

# MODELOS DE ATENCIÓN FRENTE A LA DIVERSIDAD EDUCATIVA. CAMINO HACIA LAS BARRERAS

Liliana Durán Cruz  
*Escuela Normal de Especialización*

## Resumen

Es innegable la evolución que se ha producido en la atención educativa de la discapacidad bajo la propuesta de diversos modelos que abarcan desde el apoyo diferencial hasta la inclusión de los niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

Estas visiones impactan en los escenarios escolares cuando los maestros intentan aceptar bajo propuestas organizativas de la política educativa a los grupos vulnerables que son desdibujados por la sociedad, aquellos niños y niñas que hablan *diferente*, se mueven *diferente* o piensan *diferente*, quedando de manifiesto que no es suficiente integrarlos a las escuelas regulares sin hacerlos partícipes del desarrollo curricular.

La educación requiere de nuevas propuestas que promuevan la construcción del ser a partir de planteamientos éticos enfocados a la igualdad de oportunidades que constituyan la transformación de la enseñanza y el aprendizaje. En esta lógica, surge en México el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011) que establece la posibilidad de contribuir para generar una educación fundamentada en el respeto a las diferencias.

Sin embargo, existen contradicciones en su planteamiento que se contraponen con el discurso inclusivo y enfatizan el trabajo con los *diferentes* y no con las *diferencias* presentes en el aula. Por ello, es necesario mirar más allá de la identificación de barreras que precisan por parte del maestro especialista la instrumentalización a través de parámetros e indicadores para dar pauta a la intervención.

*Palabras clave:* Barreras para el aprendizaje y la participación, educación inclusiva, modelos educativos, MASEE.

## **La educación especial y la atención a la discapacidad**

La educación especial en México tuvo un crecimiento importante a partir de los años setenta, cuando se creó la Dirección General de Educación especial (DGEE), hecho que significó un hito importante en la integración de las personas con discapacidad y fue parteaguas para transformar la visión educativa.

Desde este marco, el término de educación especial se vinculó invariablemente con una educación limitada dirigida a los alumnos con impedimentos físicos o cognitivos, situación que obstaculizó su inserción y participación en la sociedad. Haciendo mención a Echeita (2007), la refiere como una “forma enriquecida de la educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos y materiales pedagógicos [...] para remediar cierto tipo de deficiencias” (p. 21).

Sin embargo, como lo refiere Barton, (2008):

Afirmar que las personas con discapacidad están oprimidas implica afirmar una serie de puntos adicionales. En el nivel empírico, significa afirmar que, en general, puede considerarse a las personas con discapacidad como un grupo cuyos miembros se encuentran en una posición inferior a la de otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad. También implica afirmar que esas desventajas están relacionadas de manera dialéctica con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esa situación (p.37).

Si bien, dicha percepción se inclinó hacia un esquema disfuncional, predominando con ello una visión clínica bajo un modelo de atención terapéutico, previsto de apoyos diferenciados y colmados de estructuras aisladas caracterizadas por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos disminuidos bajo una visión fragmentada para atender etiquetas provistas desde protocolos de atención que partían de diagnósticos de niños subnormales y deficientes donde

las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se considera a esta última como un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que solo le pueden acarrear daños y prejuicios. El resultado de ambas concepciones viene a ser el mismo: al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina (Bautista, 2002, pp.32-33).

La concepción de discapacidad fue dirigida a cierto tipo de alumnos que referían un “hándicap”<sup>2</sup>, situación que les colocó en desventaja con el promedio del resto de los niños normales.

Someter juicios de valor hacia las personas con discapacidad con respecto a sus capacidades, confirió un hecho retrogrado que les confinó a permanecer invisibilizados sin tener la posibilidad de mostrar, descubrir y desarrollar sus potenciales.

Desde la perspectiva reduccionista, era evidente un énfasis exagerado en la figura del otro, de tal forma que se concibió a la persona con discapacidad como “[...] un sujeto maléfico que aterroriza, para depositar allí el origen y las explicaciones de todos los conflictos” (Skliar, 2008, p. 84).

Por ello, y como lo refiere (Skliar, 2008), “[...] este sujeto es el resultado de un conjunto complejo de operaciones políticas, lingüísticas, educativas y culturales” (p. 28) que consistieron en:

- a. Disolver la manifiesta heterogeneidad del espacio social
- b. Condensar en una única figura –de uno o varios rostros, de una o varias voces– una serie de antagonismos culturales
- c. Nombrar el componente amenazador que aleja la posibilidad de cualquier complejidad
- d. Enunciar el/los nombre/s de un culpable para obtener una cierta sensación de orientación.
- e. Reducir a/ en un objeto, es decir, objetualizar toda la complejidad y toda la conflictividad de la experiencia humana (p. 84).

Como consecuencia, la propuesta del modelo clínico-terapéutico no resultó una opción factible para que los niños asumidos como disminuidos, resurgieran en plenitud para la conformación de un ser integral.

La Educación Especial, intentó apoyar a los niños llamados *diferentes* a través de conformarlos en grupos similares, donde existiese un lenguaje común, una cultura de silencios y prácticas reducidas a las limitaciones, mismas que fueron resueltas para recibir terapias psicológicas, de aprendizaje, médicas, físicas y emocionales y con ello, brindarles la oportunidad de ser, pero con sus iguales y en lugares especiales donde no alterasen la dinámica de los *normales* bajo ninguna circunstancia.

En ese discurso, la presencia de la discapacidad se desdibujó bajo el rostro de la invisibilidad; a pesar de sus carencias, ellos tenían algo que expresar, algo

---

2 Término que se introdujo en el campo de la Educación Especial para referirse a las desventajas ocasionadas por las deficiencias, por las que una persona es colocada en situación desigual en el juego social.

que decir y mucho que compartir fuera de un espacio socavado por especialistas, mismos que tenían la intención de hacerlos funcionales dentro de su entorno, ajeno a la participación en ambientes heterogéneos.

