

## Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones

*Inclusive education and special education in Mexico: dilemmas, relationships and joints*

Rodolfo Cruz Vadillo • Paulina Iturbide Fernández

### RESUMEN

Este trabajo tiene como propósito analizar las significaciones que los profesores en México han construido sobre las relaciones que guardan la educación especial y educación inclusiva y su articulación con temas de justicia social. Es parte de una investigación que aborda el tema de la inclusión educativa, familiar y social inscrita en una convocatoria institucional de una universidad mexicana. La metodología fue cualitativa con un alcance descriptivo, utilizando un método hermenéutico interpretativo. La técnica fue un cuestionario cualitativo aplicado a 587 profesores de educación especial en México. Entre las conclusiones está la posibilidad de pensar que algunos dilemas, como el de la colocación que se analiza en este texto, se encuentran desdibujándose y perdiendo fuerza en la medida en que el discurso de una educación inclusiva se hace presente. Las ideas y opiniones de los profesores participantes escasamente cuestionaron que el lugar desde el cual es posible una educación inclusiva es el aula regular, además reconocen que es esta la que debe estar presente en todo sistema educativo que se digne de dar una respuesta educativa pertinente y acorde a las características y diversidad del alumnado.

*Palabras clave:* Dilema ético, educación especial, educación inclusiva, estudiantes con discapacidad.

### ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the meanings that teachers in Mexico had built on the relationships between special education and inclusive education, and their articulation with social justice. It is part of a research on educational, family, and social inclusion registered in an institutional call from a Mexican University. The methodology was qualitative with a descriptive scope. The method used was the interpretative hermeneutic method. The technique was a qualitative questionnaire applied to 587 special education teachers in Mexico. Among the conclusions is the possibility of thinking that some dilemmas, such as the placement analyzed in this text, are blurring, and losing strength as the discourse of inclusive education becomes present. The ideas and opinions of the participating teachers hardly questioned that the place where inclusive education is possible is the regular classroom, besides recognizing that it is the one that should be present in any educational system that deigns to provide a pertinent educational response according to the characteristics and diversity of the student body.

*Keywords:* Ethical dilemma, special education, inclusive education, students with disabilities.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha hecho presente principalmente a partir de dos vertientes. Por un lado, no se puede negar que el discurso jurídico-político ha impactado significativamente en los avances sobre este tema; en este sentido, se ha emplazado una gran diversidad de documentos en que se señala la existencia de formas de exclusión que niegan sistemáticamente los derechos de algunos colectivos y personas en concreto y, por ende, la necesidad de construir espacios inclusivos (Aguirre-Bonilla, 2018; Mendoza, 2018; Ochoa, 2019; Pérez-Castro, 2020). Por otra parte, se ha visibilizado en cuestiones de orden didáctico-metodológico y práctico, cuya discusión ha permitido el replanteamiento de las lógicas y formas en que la idea de “educabilidad” se había hecho evidente y ha condicionado la presencia y ausencia de ciertas subjetividades en el espacio escolar (Sevilla et al., 2017; Betanzos, 2019).

En el primer caso, diversos organismos internacionales, aunque con diferencias importantes en sus planteamientos, han pugnado por una educación que no excluya a nadie, que permita el desarrollo personal y profesional de todo ciudadano. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), si bien no han significado una sola forma ni planteado idénticas finalidades y características de una educación que se digne de ser inclusiva, han dado muestra de su interés por propiciar un cambio en los espacios escolares, señalando las discriminaciones y exclusiones que, de forma estructural, todavía están presentes en espacios institucionalizados como lo son las escuelas.

En este marco, este trabajo tiene como propósito analizar las significaciones que los profesores en México han construido sobre las relaciones entre educación especial y educación inclusiva, los valores que las sostienen y su articulación con temas de justicia social.

**Rodolfo Cruz Vadillo.** Profesor-Investigador de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana y Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Realizó dos estancias posdoctorales, una en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la segunda en el Centro Latinoamericano de Educación Inclusiva en Chile. Correo electrónico: [rodolfo.cruz@upaep.mx](mailto:rodolfo.cruz@upaep.mx). ID: <http://orcid.org/0000-0002-2561-1559>.

**Paulina Iturbide Fernández.** Profesora-Investigadora de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es Doctora en Educación (UPAEP), Maestra en Educación Inclusiva e Intercultural (UNIR), Maestra en Tecnología Educativa (UPAEP) y Licenciada en Educación (Ibero Puebla). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Es coordinadora de programas de Maestría de los posgrados de Profesionalización Docente. Coordina el Cuerpo Académico de Profesionalización Docente y es participante en el Cuerpo Académico de Ética y Proceso Educativos. Correo electrónico: [paulina.iturbide@upaep.mx](mailto:paulina.iturbide@upaep.mx). ID: <https://orcid.org/0000-0003-3514-2730>.

De forma genérica, la educación inclusiva representa una política cuyo principio articulador está en el aniquilamiento de las barreras (arquitectónicas, actitudinales, curriculares, etc.) que impiden que cualquier estudiante, sin importar condición, característica, creencia, cualidad, capacidad, etc., pueda participar en igualdad de condiciones de una educación que le permita desarrollarse como persona y ciudadano y así favorecer procesos autónomos de acuerdo a la dignidad presente en todo ser humano (Etxeberria, 2005; García y Romero, 2016; Alcántara y Ornelas, 2018).

Lo anterior se ha hecho visible a través de diversos documentos como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, fruto de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (la Declaración de Salamanca, 1994); el Foro Mundial sobre Educación (2000); la Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008); la Declaración de Incheon (2015) y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (Metas 2030); documentos todos que han colocado el derecho a la educación como cuestión vital para la dignificación de las personas y como motor para el desarrollo y el bienestar individual y social.

Pensar en una educación inclusiva ha llevado inexorablemente a centrarse en aquellos grupos o colectivos que históricamente se quedaron en los márgenes de los sistemas educativos; personas que, por sus características, cultura, creencias y capacidades, fueron objeto de lógicas excluyentes que por años legitimaron su no-presencia en las instituciones escolares. Personas de origen indígena, personas con discapacidad, mujeres, son solo algunos casos límite de las subjetividades que sistemáticamente fueron excluidas o segregadas de los espacios escolares (OEI, 2021).

