

Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual

Influence of the Salamanca Statement on Attention to Diversity in Mexico and Current Situation

Ismael García Cedillo *
Silvia Romero Contreras

Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

La Declaración de Salamanca facilitó avances en la democratización de la educación a nivel global; su influencia en México ha sido determinante. Con una educación especial recientemente consolidada, hacia finales del siglo XX se inició en México la integración educativa, proceso que implicó el acceso y provisión de apoyos educativos al alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias. En este artículo, se analiza la influencia que la Declaración de Salamanca ha tenido en la atención a la diversidad en México, se revisan los principales cambios en la organización y legislación de la educación a la diversidad y se aborda la problemática que ha ido surgiendo en relación con el papel que la educación especial debe jugar en la implementación de la educación inclusiva. En este sentido, argumentaremos que, si bien la educación especial, y en particular las escuelas de este subsistema, requiere de una transformación profunda, no debe desaparecer, pues es parte esencial del tránsito hacia la educación inclusiva.

Descriptores: Educación especial; Escuela especial; Educación integradora; México; Política educacional.

The Salamanca Statement facilitated progress in the democratization of education globally. Its influence in Mexico has been decisive. Educational integration, a process that implied the access and provision of educational support to students with special educational needs in ordinary schools, began in Mexico towards the end of the 20th century with a recently consolidated special education system. In this article, we discuss the influence that the Salamanca Statement has had in the attention to diversity in Mexico. We also review the main changes that have occurred at the national level in the organization and legislation of education for diversity. Finally, we analyse the role that special education should play in the advancement towards inclusive education in the country.

Keywords: Special education; Special education schools; Inclusive education; Mexico; Educational policy.

Introducción

La Declaración de Salamanca (DS) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994) fue un parteaguas en la democratización de la educación a nivel mundial, pues planteó el derecho de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) a acceder a las escuelas regulares u ordinarias para recibir una educación de calidad aduciendo, entre otros argumentos, que las escuelas especiales en las que tradicionalmente se educaba a las personas con discapacidad, afianzaban el estigma hacia la diferencia. El modelo propuesto por la DS fue la educación

*Contacto: ismaelgace@yahoo.com.mx

integradora o la integración educativa en el que las “escuelas [ordinarias o regulares] deben atender a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” (Principio 3, p. 6), es decir, se incluye a la discapacidad, sin limitarse a ella. El concepto de NEE también es abarcativo, pues se refiere a “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (Principio 3, p. 6). En cierto sentido, como bien afirman Ainscow, Slee y Best (2019) Salamanca propuso un enfoque de inclusión, aunque le denominó educación integradora o integración educativa.

Si bien el derecho a la educación había sido reconocido desde la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la pedagogía dominante en la mayoría de los países había hecho distinciones entre alumnos normales y alumnos no normales, confinando a estos últimos a servicios de educación especial donde se aplicaba una especie de principio de equidad, en el que se les daba atención especializada para atender mejor sus necesidades, aduciendo que la escuela ordinaria no tenía los recursos humanos y técnicos para ese alumnado.

A partir de la DS, varios países, entre ellos México, iniciaron un proceso formal de incorporación de alumnos con NEE a las escuelas regulares que, inspirado en la propia DS nombró “Integración Educativa”, el cual se apoyó en el subsistema de educación especial, que apenas en 1970 había iniciado su consolidación con la fundación de la Dirección General de Educación Especial (Romero-Contreras y García-Cedillo, 2013). La integración educativa mexicana poco a poco se ha ido transformando, al menos en el discurso, en el movimiento de educación inclusiva, siguiendo una propuesta que efectivamente es más avanzada desde el punto de vista ético y social, en cuanto a asumir que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se ubican en el individuo, sino en el ambiente, lo cual implica que las sociedades deben evolucionar para acoger la diversidad, dando los servicios que cada persona requiere, considerando sus características y evitando propiciar o favorecer la construcción de estigmas.

En este artículo, analizaremos la influencia que la Declaración de Salamanca ha tenido en la atención a la diversidad en México, haremos un breve repaso a los principales cambios en la organización y legislación de la educación a la diversidad desde la década de los 1990 hasta el momento actual y abordaremos una problemática que ha ido surgiendo en relación con el papel que la educación especial debe jugar dentro del movimiento de la educación inclusiva. En este sentido, se aclara que la educación especial es mucho más que las escuelas, las cuales parecen ser el elemento de principal discordia y argumentaremos que, si bien la educación especial requiere de una transformación profunda, en particular las escuelas especiales, no debe ni puede desaparecer, pues en México es parte esencial del tránsito hacia la Educación inclusiva.

Influencia de la Declaración de Salamanca en el movimiento de Integración Educativa-Educación Inclusiva mexicano

A principios de la década de los noventa, se redefinió la educación especial en México, y se reorientaron sus servicios. Con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (DOF, 1992) y la Ley General de Educación (DOF, 1993), se definió como su principal función el apoyo para la integración de los alumnos con discapacidades transitorias o definitivas a la educación regular y también el apoyo a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

En consonancia con las propuestas internacionales, particularmente de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) y la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), se adoptó el concepto de alumnos con NEE y se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las Escuelas de Educación Especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). (SEP, 2002)

El concepto de NEE adoptado por México sería aplicable al alumnado que "en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos". (García et al., 2000, p. 49)

Las USAER, conformadas por profesionales de la educación especial que acuden a las escuelas de educación regular y trabajan coordinadamente con éstas, están alineadas con la propuesta de la DS de ofrecer a los alumnos con NEE apoyos continuos y apropiados, adicionales a los programas regulares, que pueden ser: "desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias, hasta la aplicación de programas de apoyo suplementarios en la escuela" (Principio 32, p. 22), así como a la idea de que los profesionales de las escuelas de EE se dedicaran a apoyar en la identificación de los alumnos con NEE, la adaptación de contenidos y formas de enseñanza según las necesidades que se identifiquen.

