

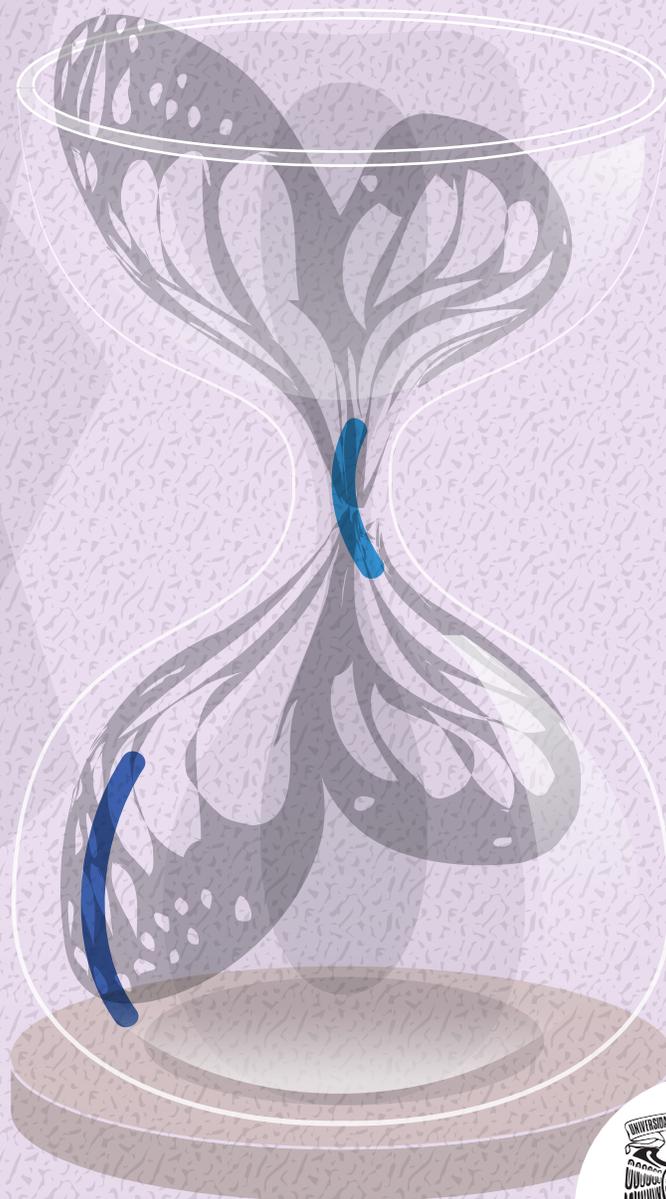
UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México

ISSN 2448-5659

Revista Pasajes

Red Internacional de Investigadores
y Participantes sobre Integración Educativa



Número 18
Enero- Diciembre de 2024



CUERPO DIRECTIVO

Directora

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Subdirectora

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Editores

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Enlace Internacional

Drdo. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Lic. Oscar Christian Escamilla Porras
Universidad Nacional Autónoma de México, México

CUERPO ASISTENTE

Traductora: Inglés

Lic. Paulinne Corthorn Escudero
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada para este Número

Yeshua Kaiser

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Emilia Adame Chávez
SEP Quintana Roo, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Mónica Leticia Campos Bedolla
Universidad Mondragón-UCO, México

Dra. Gabriela Croda Borges
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Mg. Mabel Farfán
Universidad de Tolima, Colombia

Dra. Elizabeth Guglielmino
Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lic. Sandra Katz
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Dra. María Noel Míguez
Universidad de La República, Uruguay

Dr. Joan Jordi Montaner
Universitat de les Illes Balears, España

Dra. Lyda Pérez Acevedo
*Universidad Nacional de Colombia,
Colombia*

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Mg. Claudia Peña Testa
*Universidad Nacional Autónoma de
México, México*

Mg. Silvia Laura Vargas López
*Universidad Autónoma del Estado de
Morelos, México*

Dr. Sebastía Verger Gelabert
Universitat de les Illes Balears, España

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. Valdelúcia Alves da Costa
Universidad Fluminense, Brasil

Mg. Araceli Bechara Asesora
Consultora Independiente, Argentina

Dr. Gildas Brégain
Université de Rennes 2, Francia

Dr. Nicola Coumo
Università degli Studi di Bologna, Italia

Mg. Alfredo Flores
METONIMIA Chiapas, México

Ph. D. Alice Imola
Università degli Studi di Bologna, Italia

Dr. Alfredo Jerusalinsky
*Centro Dra. Lydia Coriat de Porto Alegre,
Brasil*

Mg. Juan David Lopera
Universidad de Antioquia, Colombia

Dr. Benjamía Mayer
Estudios 17, México

Dra. Lady Meléndez
*Universidad Nacional de Educación a
Distancia, Costa Rica*

Dr. Martial Meziani
INS HEA, Francia

Dr. Pedro Ortega
Universidad de Murcia, España

Lic. Wilson Rojas Arevalo
Independiente, Chile

Mg. Valeria Rey
*Universidad Metropolitana de Ciencias de
la Educación, Chile*

Mg. Graciela Ricci
ADDEI, Argentina

Lic. Marcela Santos
Universidad de Casa Grande, Ecuador

Dr. Carlos Skliar
FLACSO, Argentina

Dr. Saulo Cesar paulino e Silva
Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Norelly Soto
Universidad de Medellín, Colombia

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INVISIBILIDAD DE LA DISCAPACIDAD: EL CASO DE LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

INCLUSIVE EDUCATION AND THE INVISIBILITY OF DISABILITY: THE CASE OF BARRIERS TO LEARNING AND PARTICIPATION.