De cierta forma, en el devenir, dichas identidades fueron cobrando visibilidad, a partir de movilizaciones políticas, protestas sociales, construcción de nuevas generaciones de derechos y exigencias de todo tipo. En el caso de las personas con discapacidad (PcD) la historia no ha sido diferente. Debido a su marcada diversidad, las acciones encaminadas a “incluirlos” están todavía lejos de pensarse como no-problemáticas. El ideal de diferencia y diversidad ha mostrado sus contradicciones frente a las visiones generalizadas y cuasiuniversales de pensar lo humano en términos de su capacidad. Esta mirada ha colocado el límite de un ejercicio inclusivo en relación a las habilidades y destrezas que las personas puedan desplegar (Minow, 1990; Bello y Duran, 2014; García y Romero, 2016; Alcántara y Ornelas, 2018).

Este es el caso que interesa abordar en este trabajo, dado que la historia de la educación y las disciplinas en pugna que la han atravesado permiten conjugar un escenario digno para emplazar una mirada analítica, pues hoy por hoy sigue siendo un campo en tensión política y disciplinar, donde las acciones han dado cuenta de ciertos efectos perversos que no estaban previstos, dotando al espacio de un carácter

dilemático para los que pretenden llevar a cabo una práctica que se distinga por ser inclusiva (Pérez-Castro, 2022).

En este sentido, si bien el problema se ha mostrado como resuelto en el campo político, es decir, las posturas, argumentos y fundamentos han dotado de cierta certeza a la acción de incluir, haciendo visible la necesidad de una participación de todos en los mismos espacios, en el terreno de las prácticas dichos principios aún parecen representar problemas cuando se intenta instrumentarlos en los espacios escolares. Lo anterior puede ser visible a partir de lo que, desde la literatura y algunos trabajos académicos, se ha denominado el “Dilema de la diferencia”.

Este artículo se encuentra organizado en siete apartados. En el primero se aborda conceptualmente lo referente a los dilemas que se han hecho presentes cuando se aborda el tema de la educación inclusiva. Posteriormente se aborda la cuestión de la educación especial, sus alcances, problemas y principales discusiones a la luz de una propuesta dilemática. En un tercer momento se presenta una aproximación a los significados y preocupaciones que circulan en los discursos sobre educación inclusiva en México. En el cuarto apartado se explicita la metodología que siguió este estudio, seguido de los resultados del mismo. Enseguida se emplaza una discusión a partir del análisis realizado, y para finalizar se presentan algunas conclusiones identificadas.

### LOS DILEMAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De forma genérica, los dilemas se caracterizan, principalmente, por hacer referencia a situaciones que implican balancear alternativas de acción contrapuestas (Dyson y Milward, 2000), precisan la necesidad de optar entre opciones que implican ciertos riesgos o repercusiones, no tienen soluciones definitivas con las que se esté del todo de acuerdo, involucran un compromiso o renuncia de valores o principios (Norwich, 2008), se presentan en momentos de incertidumbre en los que no es evidente cómo proceder.

Trabajos como el de Norwich (2008) muestran cómo el dilema de la diferencia, la inclusión y la discapacidad se hacen presentes en los procesos educativos y escolares. Se parte del supuesto de que la toma de decisiones sobre las políticas y las prácticas de inclusión involucra dilemas, entendiendo que estos se presentan cuando en una situación debe hacerse una elección entre alternativas en las que ninguna de las opciones es completamente favorable. Algunos de los valores y principios que entran en tensión en estos dilemas son la igualdad en las diferencias, la equidad, la no-discriminación, la responsabilidad.

El marco del dilema de la diferencia presenta tres acepciones (Norwich, 2008): (a) Dilema de identificación, que se produce al reconocer a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, tienen una discapacidad o presentan una necesidad educativa especial, aunque exista el riesgo de generar tratos diferenciados que

resalten su estigma, o bien, no identificar a estos alumnos para evitar hacer visibles las diferencias, pero con ello perder la posibilidad de brindar oportunidades y apoyos necesarios para su aprendizaje y desarrollo. (b) Dilema de currículo, que se origina cuando los estudiantes son identificados y se les ofrecen las mismas condiciones para el aprendizaje que a los otros estudiantes, lo que reduce sus oportunidades para tener experiencias relevantes y adecuadas a sus necesidades individuales; si no se les ofrecen las mismas condiciones que al resto, corren el riesgo de ser tratados de forma distinta o como estudiantes con estatus bajo, negándoles oportunidades y condiciones de equidad. (c) Dilema de ubicación o localización, que ocurre cuando a los estudiantes con discapacidad severa o moderada, que necesitan de una educación especial, se les incorpora a las clases regulares en donde tienen menos posibilidades de acceder a servicios especiales y facilidades para su aprendizaje, además, al incluirlos al aula regular se incrementan las probabilidades de que se sientan excluidos y de que no sean aceptados por otros estudiantes.

Dos posibilidades más sobre el dilema de la diferencia refieren al agrupamiento y la conformación de grupos heterogéneos de trabajo en el aula, lo que podría provocar una desventaja para el estudiante, frente a grupos de trabajo separados por tipo de rendimiento o características de los alumnos, aunque esto impida una participación con el resto del alumnado (Duk y Murillo, 2016). Otros dilemas que surgen de las evaluaciones de los centros escolares son “los relativos, por ejemplo, a la bondad, o no, de identificar a determinados alumnos por sus características personales, en aras de poder disponer de datos para la supervisión de su proceso educativo” (Echeita, 2010, p. 8).

La pregunta en este punto tiene que ver, por un lado, con cómo dichos dilemas están presentes en profesores como los de educación especial en México, por otro, da cuenta de la relevancia de recuperar las lecturas, interpretaciones y plexos de sentido que se hacen presentes en las significaciones sobre categorías como educación especial e inclusiva y que llevan a una serie de articulaciones que explican cómo se ha materializado la política de educación inclusiva en las mismas prácticas escolares. En otras palabras, ¿qué relación guarda el tema de la educación inclusiva y la educación especial en México y cuáles son los dilemas que se hacen presentes en su implementación?

