



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Los valores de la docencia inclusiva

Judith Pérez-Castro

Universidad Nacional Autónoma de México
pkjudith33@yahoo.com.mx

Raúl García Olvera

Servicios Educativos Integrados al Estado de México
raulgo1990@hotmail.com

Área temática 14. Educación y valores.

Línea temática: Inclusión y diversidad en educación.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

La educación inclusiva busca ampliar las oportunidades educativas de todos y todas, a partir del reconocimiento a la diversidad y la superación de las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación. En este proceso, los y las docentes tienen un papel fundamental, ya que son ellos quienes se encargan de concretar gran parte de las acciones de inclusión.

En esta ponencia, analizamos las características de la docencia inclusiva y los valores que la sustenta. Particularmente, consideramos el enfoque de educación inclusiva de Ainscow y colaboradores, para posteriormente reflexionar sobre sus posibilidades de desarrollo con los maestros y maestras de educación básica en México. En dicha propuesta, la docencia inclusiva comprende seis dimensiones: la construcción de relaciones auténticas, la definición de límites y expectativas, la planificación de la enseñanza, el repertorio docente, el establecimiento de colaboraciones pedagógicas y la reflexión de la enseñanza. Lo anterior, está sustentado en cinco grandes valores: la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad.

Estos planteamientos han sido un componente importante en el discurso y las políticas de inclusión en México, desde hace un par de décadas. Sin embargo, el sistema educativo aún tiene una serie de obstáculos, como una alta centralización, poca flexibilidad, fragmentación, estandarización y brechas de inequidad, que acotan la autonomía de las escuelas y sus docentes en la toma de decisiones y dificultan el logro de consensos para la realización de ajustes al currículum, las prácticas y la gestión de los tiempos institucionales.

Palabras clave: Educación inclusiva, docencia, valores, discapacidad.

Introducción

Nuestro objetivo en esta ponencia es reflexionar sobre los valores que caracterizan a la docencia inclusiva. El trabajo se desprende de una investigación que tiene como interés analizar la relación entre las ideas que los y las docentes tienen sobre la educación inclusiva y sus prácticas pedagógicas.

Fundamentalmente, abordamos la propuesta de Ainscow y colaboradores, tanto el Índice de Inclusión, como sus planteamientos para crear contextos áulicos inclusivos, toda vez que ambos han sido un importante referente para el diseño de las políticas educativas de inclusión en nuestro país. En particular, para la actual Estrategia Nacional de Inclusión Educativa (SEP, 2020), con la que se busca garantizar la justicia social a través de la identificación y disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación.

El trabajo de Ainscow y colaboradores se fundamenta en cinco grandes valores: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad. Aquí, analizamos estos valores de cara a los otros elementos del modelo, así como a las posibilidades y obstáculos que tienen los maestros y maestras para desarrollarlos en sus aulas e instituciones.

Sobre la docencia inclusiva

La educación inclusiva es un enfoque que busca mejorar los marcos educativos y sociales para fortalecer el éxito académico de los y las estudiantes, a partir del reconocimiento de la diversidad, aprovechándola para el beneficio de toda la comunidad escolar (UNESCO, 2005). Supone ampliar las oportunidades de todos y todas, en términos de la presencia, experiencias escolares y aprendizajes (Ainscow, 2005), así como eliminar las barreras, que socialmente hemos construido y que se traducen en prácticas, normas, actitudes e, incluso, la disposición física de las instituciones educativas.

La educación inclusiva es más que un cambio meramente nominativo sobre las condiciones y procesos escolares. Su puesta en marcha implica:

- 1) Defender el derecho de todos los alumnos y alumnas a participar y ser parte de la comunidad, lo que incluye tanto el espacio áulico como el contexto institucional. Su meta es eliminar cualquier práctica que se traduzca en la exclusión de los educados y educandas.
- 2) Situarse en el ámbito de los derechos humanos e incidir en las políticas de equidad e igualdad. Esto significa ir más allá de los principios educativos, que era el nivel privilegiado por la perspectiva de la integración escolar.
- 3) Exigir la participación de todos y todas en el aula y el centro educativo, sin conformarse sólo con su presencia física o testimonial.

- 4) Mejorar las escuelas, la calidad de la enseñanza, organización y condiciones materiales en beneficio de las y los estudiantes, independientemente de su origen social, circunstancias económicas, creencias y capacidades personales (Parrilla & Moriña, 2004).