Dr. Josué Antonio CAMACHO CANDIA¹

Universidad Autónoma de Tlaxcala

jacamachoc_fcdh@uatx.mx

Dra. Delia de Jesús DOMÍNGUEZ MORALES²

Universidad Autónoma de Tlaxcala

djdominguezm@uatx.mx

Dra. Andrea SALDIVAR REYES³

Universidad Autónoma de Tlaxcala

asaldivarr_fcdh@uatx.mx

Recibido: 28 de agosto de 2024 Aceptado: 15 de enero de 2025

RESUMEN

Se examina la educación inclusiva en el contexto escolar de México, retomando la clasificación de inclusión radical y moderada de García (2018). Se propone repensar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) como una atención y educación igualitaria y equitativa para todos los estudiantes, porque deja de lado la atención individualizada que pueden requerir algunos alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Se analiza el concepto de las BAP como un recurso para mejorar las

¹ Doctor en Ciencia del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara. Líder del CA "Educación Especial y Procesos de Aprendizaje" UATLX-CA-213. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT Nivel I.

² Doctora en Psicología por la Universidad de Sonora. Temas de investigación relacionados a la inclusión educativa, aprendizaje y conducta. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel candidato.

³ Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Integrante del Cuerpo Académico "Educación Especial y Procesos de Aprendizaje" registro UATLX-CA-213. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel candidato.

prácticas educativas y la inclusión de niños con discapacidad y alteraciones del neurodesarrollo. Se consideran los contextos, condiciones y BAP de cada escuela, en un marco de inclusión moderada que no niega la existencia de trastornos, alteraciones y discapacidades de los individuos. Finalmente, para mejorar las prácticas educativas y la inclusión de niños con discapacidad y alteraciones del neurodesarrollo, las BAP se deben orientar al contexto local y volverse un recurso de sistematización pedagógica; diferenciar entre estrategias de inclusión y eliminación de las BAP, abandonar la edad como criterio de organización curricular, y acoger el modelo de calidad de vida y la evaluación por competencias, habilidades y destrezas en el marco de una inclusión moderada, como la más conveniente para el contexto mexicano.

Palabras clave: inclusión educativa, inclusión radical, inclusión moderada, barreras para el aprendizaje y la participación, necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

This paper examines inclusive education in the school context of Mexico, the research takes up García's (2018) radical and moderate inclusion classification. It is proposed to rethink the Barriers to Learning and Participation (BLP) as equal and equitable attention and education for all students, since it leaves aside the individualized attention that some students with Special Educational Needs may require. The concept of BLP is analyzed as a resource to improve educational practices and the inclusion of children with disabilities and neurodevelopmental disorders. The contexts, conditions and BLP of each school are considered, in a framework of moderate inclusion that does not deny the existence of disorders, alterations and disabilities of individuals. Finally, to improve educational practices and the inclusion of children with disabilities and neurodevelopmental alterations. BAP must be oriented to the local context and become a pedagogical systematization resource; likewise, it is necessary to differentiate between strategies for inclusion and elimination of BAP, to abandon age as a criterion for curricular organization and to embrace the quality of life model and evaluation by competencies, abilities and skills within the framework of moderate inclusion as the most suitable for the Mexican context.

Keywords: Inclusive Education, Radical Inclusion, Moderate Inclusion, Barriers to Learning and Participation, Special Educational Needs.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva hace referencia a un proceso que busca eliminar las “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (BAP) que puede enfrentar el alumnado de cualquier institución y con ello ofrecer educación de calidad para todos, favoreciendo el acceso y la permanencia de todos los estudiantes (Messiou, 2017). Booth y Ainscow (2015) propusieron el concepto de BAP y sugirieron eliminar el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), pues a su consideración este término promueve bajas expectativas, intervenciones de manera individual y genera que se conciba a las “deficiencias” o la “discapacidad” de algunos estudiantes como la causa principal de sus dificultades educativas, con ello, se obliga a ver a estos estudiantes a través de la deficiencia, mas que a tener una visión integral de los mismos, promoviendo la separación del curriculum y fortaleciendo la idea de mayor ayuda de los asistentes o apoyos educativos.

