y Romero, 2016a).	Busca identificar a las necesidades individuales de los alumnos, especialmente de los que pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad, para procurar su satisfacción y con ello potenciar los aprendizajes de todo el alumnado. Al mismo tiempo, busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado (García y Romero, 2016a).	Evita la identificación de los sujetos con NEE, para evitar su discriminación y exclusión (Ainscow y Miles, 2008). Busca entonces la identificación de los obstáculos que enfrentan los grupos, no los alumnos en lo individual.
Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE y los responsables de	Precisa de una evaluación psicopedagógica que permita identificar las NEE	No se hace evaluación psicopedagógica ni se identifican necesidades individuales, para evitar la

satisfacerlas (García y Romero, 2016a).	y los responsables de satisfacerlas. Precisa también de la reflexión y análisis del docente para identificar las BAP (García y Romero, 2016a).	discriminación de los alumnos. Se busca identificar los obstáculos, es decir, las barreras para el aprendizaje y la participación que hay en el ambiente, a fin de eliminarlas (Booth y Ainscow, 2002).
Se piensa que el estudiante presenta dificultades en su aprendizaje que no le permiten acceder al currículo promedio establecido para su edad (Sollá, 2013). En otras palabras, es necesario diseñar y poner en práctica adecuaciones curriculares individuales.	La condición personal o cultural del estudiante plantean un estilo y un ritmo de aprendizaje propios, para los que el currículo promedio resulta desfasado o insuficiente (Sollá, 2013). Por tanto, se requieren adecuaciones curriculares individuales.	Todos los estudiantes deben estudiar en la escuela común, por tanto, deben tener acceso al mismo currículo. Deben trascenderse las adecuaciones curriculares y optar por metodologías para enseñar a la diversidad.
Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015).	Acepta la participación de expertos (por ejemplo, profesionales de educación especial), que identifiquen y proporcionen los apoyos que precisan algunos alumnos (García, 2015).	No fomenta la participación de expertos al interior de la escuela. Como dicen Ainscow y Miles (2008), la escuela necesita docentes expertos, no expertos ajenos a la misma.
Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (García, et al. 2000).	Acepta la existencia de las escuelas especiales para atender a los alumnos con discapacidades severas o múltiples (Kauffman y Anastasiou, 2013).	Propone que todos los estudiantes estudien en las aulas comunes, implicando la desaparición de las escuelas de educación especial (Cigman, 2007).

Elaboración propia, basada en una tabla presentada en García (2015).

La distinción entre la integración educativa y la educación inclusiva se complica conceptualmente porque, mientras la integración busca ofrecer al alumno apoyos en su sistema familiar (orientación familiar, escuela para padres), en el sistema escolar (mejor preparación de los docentes, eliminación de barreras físicas y actitudinales) y en el sistema personal (adecuaciones de acceso y curriculares), en la inclusión se da apoyo en los dos primeros sistemas y puede no proporcionarse en el sistema personal. Entonces, una diferencia fundamental entre ambos tipos de educación inclusiva estriba en que la EIR está dirigida exclusivamente a los grupos, no a los sujetos, por eso elimina el concepto de NEE y utiliza el concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación (se entenderá entonces que es un contrasentido decir “niño con barreras para el aprendizaje y la participación”, pues este concepto no se aplica a los sujetos en lo individual). Las ventajas de esta última perspectiva son que, al no identificar a los sujetos individuales, no se les discrimina ni estigmatiza, además de que el esfuerzo se dirige a mejorar la educación que se ofrece a todo el estudiantado. La desventaja es que niños que pueden presentar necesidades

de apoyos muy específicas (no compartidas con otros alumnos) podrían no recibirlos.

Para la implementación de la educación inclusiva radical es necesario que al llegar a la escuela los alumnos con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad hayan recibido los apoyos necesarios para evitar la aparición de la discapacidad o para reducir la desventaja que pueden tener estos niños para tener éxito escolar. Esta situación no se presenta en México. En el país, a pesar de que se cuenta con leyes y reglamentos que teóricamente garantizan que desde su nacimiento los alumnos con discapacidad y otras condiciones de vulnerabilidad reciban la atención médica y educativa apropiadas (por ejemplo la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [Cámara de Diputados, 2011] y el Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [Cámara de Diputados, 2012]), la realidad es que no se cumplen (Flores y García, 2016). Esto implica que los niños con discapacidad necesitan que el sistema escolar identifique y otorgue los apoyos específicos que requieren. Por estas razones, el autor piensa que lo que el país requiere es la implementación de la educación inclusiva moderada.

3. Situación actual

Hoy en día, el modelo de atención que predomina en México es el de la integración educativa. Este modelo consiste en identificar las NEE 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 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 NEE con y sin discapacidad. Como se verá más adelante, este modelo de atención está dando resultados poco satisfactorios.