Pero este proceso no puede llevarse a cabo de espaldas a los y las docentes, al contrario, se requiere que éstos, junto con los alumnos y alumnas, se involucren a lo largo de los diferentes momentos de la formación. Es decir, que los contenidos sean relevantes para ambos, que las estrategias de enseñanza puedan ser co-diseñadas, los ajustes sean pertinentes, y que las formas de evaluación valoren los logros de todos y todas, así como de los aspectos que necesitan fortalecerse. Por supuesto, ésta no es una tarea sencilla, especialmente para los maestros y maestras en quienes recaen gran parte de las acciones de inclusión que llevan a cabo las instituciones.

Ellos enfrentan una serie de obstáculos no sólo para desarrollar los programas educativos, sino sobre todo para construir contextos inclusivos, en donde se reconozcan de manera positiva las diferencias de las niñas, niños y jóvenes. Particularmente, en los sistemas de enseñanza poco consolidados, los y las docentes tienen que lidiar con currículos y modelos educativos rígidos, carencia de material didáctico accesible, recursos académicos y económicos insuficientes, grupos numerosos, falta de personal de apoyo y barreras físicas y actitudinales (OMS, 2011).

De este modo, una de las vertientes del debate sobre la educación inclusiva apunta al lugar que ocupan los profesores y profesoras y a los conocimientos, habilidades y actitudes que deben privilegiarse en su formación. Como correlato, también se ha señalado que la formación de docentes inclusivos no se da de manera espontánea, sino que se requiere el apoyo institucional en diversos ámbitos, el currículum, la organización de la enseñanza y la dinámica de las diferentes estructuras, ya sean academias, departamentos o facultades (Booth, Nes & Strømstad, 2003).

Lo anterior ha propiciado el desarrollo de diversas propuestas, que van desde aquellas que buscan abarcar los principales rasgos que deben tener estos profesionales hasta las que se centran en aspectos muy específicos, ya sean las habilidades pedagógico-didácticas o las actitudes hacia la inclusión. Para los propósitos de esta ponencia, nos interesa abordar la propuesta de Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (2010) que centra su atención en la relación entre los y las estudiantes, los maestros y maestras, y la escuela. El supuesto del que parten es que “hay un conjunto de variables intervinientes que opera en el nivel de la escuela y en el de la clase, que median entre las características de la eficacia, por una parte, y los niveles más elevados de rendimiento de los alumnos, por otra” (p. 20). Asimismo, sostienen que, para lograr el máximo impacto de su modelo, se requiere cierto nivel de desarrollo profesional del profesorado en los marcos del aula y de la escuela, propiciar la investigación y reflexión sobre los avances logrados, así como fomentar la participación de los y las estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese orden de ideas, para Ainscow *et al.* (2010), la docencia inclusiva comprende las siguientes dimensiones:

1) La construcción de relaciones auténticas, que incluye:

- Tener una perspectiva positiva de los y las estudiantes.
- Establecer relaciones justas, coherentes y que generen confianza.
- Entender que una comunicación significa saber escuchar y expresarse.
- Crear condiciones para que los alumnos y alumnas tomen riesgos, aprendan a elegir y asuman su responsabilidad.

2) La definición de límites y expectativas, que conlleva:

- Tener claridad sobre la conducta que se espera de los educandos y educandas.
- Diseñar de un sistema de recompensas y sanciones que promueva la autoestima, la autodisciplina y que destaque las expectativas de todos y todas.
- Desarrollar estrategias activas para crear y mantener un ambiente áulico propicio.
- Ser constantes y a la vez flexible con los alumnos y alumnas, así como con las diferentes situaciones que se produzcan en las clases.

3) La planificación de la enseñanza, que supone:

- Diseñar planes de clase variados.
- Organizar el trabajo áulico con base en la información que se les da a los y las estudiantes.
- Ayudar a los educandos y educandas a encontrar el sentido de las actividades de enseñanza.
- Planear tareas que refuercen y amplíen los aprendizajes.

4) El repertorio docente, que implica:

- Diversificar las destrezas docentes.
- Desarrollar diferentes estilos o enfoques de enseñanza.
- Considerar distintos modelos de enseñanza y refinarlos.
- Reconocer la importancia del 'arte docente' y a la reflexión en el repertorio de los profesores y profesoras.