Sin embargo, implementar las acciones que permitan la inclusión educativa eliminando las BAP con una perspectiva de derechos humanos no es una tarea sencilla y en ocasiones ocurre una desarticulación entre las propuestas administrativas o gubernamentales, procesos educativos y competencias profesionales con las características y demandas de la población con cierta discapacidad (Verdugo et al., 2018), especialmente si se reflexiona que no hay una sola forma de entender la educación inclusiva (Forlin et al., 2013; Nilholm y Göransson, 2017). Al respecto, García et al. (2013) señalan que no es posible considerar que la inclusión, y por tanto la atención de las BAP, pueda entenderse de la misma manera en cualquier región del mundo, pues es necesario reflexionar las condiciones locales y contextuales; por ejemplo, la cobertura de la atención educativa, la mejora de la infraestructura escolar, la preparación de los docentes, la

historia de la atención de los alumnos con discapacidad, las alteraciones generalizadas del desarrollo y la evolución de los servicios de educación especial.

Para considerar las características regionales, García (2018) propone diferenciar entre la inclusión radical y la inclusión moderada. Para ello, el autor se vale de un análisis teórico para indicar que, en la inclusión radical, se elimina el concepto de NEE y se sustituye por BAP, por supuesto evitando la identificación de los sujetos con NEE para impedir su discriminación y exclusión; por lo tanto, se concentra en identificar los obstáculos que enfrentan los grupos, no los alumnos en lo individual. Además, propone que todos estudien en las mismas escuelas, implicando con ello la desaparición de las escuelas de educación especial, estos postulados apuntan a la propuesta de Booth y Ainscow (2015).

Mientras que, en la inclusión moderada, se utiliza el concepto de NEE, el cual, se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje, y el reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves. Por ello, se da por sentado que todas las diferencias humanas son “normales” y que el aprendizaje, por lo tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, mas que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo (UNESCO, 1994).

Por lo tanto, el objetivo del presente escrito se centra en discutir la pertinencia de la inclusión moderada en México, considerando que el análisis de este tipo de inclusión es, en general, el más adecuado para el contexto mexicano, ya que esta perspectiva permitiría aprovechar de mejor forma los recursos, infraestructura, modelos educativos y profesionales en pro de un trabajo multidisciplinario que favorezca la atención educativa de toda la diversidad que ha sido atendida por la educación especial, haciendo énfasis no sólo en los aprendizajes académicos, sino también en el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes (Amor et al., 2018).

Lo anterior no significa que se afirme que la inclusión radical no sea posible en algún momento determinado en nuestro contexto, sino más bien se sostiene que transitar hacia ella, sin que existan las condiciones para hacerlo, puede resultar contraproducente a los objetivos que se persiguen desde la educación inclusiva; por ejemplo, se puede tener como consecuencia la invisibilización o simulación, por el hecho de que los estudiantes con discapacidad o alteraciones del neurodesarrollo y que enfrentan BAP, pueden estar siendo objeto de prácticas de simulación educativa, segregadoras o excluyentes sutiles.

Además, puede ocasionar también que se desvíe la atención de las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, e incluso, ocultar a aquellos estudiantes “sin etiqueta” que también enfrentan barreras que limitan su aprendizaje y participación.

Por otro lado, la propuesta de inclusión moderada debe hacer énfasis en temas relacionados con la calidad de vida (Pazey et al., 2016) especialmente cuando se atiende a población con discapacidad intelectual o con trastornos severos del neurodesarrollo, ya que es por medio de este enfoque que se puede incluir el desarrollo de habilidades no académicas como parte de los contenidos obligatorios y necesarios en la educación especial, trascendiendo las exigencias curriculares tradicionales que no suelen incluir, por ejemplo, el establecimiento de habilidades básicas y adaptativas (Schalock y Verdugo, 2012; Verdugo, 2009).

La inclusión educativa y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación como una propuesta contextual

La propuesta contextual para la inclusión educativa invita a reflexionar sobre el tipo de sistema educativo que cada país o región tiene y cuáles son las opciones para promover el aprendizaje de todos, sin que nadie quede excluido, garantizando su desarrollo integral. En ese sentido, acorde a las diversas declaraciones, convenciones y normatividades internacionales, México considera en sus políticas educativas desde el artículo 3º, a una educación de calidad, inclusiva, en todos los niveles educativos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2022).

Revista Pasajes

Para ello, se puso en marcha la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), la cual coloca en el centro del aprendizaje a los estudiantes, para garantizar el derecho a la educación, independientemente de sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje; busca la justicia social, a partir de disminuir las BAP, reconociendo los contextos en la prestación de servicios educativos.

