



VOCACIÓN MAGISTERIAL, LA CLAVE DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Itzel Carter Villatoro
SEP/Dirección de Educación Especial

Área temática: A.9 Sujetos de la educación.

Línea temática: 1. La escuela y el conocimiento desde el punto de vista de los actores.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.

Resumen:

En este artículo expondré algunas reflexiones e inquietudes, derivadas de la investigación realizada, sobre el modelo de atención que implemento la Dirección de Educación Especial en las primarias de la Ciudad de México. (Carter, 2018) Particularmente se estudiaron las percepciones de los docentes tanto de Educación Básica como de Educación Especial sobre el funcionamiento del modelo de atención de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primarias durante el periodo comprendido del 2009 al 2015. Los resultados obtenidos muestran un desfase entre las políticas educativas que sustentan el marco de acción, así como el mismo modelo de atención y la forma de implementación en las aulas de las primarias.

El artículo finaliza planteando los hallazgos obtenidos y algunas reflexiones quedan como muestra de la gravedad de la problemática que se ha vivido.

Palabras clave: Inclusión educativa, docentes, educación especial.

Introducción

La Dirección de Educación Especial modificó en 1993, la forma de atender a los niños con discapacidad, transitando del modelo de atención clínico-rehabilitatorio a la integración educativa, y en el año 2009 del modelo de integración educativa a la inclusión educativa.

Sin embargo, se observa que hizo falta realizar acciones necesarias para su implementación como son clarificar la misión de los servicios de educación especial y básica, capacitar y/o actualizar al personal docente, así como el establecimiento de los mecanismos de intervención en el aula escolar.

Cabe señalar que los alumnos con discapacidad, los que tienen alguna Necesidad Educativa Especial (NEE), o los que presentan alguna Barrera para el Aprendizaje y la Participación Social (BAP) se inscriben a las escuelas regulares y cursan su educación básica según las Normas de Control Escolar establecidas en las Normas Específicas de Control Escolar Básicas relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica que la SEP emite cada ciclo escolar. Sin embargo, cada escuela funciona de manera diferente por el contexto, la comunidad educativa, la cultura, y sus prácticas.

Hablar de inclusión educativa implica tomar en cuenta a los agentes involucrados: alumnos, maestros y padres de familia. A continuación daré a conocer algunos resultados obtenidos de una investigación documental y análisis cualitativo con entrevistas a profundidad que buscó dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- a. Desde la experiencia, ¿Cuáles son las percepciones de los docentes tanto de Educación Básica, como de Educación Especial, sobre el funcionamiento del modelo de atención de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en primarias, durante los años 2009-2015?
- b. A partir de las percepciones de los maestros sobre el modelo de atención, ¿Cómo se dio respuesta educativa a la diversidad del alumnado?

Debido a que el proceso de inclusión es un hecho escolar, la investigación se llevó a cabo en seis primarias de educación regular, las cuales tienen algunas características en común: contar con el servicio de USAER, tener alumnos que enfrentaron BAP's inscritos en la escuela y estar ubicadas en la misma demarcación geográfica.

El universo de trabajo fueron 6 maestras, con el siguiente perfil: ser profesor en servicio, haber laborado durante los años 2009-2015 en primaria, y estar en servicio en la Ciudad de México.

Bajo la premisa de "Escuela para todos" (1990), la educación inclusiva busca que todos los niños estudien con igualdad de acceso a la escuela regular, siendo la integración educativa la que cimentó las bases para el planteamiento para la primera.

Desarrollo

El Índice de Inclusión (Booth & Ainscow, 2000) marcó un parteaguas en políticas educativas, además, generó un giro en la forma de trabajar dentro de las escuelas y en la manera de mirar a los alumnos, tratando de dejar en el siglo pasado a la discapacidad, a las necesidades educativas especiales y dar relevancia a la diversidad de alumnos que integran la escuela, es decir, se rompe con la propuesta de homogeneizar a los alumnos, la forma de enseñar y la de aprender.

Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial

Debido a los planteamientos de política educativa internacional y nacional, la Dirección de Educación Especial replanteó (2011) su forma de trabajo. Mismo que presentó en la publicación el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Los propósitos de dicho modelo fueron seis:

1. Mejorar la calidad de la atención
2. Fortalecer la práctica de los profesionales a partir de elementos técnico-metodológicos que favorezcan la educación inclusiva
3. Constituirse como la mejor opción educativa
4. Reordenar y reorientar recursos humanos materiales y técnico-operativos e innovar estrategias y formas metodológicas para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje
5. Favorecer la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas a partir de la vinculación con los diferentes niveles de educación básica
6. Conformar un nuevo perfil profesional a partir de la Reforma Integral de Educación Básica y, la atención de los alumnos con discapacidad. (SEP/ DEE, 2009)

Los tres primeros propósitos continúan en vías de consolidación por la falta de capacitación del personal de la USAER. Esta aseveración se confirma en las respuestas de las maestras entrevistadas, las cuales se analizarán más adelante.

Metodología

Como se ya se hizo mención, la investigación realizada fue documental y cualitativa con entrevistas a profundidad. Se trabajó con entrevista a profundidad, porque permitió conocer y recuperar “la expresión de una serie de ideas, sentimientos y valoraciones” (Díaz Barriga, 2014), que cada maestro tiene sobre el proceso de inclusión de diversos alumnos que presentaron barreras para el aprendizaje y la participación social.

Cabe mencionar que para llevar a cabo las entrevistas, se delimitaron tres núcleos problema, los cuales se desprendieron del análisis documental realizado, de la experiencia laboral, del trabajo conjunto entre educación básica y educación especial y del sentir que cada docente tiene como persona ante el hecho educativo.

1° Núcleo Problema. La Práctica Docente

Se buscó reconocer la experiencia que los docentes han adquirido al trabajar con los niños que enfrentaron dichas Barreras para el Aprendizaje y la Participación Social, Necesidades Educativas Especiales y/o con discapacidad, y con los docentes de básica y/o de educación especial.

2° Núcleo Problema. Educación Especial

El interés se centró en indagar sobre la gestión y la vinculación profesional de los docentes de educación básica con los docentes de educación especial ante la implementación del modelo social de educación Especial.

3° Núcleo problema. El docente como persona

Para conocer lo que sucede en las escuelas, su cultura, tradiciones y su contexto es imprescindible volverse hacia los actores que lo hacen posible, por lo que en este apartado se pretendió identificar la percepción que los docentes tienen de sí mismo desde una mirada personal.

En el primer punto, el análisis se sitúa en las percepciones de los docentes en relación a la educación inclusiva, desde lo normativo hasta el ámbito operativo, esto es cuáles son los sentimientos que el maestro ha vivido dentro del aula.

Así se expresaron los docentes: Análisis de resultados

Para las personas que hemos trabajado con la meta de lograr la inclusión educativa, sabemos que el reto es complejo, que va más allá de un decreto y cambios en la Ley de Educación. Comparto con Verdugo quien establece que "...la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo..." (Verdugo, 2009:26)

Los resultados obtenidos, a partir del análisis de las entrevistas, se abordarán desde los núcleos problema.

1.- Práctica docente

La muestra de las maestras entrevistadas, cuentan en promedio con 17 años de servicio para la SEP. Uno de los aspectos a indagar fue conocer los motivos que las llevaron a decidir trabajar en el ámbito educativo. Las respuestas de las maestras pertenecientes a educación básica, tienen en común el agrado de enseñar y trabajar con niños (MB2:1, MB3:1) y todas refirieron que "les gustan los niños" (MB2:1, MB3:1, MEE3:1). Las

seis maestras expresaron que no recibieron capacitación o actualización por parte de la SEP o de EE para poder implementar la inclusión educativa. Lo anterior a pesar de que tanto en el Cuaderno de Integración Educativa No.1, apartado Innovación y Cambio de la Educación Especial punto 10, se hace referencia a la necesidad de la formación y actualización del magisterio, (SEP/ DEE, 1994: 4), así como en los Acuerdos Internacionales, por ejemplo, en la Declaración de Salamanca.