Ante estas prácticas de exclusión se mantuvo

[...] una necesidad de matar (física y concretamente) y “matar” (simbólica y metafóricamente) al otro. Ahora el otro ya no es, solo, el otro del mal o el mal del otro, sino una invención [...] de nosotros mismos y de la necesidad de definir mejor aquello que nuestro “yo” contiene. [...] El otro es otro que nosotros no queremos ser, que odiamos y maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que utilizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro; es otro que tiende a producir una sensación de alivio ante su sola invocación (y también ante su sola desaparición); es un juego –más que doloroso– de presencias y de ausencias (Skliar, 2008, p. 86).

El problema de educar de forma especial, fue uno de los obstáculos que no permitió trazar una constitución humana con distintas miradas que enriquecieran la presencia de lo diverso. La contrariedad consistió, en que los niños *diferentes* fueron sujetados a permanecer bajo una mirada paralizada que segregó y descalificó sus nombres e identidades.

No obstante, al ser cuestionada la visión de Educación Especial por diversas organizaciones y comunidades, orilló a que fuera motivo de atención para reestructurar y replantear el propósito educativo que se tenía en ese momento debido a la diferenciación en sus prácticas, culturas y políticas que olvidaron buscar el bien común y la educación basada en contextos no restrictivos.

Desde esta perspectiva, surgen en el mundo voces a favor de una educación igualitaria en oportunidades que proclaman una educación equitativa, independientemente de las condiciones físicas y cognitivas. Esto obedece no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales, culturales y económicas.

Históricamente se congregaron en foros nacionales e internacionales organismos para convenir propuestas educativas con la finalidad de integrar a las personas con discapacidad a espacios escolares donde los niños *diferentes* que en algún momento fueron resquebrajados en su participación fuesen parte de la sociedad para aprender juntos en espacios regulares.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y promulgada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948, presenta un creciente interés por abordar la situación de personas con discapacidad desde un matiz integral, específicamente como sujetos con derechos. Así, en la Conferencia realizada en Jomtien, Tailandia (1990), se propone un cambio significativo en el enfoque de la educación como

proceso social y político de los derechos en todos los individuos con la finalidad de asumir la propuesta de una educación para todos.

Dentro de sus elementos esenciales se introduce el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje para referir a aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que las personas necesitan para vivir con dignidad y autonomía e incluso para seguir aprendiendo. Esto obligó a que cada país tuviera que ser responsable de garantizar el acceso universal a la educación para los diferentes sectores de la población (UNESCO, 1990).

Por su parte, en la Conferencia Mundial, sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca España (1994), se buscó garantizar el derecho primordial a la educación básica de los niños y niñas, particularmente los que presentaban discapacidad. Lo anterior con el propósito de alcanzar un nivel aceptable acorde a sus limitaciones en su aprendizaje.

Fue necesario tomar medidas para asegurar a este grupo de personas con sus diversas categorías y, en igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo, de tal forma que pudiesen acceder a las mismas oportunidades que el resto de la población infantil (UNESCO, 1994).

En virtud de este evento, se establecen acuerdos fundamentales que van a ser eje rector en las prácticas educativas de nuestros días. Con ello, se forjan oportunidades de aprovechar dichas iniciativas y se hace énfasis sobre el principio de integración educativa en la Declaración de Salamanca (1994: IX)

reconociendo la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos [...] escuelas ordinarias con esta orientación que representen el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora: además proporcionando una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejorar, en definitiva, la relación y eficacia del sistema educativo (Punto 2).

Ante las disposiciones y planteamientos mencionados, fue importante analizar la pertinencia y eficacia de una *Educación para todos*, aunque la propuesta se enfocó a satisfacer necesidades básicas y se llevaron a cabo acciones dirigidas a concretizarlas, fue importante fortalecer los esfuerzos y propósitos para empezar a transformar la educación especial.

### **La escuela, punto de acceso para la Integración Educativa**

La decisión de integración, abrió un camino visible y prometedor para fortificar la cualidad de empezar a reconocer que existe una diversidad educativa, en esta lógica, la importancia y el impacto que tuvo desde el momento que se erigió como una bandera de cambio llevó a la transformación en la educación

que aceptó e integró a los alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad dentro de las escuelas y aulas regulares.

Es por ello, que, a partir de 1993, se implementan en México las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con la presencia de los maestros de apoyo para favorecer la integración a los espacios regulares de niños y niñas en condiciones desfavorables tanto físicas como cognitivas.

Bajo este argumento, la presencia crucial que concreta tanto la integración de USAER y de los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad al contexto educativo regular, confieren con su sola presencia una revolución de ideologías y supuestos que provocaron una ruptura de esquemas y prejuicios para ser reestructurados y reorganizados en función de una atención y apoyo fundamentados en la aceptación de los niños con discapacidad retomando con ello el valor de la igualdad de oportunidades.

En este sentido, se considera que un alumno con necesidades especiales, con o sin discapacidad presenta dificultades para acceder al currículo de su grado escolar en relación con sus compañeros de grupo, lo cual le pone en desventaja ante un sistema escolar normado por la homogeneidad de aprendizajes y saberes.

Al referirnos al modelo de integración educativa nos enfrentamos a la categorización de conceptos, etiquetas y diagnósticos clasificados a partir de una mirada parcelada desde el marco normativo de la política educativa. Esta postura se aleja del verdadero fin educativo que es aprovechar las diferencias como oportunidades de aprendizaje en el aula.

La presencia de los maestros de apoyo, en su momento constituyó una oportunidad para enriquecer el trabajo de los docentes frente al grupo, para promover el trabajo conjunto y contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una manera significativa. En este sentido, las relaciones que establecieron (educación especial y educación regular), fueron el eje de las principales acciones que determinaron el curso de la intervención pedagógica en contextos integradores.