La inclusión educativa desde la perspectiva de la ENEI se sustenta en el reconocimiento de la igualdad y equidad de todas las personas, en la dignidad y en los derechos, en el respeto a las diferencias, a la valoración de cada estudiante, en el compromiso con el éxito escolar, en el énfasis en la población con desventajas sociales, en el combate a la discriminación y en la transformación de las políticas, culturas y prácticas de cada centro educativo. Asimismo, las BAP son vistas como aquellas barreras que impiden a las personas el acceso, permanencia, tránsito, conclusión o construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo. Lo cual hace una diferenciación en cuanto a la definición de inclusión educativa dada por Booth y Ainscow (2015), ya que desde la perspectiva de la ENEI no se refieren a las características o condiciones personales ni se busca cambiar el término de NEE por la BAP, sino que, se aborda la inadecuada respuesta del sistema educativo y del entorno que impiden un ejercicio de derecho a una educación de excelencia (SEP, 2019). Desde esta perspectiva, las BAP se pueden identificar en tres categorías: estructurales, normativas y didácticas:

1. Las barreras estructurales se refieren a aquellas dadas como resultado de un sistema que ha normalizado la exclusión y la desigualdad de personas desde una organización política, social o económica.
2. Las barreras normativas son aquellas que derivan de leyes, lineamientos, políticas o programas que impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de permitir el derecho a la educación.
3. Las barreras didácticas son aquellas que se dan en el acto educativo y en las mismas prácticas educativas y actitudinales dentro del entorno escolar.

Las BAP pueden surgir en cualquier momento del continuo de formación escolar, y desde la perspectiva de la ENEI (SEP, 2019) en una educación inclusiva se debe considerar la participación y apoyo en las BAP a diversos grupos como alumnos con discapacidad, pertenecientes a grupos indígenas, con perspectiva de género, en condiciones de pobreza y en riesgo de exclusión social.

La invisibilidad de la discapacidad ante la educación inclusiva.

La definición que hace la SEP (2019) sobre las BAP no es suficientemente enfática, tampoco permite observar el camino a seguir para conseguir su eliminación. De igual forma, no se identifica un necesario posicionamiento con respecto a la atención de las NEE, pues de acuerdo con datos de la SEP (2021), en el ciclo escolar 2020–2021 se atendieron a 601,024 alumnos que presentaban NEE, temporales o permanentes, que podían o no estar asociadas a alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes. El estudio realizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) señala que los Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que son quienes brindan prioritariamente apoyo a los alumnos con NEE, solo alcanzan el 14% de la cobertura de la educación básica del país, y aun hay retos importantes para atender a escuelas indígenas, comunitarias, y secundarias a partir de las modalidades de generales, técnicas y telesecundarias (MEJOREDU, 2022). Se pensaría que, dado el poco alcance de este servicio, es mejor formar de cero al resto de las escuelas, sin embargo, este estudio, reporta que las USAER han logrado hacer visibles las necesidades e intereses de los niños y niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, promoviendo la incorporación del estudiantado en los procesos educativos e intentado eliminar barreras, principalmente de acceso, convirtiéndose así en polos de inclusión en las comunidades.

Con respecto a la atención brindada a los alumnos, se vuelve necesario volcar la mirada a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), particularmente al objetivo 4 del desarrollo sostenible y, en específico, a las metas para alcanzarlo en México. Para este fin, la SEP (2021) describe la cuarta meta, relacionada con construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las

Revista Pasajes

personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

De dicha meta, se desprenden diversos indicadores; como la proporción de escuelas con infraestructura adaptada para discapacidad, la cual indica que en el nivel educativo básico, el porcentaje es del 23.4% y para el nivel de media superior es de 37.7%; mientras que el indicador de la proporción de escuelas con materiales adaptados para discapacidad señala que en el nivel educativo básico el porcentaje es del 12.2% y para el nivel medio superior es de 1.3%.

Además, la Encuesta Nacional sobre Discriminación (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2017) señala que las personas con discapacidad y las personas hablantes de lenguas indígenas tienen una menor asistencia escolar. Mientras que el promedio nacional de asistencia escolar de 6 a 14 años fue del 96.6%, para las personas con discapacidad del mismo rango de edad fue apenas del 79.5%.

En concordancia con estos últimos argumentos, MEJOREDU (2022) reporta que las familias buscan inscribir a sus hijas e hijos en escuelas que cuenten con el servicio de USAER, pues esto incrementa la oportunidad de recibir una atención pertinente.

Los datos anteriores se convierten en elementos que posibilitan identificar la postura de García et al. (2013), pues no es posible considerar la inclusión desde un enfoque global sin contextualizar la realidad local. Los indicadores anteriores ejemplifican que no se cuentan con los espacios físicos ni con los materiales adaptados para la atención del grupo de personas con discapacidad y que, por lo tanto, considerar promover acciones inclusivas se vuelven ilusorias cuando no se cuenta con principios básicos de accesibilidad, tanto física como material, así como con el establecimiento de objetivos, metas y acciones para eliminar las BAP en los contextos escolares y áulicos, y que incluyan acciones de atención específica (MEJOREDU, 2022).

Es necesario llevar a la discusión la pertinencia de la inclusión radical en México, pues dadas las condiciones antes expuestas, se corre el riesgo de que el término de las BAP

se promueva de manera superficial, y con ello se invisibilice la existencia de discapacidades y alteraciones del neurodesarrollo.