5) El establecimiento de colaboraciones pedagógicas, que abarca:

- Propiciar el diálogo entre los maestros y maestras respecto a las estrategias de enseñanza, su aplicación en el aula, así como en los esquemas de trabajo.
- Definir orientaciones o directrices sobre las estrategias seleccionadas.
- Lograr acuerdos sobre las normas para evaluar los logros de los y las estudiantes y que sean congruentes con los métodos de enseñanza.
- Establecer acciones para la observación mutua y la enseñanza colaborativa.

6) La reflexión sobre la enseñanza, que comprende:

- Contar con información sistemática de todas y todos los miembros del grupo y utilizarla para la toma de decisiones.
- Desarrollar medidas eficaces para valorar el progreso y los impactos de la innovación, así como el desarrollo de la clase.
- Definir criterios rigurosos para la recogida, el control y el uso de la información institucional.

Como se observa, esta propuesta pretende abarcar los diferentes factores que inciden en la enseñanza inclusiva, desde la formación docente hasta las actitudes, pasando por las estrategias didácticas y la reflexión sobre la propia práctica. En los siguientes apartados abordaremos los valores que caracterizan la docencia inclusiva.

Los valores de la docencia inclusiva

El desarrollo de la docencia inclusiva implica no sólo la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades, sino también el desarrollo de un marco de valores congruentes. El fin último es el respeto a la dignidad de la persona, a su singularidad y a sus derechos humanos; los valores de la inclusión coadyuvan a que en la resolución de los posibles problemas que surjan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, los involucrados consideren las diversas perspectivas dentro y fuera del aula. (Echeita, 2017; Echeita, Muñoz, Sandoval, & Simón, 2014). Lo anterior también reduce las posibilidades de que las innovaciones y cambios en la escuela se conviertan en una moda o a que queden en una mera simulación para cumplir con los requerimientos institucionales (Booth, 2005, 2011), por el contrario, lo que se busca es que, a través del trabajo colegiado de los docentes, con el apoyo de los directivos y padres familia, pueda consolidarse una verdadera cultura de la inclusión, en donde todos y todas sean reconocidos.

De acuerdo con Arnaiz y Guarao (2015), los valores inclusivos constituyen “un conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos” (p. 73). De manera que las y los profesores deben ser conscientes de los valores que sustentan la educación inclusiva para incorporarlos en su trabajo cotidiano.

Igualmente, aunque existen diversos valores que pueden ser importantes, hay algunos que, por sus características, mantienen un rol preponderante en el proceso de inclusión (Echeita & Simón, 2016). En ese sentido, la propuesta de Booth y Ainscow (2000, 2015), que presentan como parte del Índice de Inclusión, sugiere cinco valores que facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el profesorado:

- Igualdad, que consiste en que el alumnado sea tratado por su valor intrínseco y en igualdad de condiciones que sus pares; exige la desaparición de jerarquías de valor por cualquier circunstancia. Además, busca disminuir las desigualdades entre los y las estudiantes y se interesa por el éxito de cada uno como persona.
- Participación, enfocado a los y las docentes, que demanda el involucramiento de todos los educandos y educandas en las actividades escolares, dentro y fuera del aula, para que se sientan reconocidos y aceptados. Asimismo, insiste en la importancia de hacer que cada alumno y alumna sea el protagonista de las decisiones de su propia vida, su educación y su autonomía, a partir del diálogo con los demás.
- Comunidad, que implica que los maestros y maestras extiendan sus vínculos con cada uno de sus estudiantes y con sus colegas, de manera que se fomente la colaboración entre el propio alumnado y entre ellos y el profesorado. Supone también el enriquecimiento de la comunidad institucional a partir de la valoración de los aportes que hace cada miembro.
- Respeto a la diversidad, que significa que los y las docentes acogen al estudiantado en un ambiente en donde todos y todas pertenecen por igual, se comunican, se apoyan y respetan su igualdad en dignidad, independientemente de las diferencias de género, económicas, sociales, de capacidad o cualquier otra que se identifique en el grupo.
- Sostenibilidad, que conlleva a que el profesorado reconozca la necesidad de formar a los alumnos y alumnas para que construyan, mantengan y participen en entornos accesibles, que posibiliten formas de vida sostenibles. Conmina a reflexionar sobre el bienestar de las generaciones futuras a través del cuidado del medio ambiente, para que ellos a su vez sean comprensivos y respetuosos de la naturaleza y partícipes de los cambios al interior de sus propias culturas.