Es interesante que de manera generalizada, las maestras si han buscado auto capacitarse para dar respuesta a las necesidades de los alumnos con los que han trabajado, poniendo de manifiesto responsabilidad y compromiso hacia el trabajo.

Las maestras entrevistadas respondieron a las preguntas sobre Experiencia en el aula y atención a casos significativos con miradas de alegría, con un dejo de nostalgia, otras más entusiasmadas por revivir la situación, una más con resignación. Fue uno de los momentos más sentidos de la entrevista porque se hicieron presentes los retos que han vivido de manera solitaria en el aula.

Cada una en su salón dando lo mejor de sí para solucionar un momento complejo o una situación inesperada. A continuación algunas de las relatorías:

“...Si, tuvimos un grupo donde estaban integrados algunos niños, uno diagnosticado de autismo, otro con asperger, tenemos un niño que tiene una situación de abuso sexual y tenemos otro con déficit de atención. Entonces ese grupo era vulnerable porque son muchos niños, la diversidad es amplia, la misma maestra...”
(MEE3:1)

“...Había un grupo con ese tipo de niños que estaban medicados, entonces yo creo que cuando no le daban el medicamento se me alocaban mucho, se subían al escritorio, entonces yo tenía que estarlos bajando, pidiéndoles por favor que se bajaran, 5 niños me mediaban a todo el grupo, y en lugar de clase me dedicaba a poner límites, fue una experiencia tan amarga que no le he podido olvidar. Pero yo deje todo con ese grupo, soy franca, si estaba a punto de renunciar...”(MB3:4)

“...Hilario, bueno fue el milagro de mi vida. Hilario nunca tuvo diagnóstico, no sabía leer ni escribir. Era 5° grado, un grupo muy difícil porque no tenía límites, pero, tenían ganas de aprender...”(MB1:2)

Al escuchar las narraciones anteriores, se identificó que las maestras no se sienten suficientemente capacitadas para dar la respuesta necesaria ante la diversidad del grupo, hasta el límite de querer renunciar al trabajo. En algunos momentos se reflejó en sus caras la desesperación de sentirse solas, sin saber cómo resolver esa situación, sin tener el apoyo para poder seguir enseñando.

Considero que una de las mayores dificultades con la que las maestras acuden a laborar día a día, es con la carencia de la capacitación “prometida” para seguir dando la respuesta educativa que su grupo les demanda.

Sin embargo, es indiscutible que ellas han hecho frente a las dificultades y han podido apoyar a los alumnos, porque aunque perciben como problema a la diversidad, al final lo han transformado en un desafío, ejemplo de ello es la maestra (MB1) que focaliza “las ganas de aprender” como una fortaleza para poder trabajar, minimizando las características del alumno sin diagnóstico y con rezago escolar.

Las maestras (MB1:4, MEE3:2, MEE1:6, MEE2:5) también hicieron referencias sobre las estrategias que han empleado para poder adecuar y trabajar con sus alumnos:

Una maestra explicó como por medio del trabajo en equipo, encontró la forma de integrar a alumno:

“...David tiene problemas pero es igual que ustedes, entonces siempre lo tuve trabajando en equipo y aunque no lo aceptaban al 100% pero si, cuando David hacía algo muy bien, les decía ven David si puede, póngalo hacer algo y verán que si va a poder, y a este niño lo que más le gustaba era dibujar así que él dibujaba, a veces le fallaba el trazar y pero colorear era lo que más le ponían hacer, ese era su fuerte...”(MB2:2)

Debido a la información que aporta la maestra MB2, considero necesario ir analizando algunos de los elementos que se observan, por ejemplo, se identifica coexistencia de paradigmas, en un primer momento la maestra MB2 hace referencia a una postura esencialista ubicando la problemática en el niño (David) y la reafirma al decir que “no va a aprender al mismo nivel que los demás”, sin embargo también se identifica una percepción hacia la inclusión cuando “es igual que ustedes”. Regresa a lo esencialista cuando hace referencia que el niño “tiene problemas” y al manifestar que el “grupo no aceptaba al 100%”.