### **La educación especial en tensión: aproximaciones al dilema**

La referencia a la educación especial puede pasar por dos discusiones centrales. La primera de ellas, aspecto que ha sido abordado de forma sistemática en la literatura, tiene que ver con el conocimiento y los saberes que le subyacen (Skrtic, 1996). Su genealogía ha mostrado las procedencias de su instauración, no solo como modalidad educativa, sino como saber de orden disciplinar sobre las personas con discapacidad (De la Vega, 2010).

Cuando se revisan sus fundamentos, tanto filosóficos como epistemológicos, las miradas disciplinares tienden a entrar en una relación de complementariedad (Tecaxco y Cruz, 2018). No es visible la línea entre lo que el saber biomédico refiere frente al didáctico-pedagógico. Es decir, si bien la labor del educador especial ha estado centrada en dotar de herramientas, destrezas y habilidades que puedan hacer funcional la vida de las personas con discapacidad, la mirada onto-epistemológica recurrida ha sido señalada como productora de sujetos pensados como cuerpos a reparar, como errores y en situación de una ausencia y déficit que puede ser permanente (Cruz, 2019; García, 2019).

Ciertamente la cuestión de estas miradas importa en la medida en que produce subjetividades e identidades. El interés por dotar de capacidades a una persona que se cree que no las tiene puede tornarse problemática a partir de la lente desde la cual se constituya su estatus ontológico, ¿es una persona como las demás, igual a todas en su diferencia, o es diferente de forma radicalmente opuesta a los ideales antropológicos de lo humano?

Por otra parte está la discusión por sus prácticas, es decir, por aquellos elementos de orden metodológico-procedimental que permiten pensarla como un ejercicio y saber también pedagógico, destacando lógicas, materiales y tecnologías que son posibles de construir y usar para favorecer los aprendizajes de las personas con discapacidad (Barrales et al., 2019; Figueroa et al., 2021).

No obstante esta diferenciación (que puede entenderse como una cuestión de fondo y una de forma en la realidad concreta), no ha sido fácil llegar a establecer una distinción precisa que lleve a recuperar lo recuperable y a modificar lo modificable. Por ejemplo, la historia de las políticas sobre las personas con discapacidad ha posibilitado la constitución de ciertas formas de relación entre la educación inclusiva y la educación especial (Palacios, 2008). La que ha sido mayormente visible puede referirse a la constitución de un antagonismo que implica la extinción de una por la otra.

Desde el Programa de acción mundial para las personas con discapacidad (ONU, 1982), las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las PcD (ONU, 1993), la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las PcD (1999), hasta llegar a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), la apuesta por los derechos humanos fue acrecentándose a medida que las significaciones sobre la discapacidad iban transformándose. El paso de *enfermos* a *ciudadanos* hizo posible la exigibilidad de sus derechos y su reconocimiento como personas que merecen un trato igualitario y no-discriminatorio en cualquier ámbito de la vida social, incluyendo la escuela (Palacios, 2008).

Es sobre todo en el último documento donde se hizo patente que la educación de las personas con discapacidad tenía que ser, sí o sí, en las escuelas regulares, se-

ñalando el carácter segregatorio y discriminatorio que una educación especial, como modalidad en paralelo, representaba para el logro de una participación en igualdad de condiciones. En este sentido, uno de los “enemigos” a vencer fue la idea de que las personas con discapacidad debían educarse con los suyos, de forma separada, y recibir una instrucción *ad hoc* a sus características y capacidades, lo cual los diferenciaba y por ende los colocaba como ciudadanos “de segunda”.

No obstante lo anterior, la educación especial no solo refiere a la colocación de ciertas identidades en un lugar determinado, también representa un saber didáctico que debe ser recuperado, revisado y reflexionado. En este terreno su condición de saber pedagógico emerge con mayor claridad y es reconocido de forma importante como algo que es deseable conservar de alguna forma, pues representa un centro de recursos que puede ser utilizado para propiciar aprendizajes que lleven a concretar los procesos inclusivos, dejando a un lado la creencia de que la educación inclusiva es la nueva educación especial, o de que para que la primera exista es necesario aniquilar a la segunda, es decir, una relación antagónica.

En México esta situación es visible a partir de la presencia de una educación especial que convive de cierta manera con la urgencia de instaurar una educación inclusiva. En la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (SEP, 2019) la educación especial aparece como “complemento y apoyo” a la educación inclusiva y como lugar de algunos estudiantes con discapacidad que, debido a su condición, pueden ser educados en espacios segregados, previo acuerdo de los familiares y educadores.

Esta lógica es visible en los Centros de Atención Múltiple (CAM), en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) y en espacios educativos de capacitación para el trabajo y desarrollo de determinadas habilidades laborales. Lo anterior permite pensar que, hoy por hoy, la presencia de la educación especial es importante en el sistema educativo mexicano, sin embargo, lo que todavía está en tensión, e incluso en una relación dilemática, es la cuestión sobre cuál debe ser la relación que guarde una educación especial frente a la necesidad de una considerada inclusiva, cómo dicha articulación puede hacer visibles los ideales de justicia social y educativa, y qué dilemas reafirman o incluso niegan estas posturas.

### **Educación inclusiva: significados, preocupaciones y otros dilemas**

La educación inclusiva es un tema que hoy por hoy representa una preocupación que no solo está presente en México. A lo largo y ancho de varias latitudes del mundo parece estar emergiendo como respuesta ante las nuevas formas de exclusión y discriminación que las estructuras societales han hecho visibles en su devenir. En Latinoamérica es un tema mayor a medida que la violencia, la desigualdad y la pobreza parecen estructurar las relaciones sociales, permitiendo la negación de derechos a

colectivos y personas que, por cuestiones culturales, económicas y políticas, se han quedado en los márgenes de mínimos niveles de bienestar.