Esta propuesta no pretende ser exhaustiva o definitoria, sino más bien un mecanismo que invite a la reflexión del cuerpo docente de cada escuela, para que encamine su práctica a través de la toma de acuerdos colegiados y el desarrollo de propuestas coherentes con una sociedad dialógica, diversa e inclusiva. El ejercicio de los valores inclusivos dependerá de la coherencia entre dos cuestiones fundamentales, las presiones internas y externas respecto a los valores compartidos en la comunidad educativa y los factores atribuibles a la historia personal de cada docente (Booth & Ainscow, 2015; Echeita, Simón, López & Urbina, 2013).

En esta ponencia, nos centramos en la primera de dichas cuestiones para analizar la manera en que las políticas educativas mexicanas han brindado o no condiciones para el desarrollo de valores inclusivos en los maestros y maestras de la educación básica.

El planteamiento que se ha abordado sobre el perfil docente y sus valores implica el desarrollo de la autonomía escolar que permita la toma de decisiones y el logro de acuerdos para la realización de ajustes al currículum, las prácticas y la gestión de tiempo, entre otros. No obstante, una de las características del sistema educativo en nuestro país es que, como advierte Zorrilla (2002), está altamente centralizado, lo que deja un margen de acción muy acotado para los sujetos educativos; los cambios, si llegan a concertarse, tienen que pasar por un largo proceso administrativo, la mayoría de las veces en el contexto de políticas federales imprecisas. En el sexenio anterior 2012-2018 por ejemplo, Arzate (2015) señalaba que, aunque se abanderó la política educativa de la inclusión, no se diseñaron políticas para transformar las condiciones de las escuelas y dotarlas de más autonomía. De hecho, la estrategia de inclusión educativa no se publicó sino hasta 2018 (SEP, 2018), cuando el gobierno en funciones estaba a punto de concluir su período.

Las acciones para hacer de los docentes líderes en el proceso de educación inclusiva han quedado a nivel del discurso, más que en acciones concretas para los centros educativos, o bien, se han reducido a temas gestión con poco espacio para la transformación (Rodríguez, 2008).

De este modo, para los y las docentes, los planteamientos desde la integración educativa hasta la educación inclusiva han terminado siendo cambios meramente burocráticos y administrativos, con poca incidencia en lo pedagógico y lo profesional (García, 2018; García, Romero, Motilla y Zapata, 2009; Zorrilla 2002). En el peor de los casos, el trabajo docente ha sido señalado como el responsable de los bajos logros escolares (Galaz, Jiménez-Vásquez, y Díaz-Barriga, 2019).

Todas estas situaciones generan una cultura escolar adversa para los maestros y maestras, quienes deben ser capaces de desafiar esta cultura en donde predomina el individualismo y la balcanización del trabajo en el aula, recuperando valores como la colaboración y la co-enseñanza con la ayuda de los padres y colegas (García-Gómez & Aldana-González, 2010); contrarrestar un currículum bastante rígido a través de alternativas que den respuesta a la diversidad de ritmos, estilos y características del estudiantado (Zorrilla, 2002); y todo lo anterior cumpliendo al mismo tiempo con los requerimientos administrativos.

En la actual administración 2018-2014, se ha reconocido los alcances estructurales de la exclusión de la que han sido objeto determinados colectivos y, como respuesta, se han impulsado algunas medidas importantes como la reforma del artículo 3º Constitucional, que ahora enfatiza el carácter inclusivo de la educación nacional (SEGOB, 2019) y la emisión de la Estrategia Nacional de Inclusión Educativa (ENIE) (SEP, 2020).

La ENIE expresa que la política nacional para la educación básica debe alinearse a los planteamientos de la educación inclusiva. En el tema que nos ocupa, los docentes y los valores inclusivos, se exponen algunos ejes rectores y medidas específicas que, de llevarse a cabo, darían mayor margen de autonomía para los maestros y maestras impulsen la transformación de sus prácticas y las culturas escolares.