La presencia de educación especial en las escuelas regulares, generó en los maestros de grupo un tumulto de expectativas hacia el apoyo proporcionado, al rendimiento académico de los niños *especiales*, a la aceptación por parte de los alumnos *normales* para con los *desiguales* y a la influencia del entorno acompañada del apoyo familiar.

Así, la teoría y las propuestas que fundamentaron los propósitos de integración, comenzaron a volverse relativos, debido a las ideas equivocadas que asumieron los maestros frente al grupo (al responsabilizar al maestro de apoyo de los aprendizajes de los niños con discapacidad), situación que conllevó a que solo fueran integrados físicamente en las aulas regulares pero olvidados para hacerlos partícipes en el desarrollo de la malla curricular, de su grado. A su vez,

los maestros de apoyo desde la propuesta del modelo de integración enfatizan desde esta postura que la discapacidad requiere de diagnósticos y apoyos especiales para satisfacer las necesidades particulares a través de la mirada de diferentes especialistas que intervendrán desde una visión casuística a la que es reducido el alumno.

Es innegable que empieza a prevalecer la falta de acuerdos por parte de educación especial y educación regular para generar una conciencia ética en la comunidad educativa encaminada a hacer parte de la misma al alumno *especial*, es decir, solo se le observa a lo lejos, a distancia, con cierta precaución y muy poco deseo por descubrir sus necesidades y más aún la forma de dar respuesta a ellas. Ante esto y como cita Borsani (2008), con mención a Gurman, (1993), se concibe al alumno como “[...] un cuerpo hecho de partes, de partes que se especializan y de especialistas de partes del cuerpo” (p. 33).

Esta idea concuerda, con la actitud y actuar de los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia el alumno integrado, ya que se le concibe como un ser fragmentado, divisible y coaccionado, que difícilmente logrará algo por sí mismo, hecho que limita su participación en un ambiente normado y homogéneo de pensamientos, manifestaciones sociales y afectivas. Las contradicciones anteriores dan pie a una controversia al cuestionar las siguientes condiciones:

¿Para qué integrar a los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad a una escuela regular si existen escuelas especiales para dar respuesta a sus necesidades?, ¿Cuál es el propósito de generar un currículo abierto si los niños con discapacidad aprenden mejor a través de una enseñanza diferenciada?

¿La integración de las personas con N.E.E. es un medio estratégico para lograr la educación básica para todos, ante el entorno de lo heterogéneo?, ¿Es la integración básica una estrategia para promover la equidad y la democracia en las políticas, culturas y prácticas excluyentes, o solo es la intención de insertar a un espacio físico regular a los alumnos con discapacidad, sustentado bajo el discurso de la política educativa?

Este tipo de preguntas sugieren en gran medida la imposibilidad de concretar o dimensionar una educación para todos en igualdad de derechos y oportunidades debido a que la integración educativa no logra trascender como una propuesta de respeto a las diferencias, ya que se reduce esta propuesta únicamente a la acción de insertar físicamente al alumno a la escuela regular, por ello:

es relevante señalar que integración social no necesariamente equivale a integración escolar. Un niño puede adaptarse a un lugar físico, a la dinámica de una institución, puede permanecer a determinado grupo y hasta compartir con

él actividades de tipo social, pero esto no necesariamente implica poder aprender sistemáticamente con los otros Borsani, (2003, p. 117).

Si bien, el acceso de alumnos que no estaban considerados en las escuelas regulares y que eran escolarizados en centros especiales, bajo la propuesta integracionista lograron insertarse a escuelas normales. Pero, ¿qué sugiere o qué impacto sostiene el concepto de integración dentro del contexto educativo?

Se define a los niños y niñas con necesidades educativas especiales como aquellos que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para lograr los fines y objetivos educativos (SEP, 2002, p. 24).

En lo que respecta a USAER, la atención se encaminó a brindar ayuda a través de las aulas de apoyo, este tipo de atención incluyó orientación a los padres de familia, así también a los maestros frente al grupo.

El apoyo brindado se caracterizó por ser individualizado y realizado en momentos concretos y aislados al grupo de clase que originaron en el niño con discapacidad y/o N.E.E la ausencia de aprendizajes con sus compañeros, debido a que se le extraía de su aula regular para recibir terapia de lenguaje, aprendizaje o psicológica.

En cuanto a la finalidad de este tipo de ayuda, por una parte, resultó ser más bien remedial, es decir, se ocupó de reeducar y rehabilitar las discapacidades o el déficit bajo una mirada unilateral, todo ello en un contexto excluyente. Referente a la acción del maestro de apoyo fue evidente el papel de especialista que asumió, aquel que se encuentra fuera del aula para atender al sujeto en sesiones periódicas y fijas.

En lo que respecta a la relación del maestro de apoyo con los profesores de grupo se mostró asimétrica, USAER fue visto como el equipo de especialistas encargados de hacer acciones individualizadas bajo un trabajo fragmentado y un currículum cerrado.

Ante estas características, fue evidente que este modelo de atención a la discapacidad y las N.E.E fue primordialmente casuístico, ya que era fundamental el diagnóstico (dislexia, hiperactividad, discapacidad intelectual, retraso psicomotor, etc), para brindar los apoyos específicos de aprendizaje al niño, el cual se basó en prejuicios y expectativas limitadas en el desarrollo del sujeto en relación con sus compañeros de clase.

Esta disgregación entre educación regular y educación especial promovió la discapacidad como un problema a resolver y como obstáculo que retrasa el desarrollo normal del currículo.

Los maestros y las escuelas integradoras se olvidaron de generar en colaboración ambientes de respeto y convivencia entre las diferencias de pensamiento, aprendizaje e identidad. Compensar las desigualdades físicas y cognitivas por el término de necesidades educativas especiales es tratar finalmente de establecer formas de un currículum paralelo y de adecuaciones curriculares individualizadas.