Lo anterior ha instado a la movilización política de diversos organismos que han pensado que un lugar desde el cual se puede hacer frente a dicha problemática está en el campo educativo; de tal suerte que en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 se pugna por “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (OEI, 2021, apartado 4), señalando la necesidad no solo de la presencia de los estudiantes en los espacios educativos, sino en la cualidad de la respuesta que deben recibir en dichos espacios. En otras palabras, la discusión ya no está en entender la calidad como sinónimo de cobertura escolar, sino en producir prácticas educativas que permitan la adquisición de conocimientos y capacidades que puedan traducirse en formas autónomas de participación social.

En esta línea es visible que la instrumentalización de una educación inclusiva está mucho más allá de reducirse a la existencia de ordenamientos de diversos tipos, haciendo impensable una inclusión que pueda darse por decreto. Tampoco parece ser suficiente el esfuerzo individual desde el trabajo de los profesores con sus estudiantes, en la medida en que no logra representar una articulación y encadenamiento de acciones coherentes que permitan pensar a la acción educativa como un recorrido que debe respetar en todo momento el derecho a ser diferentes pero reconociendo su igualdad sustantiva.

Para librar lo anterior, la educación inclusiva puede entenderse a partir de cuatro dimensiones que deben ser atendidas, desde las políticas educativas hasta su materialización en las prácticas efectivas, deseables al interior de las instituciones escolares.

1. La dimensión conceptual, que vincula elementos, características y relaciones para guiar y dar soporte a los principios de equidad e inclusión como fundamento de la educación.
2. La dimensión política, que articula principios y derechos para definir, normar y regular la educación con los principios fundamentales de equidad e inclusión.
3. La dimensión estructural, que correlaciona variables para la movilización y distribución de recursos, la organización y coordinación de acciones para diseñar políticas públicas que fomenten la educación equitativa e inclusiva.
4. La dimensión pragmática, que se enfoca en las estrategias que se organizan en el ámbito escolar para fomentar la presencia, participación y logro académico de cada estudiante, sin dejar a nadie atrás [OEI, 2021, p. 13].

En México dichas dimensiones están manifiestas en una gran diversidad de trabajos. Por un lado, en la dimensión conceptual, las discusiones académicas rescatan la complejidad del acto inclusivo (Álvarez et al., 2019) al mostrar su articulación con elementos de orden socioemocional y pedagógico (Hernández y Tobón, 2016) y su relevancia en la constitución de un espacio dialógico y participativo, capaz de hacer habitable la escuela (Murillo, 2018; Robles, 2021). Por otra parte, las referencias a la dimensión política y estructural se han traducido en abordajes que colocan al tema de



la educación como un derecho que está relacionado con la exigibilidad y accesibilidad como condición de posibilidad para la instauración de sociedades más justas, plurales y democráticas (Aguirre-Bonilla, 2018; Ochoa, 2019).

También se observa la preocupación por la dimensión pragmática de la educación inclusiva en los trabajos que dan cuenta de los procesos y prácticas que se llevan a cabo al interior de las escuelas. En este sentido, los estudios muestran su interés por señalar aquellas rutas, acciones, estrategias, prácticas, etc., que pueden emplazarse y poner en marcha una educación inclusiva (Campa y Contreras, 2018; Vilchis y Arriaga, 2018; Pérez-Castro, 2019). En este marco, la asistencia al uso crítico y reflexivo de las tecnologías aplicadas a la educación también ha representado una ocupación y preocupación en la medida en que muestra su viabilidad para la mejora y apoyo en los aprendizajes de los estudiantes (Esparza et al., 2018).

En todos los trabajos está presente un discurso que atraviesa y dota de sentido dichas discusiones. Con ello hacemos referencia a las finalidades de la propia educación inclusiva: ¿Qué puede implicar una lucha por una educación inclusiva sin pensar en las formas en que esta puede constituirse en lógicas más justas, social y educativamente hablando? De tal suerte que abordar el tema forzosamente nos lleva a cavilar en valores como la igualdad y la equidad.

En esta línea, no estamos más próximos a concluir o llevar a su fin las discusiones sobre el tema. En el propio abordaje sobre significantes como la equidad y la igualdad se hace manifiesto su carácter dilemático. ¿Es la igualdad una forma de pensar la justicia educativa en la inclusión de estudiantes con discapacidad? ¿Qué tipos de igualdades deben respetarse y hacerse presentes y cuándo hacer una diferencia resulta deseable? ¿Cómo entender el papel de la equidad en la medida en que se evite su traducción como la legitimación de una forma de desigualdad? ¿Cuáles son las relaciones que ambos significantes guardan y cuál es su posibilidad de articulación? ¿Es la educación especial, al igual que la educación inclusiva, un discurso cargado y articulado con cuestiones como la equidad y la igualdad?

## METODOLOGÍA

Lo que aquí presentamos es parte de una investigación que aborda el tema de la inclusión educativa, familiar y social, inscrita en una convocatoria de una institución de educación superior mexicana. La metodología fue cualitativa con un alcance descriptivo. El método utilizado es el hermenéutico interpretativo. Se diseñó un cuestionario cualitativo; a partir de un muestreo a conveniencia, se aplicó a 587 profesores de educación especial en México (ver Tabla 1).

Los criterios de inclusión resueltos refieren a tres aspectos centrales: (1) ser profesor de educación especial en alguna institución educativa, (2) estar laborando con estudiantes con discapacidad y (3) pertenecer al sistema de educación especial (USAER

y CAM). Específicamente la información recuperada se enfocó en las significaciones que los profesores de educación especial han construido sobre la educación inclusiva a más de tres décadas de la instauración de dicho discurso en las políticas mexicanas y en las prácticas llevadas a cabo en los espacios escolares.

**Tabla 1**

*Caracterización de los participantes*

Género	Antigüedad en el servicio	Modalidad	Formación profesional
Masculino: 58	1-5 años: 86	USAER: 455	Educación especial: 256
Femenino: 529	6-10 años: 152	CAM: 132	Psicología: 161
	11- 15 años: 112		Pedagogía/ educación: 83
	16-20 años: 104		Otras (audición, terapia de lenguaje, trabajo social, administración): 87
	21- 25 años: 65		
	26 a 30 años: 39		
	30 o más años: 29		

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos sociodemográficos obtenidos.