Para la atención de los alumnos con discapacidades muy severas se dispone de los CAM, que son las antiguas escuelas especiales, con la diferencia con estas últimas de que 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 (García, Romero, Motilla y Zapata, 2009).

Como se mencionó antes, a pesar del tiempo que lleva operando el PNIEE, la SEP no ha proporcionado los referentes teóricos que sustentan esta propuesta. De hecho, en las reglas de operación del PNIEE, se usan conceptos relacionados con ambos procesos (NEE y barreras para el aprendizaje y la participación) (Secretaría de Gobernación, 2017). Esta carencia de propuesta teórica y el hecho de que el presupuesto asignado al programa sea raquítico, permiten suponer que la SEP no ha valorado en su justa dimensión la importancia de la inclusión.

El cambio en la terminología que se observa entre el PNIEE (integración educativa) y el PNIEE (educación inclusiva) no ha afectado sustancialmente las prácticas que se desarrollan en las escuelas. Un estudio de García y Romero (2016b) muestra que en las escuelas mexicanas se siguen realizando prácticas de integración, no de inclusión. Además, la SEP, como se mencionó antes, no ha definido una postura que sustente el cambio ni se han

proporcionado las estrategias para ponerlo en operación. Lo único que ha sucedido con el PNIEE es que desaparecieron muchos equipos estatales que trabajaban en el PNFEIE y también desapareció el equipo nacional. Esto último también ha generado un estancamiento en los procesos de inclusión, pues no hay una instancia central que oriente sobre políticas públicas.

4. Reforma educativa 2016

En el documento en el que la SEP presenta el modelo educativo de la Reforma Educativa (SEP, 2016a), se menciona el término educación inclusiva cinco veces. El término inclusión se menciona diez veces, lo cual podría indicar que a la inclusión se la considera un proceso muy importante. De hecho, el tema de inclusión y equidad forma uno de los cinco ejes de dicho Modelo Educativo; en el documento se señala que la escuela debe constituir un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo. Un espacio donde se valore la diversidad (pág. 63).

En el modelo educativo se afirma que, en éste

La inclusión y la equidad deben ser principios básicos y generales que conduzcan el funcionamiento del sistema educativo... Esto implica velar porque diversos elementos que son parte o influyen en su operación observen estos principios de manera transversal: normatividad, infraestructura, presupuesto, becas, valores y actitudes, planes, programas, métodos y materiales, ambiente escolar y prácticas educativas, gestión escolar, evaluación, capacitación, sistemas de información, maestros, directores, supervisores, padres y madres de familia” (sic) (SEP, 2016a, p. 64).

También se menciona que la educación inclusiva exige transformar el sistema educativo para eliminar las barreras que puedan enfrentar los alumnos. Pero también se señala que se deben ofrecer “mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja. Esto es fundamental para que respuestas diferenciadas a necesidades diversificadas contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación” (SEP, 2016a, p. 64).

Los comentarios anteriores hacen notar que la SEP sigue sin definir una postura clara en torno a la integración/inclusión. El asunto no es menor, pues al autor le han comentado que en algunos estados de la República se ha optado por la educación inclusiva radical, que implica, como se vio en la Tabla 1, que ya no se identifican las NEE de los alumnos, sino que se apuesta por la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan todos. Sin embargo, esto propicia no solamente la invisibilización de los alumnos que requieren apoyos específicos, sino que deriva en que no se les ofrezcan dichos apoyos.

En el Plan Curricular (SEP, 2016b) se menciona el término educación inclusiva en dos ocasiones, una para señalar que el plan curricular se ubica en el marco de la EI, y otro para mencionar que el plan busca favorecer la resiliencia de los alumnos mediante el fortalecimiento del sentido de comunidad y apoyo mutuo, lo que permite el buen desempeño de la EI. Por otro lado, el concepto

inclusión aparece 10 veces, la mayoría de las ocasiones asociándolo al concepto de equidad.

Entre los principios pedagógicos del plan se encuentran: promoción del trabajo colaborativo, dar importancia a la motivación intrínseca del estudiante, promover la autorregulación cognitiva y moral y ambientes de aprendizaje seguros, cordiales, colaborativos y estimulantes y considerar que el docente, más que transmitir información, crea ambientes de aprendizaje.

En conclusión, tanto en el plan como el modelo se plantean afirmaciones muy generales sobre los propósitos de la inclusión, pero no se señala cómo se puede poner en marcha en las aulas ni define la política que se seguirá ni la evidencia en que se basará dicha política.