Siguiendo la propuesta de la DS de que los docentes deberían contar con la "capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc." (Principio 41, p. 27), algunas USAER han asumido como una de sus funciones la capacitación de los docentes, iniciando por procesos de sensibilización hacia la diversidad.

En México, todas o casi todas las escuelas de educación especial se convirtieron en Centros de Atención Múltiple. El principal cambio consistió en que dejaron de ser escuelas específicas de una discapacidad para aceptar a alumnos con distintas discapacidades. Así los CAM, a diferencia de las USAER, siguieron un camino algo distinto de lo que se planteó en la DS, que proponía que las escuelas de EE muy bien establecidas sirvieran como fuente de recursos de las escuelas integradoras y que, cuando fuese necesario, siguieran atendiendo a los pocos alumnos que suele haber con discapacidades múltiples o severas. No obstante, los CAM sí reorientaron sus servicios, dando cabida a la enseñanza del currículo general, en consonancia con la propuesta de la DS que planteaba que incluso en casos excepcionales de discapacidad cuya condición hiciera necesaria la escolarización en escuelas especiales, la educación del alumnado debería formar parte de los planes educativos nacionales de educación para todos.

La operación formal del proceso de integración educativa, que había contado con apoyo incipiente después de la promulgación de las leyes correspondientes, se inició en México en el año 1998 (Romero-Contreras y García-Cedillo, 2013), cuatro años después de la DS, con el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE), vinculado formalmente a la Educación Básica general, aunque operado en muchos casos desde la educación especial, el cual consistió, entre otras cosas, en preparar a equipos semilla de profesionales, principalmente de la educación especial, en distintos estados del país para realizar y documentar experiencias de integración y participar en el desarrollo de protocolos de atención para implementar el nuevo modelo de atención en sus estados. En este proyecto, también se hizo sentir la influencia de la DS, que recomendaba la generación de

investigación (Principio 38, p. 24), a través de experiencias piloto de prácticas pedagógicas innovadoras que permitieran orientar la toma de decisiones y las acciones futuras, así como la difusión de aquellas experiencias que tuvieran resultados favorables para atender a la diversidad. Cabe señalar que el PNIE fue posible gracias al financiamiento del Fondo Mixto para la Cooperación Técnica y Científica México-España, y que en él participaron asesores españoles que hasta la fecha siguen colaborando activamente con los docentes de la educación regular y especial en México, esta forma de cooperación internacional también respondió a las recomendaciones de la DS de establecer vínculos entre naciones para la transferencia de experiencias (Principio 74, p. 45).

Uno de los principios que guio el PNIE fue la realización de trabajo colaborativo en escuelas completas para propiciar la transformación de comunidades escolares y no de individuos aislados. Este principio recupera la propuesta de la DS de favorecer la gestión escolar “activa y creativa” (Principio 35, p.23) que asegure que toda la comunidad escolar tome responsabilidad de la enseñanza del alumnado, y no solo el docente titular. En las escuelas participantes, se realizaban procesos de información, sensibilización, detección y planeación e implementación de intervenciones en los que participaban el personal de la escuela, el alumnado, sus padres y madres, así como especialistas y organizaciones sociales o gubernamentales, cuando era necesario o pertinente.

El PNIE generó productos tales como cursos y materiales para el desarrollo profesional docente y la gestión escolar, así como lineamientos y sugerencias de materiales para la implementación del programa. El PNIE operó durante cuatro años y en 2002 se extendió el uso de su metodología a nivel nacional, convirtiéndose así en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) (SEP, 2002) que operó, con impulso moderado, hasta 2013. A través del PNIE y el PNFEEIE se propulsó de manera importante la educación de los alumnos con NEE, pues se creó un equipo nacional, encargado de promover y regular la integración educativa en el país, y equipos estatales, encargados de la implementación regional de dicho modelo de atención.

En suma, la etapa de la integración educativa en México se caracterizó por dos momentos. El primero, de 1993 a 2002 en el que ocurren los cambios legales a través de los cuales se lleva a cabo la reorganización para la atención a la diversidad en México, con base principalmente en las propuestas de la Declaración de Salamanca, que fue determinante para inspirar la transformación de los servicios de educación especial y un primer proyecto piloto (PNIE) que propició la implementación de la integración educativa en el país mediante la coordinación de la educación especial con la educación ordinaria o regular. En términos cuantitativos, entre 1993 y 2002 hubo una disminución de casi el 90% de escuelas de educación especial, que pasaron a ser Centros de Atención Múltiple (CAM), y se inició el proceso de creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), donde se empleó principalmente al personal de los Centros Psicopedagógicos que hasta ese entonces daban apoyo extra escolar a alumnos que lo requerían, el cual sumó un total de 2,527. Durante este periodo, el número de alumnos atendidos se incrementó en 56% (SEP, 2009).

El segundo momento de la etapa de integración educativa fue de 2003 a 2013, en el que se generalizó la atención a la diversidad con el modelo de escuelas integradoras, aunque se redujo el ritmo en la producción de productos para apoyar este proceso, principalmente debido a recortes en el presupuesto. Entre 2002 y 2013, desaparecieron, al menos en las

estadísticas, las escuelas de educación especial, los CAM aumentaron un 29%, las USAER un 61% y los alumnos atendidos 26%. (SEP, 2014)

1. Surgimiento de la educación inclusiva: Motivaciones y situación actual

En el 2013, la crisis económica provocó la reorganización y reducción de las instituciones gubernamentales, entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que ocasionó la fusión del PNFFEEIE con otros seis programas que atendían a niños de familias migrantes agrícolas, en situación de vulnerabilidad, indígenas, con discapacidad y hasta un programa dirigido a las telesecundarias, para crear el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) (DOF, 2013).