Este hecho llevó a realizar finalmente una planeación paralela enfocada en los déficits; priorizando la propuesta curricular adaptada de cada alumno con N.E.E. con o sin discapacidad, siendo ésta, la principal herramienta de la maestra de apoyo para acompañar los procesos escolares de los estudiantes que lo requerían. El trabajo entre docentes continuó excluyendo y, a pesar de los propósitos planteados:

[...] las experiencias integrativas realizadas no han podido detectar la existencia de un proyecto educativo con sentido de continuidad, que refleje un eje articulador identificatorio, un compromiso institucional más allá de las personas concretas que la conforman en un determinado momento (Borsani, 2008, p. 21).

Con las etiquetas, se siguen diferenciando las capacidades y a las personas, pues los docentes invisibilizan a los alumnos en su conformación máxima y esencial del Ser. En este sentido, las relaciones establecidas entre docentes (especial y regular), tendrían que ser el eje rector de las principales acciones para determinar el curso de prácticas de igualdad y equidad.

Uno de los motivos de que no se haya avanzado en este camino educativo de comunión dialógica, ética y colaborativa entre educación especial y educación regular es quizá, debido en gran parte a que cada sistema educativo tiene lineamientos que lo rigen, mismos que están alejados de la esencia integral del ser y que fueron señalados por sus organismos y sistemas, esto suscita que entre los maestros no trascienda el arte de saber acompañar emociones y aprendizaje.

Al respecto Imbernón (2005) refiere lo siguiente:

[...] debido a que no se ha escuchado la voz propia de aquellos que viven la educación intensamente, por supuesto con excepciones y matices, [...] hay voces situadas en un segundo o tercer nivel que son las que opinan sobre ello, voces que analizan y proponen la enseñanza desde puntos alejados de la realidad de las escuelas y, a veces, voces con relatos poco humanizados, plenos de una gran cantidad de racionalidad técnica y de normatividad absurda, imbuidos en una supuesta objetividad (p. 8).

En el trayecto y ambigüedad de los paradigmas educativos que pretendieron aceptar al *anormal*, no existió la valoración de la diversidad. Por su parte, educación especial se concentró en las carencias y sus tratados, por otro lado, educación regular cumplió con el papel de educar para formar seres homogeneizados que asistían a la escuela para aprender conocimientos.

Con lo expuesto, se intentan analizar las contradicciones o dificultades que surgen en la realidad educativa confrontándola con el discurso teórico para tratar de reubicar y reestructurar las funciones que deben ir encaminadas a asumir las responsabilidades educativas no de manera desarticulada sino a partir de un trabajo colaborativo y participativo en el cual prevalezca la comunicación y queden excluidas las etiquetas para con los *diferentes*.

¿Es posible pretender terminar con un sistema de educación paralelo para promover el respeto a la diversidad?

### **Educación Inclusiva: Discurso o posibilidad para aprender entre las diferencias**

En la lucha por erradicar las prácticas excluyentes por parte de la sociedad hacia las minorías con discapacidad y/o alguna dificultad socio-cognitiva, se replantea y propone un nuevo modelo de atención para la diversidad. Las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en la temática de atender a la heterogeneidad de niños que asisten a las escuelas con el fin de aprender juntos en un ambiente de convivencia e igualdad y sin discriminación desde la propuesta de la Educación Inclusiva.

Arnaiz (2003) señala que:

[...] la educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que las han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir significa mantener fuera, apartar, expulsar (p. 150).

La educación inclusiva, plantea una serie de retos con miras para arribar a una sociedad inclusiva, donde ningún alumno quede excluido o fuera de las escuelas regulares. Ante este planteamiento Ainscow (2001) menciona algunos principios de la inclusión:

- La inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños: a todos corresponde y todos son bienvenidos.
- La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al niño y no los niños al programa.
- La educación especial debe convertirse en un elemento de la educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los niños.
- Los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones realmente valoradas (p. 61).

Replantear la atención para la diversidad y no solo para la discapacidad, exige resignificar conceptos, propuestas, estrategias y visiones para valorar la heterogeneidad de presencias e identidades que converjan desde procesos incluyentes.

En palabras de Essomba (2006), la inclusión es:

Concepto estrechamente ligado al de integración, pues en cierta medida aparece como consecuencia lógica de los cambios en el discurso sobre atención a la diversidad. Inclusión es más que integración. La integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; la inclusión hace referencia a todo el alumnado (p. 43).

Las escuelas constituyen hoy día, espacios caracterizados por la heterogeneidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más plural. Los estudiantes son más diversos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género y de capacidad cognitiva. Actualmente, el contexto escolar se muestra como un escenario policromático y complejo, mismo que se debe aprovechar y enriquecer para diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante ello, la sociedad, las escuelas regulares y los maestros frente al grupo se cuestionan ¿para qué modificar prácticas de educación diferenciada que resultan viables para los niños con discapacidad por propuestas inclusivas que brinden respuesta educativa a la diversidad?

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth, T., Ainscow, M, 2002, p. 6).

La democracia no es reconocer al otro como diferente para considerar la posibilidad de ser y estar en un espacio escolar; antes bien, implica respetar los derechos humanos que por ley le corresponden y hacerlos valer, esos derechos en igualdad de oportunidades para participar en este caso en procesos de aprendizaje y convivencia. La pluralidad de saberes e identidades, significan que hay que movilizar las prácticas escolares, que hay que reconstruir elementos pedagógicos a partir del enfoque inclusivo que se plantea.

Siendo así,

Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los “buenos” y de los “malos” estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente (Gimeno, 2000, p. 89).

La encrucijada para la educación consiste en cómo incluir a las personas con discapacidad, que de alguna manera *alteran* para muchos la dinámica escolar.

¿Existen propuestas profundas para aceptar en los espacios escolares a dichos grupos, o solo es una intención de la política educativa para caminar de manera discursiva con los avatares de la sociedad?

