

El tránsito hacia una educación inclusiva: una necesidad latente de docentes de educación especial

Rocío del Carmen Arreola Flores

Resumen

Se presenta un recorrido histórico por las finalidades de atención de los alumnos que son considerados diferentes, con una discapacidad, enfermedad o condición que los llevó a la atención en el marco de la educación especial. El objetivo es hacer un recorrido y presentar un análisis de las finalidades educativas, desde la educación especial hasta la educación inclusiva, así como las implicaciones que éstas tienen para los docentes de educación especial, transitar de las necesidades educativas especiales hacia la eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen en el contexto y no el sujeto. Los principales retos de los docentes de educación especial en el marco de la educación inclusiva transitan de una normalización hacia una personalización de los “apoyos” que han de recibir los alumnos.

Palabras clave: educación especial, educación inclusiva, atención a la diversidad, docentes de educación especial

Abstract

This paper presents a historical overview of the purposes of supporting students considered different, with a disability, illness, or condition that led them to seek support within the framework of special education. The objective is to trace and analyze educational goals from special education to inclusive education, as well as their implications for special education teachers. The shift involves moving from addressing special educational needs to eliminating barriers to learning and participation that arise from the context, not

the individual. The main challenges for special education teachers within the framework of inclusive education involve transitioning from normalization to personalizing the support that students receive.

Keywords: special education, inclusive education, attention to diversity, special education teachers

Introducción

La educación en México no solo se ha centrado en la atención a alumnos en las escuelas regulares (por llamar de alguna manera a las escuelas a las que asisten alumnos que se considera no tienen una discapacidad o dificultad para aprender), sino que, a lo largo del tiempo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha diseñado estrategias con la intención de que todos los alumnos accedan a la educación, ya sea educación integral, de calidad o de excelencia, según el plan y programa de estudios oficial y el momento histórico por el que estemos atravesando.

Así se instauraron instituciones educativas con la finalidad de atender a los alumnos que se pensaba no podían acceder al currículum de manera "regular" que se trabaja en las escuelas de educación básica. Por lo que, se crearon escuelas de educación especial, congruentes con las políticas públicas internacionales y con la necesidad de atender a los alumnos que se pensaba tenía una necesidad educativa especial (NEE). Con ello, se creó la figura del docente de educación especial, quiénes son los encargados de estos establecimientos de la SEP y de atender a los alumnos con NEE en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Centro de Atención Múltiple (CAM) y los Centros de Recursos, de Información y Orientación (CRIO).

Por lo que este capítulo tiene como finalidad hacer un recorrido sobre la atención que se brinda en torno a la educación especial y analizar la finalidad de la educación que se brinda, así como dar cuenta de su trayecto, hasta llegar a la propuesta de la educación inclusiva, puesto que surge la necesidad de re(pensar) la idea de las NEE de los alumnos desde la figura del docente de Educación especial quien es el encargado de atenderlas.

Desarrollo

Dentro de la educación especial (EE), la atención a los alumnos se da y se ha dado desde diferentes directrices, especialmente se ha encargado de la educación de todos aquellos que presentan una “diferencia” respecto al “resto de los alumnos”. De acuerdo a la Ley General de Educación (D.O.F., 2019) “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género”; por lo que, para tal caso, los alumnos son atendidos en establecimientos apartados del resto, es decir, en escuelas de educación especial en donde asisten niños con alguna discapacidad y que no son atendidos en una escuela regular.

En 1977 la UNESCO definió a la educación especial como aquella “forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (1994, párr. 7), por lo que desde esta perspectiva se habrían de adecuar los contenidos del currículum, así como los métodos y materiales necesarios para que los alumnos pudieran acceder a algunos contenidos de dicho currículum.

De ahí que fuera necesario identificar a aquellos alumnos “diferentes”, esto es, identificar las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que “se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículum” (García et al., 2000, p. 49). Por lo que se realizan adecuaciones al currículum para que el alumno con NEE alcance los conocimientos necesarios para continuar en la educación regular.