Desde entonces, en el discurso oficial se dejó de hablar de integración educativa y solamente se habló de educación inclusiva. Se eliminó al equipo nacional encargado del PNFFEEIE y también se eliminaron los equipos estatales, pues el presupuesto de este nuevo programa resultaba insuficiente. Si bien esta fusión pareciera apuntar al reconocimiento de la diversidad en un sentido amplio, pues incorporaba a diversas poblaciones en condición de vulnerabilidad, la realidad es que, al reducirse los recursos, se generó un vacío aún mayor entre la legislación y la implementación. Además, los planteamientos de este nuevo programa resultaron demasiado imprecisos como para construir sobre ellos la organización e infraestructura que respondieran a las enormes necesidades de los grupos vulnerables que suponía atender. Por ejemplo, en las reglas de operación de 2015, se menciona que uno de los objetivos específicos del PIEE es:

Brindar seguimiento y acompañamiento a los servicios públicos de educación especial y las escuelas públicas de educación básica, para que desarrollen e implementen acciones que generen condiciones de equidad y favorezcan la inclusión educativa de las/los alumnas/alumnos con discapacidad, las/los alumnas/alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos (DOF, 2015, p. 12)

Más tarde, en la reforma educativa del gobierno que detentó el poder en el periodo 2012-2018, se mencionó a la inclusión como uno de los cinco ejes que la conformaban. Sin embargo, su importancia fue solamente discursiva, pues no se mencionó qué se quería hacer, ni cómo ni sobre qué bases, ni qué cambios se proponían. En 2017, en el Nuevo Modelo Educativo se mencionó que “en el sistema educativo existen rezagos históricos, importantes inequidades y complejos desafíos de exclusión y discriminación que deben ser atendidos (SEP, 2017, p. 151). También se mencionó que “Las poblaciones indígenas, migrantes, rurales, afrodescendientes y con discapacidad son las más afectadas por estos rezagos” (SEP, 2017, p. 152). Estas citas evidencian el rezago de la atención a la diversidad. Además, el discurso oficial era ambiguo, ya que utilizaba conceptos tanto de la integración educativa (necesidades educativas especiales, NEE) como de la educación inclusiva (barreras para el aprendizaje y la participación, BAP) (SEP, 2019), lo cual generó gran confusión entre los docentes y otros profesionales.

Cabe aclarar que, desde un punto de vista teórico, las BAP se identifican con la educación inclusiva y las NEE con la educación integrada o la integración educativa. Ainscow es tal vez el teórico más influyente del movimiento de educación inclusiva. Desde 1993, mostró su poca satisfacción con el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) por considerar que es una categoría que conduce a la discriminación y a la exclusión, entre otras razones (Ainscow, 1993); junto con Booth propusieron, para evitarlas, el concepto

de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (Booth y Ainscow, 2000). Este cambio conceptual representó un enorme paso en dirección a la inclusión, pues el foco de la misma no está en el alumno individual, sino en grupos de alumnos; en otras palabras, implicó el tránsito entre el modelo psicosocial de la discapacidad hacia el modelo social (García, 2015). Por otro lado, Ainscow admite que la implementación de la educación inclusiva puede ser muy compleja, por lo que debe ser un proceso situado, esto es, en cada país, en cada región e incluso en cada escuela puede implementarse de acuerdo con la historia de atención a la diversidad, de los recursos con que se cuente, la disposición de los docentes, entre otros (Ainscow y Miles, 2008).

En este periodo, ocurrió un rezago de la atención a la diversidad y se generó una enorme confusión respecto al papel de la educación especial en los cambios propuestos por el gobierno, que había recurrido a la educación inclusiva más como una forma de parecer políticamente correcto frente a lo en realidad fue un abandono de los esfuerzos por mejorar la atención a la diversidad. En términos cuantitativos, entre 2013 y 2018 los CAM aumentaron un 1%, las USAER aumentaron 10% y el número de alumnos apenas un 17% (SEP, 2014, 2019).

En 2019, con el cambio de gobierno, la fundamentación del PIEE también cambió, incorporando como referente la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, postulada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016). Por su parte, la Ley General de Educación (LGE), retomó el enfoque de la Declaración de Salamanca o lo que en trabajos previos hemos denominado como un proceso de educación inclusiva moderada (Cigman, 2007; García Cedillo et al., 2013), es decir, un enfoque que aspira a la inclusión y a la reducción de BAP, pero reconoce que en tanto éstas sigan estando presentes, es preciso identificar a los alumnos con NEE a través de evaluaciones individuales y proporcionar los apoyos focalizados en sus necesidades. Con esta perspectiva, la LGE, por ejemplo, menciona que: se realizarán “los ajustes razonables en función de las necesidades de las personas y otorgar los apoyos necesarios para facilitar su formación” (Art. 62); Prestar educación especial... para garantizar el derecho a la educación de los educandos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación” (Art. 64) (Diario Oficial de la Federación, 2019, p. 23). Así mismo, también incorporó el enfoque de los derechos humanos, es decir, el derecho humano y universal a la educación, mediante la educación inclusiva.