Bajo esta mirada, surge en México, el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2009), y posteriormente en su última versión el (MASEE, 2011) este último es el modelo que apoya actualmente la propuesta de las políticas educativas para impulsar el desarrollo de prácticas inclusivas a través de un trabajo colaborativo entre educación especial y educación regular.

En este contexto de políticas, se articula el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad, gratuita y obligatoria. Junto con lo anterior y bajo los principios de la educación inclusiva, se inscribe y se alinea la política de la Dirección de Educación Especial (DEE) quien se suma a los esfuerzos para impactar en la calidad educativa con equidad, a partir de mejorar el proceso de atención en sus servicios. Esta es una razón fundamental para presentar el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2011, p. 10).

Por su parte, en el MASEE se establece:

[...] un modo de sentir, de pensar y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez, un compromiso social y la posibilidad de contribuir a crear una educación diferente al privilegiar lo esencialmente humano, al resolver lo ético-político y las tareas profesionales en el marco educativo. Nos convoca y anima a la reflexión continua y permanente, a la mejora de nuestras prácticas

educativas e implica, un reto que requiere de la participación comprometida de todos (SEP, 2011, p. 11).

Con la propuesta del MASEE (2011) la educación especial se reestructura no solo en sus lineamientos y filosofía, sino también en la visión del Maestro de Apoyo como se le conocía en USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) con el Modelo Integracionista; ahora, Maestro Especialista bajo la concepción de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) desde la perspectiva inclusiva.

La UDEEI es un servicio educativo especializado que, en colaboración con docentes y directivos de las escuelas, garantiza el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo debido a que su acceso, permanencia, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica, se encuentra obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares. Es por ello que, a través de la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como de ajustes razonables y orientaciones a padres, madres de familia y/o tutores, se asigna un maestro especialista por cada escuela de Educación Básica (SEP, 2018, p. 117).

El proceso de atención de la UDEEI a través de la propuesta del MASEE, (2011) implica desde su planteamiento teórico gestar prácticas dialógicas con los actores pedagógicos que se suscriben a la comunidad educativa (directivos y docentes) para gestionar la atención de los niños que enfrentan BAP con o sin discapacidad en los contextos, con la finalidad de posibilitar a los niños en atención por el maestro especialista a participar en los procesos de aprendizaje y convivencia con sus iguales.

### **Barreras para el aprendizaje y la participación: ¿Necesarias para la atención a la diversidad?**

El planteamiento de barreras para el aprendizaje y la participación se basa en el modelo social de la discapacidad, el cual se refiere a las limitaciones o restricciones que enfrentan los alumnos en la interacción con su contexto escolar, áulico y socio-familiar (Booth, T., Ainscow, M. 2002).

Dicho concepto de BAP

se adoptó en el Índice de Inclusión para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las

instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (SEP, 2011, p. 28).

Las barreras tienen que ser examinadas bajo una visión holística, esta implica una superación de paradigmas que minimizan o reducen la identidad del otro, es decir, la comprensión del otro y sus procesos para constituir una nueva sinergia donde acontecen nuevas relaciones que respeten la integridad de las diferencias.

Asumir el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación como eje vertebral de la Educación Inclusiva, es el punto nodal para eliminar y/o disminuir las situaciones y condiciones que gestan actitudes de rechazo y discriminación de los profesores, padres de familia y los propios alumnos y alumnas, hacia aquellos sujetos considerados “distintos”, por tener características específicas de cultura, etnia, de género, físicas o cognitivas (SEP, 2011, p. 45).

Es importante dejar de ver al alumno que enfrenta barreras como un ser fraccionado, aquel que precisa atención de especialistas que lo ven disminuido en su conformación intelectual, motriz y/o social; continuar en esa dinámica solo promueve concebir las barreras como obstáculos y problemas adheridos al niño que las enfrenta. Para Booth y Ainscow (2002) las BAP permiten clarificar la propuesta inclusiva ya que según el planteamiento de Echeita (2007) son:

Un concepto nuclear respecto a la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja. Mientras que con el concepto de necesidades educativas especiales (y aun reconociendo que tiene algunos aspectos positivos) se sigue corriendo el riesgo de resaltar una visión educativa en la que se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades. Con el concepto de barreras se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos (p. 112).

Con base a este sustento, ¿cuáles serían las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos con o sin discapacidad en las escuelas regulares? ¿Qué tipos de apoyos requieren los alumnos que enfrentan BAP?

En relación con las estrategias de apoyo que ofrece el MASEE, 2011 se especifica que se tienen que realizar ajustes razonables para incluir a los niños con discapacidad en el desarrollo curricular de su grado, de tal forma que no

se caiga en una atención diferenciada. Con base a lo anterior, se plantea que los ajustes razonables son:

[...] las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (SEP, 2011, p. 30).

Bajo esta visión:

Los ajustes razonables realizados en el contexto escolar, áulico y socio-familiar, impactan positivamente en las políticas, las prácticas y la cultura de la escuela [...] y favorecen la accesibilidad en cuatro áreas básicas: La movilidad, la comunicación y la información, los bienes y servicios y las actitudes hacia la discapacidad (SEP, 2011, p. 76).

Sin embargo, es igual de importante gestar no solo ambientes, oportunidades y experiencias inclusivas para los alumnos con discapacidad sino también para aquellos alumnos que enfrentan BAP y que no están en una condición de discapacidad. Para ello, es pertinente en corresponsabilidad

[...] con la escuela, generar las condiciones para brindar una respuesta educativa diferenciada y pertinente, al asegurar una educación de calidad para todos. Para lograr esta educación para todos, [...] se requiere asumir la flexibilidad curricular como un recurso del apoyo. La flexibilidad curricular se logra al pasar del diseño al desarrollo, es decir, al traducirse en relaciones pedagógicas concretas y dar respuesta específicamente a los alumnos y las alumnas de una escuela. Con la flexibilidad curricular, se pretenden superar las problemáticas reconocidas en la operación de los servicios de educación básica y es una alternativa que enriquece la oferta de la escuela.