Entonces, desde la perspectiva de la educación especial, los alumnos son “etiquetados” ya sea con discapacidad (transitoria o definitiva), aptitudes sobresalientes y/o NEE. Durante la década de

los 70's y 80's el principio de normalización (Echeita, 2007) aunado al concepto de integración cuestionan "la separación entre los sistemas de educación regular y educación especial. El lugar de estudio de los alumnos con discapacidad debería ser, en la medida de lo posible, la escuela regular" (García et al., 2000, p. 30).

Así, "se admitió que el mayor índice de fracaso escolar en las escuelas regulares estaba estrechamente relacionado con aspectos de tipo social, cultural y pedagógico, lo cual significó reconocer que los responsables de los problemas no eran los alumnos" (García et al., 2000, p. 31), por lo que se optó por la integración educativa, es decir, integrar a los alumnos con discapacidad a los centros escolares regulares, en donde pudieran continuar con sus estudios.

La integración consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto la eliminación de la marginación y la segregación (García et al., 2000, p. 44).

Con la integración se pretende que las prácticas de discriminación, segregación, exclusión y marginación (Echeita, 2007) que se daban, terminaran, por lo que el objetivo de la integración educativa es "coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida" (DGEE, 1991, p.4; citado en García et al., 2000, p. 44).

En este sentido, en la Declaración de Salamanca (1994), se considera que las personas con NEE "deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades" (UNESCO, 1994, p. viii), esto es, se evidencia la necesidad de integración a escuelas regulares, ya que se piensa que, como menciona Echeita (2007), es una medida "eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir" (UNESCO, 1994, p. ix).

Entonces, al hablar de integración:

se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, apoyarle con los medios precisos para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; en cualquier caso, el énfasis se hace sobre el alumno, que debe integrarse en el medio al que se incorpora mediante un diagnóstico particular, siendo evaluado por un especialista, con un programa específico (Casanova, 2011, p. 29).

Por lo que, solo algunos de los alumnos con discapacidad podían integrarse a la escuela regular, con lo que se continuaban con las prácticas de segregación en el sistema educativo, lo cual incluye a los niños que por una enfermedad tienen secuelas que producen una discapacidad. Es decir, los niños que antes de la enfermedad asistían a una "escuela regular" ahora, con una discapacidad, ya podrían hacerlo, pero a partir de un proceso de integración.

En este sentido, Parrilla (2002) presenta cuatro grandes fases de la "historia que transcurre desde la más clara y rotunda exclusión de todos aquellos considerados como especiales, hasta los actuales avances hacia una educación inclusiva" (Echeita, 2007, p. 81), por lo que habla de exclusión, segregación, integración y reestructuración (tabla 1), que pueden ser por cuatro factores: clase social, grupo cultural, género y discapacidad. Así, la exclusión se da cuando no existe escolarización alguna; en relación con la discapacidad, en el momento en que son llevados a internados o se cometen infanticidios.

Tabla 1. *De la exclusión a la inclusión: un camino compartido*

	Clase social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2. Segregación	Escuela graduada	Escuela puente	Esc. Separadas: niños-niñas	Esc. especiales
3. Integración	Comprensivo dad (50-60)	E. compensatoria	Conducción (70)	Integración escolar (80)
4. Reestructuración	E. inclusiva	E. Inclusiva (E.intercultural)	E. Inclusiva	E. Inclusiva

Nota: La tabla presenta el camino que ha recorrido la educación especial, su transformación y las formas en las que el alumno era discriminado, hasta llegar a la propuesta de la educación inclusiva proponiendo una reestructuración. Fuente: Parrilla 2002, citado en Echeita, 2007, p. 81

Parrilla (2002; citado en Echeita, 2007) explica que existe segregación cuando se presentan las escuelas especiales, escuelas para niños y niñas, escuelas graduadas y escuelas puente, es decir, hay una separación entre los alumnos que están en edad escolar. Posteriormente, habla de integración educativa y finalmente de reestructuración, esto es, el camino de la educación inclusiva.