El problema de las BAP para la atención a la diversidad.

El término BAP se ha planteado como suficiente e incluso preferible para no referirse a los “alumnos con necesidades educativas especiales” o a las “personas con discapacidad”, con el argumento de dejar de enfocarse en “el problema” de la persona y en su lugar ubicarlo en el contexto. Sin embargo, inadvertidamente se da lugar a la idea de una “normalidad pre-existente o universal” basada en ningún criterio, es decir, que, si se aplicara de forma universal el término de BAP, implícitamente se estaría aceptando una idea moral más o menos expresada en la siguiente forma: por el hecho de ser humanos, toda variación en el desarrollo debe ser considerada como expresión de lo humano, ninguna alteración en el desarrollo, deficiencia o trastorno debe considerarse como una situación o circunstancia que requiere atención individual y, por tanto, su atención educativa debe ser interpretada como un reto, una oportunidad para que el docente transforme su práctica.

El riesgo de fomentar esta idea como valor humano radica en que nuevamente se invisibiliza a la discapacidad, pero ahora no porque no se tome en cuenta a la persona que la tiene, se le ignore o discrimine, sino porque se dejan de ver las alteraciones, trastornos, discapacidades, y afectaciones en general.

Desde el punto de vista planteado en el presente trabajo, muchas de las alteraciones del neurodesarrollo, especialmente las más severas que comprometen seriamente el desarrollo del lenguaje, por ejemplo, trastorno del espectro autista con nivel 3 según el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), síndrome de X frágil, parálisis cerebral infantil, entre otras, requieren espacios, metodologías, profesionales, materiales y objetivos educativos muy diferentes a aquellas personas con discapacidad motriz,

visual o auditiva (Camacho Candia, 2013; Camacho Candia et al., 2016; Camacho Candia et al., 2022).

Esta diferencia entre las severidades de los trastornos y el desarrollo de habilidades que se comprometen es de suma importancia para el establecimiento de estrategias educativas eficaces; sin embargo, es ignorada cuando se hacen propuestas de inclusión educativa generales para una escuela, que resultan en una *quimera*, la cual en apariencia tiene todos los elementos que una escuela debe cumplir, pero que, al no centrarse en atender una demanda educativa específica, resulta en una combinación de *escuela-centro de terapia-centro de rehabilitación-escuela especial-instituto de artes* que no cumple satisfactoriamente con ninguno de ellos (Camacho Candia, 2013).

Un contraargumento que podría surgir, es que el papel de la escuela debe seguir siendo el de impartir educación, por lo que no tendría que cambiar su propósito, sino adecuarse a los requerimientos de cada individuo para que esto sea posible. Sin embargo, justamente dicho objetivo o necesidad educativa podría no ser compartida si existen diferencias en el desarrollo de habilidades de los niños. Por ejemplo, un objetivo muy claro para el primer grado de primaria es la enseñanza de la lecto-escritura, esto es así, porque se presupone que ya existe cierto desarrollo psicomotor, atencional, visomotor, social y del lenguaje en los niños. Sin embargo, si este objetivo sigue siendo el mismo y se incorpora al aula un niño o niña con discapacidad auditiva, ocurre que el propósito del nivel educativo no puede abordarse inmediatamente por distintas razones (falta de preparación del docente y de los compañeros para comunicarse con ese niño, necesidad de adecuación curricular, requerimiento de otros materiales y metodologías, etc.), las cuales no pueden ser conceptualizadas simplemente como BAP, ya que esto sería ignorar esta característica particular del infante y se da lugar a pautas de “discriminación discretas o sutiles” por parte de docentes y alumnos.

Efectos de la inclusión educativa en alumnos con discapacidad.

Se ha sostenido como *slogan* de la inclusión radical, de forma popular, que para fomentar el respeto, la convivencia y la armonía, los estudiantes deben educarse juntos, en los mismos espacios. Esta idea no tiene sustento pedagógico ni psicológico, por el contrario,

se afirma que la inclusión se ha fundamentado en principios valóricos, más que en evidencia científica, y, por tanto, es necesario realizar investigaciones sobre la atención de niños con NEE tanto en aulas inclusivas como en aulas de educación especial.

En este sentido Rosas et al. (2021) realizaron una investigación para indagar cómo es el rendimiento de estudiantes con Discapacidad Visual (DV) y Discapacidad Auditiva (DA) en contextos segregados versus inclusivos, en sus rendimientos cognitivo, lingüístico, matemático y emocional; se trabajó con preescolares, 29 niños con DV y 22 niños con DA; se evaluaron las habilidades cognitivas (WISC-V, Evaluación de las funciones ejecutivas Yellow Red, sub test Gato-Perro), los precursores de la lectura (Evaluación de Conciencia Fonológica PEFCO, adaptada para niños) y las habilidades matemáticas iniciales (Batería de evaluación MARKO-D, versión chilena) y la presencia de problemas emocionales y conductuales (Inventario de Conducta Infantil Child Behaviour Checkliste, respondido por los padres de los niños). De los hallazgos, para el grupo de alumnos con DV, los que asisten a escuelas inclusivas tienen mejor rendimiento en matemáticas iniciales, pero tienen desventajas en su ajuste socioemocional, mientras que los alumnos que se encuentran en contextos “segregados”, muestran menos problemas emocionales. Con respecto a las otras áreas evaluadas, no se encuentran diferencias estadísticas significativas entre escuelas regulares y “segregadoras”; por tanto, es necesario continuar esta línea de investigación.