Cabe señalar que el instrumento se piloteó con profesores de educación especial de una ciudad del estado de Puebla que cursaban un posgrado en el área educativa de una institución de educación superior de dicha entidad federativa. También fue validado por juicio de tres expertos en el tema. El cuestionario fue autoadministrado, se les hizo llegar a los profesores vía correo electrónico; también se les informó sobre la confidencialidad y uso adecuado de sus datos vía una carta de consentimiento informado. La aplicación se realizó en los meses de marzo y abril del año 2021.

En lo que refiere al cuestionario cualitativo, su construcción partió de tres dimensiones centrales producto de la revisión de la literatura y de las discusiones y reflexiones al interior del grupo de investigación ya citado: 1. Semejanzas y diferencias entre la educación especial y la educación inclusiva; 2. Educación inclusiva, valores y justicia, y 3. Prácticas de inclusión en educación (ver Tabla 2).

Para el tratamiento de la información se recurrió a realizar un análisis de contenido cualitativo, el cual permitió organizar la información a partir de unidades comunes de significación. En un primer momento se hizo una revisión línea por línea sobre las respuestas que habían dado los participantes, dicha lectura permitió identificar similitudes en sus respuestas, es decir, recurrencias en las ideas vertidas. Posteriormente se establecieron los primeros códigos que intentaban representar el contenido de las ideas. En un segundo ejercicio hubo una reducción significativa de esos códigos, esto con la ayuda de algunas categorías teóricas que se habían identificado y que aparecen en la revisión de la literatura efectuada en este artículo.

Una vez realizado el ejercicio de síntesis y depuración, se procedió a asignar ciertas unidades de significado, es decir, la construcción de oraciones breves pero

cuya extensión permite dar cuenta del contenido temático de los discursos de los participantes. Al final, para la primera dimensión quedaron diez unidades de significación, seis para la segunda y siete para la tercera y última dimensión.

**Tabla 2**

*Dimensiones e ítems*

Dimensión	Ítems
1. Semejanzas y diferencias entre la educación especial y la educación inclusiva (De la Vega, 2010; Echeita, 2014; Slee, 2012)	1. Características de la educación especial y la educación inclusiva 2. Semejanzas entre la educación especial y la educación inclusiva 3. Diferencias entre la educación especial y la educación inclusiva
2. Educación inclusiva, valores y justicia (Echeita, 2014; Murillo, 2018; Pérez- Castro, 2019, 2020, 2022)	4. Relación justicia y educación inclusiva 5. Relación justicia y educación especial 6. Valores de la educación inclusiva y especial
3. Prácticas de inclusión en educación (Echeita, 2014; Pérez- Castro, 2019, 2020, 2022; Slee, 2012)	7. Características de una práctica inclusiva 8. Finalidades de una educación inclusiva 9. Papel del profesional de la educación

*Fuente:* Elaboración propia a partir de las dimensiones establecidas para la construcción del instrumento.

El instrumento constó de nueve preguntas abiertas que indagaron las tres dimensiones mencionadas. En un primer momento la información se analizó a partir de la construcción de unidades de significación, posteriormente se obtuvieron algunos porcentajes de acuerdo a las respuestas de los participantes. Cabe señalar que para efectos de este texto solo se presenta el análisis de las primeras dos dimensiones, es decir, solamente de seis preguntas, con sus 16 unidades de significación (ver tablas 3 y 4).

## RESULTADOS

Como ya se ha señalado, la existencia de políticas, leyes y ordenamientos normativos ha posibilitado, por un lado, hacer visible el tema, mostrando la necesidad de transitar a espacios escolares más inclusivos en donde pueda darse la convivencia y participación sin exclusión alguna, sin embargo, dichos documentos, con sus principios y orientaciones, no solo han marcado los caminos deseables a seguir, también han servido como matrices simbólicas para caminar hacia nuevas significaciones de lo educativo. En este sentido, podemos comentar que la existencia, presencia y disposición de las políticas de educación inclusiva ha posibilitado una transformación a nivel ontológico y epistémico, en el cual se está jugando el cambio en la representación de los principales agentes educativos.

Si bien lo anterior puede ser visible en cualquier persona que se dedica al ejercicio educativo, en este trabajo queremos hacer énfasis en las transformaciones que se han dado a nivel simbólico en los profesores de educación especial. Como ya se

ha señalado, la relación entre educación especial y educación inclusiva no está lejos de presentar ciertos problemas.

Cabría esperar que, para los profesores de educación especial, su disciplina obviamente es considerada de importancia para los procesos de escolarización de los estudiantes con discapacidad. Incluso se podría pensar que, de acuerdo al saber que sostienen en su práctica, sus acciones cabrían como una posibilidad bastante pertinente para constituir avances educativos relevantes. No obstante, uno de los primeros hallazgos dio cuenta de una referencia en la relación e imagen simbólica que los profesores habían señalado cuando discutieron sobre las características de una educación inclusiva y una educación especial, sobre todo en el plano de sus semejanzas y sus diferencias. Las unidades de significado encontradas pueden observarse en la Tabla 3.

**Tabla 3**

*Semejanzas y diferencias entre la educación especial y la educación inclusiva*

Ítems	Unidades de significado	Recurrencias
1. Características de la educación especial y la educación inclusiva	Educación especial como forma de intervención	43%
	Educación especial relacionada con discapacidad, necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje	46%
2. Semejanzas entre la educación especial y la educación inclusiva	Educación especial como acto de trabajo individual	39%
	Educación especial como ejercicio de normalización, etiquetación y estigmatización	23%
3. Diferencias entre la educación especial y la educación inclusiva	Educación especial como otra forma de llegar a la inclusiva	35%
	Educación especial como centro de recursos	41%
	Educación inclusiva como identificación de barreras	51%
	Educación inclusiva como escuela para todos	29%
	Educación inclusiva como espacio no segregado	43%
	Educación inclusiva como atención a la diversidad	53%

*Fuente:* Resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado.