Cabría preguntarse a qué se debe la falta de atención por parte de la SEP con respecto a las políticas que se deben poner en marcha para promover los procesos de inclusión, sobre todo porque desde hace años hay suficiente evidencia cuantitativa y cualitativa para diseñarlas. Si se revisan los resultados de las investigaciones del proceso de integración en el país, se encuentra que son muy contrastantes, pues las investigaciones macro (cuantitativas) apuntan que el proceso de integración/inclusión registra avances considerables, aunque también retos de consideración (Universidad Pedagógica Nacional, 2003, Red de Investigadores y Participantes de la Integración Educativa, 2008, García y Romero, 2016a, UNICEF México, s/f). Por otro lado, distintos estudios micro (habitualmente cualitativos) muestran resultados diferentes. Básicamente, se ha encontrado que los alumnos sí están en la escuela y en el aula regular, pero los maestros no proporcionan los apoyos extras que precisan, dejando que su suerte dependa del trabajo de los profesionales de educación especial de las USAER (por ejemplo Covarrubias y Martín 2016, Fletcher, Klingler, Mariscal López y Dejud, 2003, Flores y García, 2016, Juárez, Comboni y Garnique, 2010, Mares e Ito (2005), Pedraza y Tomasini, 2009, Romero, García, Rubio, Martínez y Flores, 2018, Tuman, Roth-Johnson, Lee y Vecchio, 2008).

De acuerdo con lo anterior, la SEP ha contado con la suficiente evidencia para articular políticas públicas para promover el tipo de educación inclusiva que considere conveniente. Como dice Flores-Crespo (2013), la aspiración de lograr que las políticas públicas educativas se base en las evidencias aportadas por los investigadores data de hace mucho tiempo, pero no se cumple. Meza (2015) señala que el actual Programa para la Inclusión y Equidad Educativa se ha implementado “sin que la SEP haya hecho un análisis riguroso y crítico sobre las las políticas públicas en materia de educación de las últimas décadas” (p. 80), De hecho, mucha de la información cuantitativa en relación con el proceso de inclusión se obtuvo gracias a que la SEP financió los proyectos de evaluación del programa de integración, aunque luego cambió este formato para evaluar de acuerdo con la metodología del marco lógico, misma que evalúa los procesos de acuerdo con los objetivos definidos por el proyecto y nada más. En otras palabras, la metodología del marco lógico no puede evaluar el proceso de integración o inclusión porque no es su propósito. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la evaluación realizada por la SEP en 2015 (SEP, 2015).

Entonces, después de una espera muy prolongada (casi veinte años desde la reforma a la Ley General de Educación), y después de que se empezó a implementar la reforma educativa, la SEP finalmente dio a conocer en 2017 la estrategia para promover la educación inclusiva en el país. Esta consiste, en pocas palabras, en implementar la EI en 200 escuelas de nivel básico y 50

escuelas de nivel medio superior que aceptaron su participación de manera voluntaria y que tengan el apoyo de una USAER, con el fin de que atiendan de manera apropiada a alumnos con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes. Se trata de una especie de estudio piloto. A estas escuelas se les apoyaría para que contaran con la infraestructura necesaria, la capacitación de los docentes, el material didáctico, etc. Con esta estrategia inicial se piensa (no se dice cómo), que para el año 2030 todas las escuelas del país serán inclusivas (SEP, 2017). Cabe hacer notar que no se entregaron los recursos prometidos a las escuelas participantes del estado de Chihuahua, no se sabe si a las otras sí.

5. Conclusiones

La propuesta de la SEP no se relaciona con la educación inclusiva, sino con la integración educativa, pues está dirigida a un segmento muy particular de alumnos y pone como requisito que en las escuelas haya atención del personal de educación especial. Lo que propone la SEP es lo que se ha estado haciendo en el país desde hace mucho tiempo. Lo cierto es que no parece una propuesta derivada del interés por atender con calidad a los niños provenientes de grupos en condición de vulnerabilidad. La SEP procede como si no se contara con más de veinte años de experiencia, con miles de niñas y niños integrados en sus escuelas, con miles de profesionales de educación regular y especial trabajando cotidianamente para lograr la integración/inclusión de estos alumnos. No se consultó la evidencia y no hay indicios de que se haya consultado a maestros, personal de educación especial, directivos, padres de familia, alumnos integrados.

Frente a la situación descrita, se requiere que las autoridades de la SEP dejen de promover la educación inclusiva solamente en el plano discursivo y que destinen el presupuesto y los recursos necesarios para apoyar efectivamente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad y de esta manera propiciar que, al estudiar en condiciones de equidad, tengan la posibilidad de escapar a un destino que de momento se relaciona muy frecuentemente con el abandono escolar temprano, la dependencia económica y social de la familia, la falta de oportunidades laborales y la discriminación y exclusión como constantes en la vida de estos mexicanos. Si bien es cierto que todavía falta determinar si las investigaciones realizadas por los distintos actores son lo suficientemente robustas para iluminar el proceso de diseño de las políticas públicas (Flores-Crespo, 2009), es necesario que las autoridades educativas procedan de manera más racional en su diseño, pues éstas impactan de manera muchas veces decisiva en la vida de los niños y jóvenes, de allí la importancia de usar las evidencias en lugar de basarse en ocurrencias.