2. Cuestionamientos a la educación especial y su necesaria transformación

En el ámbito magisterial y educativo, la lectura de la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad, y el análisis de algunos teóricos importantes de la educación inclusiva (Ainscow, 2004; Blanco et al., 2007; Casanova, 2019; Echeita, 2004; Florian, 2010 y López-Melero, 2008, entre otros) han dado pie a cuestionar el papel de las escuelas especiales en el proceso de implementación de la educación inclusiva. En México, como hemos mencionado, entre 2012 y 2018 se empezó a utilizar el concepto de educación inclusiva en el discurso, y con ello el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), así como la consigna de eliminar el concepto de Necesidades Educativas Especiales; también se cuestionó la realización de la evaluación psicopedagógica y el consecuente diseño de las adecuaciones curriculares individualizadas.

Estos cuestionamientos han ocurrido y siguen ocurriendo en varios países del mundo. Antes de continuar con el caso mexicano, conviene revisar qué ha pasado respecto a este debate; por razones de espacio únicamente nos referiremos al caso español, pues, como ya se ha mencionado, este país tuvo una gran influencia en la transformación educativa mexicana de atención a la diversidad iniciada en 1998.

En España, la polémica en torno a la educación especial y a las escuelas especiales se puede leer en el *Diario de la Educación* (13-7-2018), donde se muestra la pugna entre quienes buscan cerrar las escuelas de educación especial y quienes piden su permanencia. Se reseña que se presentó una propuesta en la plataforma *change.org* para defender la escuela especial, misma que “consiguió en pocos días las 50,000 firmas que necesitaba para exigir el no cierre de estos colegios”; cabe señalar que en la misma plataforma se presentó la petición contraria. La Ministra de Educación declaró que “le damos valor a esos centros” (las escuelas de educación especial), y que “tienen que existir obligadamente” (s.p.); también se menciona que la pelea educación inclusiva-educación especial es inexistente, pues estos centros no se cerrarán.

Algunos padres de alumnos con discapacidad crearon la plataforma *Inclusiva sí, especial también* (<https://inclusivasiespecialtambien.org/>), donde expresan su motivación, como sigue: “Creemos en la inclusión, por ello exigimos que no se excluya ninguna de las modalidades educativas prestadoras de apoyo que hay actualmente en el sistema educativo español”. Agregan: “La educación especial garantiza los derechos elementales de las personas con discapacidad acogidas a esta opción dentro del sistema educativo. Suprimirla sería conculcar muy gravemente derechos consagrados en las leyes europeas y españolas que protegen a este colectivo” (página principal).

Por otro lado, hay investigadores y teóricos españoles muy destacados a favor de que todos los alumnos y alumnas estudien en las escuelas comunes, por ejemplo, Lopez-Melero (2008), Echeita (2004) y Casanova (2019). Algunos de ellos se lamentan por el 17% de alumnos que todavía asiste a escuelas de educación especial (Casanova, 2019). Uno de los problemas de la asistencia o no a centros de educación especial es que, en España, no son los padres quienes toman la decisión del tipo de centro al que debe acudir su hijo(a) con discapacidad, sino un equipo técnico, por lo cual protestan frente a “la indefensión de los padres frente a los informes psicopedagógicos y los dictámenes de escolarización segregadores, pues en la mayoría de los casos solo queda la vía judicial para su resolución, tampoco satisfactoria, por el desconocimiento de los estándares de la Convención por parte de los jueces” (Casanova, 2019). En esta misma línea, en el *Europa Press* de 27 de junio de 2019, se reseña el caso de los padres de un niño con discapacidad que tuvieron que recurrir a la Sala de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo para poder elegir el colegio en que querían que se educara a su hijo con discapacidad.

La polémica es muy intensa, al grado que *AZ Revista de Educación y Cultura* (2014) señala que la educación inclusiva necesariamente se va a dar, pues es una “petición mayoritaria, tanto desde los profesionales de la educación como desde las familias. Por supuesto hay gente cuyo proceso evolutivo intelectual se quedó fosilizado hace mucho tiempo y entiende que esto es malo, o que es un peligro” (s. p). Agrega que quien piensa que la educación inclusiva es demasiado radical y que hay que “defender a la educación especial por algún tipo de motivo anacrónico y rancio” (s. p.), debe entender que radical es cuando al niño “se le cambia el dictamen educativo y se le expulsa con deshonor del colegio para mandarlo a un centro específico” (s. p.).

Una posición más moderada es la que sostiene Arnaiz (Autismo Diario, 6 agosto de 2014), quien se muestra a favor de ofrecer apoyos individualizados al alumno cuando realmente se necesitan, entre ellos las adaptaciones curriculares individualizadas. Menciona que el apoyo de especialistas es necesario, aunque debe procurarse que se haga al interior del salón y, de ser posible, que favorezca a todos los alumnos del grupo.

Pasando al debate actual en México, debe aclararse que hay algunas imprecisiones. Se debe precisar qué es lo que se quiere desaparecer: la educación especial, sus servicios o particularmente las escuelas de educación especial.

3. Educación especial como disciplina

En relación con la primera precisión, resulta poco realista pensar que desaparecerá la educación especial como disciplina, pues ésta no está sujeta a la política. Entonces, la educación especial seguirá haciendo aportes a la educación en general, los mismos que se relacionan con la investigación, el desarrollo de algunas didácticas útiles a todos los alumnos (no solamente a los que presentan discapacidad) y ampliando el conocimiento de las distintas discapacidades, trastornos y también de las capacidades y aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, debe tomarse en cuenta que también en este aspecto, como en muchos otros, hay posturas distintas. Norwich y Lewis (2007) han señalado desde hace varios años que, en realidad, la educación especial no tiene nada de especial y que tener conocimientos acerca de las distintas categorías diagnósticas no es importante para enseñar a los alumnos, pues no hay pedagogías específicas para aplicar con ellos. En respuesta, Mintz y Wise (2015) mencionan que Lewis y Norwich se equivocan en este planteamiento, pues si bien es cierto que hay factores más importantes que las necesidades educativas especiales que influyen en la pedagogía (diferencias individuales, personalidad, preferencias, desagradados, fortalezas y debilidades), sí hay conocimientos teóricos acerca de las categorías diagnósticas que tienen mucho que decirnos, por ejemplo, las aproximaciones de mejores prácticas para enseñar y aprender.