En un primer momento fue visible una distinción entre una y otra. Mientras la educación inclusiva estaba pensada en la totalidad del estudiantado, es decir, se interesa por los aprendizajes, participación y convivencia de la generalidad de los estudiantes sin distinción, la educación especial era considerada una forma de intervención cuyo interés estaba centrado en el área de los problemas de aprendizaje y, sobre todo, en la discapacidad. En el caso de la primera, su preocupación está en mirar las barreras del contexto, mientras que la segunda implica una mirada hacia las problemáticas de índole más personal o individual.

La educación especial va a priorizar a alumnos con necesidades educativas especiales, centrada en el diagnóstico y el alumno con programas específicos, mientras que la educación inclusiva va dirigida a todos los alumnos sin importar su condición, origen, etc., en un mismo espacio

escolar, su semejanza es que brinda una respuesta educativa a la diversidad desde sus particulares puntos de vista [P234].

La educación especial se enfoca en el alumno y su déficit, y la educación inclusiva se enfoca en minimizar las barreras que existen en los contextos y que impiden que el alumno acceda al conocimiento [P459].

Por otra parte, no solo hay una diferencia en torno a la lógica de la intervención, es decir, no solo implica un cambio en la unidad de análisis, sino también un deslizamiento epistemológico. Para varios de los participantes, la educación especial se limita a una intervención individual, además representa una forma de mirar al estudiante desde su condición deficitaria. En este sentido, la finalidad de la educación especial parece señalar la necesidad de cierto ejercicio de normalización de los estudiantes, ejercicio que trae consigo prácticas de etiquetación y, algunas veces, de estigmatización.

Educación especial, de fondo, aún etiqueta a los estudiantes, ya que se lleva una estadística específica de atención o seguimiento, elaborando estrategias específicas, lo cual implica que dichos estudiantes se encuentran en condición especial, enfrentan barreras, a diferencia del resto de sus compañeros [P146].

La educación especial ha generado diferentes formas de segregación por las terminologías ocupadas y lo cual ha ido pasando por varias etapas desde un enfoque más clínico a pedagógico, es decir, se ha ido transformando; en cambio el concepto de educación inclusiva es más amplio y no está enfocada solo a los alumnos con discapacidad, es pensar en una redistribución de los recursos para todos y de todos [P383].

Si bien en las ideas anteriores los profesores muestran acuerdos y desacuerdos que no permiten generalizaciones, dentro de los hallazgos se hizo visible una cuestión significativa. Reconociendo la “utilidad” de la educación especial como un centro de recursos para la educación inclusiva, los profesores han indicado una preferencia por la educación inclusiva, incluso una necesidad de que la educación especial sea inclusiva. En otras palabras, para ellos es el aula regular el lugar donde deberían estar, principalmente, los estudiantes que históricamente han sido atendidos en espacios segregados. Para muchos de los participantes, la educación y una práctica que se digne de llamarse “inclusiva” refiere a

Aquellas acciones en donde [sic] se generen o diseñen estrategias diversificadas para favorecer el acceso a los aprendizajes de todos los alumnos, así como también todas las acciones que se llevan a cabo en los diferentes contextos, escolar, áulico [sic] y sociofamiliar, en donde el principal objetivo es que los alumnos de alto riesgo y los que no, accedan a la currícula [sic] correspondiente a su grado escolar. Se realiza preferentemente en el aula regular [P63].

Es aquella que se lleva a cabo en el marco de la escuela común, a partir de la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación que los estudiantes enfrentan en los contextos escolar, áulico [sic] y sociofamiliar y a partir de ellas realizar una planeación e intervención que permita a los estudiantes participar y aprender en espacios accesibles, donde se respete su nivel, estilo y competencia sin prejuicios ni discriminación [P367].

En las ideas anteriores, colocadas a modo de ejemplo, fue visible la ausencia de un desacuerdo, es decir, muchos de los profesores de educación especial, si bien identifican su papel como recurso y saber en torno al aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y diversos problemas de aprendizaje, han reconocido que una educación que debe ser inclusiva es aquella que se realiza en el marco del grupo de pares, a partir de la vivencia en colectivo en los espacios que son accesibles para todos.

Por otra parte, en lo que respecta a la dimensión de “Educación inclusiva, valores y justicia”, las unidades de significado encontradas a partir del análisis de contenido cualitativo pueden observarse en la Tabla 4.

**Tabla 4***Educación inclusiva, valores y justicia*

Ítems	Unidades de significado	Recurrencias
1. Relación justicia y educación inclusiva	Justicia social íntimamente relacionada con la educación inclusiva	48%
	Educación inclusiva como garante de la equidad y la igualdad	83%
5. Relación justicia y educación especial	La equidad y la igualdad como componentes de la educación inclusiva	45%
	Educación especial como forma de llegar a la inclusión y a la equidad e igualdad	41%
6. Valores de la educación inclusiva y especial	Educación especial y educación inclusiva como formas de materializar la igualdad y la equidad	33%
	La educación especial como respuesta equitativa	41%

*Fuente:* Resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado.

La relación entre educación especial y justicia, a partir de los hallazgos, da cuenta de cierta debilidad, pues para algunos profesores su función está en apoyar a la educación inclusiva; en cambio, cuando refieren, caracterizan o describen la relación que guarda la educación inclusiva con la justicia, la asistencia por términos como “equidad” e “igualdad” aumenta de forma considerable.

En el proceso de educación inclusiva debe de ponerse de manifiesto la igualdad de oportunidades en todos los contextos de la vida social del individuo, familia, escuela y sociedad [P517].

En la educación inclusiva se consideran todas las acciones hacia la eliminación o minimización que interfieren en el derecho a la educación, la equidad y la igualdad, como son la disponibilidad y accesibilidad, adaptabilidad y la aceptabilidad para obtener justicia social [P146].

Incluso, para algunos profesores, la relación entre educación inclusiva y justicia es casi una obviedad, pues los componentes, finalidades, características, no implican diferenciaciones importantes:

Mucha relación, ya que a mi parecer actúan como sinónimos, tienen el mismo objetivo que es el de respetar y garantizar el acceso a una educación de calidad, ser respetado por todos y valorar las fortalezas del alumno como un integrante de nuestro país [P249].