Hay varias condiciones para hacer flexible al currículo; la primera, se inicia con el reconocimiento de que un cambio en la escuela debe incluir al diseño curricular como orientación para la práctica. En este sentido, la flexibilidad curricular debe estar contemplada como posibilidad desde el propio diseño. La segunda, reconoce al desarrollo curricular como la materia de trabajo del maestro o de la maestra y por ello, el logro de una Educación para Todos implica la movilización de sus saberes para reestructurar y modificar sus prácticas, transformar sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas generadas en el aula (SEP, 2011, p. 133).

En este sentido y para el cumplimiento y diseño de los ajustes razonables y la flexibilidad curricular, la UDEEI plantea tres estrategias de intervención en conjunto con los maestros frente a grupo quienes tienen en sus aulas alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad, lo que implica que la UDEEI despliegue

[...] las estrategias de apoyo con la escuela regular -**asesoría, acompañamiento y orientación** en la escuela, en el aula y con las familias así como en la determinación, promoción y seguimiento de la implantación de ajustes razonables, diseño y desarrollo de estrategias diversificadas en el aula para todos y, estrategias específicas- implica comprender cómo cada escuela y cada aula configuran una particular forma de gestión donde se construyen relaciones y se presentan niveles y capacidades de desarrollo específico. Conocer y comprender los contextos de la escuela y del aula es imprescindible para las estrategias de apoyo ya que posibilita actuar en consecuencia y emprender acciones significativas orientadas a la mejora del aprendizaje y a la reestructuración de sus políticas, culturas y prácticas (SEP, 2011, p. 134).

Con el análisis realizado referente a los Modelos de Atención a la discapacidad, se presenta la Tabla 1 para que se visualice el alcance evolutivo en relación a los procesos que asume el sistema de Educación Especial bajo distintas miradas.

Tabla 1. Perspectivas de Modelos Educativos

ELEMENTOS	EDUCACIÓN ESPECIAL	INTEGRACIÓN EDUCATIVA	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Alcance	Personas con Discapacidad	Alumnos <u>con</u> Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad	Alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad. Población Prioridad.
Profesionales	Maestro en áreas de Educación Especial	Maestro de Apoyo y equipo paradocente (USAER)	Maestro Especialista (UDEEI)
Enfoque	Clínico-Terapéutico	Compensatorio	Holístico
Finalidad	Atender Déficits	Regularizar aprendizajes	Participación en el desarrollo curricular
Caracterización	Tipos de discapacidad	Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
Apoyos	Terapias individuales de lenguaje, rehabilitación y aprendizaje.	Adecuaciones Curriculares de acceso o metodológicas	Ajustes Razonables y Flexibilidad Curricular
Atención	Discapacitados	Alumnos Diferentes	Diversidad
Valoración	Diagnóstico Clínico	Evaluación Psicopedagógica	Reporte de valoración de contextos y BAP identificadas
Estrategia	Trabajo Individual	Trabajo Paralelo	Trabajo Colaborativo
Espacio	Escuelas Especiales	Aula de apoyo	Aula regular

Fuente. Elaboración propia considerando elementos específicos del Modelo de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011).

En este tenor evolutivo, el trabajo de la UDEEI se transforma y se enriquece de manera constante, tan es así que existen diversos manuales y propuestas que se desprenden del MASEE, (2011), con la finalidad de definir pautas de intervención acordes a las necesidades actuales de las escuelas, los niños y los padres de familia. Por ello, en el año 2017 surge desde la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, Coordinación de UDEEI, la Estrategia para Impulsar la Apropriación del Planteamiento de la UDEEI.

En este material se especifica a partir de momentos de intervención la identificación del alumnado desde la valoración de la situación inicial, retomando para ello la interacción que tiene el alumno en sus contextos como lo refiere el planteamiento del MASEE, 2011. El propósito cobra especial importancia ya que implica reconocer a aquellos alumnos que se encuentran en Situación Educativa de Mayor Riesgo y a la Población en Prioridad. La primera etapa comienza con la construcción de un diagnóstico aparentemente pedagógico que da la pauta para definir los casos de aquellos alumnos que están en situación educativa de mayor riesgo, dicha situación hace referencia a:

[...] que el derecho del niño, niña o joven, en la educación está siendo vulnerado, sin embargo, movilizándolo sus propios recursos, la escuela puede favorecer el avance educativo del alumno o alumna. [...] Dicha situación se presenta cuando el acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación y/o egreso oportuno de un alumno o alumna son obstaculizados por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico o socio-familiar (SEP, 2017, p. 8).

¿Desde esta perspectiva, los alumnos identificados están en mayor riesgo de qué o de quién? ¿Son las barreras las que impiden la inclusión educativa para aprender y convivir? ¿Es necesario clasificar alumnos vulnerables y óptimos?

En este sentido, dentro de la estadística que UDEEI y de manera específica que el Maestro Especialista también atiende, son las Poblaciones en Prioridad, es decir, “alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad” (SEP, 2017, p. 12), para favorecerlos mediante una atención especializada en colaboración con el maestro de grupo para favorecer sus procesos de aprendizaje y participación.

Sin embargo, “el que la UDEEI esté atenta, no significa brindar atención especializada a todos los alumnos y alumnas que formen parte de las poblaciones antes mencionadas” (SEP, 2017, p. 14). Por ello existen condiciones de vida:

que colocan al alumno o alumna en situación de vulnerabilidad, incluyen aquellas condiciones físicas, orgánicas, psicológicas, sociales, culturales y/o económicas de los alumnos (as), las cuales se deben considerar para brindar una respuesta

educativa pertinente, relevante y sin exclusiones. En el contexto de la UDEEI, dichas condiciones de vulnerabilidad no deben considerarse como BAP, ya que desde nuestro ámbito de acción y responsabilidad no podemos hacer algo para cambiarlas (SEP, 2017, p. 15).