6. Bibliografía

- Ainscow, M. (2003). Comprendiendo el desarrollo de sistemas inclusivos. Recuperado de: <http://docplayer.es/419058-Desarrollo-de-sistemas-educativos-inclusivos-mel-ainscow.html>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 18(1), 15-34.

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.* Disponible en: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (30 de mayo de 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (30 de noviembre del 2012). Reglamento de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/1/images/reglamento_ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf
- Cigman, R. (2007). A question of universality: inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793.
- Covarrubias, P. y Marín, R. (2016). Evaluación de la propuesta de intervención para estudiantes sobresalientes: caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-32.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, (28)1, 24-29.
- Fletcher, T., Klingler, C., Mariscal Lopez, I. y Dejud, C. (2003). The changing paradigm of special education in Mexico: Voices from the field. *The Bilingual Research Journal*. 27(3), 409-430. Recuperado de: <http://www.coe.arizona.edu/sites/coe/files/people/22012vitatf.pdf>
- Flores, V. J. y García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación*, 2(40), 1-20
- Flores-Crespo, P. (2009). Investigación educativa y políticas públicas en México: una relación amorfa y elusiva. *Sinéctica*, 33, 1-13. DOI: versión On-line ISSN 2007-7033. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2009000200005&script=sci_arttext
- Flores-Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia. Análisis de su utilidad para la educación de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(56), 265-290. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n56/v18n56a12.pdf>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusión: the end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 2(34), 22-29.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. F., Mustri, A. y Toulet, I. (2003). "Proyecto de investigación integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995–1996)". En Integración educativa. 1996-2002. Informe final. México:

- SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española [CD].
- García, I. (2013). La educación especial de cara a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91
- García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea*. Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Secretaría de Educación Pública-Fondo Mixto México-España.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Toulet, I. (2003). *Proyecto de Investigación Integración Educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final*. SEP-Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. CD.
- García, I., Romero, S., Motilla, K. y Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- García, I. y Romero, S. (2016a). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP
- García, I. y Romero, S. (2016b). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar de estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20(1), pp. 1-26. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7499/7805>
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusive. *Argumentos*, Año 23, 62, 41-83. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>
- Kauffman, J. M. y Anastasiou, D. (2013). The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38: 441–459
- Mares, A. e Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 903-930. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scC00n02es.pdf>
- Meza, C. L. (2015). La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis. En Del Río, N. (Coord.). *La primera infancia en el espacio público. Experiencias latinoamericanas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de: http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/primera_infancia.pdf
- Pedraza, H. y Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, No. 41, pp. 431-449.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE) (2008). Informe final de Consistencia y Resultados del “Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”. Disponible en:

http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/e2007/informe_final.pdf

- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf>
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., y Flores, V. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>
- Secretaría de Gobernación (2017). ACUERDO número 27/12/17 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2018. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509736&fecha=29/12/2017
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006*. México: SEP
- SEP (2013). *Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Diario Oficial de la Federación.
- SEP (2015). Evaluación de diseño. Programa para la inclusión y la equidad educativa. SEP. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12327/1/images/informe-final-evaluacion-diseno-s244.pdf>
- SEP (2016a). El modelo educativo 2016. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/118382/El_Modelo_Educativo_2016.pdf
- SEP (2016b). Propuesta curricular para la educación obligatoria. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- SEP (2017). Ruta para la implementación del modelo educativo. Disponible en: https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_del_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf
- Secretaría de Gobernación (30 de mayo de 2011). Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Diario Oficial de la Federación, Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- Secretaría de Gobernación (2015). Acuerdo número 24/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377499&fecha=27/12/2014
- Sollá, C. (2013) *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children. Recuperado de: [http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia de Buenas Practicas en Educacion Inclusiva vOK.pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Publicaciones%20coeditadas%20por%20AECID/Guia%20de%20Buenas%20Practicas%20en%20Educacion%20Inclusiva%20vOK.pdf)
- Tuman, J., Roth-Johnson, D., Lee, D. Vecchio, J. (2008). Autism and Special Education Policy in Mexico Global Health Governance, Vol. II, No. 1, http://www.ghgj.org/Tuman_Autism.pdf

UNESCO (2007). Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNICEF México (s/f). Educación. Disponible en:

<https://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>

Universidad Pedagógica Nacional (2003). *Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: UPN.

Sobre el autor:

Dr. Ismael García Cedillo

Doctor en Psicología Clínica por la Universidad Nacional Autónoma de México.
Profesor investigador de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