Esta narrativa me recuerda el texto de Paradojas y Dilemas en el Proceso de Inclusión (Echeita, 2009) al plantear que los alumnos con discapacidad deben tomar clase en una escuela regular, aún sabiendo que los docentes no cuentan con la capacitación para poder llevar a cabo la inclusión escolar. El dilema es que los padres de familia deben decidir si inscriben a su hijo en una escuela regular donde tiene el derecho a la educación, tomando en cuenta que los docentes solamente presentan la vocación y el compromiso como herramientas, o sacrificar la inclusión escolar porque el proceso de escolarización no es el idóneo, por ejemplo, la maestra MB2 deslindó la responsabilidad de las actividades del alumno, a sus compañeros de equipo “póngalo hacer algo y verán que si va a poder”.

Pareciera que el sistema educativo, estuvieran tratando de “cambiar las reglas del juego” para que todos los demás pudieran jugar, sin embargo el juego no cambia, es el mismo; porque se sigue favoreciendo la competencia y desigualdad, el sistema dice que se toman en cuenta a los alumnos con discapacidad, sin embargo, cuando se aplican exámenes estandarizados nacionales como ENLACE, PLANEA, Olimpiada del Conocimiento, por mencionar algunos, carecen de la versión en Braille, en macrotipos, o algún otro formato diseñado para menores con discapacidad visual o problemas motrices, por lo que es inevitable que los alumnos con discapacidad sigan en desventaja.

Para cerrar este apartado quisiera compartir una aseveración de la UNESCO (UNESCO, 2014), que afirma la necesidad de "...mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo..." (p.14)

De este núcleo problema se puede reconocer el papel del docente como articulador y promotor de la inclusión educativa, su imperante necesidad de buscar alternativas pedagógicas, el compromiso de cada maestro para dar respuesta a la diversidad, por lo que retomo un fragmento de la respuesta MEE2:7-8, cuando dice "...hay un modelo base que da éxito porque uno lo hace..."

2.- Educación Especial

La gestión escolar es uno de los elementos esenciales para la implementación de la inclusión educativa. Para este trabajo solamente lo haremos desde la articulación de la Dirección de Educación Especial con Educación Básica en primarias.

Una maestra, MEEI:2, hizo una relatoría sobre lo difícil que le ha sido vivir las transiciones de modelo clínico rehabilitatorio, a integración educativa y después a inclusión. Quien refirió no sentirse reconocida por sus compañeras de trabajo por las carencias en la gestión institucional. Habló de trabajado desvinculado, dando la impresión de que los fines de Educación Especial y los de Educación Básica eran diferentes aunque los documentos, acuerdos y leyes refieren una "educación para todos" (1994) con el objetivo de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos, según lo planteado por UNESCO desde el año 2000.

Se identificó que en cada escuela suceden situaciones particulares. Por ejemplo, en la escuela donde labora la maestra MEEI, la maestra de educación especial mostró el modelo de inclusión escolar y la población en atención. Otra maestra, MEB3, refirió que en su escuela a veces hay espacio para la maestra de USAER. Sin embargo, en el caso de las escuelas donde laboran las maestras MEE2 y MEE3 la situación es diferente. La maestra MEE2 durante las juntas comentó la situación de los alumnos en atención, pero los docentes seguían trabajando con el paradigma clínico rehabilitatorio.

Se puede observar que la responsabilidad de la inclusión educativa fue encomendando a las maestras de educación especial y más aún del aprendizaje de los niños en atención por parte de la USAER.

Considerando que son los maestros, los actores, que favorecieron la inclusión educativa, se indagó sobre la forma en cómo, los docentes tanto de educación básica como de educación especial, han trabajado de manera conjunta. Los resultados han sido variados. Pocas maestras refirieron corresponsabilidad en relación al proceso educativo de los alumnos que atendió la USAER, en general los maestros frente a grupo ubicaron en los de educación especial la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos que enfrentaron barreras para el aprendizaje y la participación.