En esta misma línea se presenta la propuesta de Barton (1998, p. 85; citado en Echeita, 2007, p. 85), en relación a la educación inclusiva:

Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con alcanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos –en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes (p. 84).

Entonces, la educación inclusiva entendida como un proceso, lleva al cambio progresivo tanto de factores físicos como prácticas educativas arraigadas, en donde es necesaria la participación de todos.

Proceso que se basa en el Principio que asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todos los estudiantes (D.O.F., 2014, p. 5).

A diferencia de la educación especial, la educación inclusiva pretende romper barreras al aprendizaje y la participación, es decir, no se actúa de manera individual, sino colectiva, de tal manera que se generen los medios en el contexto para que los alumnos puedan convivir y aprender juntos. Es decir, qué elementos del medio, en el hospital, tanto físicos, de espacios para la actividad educativa, como de formas de atender al aprendizaje es necesario modificar-cambiar para que los niños en situación de enfermedad puedan aprender en el hospital. Así,

el uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación” para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social frente a las dificultades de aprendizaje y la discapacidad. ... De acuerdo al modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth y Ainscow, 2000, p. 18-20; citado en Echeita, 2007). Por lo que, se actúa sobre el contexto, sobre aquello que no permite el aprendizaje de los alumnos, la participación, la convivencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues “pueden suscitarse múltiples barreras, por ejemplo, cuando no se tienen en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos o sus dificultades específicas” (Echeita, 2007, p. 114).

En este sentido, las barreras al aprendizaje y la participación no son sólo de naturaleza social, cognitiva, física, sino que pueden generarse al interior de la escuela o grupo del que se forma parte. Dentro de un hospital, existen múltiples barreras al aprendizaje y la participación, resultado de la situación de enfermedad y hospitalización; desde un brazo fracturado hasta la negativa de la actividad educativa por parte de los padres.

Entender la educación inclusiva como una forma de “romper” o “superar”, las barreras al aprendizaje y la participación, llevará a una educación con equidad y a la calidad de vida de los alumnos, en donde:

todos sus miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, en donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situará por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender lo máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones (Echeita, 2007, p. 96).

Bajo esta perspectiva, se reconoce la necesidad de la atención a la diversidad, es decir, “la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes” (Casanova, 2011, p. 51) debido a la diversidad que está presente en las aulas. Como parte del análisis en relación a la diversidad, este autor explica algunas diferencias que se pueden encontrar en los centros escolares, entre ellas, discapacidad, trastornos del desarrollo, ritmos de aprendizaje, género, migración, convalecencia y hospitalización.

Por lo anterior, es imperante transitar hacia la educación inclusiva, entendida como:

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistemática de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al

conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011, p. 31).

Entonces, la educación inclusiva es aquella que pretende trabajar en y con la diversidad, lo que supone un cambio de paradigma, es decir, la necesidad de que los docentes de educación especial comprendan que no hay un “los otros” (discapacidad, enfermedad, hospitalización) sino un “nosotros” en donde la convivencia, la equidad y la calidad de vida permiten el desarrollo y el aprendizaje de todos de acuerdo a la diferencia; por lo que es imperante la participación de todos, lo que “[aglutina el] papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos” (Echeita, 2007, p. 115); pues se permite la inclusión versus segregación y/o exclusión, que puede derivarse de una discapacidad o no.

Superando la idea de la necesidad educativa especial: atención a la diversidad

La atención a la diversidad pretende dar respuesta a la calidad de la educación, que por derecho y por ley tienen que recibir y ser partícipes todos los mexicanos. Así pues, “se considera la inclusión educativa como el medio a través del cual ofrecer una respuesta de calidad a todo el alumnado” (Sebastián Heredero, Mosca Giroto, & Sartoreto de Oliveira Martins, 2013, p. 123); esto es, la educación inclusiva por medio de la atención a la diversidad es una respuesta para la calidad de la educación tanto en la “escuela regular” como en las aulas hospitalarias.