No obstante las referencias que se han señalado, para algunos profesores de educación especial no hay diferencias sustanciales, ni en las finalidades, ni en su relación

con valores como la igualdad y la equidad, ni en su estatus epistemológico e ideal de justicia. En otras palabras, para ellos la articulación entre la educación especial y la educación inclusiva es tal que ya no es muy visible que persigan cuestiones diferentes, todas aportan a un mismo fin, que es la participación y la convivencia, a partir del reconocimiento del derecho de toda persona a ser educada con igualdad y equidad.

Pienso que tanto la educación especial y la educación inclusiva tienen como principal función que todos los alumnos independientemente de su condición logren acceder a su aprendizaje, generando en todo momento condiciones que den respuesta a las necesidades de cada uno de los niños incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad, y se basa en la identificación de los apoyos que requieren los alumnos; también ambos tipos de educación buscan generar prácticas culturales y políticas inclusivas, tratando de impactar en los diferentes contextos en que los alumnos interactúan [P357].

Ambas se complementan y tienen objetivos comunes, en el logro de aprendizaje-autonomía para favorecer el aprendizaje y participación del alumno. La educación inclusiva no solo está orientada a los alumnos que presenten una discapacidad o tengan una condición, esta es garante del derecho a la educación de todos los alumnos [P158].

Sin embargo, para algunos profesores, nuestro sistema educativo todavía no cuenta con los recursos suficientes para que “todos” los estudiantes puedan estar en las escuelas regulares; aún hay identidades y subjetividades que, debido a sus características, como por ejemplo su grado de discapacidad, deben estar en espacios que son pensados para ellos, los cuales no se observan como excluyentes, sino como una forma de responder con equidad a su necesidad educativa.

## DISCUSIÓN

Con base en los resultados que hemos señalado, la relación de educación especial y la educación inclusiva podría entenderse a partir de tres lógicas:

- a) La primera de ellas tiene que ver con un nivel *onto-epistemológico*. Aquí la discusión está centrada en la unidad analítica. El tema de la discapacidad parece de orden central, por lo que funciona como significante maestro desde el cual se discute el estatuto teórico-disciplinar que debe emplazarse en planos educativos. La discusión está al nivel del saber legítimo sobre un cuerpo cuya tensión entre lo normal y lo patológico posibilita la indecibilidad de lo que debe o no realizarse, significarse y practicarse. Desde esta mirada la relación puede parecer irreconciliable, debido a la diferencia de posicionamientos y a su naturaleza antagónica. Lo anterior fue visible no solo en la diferenciación entre la atención de estudiantes con discapacidad, sino en la finalidad que una educación tenía frente a otra, una tensión entre normalización del sujeto y normación del espacio, entre el saber médico y el pedagógico.
- b) La segunda da cuenta de una *relación de complementariedad*. En este aspecto las discusiones están centradas en la posibilidad de una cohabitación entre la

educación especial y la educación inclusiva; la existencia de modalidades paralelas que, dependiendo de la característica de las personas, sus habilidades y capacidades, puedan fungir como espacio educador que, basado en la particularidad, puede dar respuesta concreta. En este marco, la existencia de ambas es posible en la medida en que sus respectivos saberes y funciones se despliegan a partir de las necesidades y características de la población a atender, es decir, de su diferencia. Las ideas sobre la educación especial como centro de recursos, como apoyo al aula, como espacio de saber didáctico, pueden ser ubicadas en esta categoría.

- c) La tercera señala la posibilidad de una *articulación intersticial*. En este punto es posible pensar que la relación refiere a cierta lógica de imbricación, en la cual la conjunción de saberes permite imaginar la singularidad, la especificidad y la mismicidad como parte de la complejidad humana, de tal suerte que la respuesta no puede ocupar un plano totalmente diferenciado, posibilitando ubicar dos espacios, momentos y lógicas analíticas distintas, sino en una totalidad que representa un *continuum* en el cual se encadenan las diferencias y similitudes y posibilita el emplazamiento de un arsenal de estrategias que son pensadas situadamente, a partir de los requerimientos y demandas. Aquí es plausible la existencia de un diálogo entre los saberes y las prácticas. Para algunos de los profesores, no existe una diferenciación importante, ambas tienen las mismas finalidades y preocupaciones, incluso parten de los mismos postulados.

Cabe señalar que la organización anterior no excluye otros tipos de relaciones en las que son posibles diversas formas de combinación y de relación, lo cual hace del tema un todo complejo y un nutrido foco para el debate y el encuentro de las posiciones que intentan discutir la “mejor forma” de hacer visible el derecho a la educación de la diversidad de estudiantes mexicanos.

## CONCLUSIONES

En México la educación inclusiva puede ser considerada como un ideal que se encuentra en proceso, es decir, hoy por hoy, todavía hacen falta muchos esfuerzos para hacer realidad los postulados sobre justicia social y educativa que propugnan una escuela que despliegue una respuesta educativa desde valores democráticos como la equidad e igualdad. Sin embargo, en este tránsito se pueden señalar avances en varias direcciones.

En un primer momento, en el plano político se ha dado una serie de instrumentos que han permitido colocar el tema en la agenda, hacerlo visible e interpelar al sistema educativo; también llevarlo a discusiones desde los propios agentes educativos, dado que la necesidad de repensar el sentido por la educación ha llevado a producir procesos de resignificación de lo escolar. Uno de ellos, sin duda, ha sido el tema de la educación inclusiva y su relación con la educación especial.



Lo que aquí hemos mostrado da cuenta de ciertos deslizamientos, transformaciones y actualizaciones que no solo se han dado en el terreno de documentos de política, además han impactado simbólicamente en las representaciones de los profesores. La emergencia e instauración de una educación inclusiva ha interpelado a profesores del campo de la educación especial, llevándolos a realizar un ejercicio analítico y reflexivo en primera persona. En otras palabras, ha permitido ciertas formas de interrogación sobre prácticas que antaño ya se sospechaban cargadas de algunas lógicas de exclusión que, aunque sutiles, signaron el futuro y realidad de muchos estudiantes.