Otro de los puntos importantes de la investigación, fue conocer cómo los docentes conceptualizaron al menor que recibe atención de la USAER. La maestra MEEI se centró en el cambio del término NEE a BAP's desde la implementación de los modelos de atención.

Una maestra de educación básica MEBI refirió dos casos durante la entrevista, los identificó a los niños por el desfase académico, aunque después nombra un padecimiento. Su mirada refleja una postura interactiva-contextual, resaltando más el éxito de haberle enseñado a escribir en 4° grado. Hecho que reconoce como un triunfo.

También hubo respuestas donde las maestras ubicaron en el menor la deficiencia que les imposibilita aprender, retomando el enfoque clínico rehabilitatorio. No obstante, persiste más la percepción hacia el paradigma esencialista que hacia el modelo social de la discapacidad.

Una de las respuestas que más llamaron la atención, fue de la maestra de apoyo (MEE2), que si centró el compromiso docente como la herramienta para que cualquier alumno pueda aprender, con lo cual se confirma el supuesto de esta investigación, al establecer que, la inclusión se lleva a cabo por el compromiso del docente ante sus alumnos, independientemente del Modelo de Atención de Educación Especial.

Bajo el lema de “Educación para todos” se esperaría que los alumnos aprendan, sin embargo, a partir de las respuestas obtenidas pareciera que hay una serie de elementos que no lo han permitido.

3.- El docente como persona

Se indagó sobre los sentimientos y las percepciones que los docentes han vivido durante el proceso de la inclusión educativa, a través de la reflexión sus vivencias y experiencias.

Las respuestas de las maestras de Educación Básica refirieron percibir un sentimiento de satisfacción con relación a sus alumnos. Para la maestra MBI el tener un alumno con alguna dificultad en su grupo, lo asumió como un reto, ubicándose profesionalmente como apoyo, por lo que asume un compromiso ante sus alumnos.

En el caso de las maestras de Educación Especial, la mirada es diferente, las tres refieren que se sienten solas, sin el apoyo de alguna autoridad de educación especial para orientarlas en su trabajo. En pláticas de pasillo en las escuelas, es común escuchar referencias de “cada maestra en su isla”, por este sentimiento de soledad que hemos revisado.

Otro punto que se observa es el compromiso que asumen con sus alumnos, porque lo que están solicitando es tiempo y más estrategias didácticas o apoyos para dar mayor respuesta a los niños. La frustración y el sentimiento de soledad son reclamos por la impotencia de carecer de esos elementos, y por ser situaciones administrativas y del sistema mismo.

Es reiterativa la respuesta de las maestras al señalar la falta de involucramiento de las autoridades de educación especial hacia los niños en atención, mostrando también molestia en el hecho que los alumnos en atención sean tratados como un número más de la estadística. También muestran descontento con el trabajo administrativo, al cual se refieren al solicitarles reportes por escrito, reportes que desde su óptica, las autoridades utilizan para justificar su trabajo.

Considero necesario reconocer, una vez más la labor del docente, que a pesar de que el sistema no ha tomado en cuenta las necesidades que los profesores han referido, específicamente sobre la capacitación para enseñar y tratar a los menores con BAP, NEE o discapacidad, siguen asumiendo el compromiso de apoyar a los alumnos.

Conclusiones

Reconocemos que son los docentes, los agentes que pueden favorecer el cambio de paradigma dentro de las escuelas, sin embargo, para llevarlo a cabo se requieren una serie de elementos que lo favorezcan, como la capacitación o actualización, es una deuda que la SEP sigue quedando a deber a los profesores.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, me lleva a considerar la gravedad de la problemática y de llegar a las siguientes conclusiones:

Se observa que en las escuelas, la práctica docente se desarrolla bajo la coexistencia de tres paradigmas: esencialista, médico rehabilitatorio y social. Lo anterior, debido a que se sigue ubicando en el alumno atendido por la USAER, de educación especial, la responsabilidad de la falta o ausencia del aprendizaje, ya sea por la discapacidad o por las características que el alumno presente. Así mismo, se continúa mirando a la terapia de rehabilitación como la herramienta generadora del cambio para lograr el aprendizaje del alumno.