Esto significa que todos tengan igualdad de oportunidades y con equidad, por lo que:

es hablar de la necesidad de una educación para todos los niños, una educación sin “peros”, una educación de calidad que lleve a todo el alumnado a alcanzar su máximo potencial y que evite que no tengan acceso a una vida digna, es decir que sean víctimas de una exclusión social (Sebastián Heredero et al., 2013, p. 123).

Bajo esta postura, en la educación que brindan los docentes de educación especial, se encuentra latente la necesidad de la actividad educativa bajo los principios de la atención a la diversidad. Pero, ¿a qué se refiere la atención a la diversidad? Es “un concepto que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tiene como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno” (Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007, p. 42), es decir, tener los recursos necesarios para atender a la diversidad del alumnado, ya sean materiales, personales, del currículo, de acceso, de organización y todo aquello que sea necesario para que los alumnos aprendan desde cada uno y no en función de su discapacidad o condición de diferencia.

Sin embargo, la atención a la diversidad no solo supone tener los recursos necesarios, sino que implica “aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje” (Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007, p. 46). Entonces, el foco de atención esta no en “lo que hace falta” sino en “lo que se es” para avanzar, para aprender, para desarrollarse. En el contexto de la educación especial esto implica aprovechar las posibilidades de los alumnos, sin centrarse en la situación de discapacidad, de enfermedad o que los diferencie de los “demás” pues bajo esta premisa, todos somos distintos.

En este sentido, la atención a la diversidad implica atender simultáneamente la diferencia de los alumnos, lo que lleva al diseño de “situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles para posibilitar que los alumnos accedan a desarrollar, en

el mayor grado posible, el conjunto de capacidades que señalan los objetivos de la etapa educativa” (Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007, p. 49). Por lo que, son las actividades, las acciones las que se diversifican para atender la diferencia.

Un aula diversificada es “un espacio apropiado “para quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados” (Tomlinson, 2006; citado en Escribano & Martínez, 2013, p. 91), por lo que los docentes de educación especial tienen la inminente necesidad de configurar aulas diversificadas que se basen en principios de inclusión:

- El profesor selecciona los conceptos esenciales.
- El profesor contempla las diferencias entre los alumnos.
- El profesor parte de las fortalezas para compensar las debilidades.
- La enseñanza y la evaluación son inseparables.
- La adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Todos los alumnos participan en tareas para cada uno.
- Profesores y alumnos colaboran en el aprendizaje.
- El profesor y los alumnos trabajan juntos con métodos flexibles (Escribano & Martínez, 2013, pp. 91-92).

Lo anterior, implica el conocimiento e implementación de acciones diversificadas de acuerdo a la situación de cada alumno. Según Cabrerizo y Rubio (2007), existen medidas para atender a la diversidad. Estas pueden ser tanto ordinarias como extraordinarias. Las medidas de carácter ordinario son preventivas y se realizan con todo el centro educativo, por el contrario, las medidas de carácter extraordinario se realizan para algunos alumnos en función de atender a sus necesidades cuando las medidas ordinarias no han arrojado buenos resultados (tabla 2).

	Medidas de carácter ordinario	Medidas de carácter extraordinario
Finalidad	Permiten el ajuste de mecanismos del que disponen los centros educativos para el tratamiento de las diferencias individuales, capacidad de aprendizaje de los alumnos y la acción educativa.	Lograr una enseñanza adaptativa o individualizada. No son de carácter estático, en algunos caso son de carácter temporal.
Características	<ul style="list-style-type: none"> -Preventivas -Incorporadas a la organización y programación ordinaria -Afectar al conjunto de alumnos. -Dar cabida a las diferencias individuales en ámbitos: cognoscitivo, afectivo y relacional -Educación obligatoria y postobligatoria -Acorde a los principios básicos de enseñanza adaptativa -Atender a la diversidad -Actuación coordinada: inspección, servicios de apoyo, equipos directivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Sobre alumnos concretos -Cambios en el currículo o en su organización -Requiere recursos específicos de espacios y de profesor -Se aplican al final de un proceso de evaluación y de aplicación de otras medidas -Diseñadas para la máxima individualización -Atender a las diferencias individuales: cognoscitivo, afectivo y relacional -Acorde a principios de enseñanza individualizada o adaptativa -Atender a la diversidad en las últimas fases de concreción y puesta en práctica del currículo -Actuación coordinada de diferentes instancias y decisión de la práctica educativa -Presiden a las medidas ordinarias
Medidas	<ul style="list-style-type: none"> -Programaciones didácticas -Criterios generales de agrupamientos de alumnos -Asignación de horarios, grupos, tutorías 	<ul style="list-style-type: none"> -Realización a áreas y alumnos concretos -Posible adaptación curricular o de garantía social