Lewis y Norwich (2005) publicaron los resultados de una investigación realizada a lo largo de cuatro años, en la que expertos nacionales en el trabajo con niños de diez distintas discapacidades o necesidades educativas especiales (discapacidad auditiva, visual, sordoceguera, entre otras) fueron invitados a identificar las pedagogías específicas que se proponían en su área y a sustentarlas con evidencia científica. Concluyeron que las categorías de necesidades especiales pueden ser convenientes en términos administrativos para proporcionar recursos adicionales, profesionales, materiales y de equipo a los alumnos, pero no son convenientes para organizar la enseñanza de una manera específica. Señalan que las pedagogías para los niños que presentan NEE pueden parecer distintas a las utilizadas con el resto de los niños, pero estas diferencias se presentan al nivel de programas concretos, materiales y posiblemente su ubicación física, no son diferencias en los principios del diseño curricular y de las estrategias pedagógicas (Lewis y Norwich, 2005, p. 220). Concretamente, mencionan que los niños con necesidades educativas especiales necesitan más repeticiones, sobre aprendizajes o más atención a los detalles, pero esto representa un cambio en el énfasis, no una pedagogía cualitativamente distinta.

Frente a este estudio, Mintz y Wise (2015) señalan que resulta paradójico que, analizando las conclusiones de algunos de los especialistas del estudio de Lewis y Norwich, se

encuentren sugerencias de pedagogías específicas para niños con dificultades de aprendizaje, dispraxia y dislexia (además de las relacionadas con la discapacidad visual y auditiva reconocidas por los mismos autores). Menciona que para los maestros puede resultar muy útil aprender acerca de las categorías diagnósticas, aunque deben utilizar estos conocimientos con cuidado.

Este debate, que aquí se ha presentado de manera tal vez sobre simplificada, está lejos de saldarse.

4. Servicios de educación especial

En relación con la desaparición de los servicios, ésta podría darse en el sector público, pero no en el sector privado. Esto es, hay muchas escuelas y servicios públicos y privados orientados a discapacidades específicas (por ejemplo los que trabajan con niños con discapacidad física, con discapacidad auditiva o visual, con discapacidad intelectual, con problemas de lenguaje o de conducta) que no van a desaparecer por cuestiones políticas, pues los alumnos con discapacidad necesitan expertos que los apoyen en el logro de su autonomía e independencia, a desarrollar su lenguaje, a expresarse en lengua de señas, a aprender el Braille, a controlar sus funciones motoras, a autorregularse, a socializar, entre muchas otras funciones. De hecho, el riesgo es que, si desaparecen estos servicios en el ámbito público, seguramente los privados se verán beneficiados con más demanda; por otro lado, muchos de los usuarios actuales de estos servicios gratuitos no podrán acceder a los mismos. Un intento en México para lograr la desaparición de los servicios de educación especial ha sido la disposición de eliminar en algunas escuelas normales a la carrera (licenciatura) que forma especialistas en educación especial dentro de categorías específicas (lenguaje y audición, discapacidad visual, etc.), para dar paso a una sola licenciatura en educación inclusiva, lo que ha generado una gran cantidad de inconformidades expresadas en las redes sociales, por ejemplo, la plataforma Educación Especial Hoy (<https://educacionespecialhoy.com>). Para dimensionar el punto, debe tomarse en cuenta que los servicios de educación especial públicos atienden a un 99.7% de los alumnos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018, p. 73).

4.1. Escuelas de educación especial

El Estado sí puede desaparecer las escuelas de educación especial, tal como lo hizo Italia, en 1977. Las únicas escuelas especiales que hay en ese país son privadas. Además, este proceso ha sido relativamente exitoso (De Anna, 2010). Sin embargo, Italia no desapareció a la educación especial, sino que la puso al servicio de los alumnos con discapacidad y de todos en las escuelas regulares. Para lograrlo, invirtió una enorme cantidad de recursos para adaptar las escuelas, capacitar a los especialistas y a los docentes para trabajar colaborativamente y para extender su labor hacia las familias y la comunidad.

4.2. ¿Deben desaparecer las escuelas de educación especial en México?

Es cierto que muchas escuelas de educación, ahora llamadas Centros de Atención Múltiple, funcionan con muchas irregularidades (alumnos fantasma, alumnos sin discapacidad, equipos técnicos incompletos, falta crónica de recursos, asistencia muy irregular de los alumnos, exclusión de alumnos con discapacidades muy severas, etc.), sin embargo, una de sus mayores debilidades se ubica en las escasas expectativas de directivos, docentes y padres de familia hacia las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se refleja en pocas horas de actividades académicas, la falta de planeación y la implementación de

currículos muy básicos (García et al., 2009; García et al., 2015; García y Romero, 2016). Estas irregularidades son sistémicas, gran parte de la responsabilidad recae en la Secretaría de Educación Pública.

También debe decirse que una gran fortaleza de las escuelas de educación especial se relaciona con el trato individualizado que hay hacia los alumnos, las relaciones muy cercanas entre los docentes, los alumnos y los padres de familia y climas escolares y de aula que muchas veces no se encuentran en las escuelas regulares. A continuación, enumeramos algunas razones por las que consideramos que las escuelas de Educación especial no deben desaparecer, aunque sí deben transformarse.