En cuanto a los resultados obtenidos por los alumnos con DA, se reconoce que existe una variedad de condiciones como el medio de comunicación, si son oralmente integrados en escuelas regulares, si son alumnos que se comunican por lengua de señas, si son integrados en escuelas regulares o escuelas especiales; con ello, se determinó que los alumnos que asistían a escuelas especiales tuvieron mejor rendimiento en todas las medidas, aunque de manera no significativa, y consideran importante señalar que las diferencias que se presentan en esta discapacidad, vuelven complejo el reconocer la efectividad de los programas a los que asisten; por último, concluyen que la inclusión no asegura mejores efectos educativos que la escuela especial.

Revista Pasajes

Por su parte, el estudio realizado por Nieto y Moriña (2021) tuvo como objetivo analizar las barreras y ayudas que han experimentado las personas con discapacidad intelectual con relación a la inclusión durante su escolarización en centros educativos ordinarios. Para ello, 32 personas de edades entre 18 y 63 años participaron en las entrevistas y tuvieron un rol activo como co-investigadores. Las conclusiones del estudio indican que existen barreras relacionadas con el abordaje de los contenidos académicos, pues los participantes demandan contenidos relacionados con habilidades sociales o contenidos funcionales que puedan facilitar su inclusión laboral y social, señalan que las evaluaciones regularmente las reprobaban y eso les causaban ansiedad y desmotivación. Con respecto a las relaciones con sus compañeros, sostienen que experimentaron discriminación, acoso escolar, falta de comprensión y ayuda; por último, los informantes comentan sentir una “pérdida de tiempo” durante su escolarización.

En un estudio realizado en México por García et al. (2015), tuvo el objetivo de identificar el espacio educativo entre escuelas ordinarias que cuentan con servicios de apoyo de educación especial y centros específicos, se utilizó el instrumento de Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), el cual tiene dos versiones, uno como instrumento autoadministrado y otro como guía de observación, los instrumentos fueron elaborados por los mismos autores y está validado para el contexto mexicano. Participaron 32 docentes que laboran en educación especial, ya sea como un Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o en Centros de Atención Múltiple (CAM) de tres estados de la República Mexicana: Yucatán, San Luis Potosí y Querétaro. Los hallazgos indican que los docentes de centros específicos realizan mayores prácticas inclusivas, probablemente se deba a los grupos reducidos y a su experiencia en el trabajo con alumnos con discapacidad, aunque se identifica que sus expectativas de logro del estudiante son reducidas; mientras que en las escuelas regulares con apoyo de educación especial, existen mayores aprendizajes alcanzados por los alumnos, pero tampoco son los deseados, se considera que puede deberse a la planeación, pues 60% de los profesores participantes no considera la planeación y no implementa de manera apropiada las adecuaciones curriculares, así como no aprovechan el tiempo de la jornada escolar con actividades académicas.

Como puede observarse en las investigaciones anteriores, las NEE asociadas o no a la discapacidad, son importantes para identificar y realizar los ajustes necesarios para su intervención educativa, el reto está en evitar que estas categorías se conviertan en etiquetas que acompañen al alumno en todo su trayecto escolar y que se vuelvan totalizadoras.

Si retomamos el ejemplo del objetivo de la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado de primaria, pero que ahora no se incluyera a un infante con discapacidad auditiva, sino con Trastorno del Espectro Autista (TEA) nivel 3 según el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013), la situación se complicaría bastante. Seguramente quienes han tenido labor educativa con esta población no requieran de mayor explicación, sobre todas las implicaciones que esto conlleva, pero para quienes solo tienen referencias indirectas de esta población, es necesario mencionarles que no será posible la interacción lingüística con ese niño, quien tampoco se regulará por convenciones sociales y puede presentar conductas estereotipadas que no sólo impidan el desarrollo de las actividades escolares, sino que además, pueden tener repercusiones en la conducta de los otros niños; asimismo, el desarrollo de la atención será ausente, la coordinación visomotora se verá afectada o no será expresada, con ello, los aspectos físicos del salón de clase pueden representar un problema que derive en manifestaciones conductuales, sensoriales y motoras, esto sin mencionar las posibles alteraciones del sueño y gastrointestinales que pueden acompañar al TEA.