De acuerdo con la experiencia de los docentes, el Modelo de Atención de la USAER, en el mayor de los casos no favoreció la inclusión educativa en las escuelas de educación básica, y en los casos exitosos, dicha inclusión se logra debido a una situación personal y de vocación magisterial más que político – institucionales. Esto es, fue la vocación y/o el compromiso docente, lo que les impulsó a trabajar de manera inclusiva con los alumnos que fueron atendidos por la USAER.

Por lo que hemos encontrado un panorama contradictorio, por un lado, se ubica la escuela inclusiva, que como he sustentado, es un derecho reconocido y una práctica deseable. Sin embargo, por el otro, se encuentra lo que se vive de manera cotidiana en las escuelas que es una escolarización inadecuada y falta de capacitación o actualización.

Es imperante revalorar la profesión del docente, reconocer que el magisterio está conformado por seres humanos con emociones y sentimientos, mismos que permean el proceso educativo.

Considero importante analizar la viabilidad de repensar la Educación Especial de manera individual, respetando y trabajando en las necesidades educativas a partir de las características de los alumnos. Partiendo del postulado que todos somos diferentes, y siendo esta nuestra grandeza, entonces, respetemos la singularidad de nuestros alumnos.

Estoy de acuerdo con la necesidad de la inclusión, más no a la masificación de la misma, por lo que una sola maestra de Educación Especial resulta insuficiente para atender toda una escuela. Un curriculum

homogéneo, no permite el desarrollo de los alumnos atendidos por Educación Especial. Es necesario capacitar a los docentes ante las necesidades de los alumnos, por lo que la propuesta es repensar un sistema educativo cercano a la diversidad del alumnado que se atiende.

Referencias

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. (M. ä. Pérez, Trad.) Barcelona: Eds. promoción Cultural.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO-Center for studies on Inclusive Educatio CSIE.
- Carter, I. (2018). *Inclusión y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Experiencias docentes*. Tesis para obtener el grado de maestría en Pedagogía México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DEE. (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial CAM y USAER*. México: SEP-DEE.
- Díaz Barriga, Á. (2014). *proceso grupal*. Recuperado el 5 de noviembre de 2016, de <http://procesogrupal.overblog.com/2014/09/la-entrevista-a-profundidad-angel-diaz-barriga.html>
- Dominguez Castillo, C. (2011). *Revista Interamericana de Educación para adultos*. Recuperado el 10 de Abril de 2015, de *El docente como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro*: <http://redalyc.org/articulo.oa?=457545093003>
- Dussan, P. (Diciembre de 2010). *Educación Inclusiva: un modelo para todos*. Recuperado el marzo de 2017, de *Revista ISEES*: <http://Dialnet-EducacionInclusivaUnModeloDe EducacionParaTodos>
- Echeita, G. S. (mayo - agosto de 2009). *Paradojas y Dilemas en el proceso de Inclusión Educativa en España*. Recuperado el 29 de febrero de 2016, de *Revista en línea*: http://ince.mec.es/revistaeducacion/re349/re349_08.pdf
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Saad, E. (2011). *Aprender en contextos escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación*. México: UNAM: Ediciones Díaz Santos.
- SEP. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.
- SEP/ DEE. (2011). *Orientaciones para la Intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las Escuelas de Educación Básica*. México: SEP - DEE.
- UNESCO. (2014). *Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos. Conclusiones de la iniciativa global por los niños*. Recuperado el 21 de enero de 2015, de www.unicef.org
- Verdugo, M. (2009). *La educación que queremos : Situación actual de la Inclusión Educativa en España*. Madrid: Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual FEAPS.