La primera y más obvia se relaciona con la educación regular. Son muy pocas las escuelas que cuentan con los recursos en infraestructura, en personal de apoyo, en material didáctico y en la preparación de los docentes, entre otros, para recibir a alumnos con todo tipo de discapacidades. Muchas escuelas del país ni siquiera cuentan con baños, agua corriente y electricidad. Entonces, como afirma Cigman (2007): a) los promotores de la educación inclusiva radical asumen que hablan por todas las personas con discapacidad, pero hay múltiples voces entre las personas con discapacidad; b) Se señala que todo el alumnado con discapacidad tiene derecho a estar en una escuela regular, pero estas escuelas no siempre pueden proporcionar un ambiente que satisfaga todas las necesidades de los alumnos, por lo que es muy posible que en algunos casos se violenten sus derechos humanos al enviarlos a escuelas regulares que no pueden ofrecerles una educación de calidad. Debe tomarse en cuenta que, a diferencia de otros países, en México los padres tienen el derecho a decidir si sus hijos con discapacidad deben estudiar en una escuela regular o especial.

La segunda razón tiene que ver con quién decide sobre la permanencia o desaparición de las escuelas de educación especial. La filosofía de la educación inclusiva es muy atractiva. Se postula que las sociedades deben no solo tolerar y respetar a quienes son diferentes, sino que deben valorar positivamente sus diferencias. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que la inclusión no supone que el grupo mayoritario acceda a aceptar que los grupos minoritarios se asimilen a su cultura, a la cultura dominante, sino que se valore positivamente su singularidad. Y, ciertamente, hay muchos grupos minoritarios que rechazan asistir a escuelas regulares. Por ejemplo, el grupo de personas con discapacidad auditiva quienes, en principio, señalan que ellos no tienen ninguna discapacidad; además, consideran que, al tener una lengua y una cultura diferentes a las de la mayoría, tienen todo el derecho de constituirse como una etnia. Entonces, reclaman una educación en su lengua, escuelas para su etnia, respeto para sus derechos. Porque, hasta donde se sabe, nadie ha informado de manera amplia y después consultado a los padres de familia de los alumnos que reciben los servicios del CAM o de la USAER si están de acuerdo con la medida. Porque, hasta donde se sabe, nadie ha consultado a los profesionales de educación especial. Porque, hasta donde se sabe, nadie ha consultado a quienes se tendrían que encargar de su educación, los docentes de las escuelas regulares quienes, si desaparecen los servicios de EE, se tendrán que hacer cargo generalmente sin apoyo de un alumnado que seguramente enriquecerá la diversidad presente en sus grupos, pero les impondrá retos adicionales. Por supuesto que nadie ha preguntado a los alumnos.

En tercer lugar, porque no creemos que en el corto plazo y en las condiciones actuales de la educación en México se vaya a ofrecer una actualización pertinente, suficiente, amplia, articulada y orientada a la práctica a los docentes de las escuelas regulares para hacerse

cargo del reto. Tampoco creemos que se flexibilice el currículo nacional, de tal forma que a los alumnos con dificultades severas se les enseñe en la escuela lo que realmente necesitan para alcanzar su independencia y autonomía.

En cuarto lugar, porque, si bien es cierto que los servicios de la educación especial en el país discriminan y segregan a algunos estudiantes, esto no necesariamente tiene que ser así. Los CAM pueden y deben esforzarse por ser más incluyentes, lo cual podría lograrse con una comunicación fluida y un contacto muy frecuente con las escuelas regulares. De hecho, hay CAM doblemente excluyentes, justo los que no reciben alumnos con discapacidades muy severas. Por otro lado, en el país hay documentadas algunas buenas prácticas inclusivas en los CAM (Romero-Contreras, García-Cedillo y Fletcher, 2019).

En quinto lugar, porque en la lógica seguida por quienes proponen su desaparición, tendrían que desaparecer los servicios que apoyan a los estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes. ¿Se ha preguntado a los usuarios de estos servicios si están de acuerdo con esta medida?

La sexta razón tiene que ver con algunas afirmaciones imprecisas sobre lo que es actualmente la educación especial. Con frecuencia, quienes proponen la desaparición de las escuelas de educación especial aducen que éstas funcionan bajo el marco del modelo médico, mismo que ha sido ampliamente superado por la influencia del modelo psicosocial o del modelo social. Sin embargo, al menos en México, las escuelas de educación especial han evolucionado y no se fundamentan ya en el modelo médico. Es cierto que, al aceptar solamente a estudiantes con discapacidades severas y no a otros, son excluyentes. Sin embargo, gradualmente han modificado, algunas veces en forma radical, su funcionamiento y estructura y actualmente se acercan al modelo psicosocial, pues intentan ofrecer un currículo muy parecido al que cursan los alumnos de las escuelas regulares, no se centran en la “patología” de los alumnos e incorporan a los padres de familia, atributos éstos del modelo psicosocial. En palabras de Blanco, Mascardi y Narvarte (2010), la educación especial:

En sus inicios estuvo muy vinculada a la medicina y a la psicología, dando lugar al denominado enfoque médico, el cual plantea una concepción orgánica de la discapacidad y defiende una atención educativa especializada dirigida a la rehabilitación del individuo, distinta y separada de la educación común. Sin embargo, desde hace varias décadas en el ámbito de la Educación especial se ha avanzado hacia una mirada más pedagógica, desde la cual se concibe que los fines de la educación son los mismos para todas las personas, incluidas aquéllas que presentan algún tipo de discapacidad. Desde esta perspectiva la Educación especial deja de considerarse un sistema paralelo para convertirse en un apoyo a la Educación Regular para que los estudiantes con necesidades educativas especiales alcancen los fines propuestos por la educación general para todos los ciudadanos de un país. (p. 29)