La pregunta central gira en torno a ¿es deseable o favorable, para el niño descrito previamente, su permanencia en un centro educativo cuyo objetivo es el desarrollo de la lecto-escritura, cuando lo que el niño requiere es el desarrollo de habilidades básicas? (Ribes, 1974; Galindo et al., 1990), posiblemente el planteamiento de una atención educativa con base en el enfoque de calidad de vida sea mucho más adecuado en este caso particular (Schalock y Verdugo, 2012; Verdugo, 2009).

Ante el planteamiento de la Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que señala se debe promover la participación plena de todas las personas en la sociedad, la igualdad de oportunidades,

la accesibilidad, la igualdad evitando la discriminación; y se “obliga” a los países miembros a promover políticas encaminadas a lograr dicho objetivo; parece que la respuesta sugerida por la misma convención ha sido la inclusión de todos los niños en un mismo centro educativo (la educación regular). De la anterior afirmación, cobra relevancia el argumento de Yarza et al. (2019), al señalar que los componentes ideológicos planteados por países desarrollados esquivan las miradas y potencias de reconocimiento de derechos de los pueblos latinoamericanos, los autores señalan que tal parece que, al establecerse decretos y convenciones, son suficientes para transformar de manera automática las prácticas excluyentes hacia ciertos grupos particulares, como es el caso de la población con NEE.

Por lo expuesto anteriormente, cabría cuestionarse ¿por qué en México no se optó por la mejora de los centros especializados para que, al favorecer el desarrollo de habilidades básicas, adaptativas y sociales, las personas estuvieran en mejor condición del desarrollo de habilidades académicas que son aquellas de las que se ocupa prioritariamente la educación regular?

Algo sumamente positivo que ha surgido del planteamiento de la inclusión educativa es el asunto de la necesidad de repensar la escuela. Si se toma este aspecto con seriedad y profundidad pedagógica, es posible observar que, en realidad, es mucho lo que se debe cambiar, no sólo para que un mayor número de personas pueda tener acceso a la educación; sino especialmente, para que se cumpla el objetivo educativo que se ha planteado, el cual necesita ser desvinculado de la evaluación numérica y sumativa, del desarrollo de competencias, de la conducta moral y del desarrollo artístico, éstos dos últimos aspectos relacionados con la formación del individuo, y no solo con la acumulación de conocimientos y habilidades en favor de un sistema político-económico que no requiere de las cualidades humanas para funcionar y tener éxito (Díaz-Barriga, 1997; Varela y Ríos, 2014; Durkheim, 1925/2001).

Por lo que hablar de las BAP o de cualquier otro término que le sustituya con el mismo propósito, resulta arriesgado en el sentido de que se elimina toda “necesidad de atención o tratamiento individual”, al menos, por parte del sector público, para dar lugar a “apoyos,

adecuaciones o remodelaciones” que favorezcan la interacción o la estancia compartida, aunque no favorezcan el desarrollo de habilidades en algunos individuos.

Esta última idea cobra especial relevancia porque no es un problema exclusivo de la educación especial, sino de la educación en general. Las últimas reformas y programas educativos en México han mostrado que las reflexiones, cambios y adecuaciones, se dan principalmente en el contexto administrativo de lo educativo, ya que se refieren a nuevos formatos, nuevos términos, nuevas reglas de operación y poco a las adecuaciones pedagógicas, didácticas y aquellas que favorezcan a los ambientes de aprendizaje (SEP, 1992, 2002, 2006, 2018, 2019; Ezpeleta, 2004; Ley General de Educación, 2019).

CONCLUSIONES

En este trabajo se discutió la pertinencia de la inclusión moderada en México, desde un abordaje analítico y comparativo con la inclusión radical y con el uso del término de las BAP.

De tal manera, se plantean varios puntos en torno a repensar las BAP, como un concepto que ayude a mejorar las prácticas educativas y la inclusión de niños con discapacidad y alteraciones del neurodesarrollo, con lo cual se requiere de:

1. Contextualización local, no solo en el país que adopta el término, sino que, en el caso de México, también se requiere un análisis de las condiciones de cada escuela y de cada comunidad para verificar que existen o que se pueden establecer las condiciones estructurales, normativas y pedagógicas necesarias para toda la diversidad estudiantil con condiciones sensoriales, motoras y neurológicas.
2. Que las BAP formen parte de una inclusión moderada, que no se eliminen todos los apoyos, recursos, instituciones, profesionales y procesos que se han establecido a lo largo de la historia de la educación especial.
3. Que el análisis de las BAP no niegue la existencia de trastornos, alteraciones y discapacidades presentes en los individuos que deben ser entendidas y atendidas por

distintos profesionales en diferentes niveles, no para buscar que éstos sean parte de una “normalidad”, sino entenderlas y atenderlas para reducir su incidencia, evitar factores de riesgo, buscar la especialización de centros médicos y educativos que favorezcan la salud y el desarrollo de habilidades que tengan como consecuencia una mejor participación educativa y social de las personas.