Los maestros especialistas reconocen que el MASEE es su eje rector para intervenir en los casos de los alumnos que enfrentan BAP con o sin discapacidad en los diversos contextos en los que interactúan, con ello, pretenden apoyar en la eliminación o minimización de las mismas. No obstante, es primordial para ellos, focalizar su intervención bajo el sustento teórico, político, legal y filosófico exclusivamente con aquellos grupos vulnerables en Situación Educativa de Mayor Riesgo, de tal suerte que puedan ingresar o no a la estadística de atención de la UDEEI.

Ante esta categorización y clasificación, ¿cómo concibe el MASEE, la UDEEI y el Maestro Especialista a la diversidad educativa?

La realidad que se vive al interior de los servicios de educación especial se enfoca en la identificación de BAP bajo instrumentos, parámetros e indicadores en la tarea de reconocer y diferenciar la situación educativa de mayor riesgo con base a las condiciones físicas, sociales, culturales, económicas, cognitivas y conductuales para posibilitar los apoyos por parte de la UDEEI de tal forma que se pueda generar un Plan de Intervención a través del análisis de las BAP de cada contexto.

En ese tenor, ¿La atención del maestro especialista puede garantizar las prácticas inclusivas en el contexto escolar? ¿Es suficiente la supresión del término Necesidades Educativas Especiales para generar inclusión al sustituirlo por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación?

Siendo así, ¿es realmente el MASEE una guía que fundamenta la atención a la diversidad y por consiguiente favorecedor de prácticas inclusivas, o únicamente se encarga de identificar cierto tipo de poblaciones vulnerables para que reciban atención especializada o en todo caso seguimiento a su condición?

Bajo este marco, el proceso para la identificación de BAP se da a través de la evaluación diagnóstica, observación, entrevistas y aplicación de formatos, de ahí que el proceso de trabajo se oriente desde las barreras para el diseño de estrategias específicas o diversificadas acordes a las necesidades presentadas; sin olvidar que todo ello se tiene que asumir a partir de un trabajo colaborativo entre educación especial y educación regular, de ahí el impacto que se pueda lograr en la eliminación o minimización de las BAP.

Cabe destacar que existen estrategias específicas a las que hace referencia el MASEE (2011) que la UDEEI puede utilizar en su intervención:

1. Estrategias de Atención para Alumnos y Alumnas con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes en la Educación Básica.
2. Filosofía para Niños.
3. Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA).

Sin embargo, no todos los maestros especialistas conocen su metodología debido a que no se les ha capacitado para ello, de tal forma que quedan sujetos a lo que ellos conocen o pueden construir desde su actualización profesional y formación docente. Esto llevaría entonces al maestro especialista a enfrentar barreras de conocimiento en su quehacer pedagógico en caso de que la estadística de atención esté conformada por niños que precisen ese tipo de estrategias.

Bajo esta lógica, los maestros de grupo siguen entendiendo que los maestros especialistas son los expertos, aquellos que conocen el manejo de la situación educativa de los niños con discapacidad y/o grupos vulnerables.

A través de su estructura organizativa, la UDEEI detona su operatividad con base en los procesos de atención que enmarca el MASEE (2011) y que se suscriben bajo la propuesta de los siguientes momentos:

1. Establecer la construcción del análisis contextual, mismo que implica recabar información relevante referente a dinámicas, ambientes y procesos de aprendizaje y participación considerados desde la evaluación inicial
2. Conformar la Planeación Pedagógica, de tal forma que se establezcan las formas y pautas de apoyo enfocadas desde un Plan Estratégico de Apoyo.
3. Impulsar la implementación de estrategias que favorezcan procesos de aprendizaje y participación, al tiempo que se brinda seguimiento en la sistematización de los apoyos a través de registrar en las Carpetas de Escuela y de Aula, las evidencias de los avances y áreas de mejora del alumno en atención especializada.
4. Generar una evaluación de los apoyos proporcionados durante el ciclo escolar para la mejora del logro educativo a través de la conformación de Informes bimestrales o informes finales de la evaluación de cada contexto.

El maestro especialista asume ese rol y cumple su función de dotar de estrategias al maestro de grupo para que este las implemente en el sentido de resolver la problemática que enfrenta el niño.

Dentro de los lineamientos que contiene el MASEE (2011), se estipula la sistematización de información e intervención de la UDEEI, dicha situación, implica que el maestro especialista se dé a la tarea de recuperar información relevante situada en los ambientes de aprendizaje, metodología de enseñanza,

interacción entre iguales, diálogo y participación entre el niño y el currículo, nivel de competencia curricular, estilos y ritmos de aprendizaje, etc., para determinar las pautas del apoyo a través de un análisis contextual.

Ante esta consigna, el maestro especialista ocupa espacios y tiempos considerables para asumir el cumplimiento no solo de tareas pedagógicas sino también de tareas administrativas enfocadas a requisitar formatos con la información obtenida de las BAP identificadas en los contextos, organizar carpetas individuales, grupales y escolar, así como redactar informes (iniciales, intermedios y finales de por lo menos veinte alumnos en atención) hecho que le aleja del verdadero propósito que es gestar en la práctica escolar ambientes de respeto, aprendizaje y participación con y desde la diversidad, reduciendo su participación a intervenciones aisladas y con poco impacto en las escuelas.

Con base a lo anterior, ¿cómo se asume el MASEE por parte de los maestros especialistas y maestros de grupo al interior de las escuelas regulares? ¿Se planea para una pedagogía basada en la diversidad o simplemente para proporcionar sugerencias, estrategias, métodos y técnicas que eliminen barreras de aprendizaje y que favorezcan la participación del niño en apoyo? si es así, ¿dónde queda gestar escenarios y comunidades de diálogo y convivencia entre las diferencias que enmarcan a la diversidad educativa desde una propuesta inclusiva e intercultural?