Por todo lo anterior, consideramos más sensato que, en México, en lugar de desaparecer la educación especial, en el corto plazo se le fortalezca (al igual que a la educación regular); que, como señala Campos (2018), se le fortalezca no como educación especial, sino como servicios de apoyo a la educación. De esta forma, la promoción de la educación inclusiva no debe ser considerada una tarea de la educación especial, sino una política de la educación regular. A quienes proponen la desaparición de las escuelas de EE, se les sugiere que visiten estas escuelas, que convivan con los alumnos que estudian en ellas, que conversen con padres de familia, maestros y directivos. Que vean su potencial, que ayuden a cubrir sus deficiencias y valoren sus fortalezas. Y sí, probablemente, si todos nos ponemos a trabajar desde ahora, tal vez en el futuro podamos tener a las escuelas especiales convertidas en

centros de recursos para la educación regular (Blanco, 2007) y a la mayoría de sus alumnos estudiando en la escuela común, codo con codo con alumnos sin discapacidad.

Finalmente, consideramos que, para el caso de México, la implementación de la educación inclusiva debería ser un proceso en el que paulatinamente se transfieran las funciones educativas de la educación especial a la educación regular, a través de asesorías in situ y procesos continuos de desarrollo profesional docente. La educación especial ha desarrollado, precariamente, mecanismos e instancias de rehabilitación y con ello ha apoyado a los alumnos con NEE. Ese conocimiento e infraestructura no pueden desaparecer, debe ordenarse, quizás renombrarse, para que no se confundan con el proceso educativo. Lo educativo debe pasar a las escuelas regulares y la educación especial puede aportar mucho en cuanto a la formación de los docentes para la mejora de su capacidad de atención a la diversidad. Partiendo del estado actual de la situación, consideramos que pasarán varios años para que la mayoría de los profesores regulares pueda atender al alumnado diverso sin apoyo de otros profesionales. En una primera etapa, se puede aspirar a que lo hagan con los alumnos sin discapacidad que comprometa sus procesos de aprendizaje, y con alumnos con NEE asociadas a desventajas socioculturales, para poco a poco asumir otros desafíos.

Por otra parte, las funciones de diagnóstico y rehabilitación que históricamente ha asumido, parcialmente y con cierta precariedad la educación especial, deberían fortalecerse como servicios de apoyo en el ámbito educativo o bien transferirse a las entidades públicas de salud y desarrollo social, pues actualmente recaen, en buena medida, en el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil.

Como mencionan Ainscow y colaboradores (2012), para que los cambios realizados en la escuela sean efectivos, éstos deben realizarse desde adentro y también desde afuera. Las escuelas no empiezan ni acaban en sus muros, necesitan enriquecerse de una comunidad que viabilice la sinergia para la promoción de la inclusión social y de la educativa.

5. Conclusiones

El proceso hacia la educación inclusiva en México ha sido pautado, en cuanto a los cambios legislativos y estructurales, así como la operación de los servicios, en buena medida por las propuestas de la Declaración de Salamanca. A finales de la década de 1990 se inició la integración educativa con la reorganización de los servicios de educación especial, la apertura de las escuelas ordinarias al alumnado con NEE, quienes comenzaron a recibir apoyo a través de las USAER conformadas por especialistas de educación especial, y la generación de experiencias piloto y equipos semilla en varios estados del país que contaron con el apoyo de la comunidad internacional, especialmente de España. Al mismo tiempo, se redujo la matrícula en las escuelas especiales, mismas que se transformaron en Centros de Atención Múltiple, denominados CAM, donde se ofreció, además de servicios de rehabilitación, educación con el currículo regular. Los avances en este proceso fueron especialmente notorios en algunos estados entre 1993 y 2002, y aunque a partir de este año se generalizó la atención a la diversidad a todo el país, los apoyos institucionales tanto técnicos como presupuestales se redujeron. Esta reducción se agudizó a partir de 2013, justamente cuando se comenzó a promover, en el discurso oficial, la educación inclusiva, a partir de un programa que fusionó a varios que atendían, además de a la población con discapacidad, a otras poblaciones vulnerables (indígenas, migrantes, entre otros).

Actualmente, con el nuevo gobierno instalado a finales de 2018, la atención a la diversidad sigue fundamentada en los principios de la Declaración de Salamanca y ha incorporado la perspectiva de la Agenda 2030, con un enfoque de derechos humanos. Dado que el gobierno actual lleva apenas unos meses, resta por ver qué apoyos específicos se otorgarán para el avance de este proceso.

En este tránsito, se ha comenzado a cuestionar la pertinencia de la educación especial. Consideramos que es necesario diferenciar las funciones de la educación especial: como disciplina, como servicios y las propias escuelas de este subsistema. Hemos argumentado que la disciplina y los servicios no están sujetos a la acción política por lo que no desaparecerán, aunque sí podrían recibir menos apoyo, lo que generaría una mayor privatización. Algo distinto podría ocurrir con las escuelas, pues el estado sí podría eliminarlas, al menos de la provisión pública, no obstante, consideramos que éstas podrían más bien transformarse en centros de recursos y de apoyo a la educación regular y continuar atendiendo, como la misma Declaración de Salamanca propone, a los pocos alumnos que efectivamente suelen tener discapacidad múltiple o por cuya severidad resulta poco viable su atención en el sistema ordinario. En todo caso, las transformaciones que se realicen en todos estos ámbitos, deben ser consultadas por los agentes involucrados: personas con discapacidad y sus familias, docentes de educación especial, especialistas y sociedad civil organizada.