4. Que las BAP no se conviertan en un término de organización administrativa, sino en un recurso de sistematización pedagógica. No se trata de cambiar términos sin modificar prácticas, espacios, normativas y didácticas. De hecho, si éstas últimas se modificaran en las instituciones educativas de forma escalonada, su implementación sería de forma más natural y habría una mejor apropiación por parte de la comunidad educativa y social.
5. Diferenciar las estrategias de inclusión y la eliminación de las BAP, considerando toda la diversidad estudiantil con condiciones sensoriales, neurológicas y conductuales existentes, así como los distintos niveles en los que esa diversidad puede presentarse. Ya que el cambio de actitud es deseable, pero no suficiente para la inclusión educativa, para esto cobra mayor relevancia el conocimiento de las teorías del aprendizaje, del neurodesarrollo, de los tipos de crianza, entre otros.
6. La escuela debe abandonar la edad como criterio de organización curricular. Esto ha sido evidente y claro para la educación especial desde tiempo atrás, pero parece no serlo para la educación regular. La edad ya no puede ser el criterio de organización porque puede generar mayor segregación en la población con discapacidad y alteraciones del neurodesarrollo.
7. La escuela debe abandonar también la evaluación sumativa, para acoger la evaluación por competencias, habilidades y destrezas; de lo contrario, se continuarán las apariencias al colocar una calificación que funciona para la administración escolar, pero que esconde el desarrollo psicológico de los individuos.

REFERENCIAS

- Amor, A. M., Verdugo, M. Á., Calvo, M. I., Navas, P., y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. <https://doi:10.7334/psicothema2017.175>.
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. (5ta. Edición). Editorial Médica Panamericana S.A.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. (3era. Edición). Ed. FUHEM y OEI. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Camacho Candia, J. A. (2013). La deuda pendiente de la educación especial. *Integra2, Revista Electrónica de Educación Especial y Familia*, 4(2), 25-33. <https://integra2.fcdh.uatx.mx/>
- Camacho Candia, J. A., Gómez, A. D., Meraz, E., Zepeta, E., y Cabrera, F. (2022). *Planteamientos conceptuales y de atención psicológica dirigidos a la educación especial*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Camacho Candia, J. A., Mendoza, C. B., Saldivar, A., y Guzmán, J. (2016). *Educación especial, de la atención básica a la inclusión educativa y social*. Castellanos Editores.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU]. (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Informe Ejecutivo*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/informe-ejecutivo_usaer_22.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. Art. 3. 18 de noviembre de 2022 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Revista Pasajes

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2017). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación. Principales Resultados*. CONAPRED. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/358027/enadis2017_resultados.pdf

Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós

Durkheim, E. (1925/2001). *La educación moral*. Losada.

Ezpeleta, M. J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp. 403-424. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/853/853>.

Forlin, C., Chambers, D., Loreman, T., Deppeler, J., y Sharma, U. (2013). *Inclusive Education for Students with Disability: a review of the best evidence in relation to theory and practice*. ARACY.

Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E., y Padilla, F. (1990). *Modificación de conducta en la educación especial, diagnóstico y programas*. Trillas.

García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>.

García, I., Romero, S., Aguilar, C.L., Lomeli, K.A., y Rodríguez, D.C. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 13(1), 1–29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654015.pdf>

García, I., Romero S., Rodríguez, S., Flores, V. J., y Martínez, A. (2015). Comparación de Prácticas Inclusivas de Docentes de Servicios de Educación Especial y Regular en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 238-254.

Revista Pasajes

http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032015000300238&lng=en&tlng=es.

Ley General de Educación. 30 de septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: a time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184.

Nieto, C., y Moriña, A. (2021). Inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero* 52(4) 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>.

Nilholm, C., y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451. <http://doi:10.1080/08856257.2017.1295638>.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Agenda de desarrollo sostenible 2030*. ONU. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Pazey, B. L., Schalock, R. L., Schaller, J., y Burkett, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27, 96-105.

Revista Pasajes

Ribes, E. (1974). *Técnicas de modificación de conducta, su aplicación al retardo en el desarrollo*. Trillas.

Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., e Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la Inclusión educativa? Resultados comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 15(1) 55-73. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>

Schalock, R. L., y Verdugo, M. Á. (2012). A conceptual and measurement framework to guide policy development and systems change. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 63-72.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). *La gestión en la escuela primaria. Proyecto de investigación e innovación*. SEP.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). *Reglas de operación 2006 del Programa Escuelas de Calidad*. SEP

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Principales Cifras del sistema Educativo Nacional 2017 - 2018*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Principales Cifras del sistema Educativo Nacional 2020 - 2021*. SEP. http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Varela, J., y Ríos, A. (2014). *Psicología Educativa, lecturas para profesores de educación básica*. Escuela Activa Integral A. C.

Revista Pasajes

Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Verdugo, M. Á., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P., y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20184922758>

Yarza, A., Angelino, A., Ferrante, C., Almeida, M.E., y Míguez, M.N. (2019). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. En A. Yarza, L.M. Sosa, B, Pérez. [Coords.]. *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. (pp. 21-44). Clacso. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>