Skliar (2008) plantea cuestionamientos profundos referentes a la diversidad, mismos que permiten confrontar y repensar la concepción relativa a las diferencias para resignificar no solo el concepto mismo, sino la esencia y visión. ¿En qué medida enunciar la diversidad ofrece una perspectiva de cambio en la cultura, la política y en la estructura pedagógica que tiene el docente en relación al alumno que es invisibilizado por el currículum? ¿Se transforma la educación al discursar la inclusión que considera al excluido y oprimido?

Con ello, el sentido de lo diverso y ante las permanentes prácticas que discriminan, utilizar el concepto de diversidad sigue siendo: “[...] “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, “mucho mejor” que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad” (Skliar, 2008, p. 108).

La educación inclusiva para algunos colectivos escolares, es muestra evidente de un paso evolutivo en aras de erradicar las etiquetas; sin embargo, para la gran mayoría de la comunidad educativa, es una forma forzada de disfrazar a la discapacidad y las necesidades educativas especiales para aparentar que todos “somos iguales”.

La ambigüedad que se ha propiciado en la practicidad del MASEE (2011) e incluso del propio planteamiento inclusivo es motivo para reflexionar si en realidad las

pertinencias en sus propósitos son acordes a las necesidades y realidades de los niños/as, o sí las formas y mecanismos de apoyo que pretende, son viables para erradicar o minimizar las prácticas que excluyen al otro. Con ello es necesario replantear y como lo refiere Skliar (2008):

la inclusión no es simplemente una contra-cara, en cierto sistema de equivalencias de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros, No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro” (p. 138).

El planteamiento sobre la diversidad y su conformación han empezado a escucharse en los contextos educativos; sin embargo, aún no se ha logrado impactar en las prácticas docentes (regular/especial), en las cuales la propuesta inclusiva tenga relevancia en las prácticas docentes y en la comunidad misma, optando a limitarse en las *buenas intenciones* para transformar prácticas compensatorias, diferenciales y excluyentes que se esconden en discursos inclusivos.

## Consideraciones finales

La presencia de distintos modelos de atención a la discapacidad, permiten tener claridad en el tiempo en relación a marcar pautas no solo conceptuales sino también procedimentales en la ardua tarea de lo que significa gestar ambientes de aprendizaje y participación con y desde la diversidad educativa; sin embargo, el referente continuo en la educación sigue enfatizando la existencia de dos tipos de niños, los clasificables y los normales.

A fin de dejar abiertas algunas posibles líneas de discusión en relación al MASEE (2011) y a los fines y contribuciones que intenta impulsar para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado que enfrenta barreras, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la trascendencia de identificar barreras para el aprendizaje y la participación a partir de una categorización de condiciones que tienen como fin etiquetar veladamente los déficits de los niños? ¿Cuál es la función del maestro especialista en el marco inclusivo cuando delimitan formas de intervención para apoyar únicamente a los grupos vulnerables y a la discapacidad, no así a la diversidad educativa?

¿Existe plena comprensión del planteamiento inclusivo y sus implicaciones en la práctica del maestro especialista? ¿Qué barreras existen en el sistema educativo que contribuyen a enfatizar la atención a la discapacidad y a los

grupos vulnerables bajo una visión de trabajo fragmentada y paralela entre el maestro especialista y el maestro frente a grupo? ¿La intervención diferenciada es ética bajo los principios de la educación inclusiva?

La diversidad en las aulas, aún no se aprecia como oportunidad y riqueza ya que implica importantes desafíos para los docentes, de tal forma que, mientras se permanezca en el continuo de homogeneizar aprendizajes y personas no se podrá arribar a la inclusión y a sus prácticas. En este sentido, se trata de empezar a transitar por una pedagogía que se adapte a los intereses y experiencias de los niños para forjar seres humanos libres de pensamiento, conscientes de la importancia que existe en el respeto a las diferencias.

En este sentido, no es suficiente identificar y eliminar BAP, la inclusión y sus fundamentos requieren trascender la atención especializada encargada al maestro especialista, ese experto que a los ojos ajenos es capaz de remediar y dotar de materiales y estrategias al niño en apoyo para que esté preparado y aprenda como el resto de sus compañeros.

No existe como tal en el MASEE (2011) una propuesta de convivencialidad entre las diferencias a partir de propuestas inclusivas e interculturales que promuevan un diálogo de saberes (comunitario y escolar) que ayuden a potenciar las capacidades, intereses, emociones e identidades de cada niño sin poner el acento en barreras que se tratan de encubrir como oportunidades.

Por tanto, de lo anterior se desprende que el reto de la inclusión no es posibilitar la presencia física del alumnado vulnerable a las escuelas regulares, como lo fue en su caso la integración. Antes bien, la propuesta consiste en confirmar las diferencias como una forma de enriquecer aprendizajes e interacciones y que la cuestión y preocupación deje de ser qué hacer con los vulnerables ante el hecho de estar presentes en un contexto común con los “normales”. Por el contrario, la ocupación redundante en saber de qué manera promover las diferencias para diseñar dispositivos y escenarios que no se concentren en la resolución de déficits y limitaciones.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Barton, L. (Comp.) (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Madrid: Morata.
- Bautista, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid: CSIE.
- Borsani, M. (2008). *Integración o Exclusión. La Escuela Común y los Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Borsani, M. (2003). *Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar: organización institucional y necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.
- SEP (2002). *Calidad educativa y atención a la diversidad*. México: SEP.
- MASEE, (2009). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, México: SEP.
- MASEE (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)*, México: SEP.
- (2017). *Estrategia para Impulsar la Apropiación del PTO de la UDEEI*. **México: SEP.**
- (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de las Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: SEP.
- Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- UNESCO (1994). *Marco de acción de Dakar sobre educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España 7 al 10 de junio de 1994. París: UNESCO [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Nueva York: W.C.E.F.A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