Particularmente, el eje rector 3 tiene como objetivo que la formación inicial y continua de las y los docentes coadyuve a desarrollar las competencias para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad y a promover

la participación e intervención de todos los actores en el proceso educativo (SEP, 2020). Como estrategias, establece la adquisición de competencias para la atención a la diversidad del alumnado y la realización de ajustes razonables (línea de acción 1, 2 y 3) (SEP, 2020). Asimismo, la línea de acción 7 se propone:

“Asegurar que todos los profesionales que laboran en el sector educativo reciban la formación y actualización en culturas, políticas y prácticas inclusivas, con enfoque en derechos humanos, igualdad de género, de acuerdo al tipo, nivel, modalidad o función educativa que desempeñen (SEP, 2020, p. 91)”,

A ello, se suma el eje rector 5, cuya primera línea de acción busca: “Asegurar que los centros educativos cuenten con un diagnóstico y programa de inclusión escolar, para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas” (p. 5)

Para la implementación de la ENIE, se determinan tres niveles de concreción de los ejes y líneas: el estratégico a nivel federal, el sectorial a nivel estatal y el escolar; además, se plantea la creación del Consejo Nacional de Educación Inclusiva, así como de los respectivos Consejos Estatales. En el último nivel de ejecución, se recomienda el uso del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000), para lo que se insta a las escuelas a hacer un diagnóstico con base en esta propuesta y diseñar estrategias y mecanismos que respondan a una comunidad educativa cada vez más incluyente.

Conclusiones

El desarrollo de la educación inclusiva implica la participación de cada uno de los sujetos educativos y la toma de acuerdos sobre las acciones para garantizar, la presencia, el éxito académico y la participación de las y los estudiantes. Sin embargo, los y las docentes, en quienes se confían gran parte de las medidas de la inclusión, enfrentan una serie de obstáculos para cumplir con tal cometido. Esto ha llevado a un creciente interés sobre su perfil y funciones, a través de propuestas que invitan a la reflexión y destacan la presencia de ciertos valores. Tanto los valores como los perfiles docentes tienen diversas implicaciones en las formas de enseñanza y, como consecuencia, en las oportunidades aprendizaje de los educandos y educandas. La propuesta aquí analizada se sustenta fundamentalmente en cinco grandes valores, la igualdad, la participación, la comunidad, el respeto a la diversidad y la sostenibilidad, que se articulan con las dimensiones de la docencia inclusiva: la construcción de relaciones auténticas, la definición de límites y expectativas, la planificación de la enseñanza, el repertorio docente, la colaboración pedagógica y la reflexión sobre la enseñanza.

El trabajo de Ainscow y colaboradores ha sido retomado por la actual ENIE, sin embargo, las condiciones en las que operan gran parte de las escuelas en México suponen importantes retos para el desarrollo tanto de los valores como del perfil que ahí se propone. La misma ENIE (SEP, 2020) lo reconoce cuando señala

que el sistema educativo nacional se distingue por su centralización, poca flexibilidad, fragmentación, estandarización e inequidad.

Ante ello, la ENEI promete ampliar las posibilidades para la labor de los colectivos docentes y la planeación desde y para la escuela, que posibiliten el ejercicio de prácticas inclusivas a partir del diálogo constante entre los profesores y profesoras. Esta estrategia, no obstante, debe pasar por los distintos niveles del sistema educativo, en donde seguramente será reinterpretada y apropiada de diferentes formas por los sujetos educativos, además, tendrá que hacer frente a las inercias institucionales y al riesgo de burocratización, lo cual sin duda incidirá en sus alcances.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change*, (6), 109-124.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. & West, M. (2010). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 45. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México: Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134-134. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v8i1.2797>
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: putting inclusive values into action. *Forum: for promoting 3-19 comprehensive education*, 47 (2), 151-158.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303-318. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE. Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Booth, T., Nes, K. & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? Introducing the book. En T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (edits.). *Developing inclusive teacher education* (pp. 1-14). Londres: Routledge Falmer
- Echeita, G., Simón, C., López, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (coords.). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. (pp. 329-357). Salamanca: Amarú ediciones
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8 (2), 25-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994222>
- Galaz, A., Jiménez-Vásquez, M. & Díaz-Barriga, A. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México.

- Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles Educativos*, 41 (163), 177-199. <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- García-Gómez, L. & Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, (19), 116-125. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11799/32888>
- García (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100&info=resumen&idioma=SPA>
- García, I., Romero, S., Motilla K. & Zapata, C. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple. *Actualidades investigativas en educación*, 9 (2), 1-21. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- OMS (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra: OMS – BM.
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y maestros*, (284), 10-14.
- Rodríguez, L. (2008). Políticas de inclusión en México: Un análisis de marcos de un caso en Chiapas. *Reforma y Democracia*, 41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533672008>
- SEGOB. (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- SEP. (2018). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. Recuperado de https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- SEP. (2020). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. México: SEP. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4 (2), 01-19. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es