Referencias

- Ainscow, M. (1993). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Ainscow, M. (2004). *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/5DiezSalamanca.pdf>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38(4), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ainscow, M., Slee, R. y Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 7-8, 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Autismo Diario. (6 agosto de 2014). *Autismo Diario entrevista a Pilar Arnaiz Sánchez, especialista en educación*. Recuperado de <http://autismodiario.org/2014/08/06/autismo-diario-entrevista-pilar-arnaiz-sanchez-especialista-en-educacion/>
- AZ - Revista de Educación y Cultura. (2014). *Transformando la educación especial en educación inclusiva*. Recuperado de: <https://educacionyculturaaz.com/transformando-la-educacion-especial-en-educacion-inclusiva/>
- Blanco, R. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Unesco.
- Blanco, R., Mascardi, L. y Narvarte, L. (2010). *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad SIRIED. Propuesta metodológica*. Santiago de Chile: Unesco.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>
- Campos, C. (2019). *La educación especial en México: El camino posible*. Recuperado de carloscamposalmeida.blogspot.com
- Casanova, M. A. (2019). *Salgamos de la convención de la ONU*. Recuperado de <http://educacioncalidadydiversidad.blogspot.com/2019/03/salgamos-de-la-convencion-de-la-onu.html?q=escuelas+de+educaci%C3%B3n+especial>
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 775-793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- De Anna, L. (2010). L'integrazione scolastica in Italia. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 111-117.
- Diario de la Educación. (2018). *La (no) batalla entre la escuela inclusiva y la educación especial*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/07/13/la-no-batalla-entre-la-escuela-inclusiva-y-la-educacion-especial/>
- DOF. (1992). *Acuerdo General para la Modernización de la Educación Básica. Cámara de Diputados*. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- DOF. (1993). *Última reforma 19-01-2018). Ley General de Educación. Cámara de Diputados*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- DOF. (2013). *Acuerdo 711. 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
- DOF. (2015). *Acuerdo 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015*. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11436/1/images/rop_2016_pie_e.pdf
- DOF. (2019). *Ley general de educación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 30-42.
- Europa Press. (2019). *El supremo reconoce el derecho a escoger colegio de los padres de un niño con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <https://www.europapress.es/nacional/noticia-supremo-reconoce-derecho-escoger-colegio-padres-nino-necesidades-educativas-especiales-20190627140359.html?fbclid=IwAR2XTAKDXDAUKJqhVLXKkVZoSWSWy0eFTB9d8kRj2m4Qwfl5Ur8Ht99AEZM>
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29.
- García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? En A. García y O. Cruz (2015). *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 27-40). Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

- García, I. y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.1>
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Puga, I. y Mustri, T. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, Finalidades y Estrategias*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Aguilar Orozco, C. L., Lomelí Hernández, K. A. y Rodríguez Ugalde, D. C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 15-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i1.11712>
- García, I., Romero, S., Motilla K. y Zapata, C. I. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21.
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V. J. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- INEE. (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017 Educación básica y media superior*. Ciudad de México: INEE.
- Lewis, A. y Norwich, B. (2005). *Special teaching for special children?* Nueva York, NY: Open University Press.
- López-Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileña de Educación Especial*, 14(1), 3-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100002>
- Mintz, J. y Wyse, D. (2015) Inclusive pedagogy and knowledge in special education: Addressing the tension. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1161-1171. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044203>
- Norwich, B. y Lewis, A. (2007). How specialized is teaching children with disabilities and difficulties? *Journal of Curriculum Studies*, 39(2), 127-150. <https://doi.org/10.1080/00220270601161667>
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos. Resolución de la Asamblea General 217*. Recuperado de <http://centrodocumentacion.deceroasiempre.gov.co/sites/data/Categoria1/documentoscategoria1/32%20Declaracion%20Univ%20Derechos%20Humanos.pdf>
- ONU. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>
- Romero-Contreras, S. y García-Cedillo, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 77-91. <https://doi.org/10.4135/9781526470430.n41>
- Romero-Contreras, S. García-Cedillo, I. y Fletcher. T. (2019). The evolution of inclusive education in Mexico: Policy, settings, achievements and perspectives. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. Artiles (Eds.), *The SAGE Handbook on Inclusion and Diversity in Education* (pp. 509-523). Londres: SAGE.
- Romero, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A. y Barrera, V. J. (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>

- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y la integración educativa*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2009). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2008-2009*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2014). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2013-2014*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). *Nuevo modelo educativo*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2019). *Sistema educativo de los estados unidos mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2013-2014*. Ciudad de México: SEP.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de educación para todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Declaración de Jomtien*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Breve CV de los autores

Ismael García Cedillo

Profesor Investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de San Luis Potosí. Doctor en Psicología Clínica por la UNAM. Investigador Nacional Nivel II (SNI-II). Principales líneas de investigación: Educación inclusiva y Evaluación e intervención en psicología y salud. Es autor de artículos, capítulos de libro y libros sobre salud mental en personas con enfermedades crónicas y sobre la implementación de la educación inclusiva en educación básica y en escuelas Normales. Fue director del Programa Nacional de Integración Educativa en México y coordinador general de la Especialización en Educación Inclusiva en Paraguay. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>. Email: ismaelgace@yahoo.com.mx

Silvia Romero Contreras

Profesora Investigadora de la UASLP-Facultad de Psicología. Doctora en Educación por la Universidad de Harvard. Investigadora Nacional Nivel II (SNI-II). Principales líneas de investigación: Evaluación e intervención en psicopedagogía de la lengua, Educación inclusiva, Formación docente, Educación comunitaria sustentable. Ha participado en programas nacionales e internacionales de formación docente en educación inclusiva y psicopedagogía del lenguaje oral y escrito. Fue asesora del Programa Nacional de integración Educativa en México y coordinadora académica de la Especialización en Educación Inclusiva en Paraguay. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>. Email: romerosil@gmail.com