Nota: La tabla presenta las medidas de carácter ordinario y extraordinario para atender a la diversidad. Fuente: Cabrerizo Diago & Rubio Roldán, 2007

Así, las medidas para la atención a la diversidad van desde la planeación de la jornada, hasta aquellas que se realizan para alumnos en específico, todas con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado en función del aprendizaje. Serán los docentes de educación especial y educación regular, los encargados de atender a la diversidad y bajo el panorama presentado, son los docentes de educación especial los que aplicarían medidas de carácter extraordinario con los alumnos que se atienden.

Sin embargo, bajo la luz de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, los docentes de educación especial han de transitar de “ver” la discapacidad, la necesidad educativa especial, hacia la atención y la valoración de la diferencia, propiciando que todos aprendan con y dentro de esta diferencia.

Conclusiones

El recorrido histórico y análisis que se presenta nos lleva a (re) pensar el trabajo de los docentes de educación especial, pues como se pudo dar cuenta, se centraba en atender las necesidades educativas de los alumnos, centrándose en el sujeto, en lo que hacía falta, en el déficit, dejando de lado lo que sí había, las habilidades, conocimientos y fortalezas del alumno.

Por lo anterior, los docentes de educación especial tienen ante ellos (y no solo los docentes de educación especial, sino todos los docentes) retos que les demandan la postura de la educación inclusiva, desde los planteamientos filosóficos, sociológicos, educativos y de políticas públicas, pues tendrían que partir de lo que el alumno sabe, de sus fortalezas, de sus conocimientos, de sus habilidades, para que aprendan, pensando no en el déficit y/o discapacidad, sino en aquello que es capaz de hacer y alcanzar, ya lo diría Vygotski (1979), centrarse en la zona de desarrollo próximo. El reto de (re)pensarse desde otra postura, en donde la atención a la diversidad es una prioridad, transitando hacia la eliminación o reducción de aquellas barreras que se pueden presentar al alumno diverso, ¿qué hacer con las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP)? ¿Cómo reducirlas, eliminarlas, a la vez que nos centramos en las habilidades del alumno para que aprenda “todo” lo que ha de aprender según el nivel de estudios y con todos?

Pensar a los alumnos tan diversos como la cantidad de alumnos que se atienden. Pensando en las particularidades de cada uno e interviniendo de esta manera, como apoyo al docente de aula regular, como un docente más que se suma a la tarea del reto que implica que todos los alumnos aprendan y avancen en su aprendizaje.

Concebir el tránsito de la educación especial hacia la educación inclusiva, presentará tantos retos como docentes de educación especial existan. La invitación es a (re)pensar nuestra labor educativa en términos de la inclusión y de la atención a la diversidad.

Referencias

Cabrerizo Diago, J., & Rubio Roldán, M. J. (2007). Atención a la diversidad. Teoría y práctica. España: Pearson Educación.

Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.

D.O.F. (2019). Ley General de Educación. Retrieved from <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Escribano, A., & Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. España: Narcea.

García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Enscondón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah, A., & Puga Vázquez, I. (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP/Cooperación Española.

Sebastián Heredero, E., Mosca Giroto, C. R., & Sartoreto de Oliveira Martins, S. E. (2013). La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la UAH.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca: UNESCCO.

UNESCO. (2000). Educación para Todos. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000101562_spa

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO.

UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación Francia: UNESCO.

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Crítica.