Como se pudo observar, la educación inclusiva representa, de forma genérica, un bien, una cualidad deseable, una forma organizativa adecuada, un valor actual y necesario frente a las formas de discriminación que todavía están presentes en varias prácticas escolares. Lejos está la defensa por el lugar, por una educación que forzosamente tenga que ser segregada. En general, la apuesta es a una inclusión que permita la convivencia de todos en los mismos espacios, donde si bien habrá algunos que “todavía” no estén presentes, el esfuerzo cotidiano debería aproximarlos cada día más a la convivencia cotidiana con sus pares.

En este sentido, nos cuestionamos sobre el carácter dinámico de los dilemas de la diferencia, en específico de uno de ellos: ¿Pudieramos pensar que dilemas como el de la ubicación se encuentran desdibujándose, perdiendo fuerza, a medida que el discurso de una educación inclusiva cambia? Consideramos que uno de nuestros hallazgos apunta en este sentido, pues lo que ya no encontramos en los datos fue un señalamiento conflictivo sobre dónde colocar a los estudiantes con discapacidad. Como se pudo observar, sus ideas y opiniones escasamente cuestionaron que el lugar desde el cual es posible una educación inclusiva es el aula regular; además, que es esta la que debe estar presente en todo sistema educativo que se digne de dar una respuesta educativa pertinente y acorde a las características y diversidad del alumnado.

Habría que pensar en cómo las acciones en materia de inclusión pueden seguir movilizándolo y lograr, a futuro, la extinción de otros dilemas que hacen pensar que un ejercicio inclusivo es imposible.

## REFERENCIAS

- Aguirre-Bonilla, O. (2018). El Estado mexicano frente al derecho fundamental a la educación. *Via Iuris*, (24), 53-69.
- Alcántara, N., y Ornelas, G. (2018). La interculturalidad y la discapacidad en entornos universitarios. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75), 133-154.
- Álvarez, A., Santos, M., y Barrios, E. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario “Percepción de la inclusión educativa en nivel superior”. *Sinéctica*, (53), 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-009)
- Barrales, A., Pérez, M., y Cruz, O. (2019). Proyecto Bida: una intervención pedagógica para la inclusión de personas con discapacidad. En J. Pérez-Castro y A. López (coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp. 269-289). UNAM /IISUE.
- Bello, J., y Duran, L. (2014). Capítulo 6. Atender la diversidad en educación especial. En T. Cárdenas y

- A. Barraza (coords.), *Agentes de la escuela regular ante la educación especial* (pp. 145-173). Instituto Universitario Anglo Español.
- Betanzos, N. (2019). *Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano durante la primera infancia* [Tesis de Doctorado]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Campa, R., y Contreras, C. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 9-24. <https://doi.org/10.14483/16579089.12535>
- Cruz, B. (2019). El mundo y los mundos de la discapacidad. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 26(75), 117-147.
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Noveduc.
- Duk, C., y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Dyson, A., y Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman Publishing Ltd
- Echeita, G. (2010). Alejandra L.S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F. J. Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Nárcea
- Esparza, A., Margain, L., Álvarez, F., y Benítez, E. (2018). Desarrollo y evaluación de un sistema interactivo para personas con discapacidad visual. *Tecnológicas*, 21(41), 149-157.
- Etxeberria, X. (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Universidad de Deusto
- Figuroa, E., Palmeros, G., y Pérez-Castro, J. (2021). Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 44-64.
- Hernández, H., y Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.27.hh>
- 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. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>
- García, I., Romero, S., Rubio, S., Flores, V., 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), 1-19. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- García, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e10), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e10.1949>
- Mendoza, R. (2018). Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (50), 1-16. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-009)
- Minow, M. (1990). Making all the difference. *Inclusion, exclusion, and American law*. Cornell University Press.
- Murillo, A. (2018). La educación inclusiva para todos. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 2(1), 44-51 <https://doi.org/10.5281/zenodo.3242818>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion, and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304
- Naranjo, G. (2017). El trabajo docente en el marco de las políticas de educación inclusiva. Aproximación a partir de un estudio de caso. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (24), 99-124. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i24.2405>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- OEA [Organización de los Estados Americanos] (1999). *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con discapacidad*. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>

- OEI [Organización de Estados Iberoamericanos] (2021). *Educación inclusiva hoy. Iberoamérica en tiempos de pandemia*.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1982). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/programa-de-accion-mundial-para-las-personas-con-discapacidad-4.html#:~:text=El%20Programa%20de%20Acci%C3%B3n%20Mundial,social%20y%20el%20desarrollo%20nacional>.
- ONU (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. [https://www.who.int/disabilities/policies/standard\\_rules/es/](https://www.who.int/disabilities/policies/standard_rules/es/)
- ONU (1994). *Conferencia mundial sobre las necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- ONU (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2016). *Objetivos del Desarrollo Sostenible*. <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. <https://doi.org/10.670/1.lzbn44>
- Pérez-Castro, J. (2020). Acceso a la educación y factores de vulnerabilidad en las personas con discapacidad. *Voces de la Educación*, 5(10), 59-74.
- Pérez-Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y la discapacidad en el nivel superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-149. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179
- Robles, A. (2021). Educación inclusiva, medio y propósito de la educación para todos. *Boletín Redipe*, (10), 173-184. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i1.1171>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 84-113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>
- Skrtic, T. (1996) La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. En B. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 35-67). Pomares-Corredor.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Morata.
- Tecaxco, B., y Cruz, R. (2018). Discapacidad y educación inclusiva: una mirada desde el directivo escolar. *Revista Inclusiones*, (5), 1-19.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura] (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Informe final*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción*.
- UNESCO, y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- Vilchis, V., y Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Revista Educación*, 42(1), 69-86. <https://doi.org/10.5000.11799/96979>

Cómo citar este artículo:

Cruz Vadillo, R., e Iturbide Fernández, P. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1617. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1617](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1617)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.