



Vicisitudes de la discapacidad y la génesis de la inclusión en la educación

Vicissitudes of disability and the genesis of inclusion in education

Alonso Xilot¹

Recibido: 10/02/2023
Aceptado: 3/05/2023

Resumen

A partir de una revisión histórica y crítica de algunos de los discursos elaborados sobre la discapacidad en diferentes momentos de la historia, este ensayo pretende destacar cómo nuestra comprensión y actuación ante la discapacidad se ha ido modificando con el paso del tiempo. Esta evolución, por supuesto, ha sido relevante para las personas con discapacidad (PcD), pues ha permitido garantizar el reconocimiento de sus derechos, la reafirmación de su condición de personas y un trato digno. A la vez, sus logros políticos y sociales como colectivo han dejado una impronta en el resto de la sociedad, emplazándola a transformarse. En el caso particular de la educación, son muestra de ello el movimiento de integración y, posteriormente, el paradigma de inclusión, ya que ambos eventos han llevado a cuestionar las culturas, políticas y prácticas escolares existentes para poder enfrentar el reto sustancial que implica convivir y aprender en diversidad.

Palabras clave: discapacidad, inclusión, educación inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, diseño universal para el aprendizaje, ajuste razonable.

¹ Maestro en Educación Especial con Enfoque Inclusivo por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Actualmente, labora en el área de psicología de la U.S.A.E.R. No. 25 de Educación Especial de la Secretaría de Educación de Veracruz. Líneas de investigación independiente: Intervención en psicología educativa, Educación especial y Educación inclusiva. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2119-5017> Contacto: joseal.xilot@msev.gob.mx

Abstract

Based on a historical and critical review of some of the discourses elaborated on disability at different moments in history, this essay aims to highlight how our understanding and action in the face of disability has been changing over time. This evolution, of course, has been relevant for people with disabilities (PwD), since it has made it possible to guarantee the recognition of their rights, the reaffirmation of their status as persons and dignified treatment. At the same time, their political and social achievements as a collective have left an imprint on the rest of society, calling on it to transform itself. In the particular case of education, the integration movement and, later, the inclusion paradigm are proof of this, since both events have led to questioning existing school cultures, policies and practices in order to face the substantial challenge that living together implies. and learn in diversity.

Keywords: disability, inclusion, inclusive education, barriers to learning and participation, universal design for learning, reasonable accommodation.

Introducción

Las formas de vida comunal cimentadas en el rechazo y la segregación han desfavorecido y vulnerado históricamente a las personas con discapacidad (PcD). Afortunadamente, tales actitudes sociales han cambiado con el paso del tiempo. Un breve recorrido por los momentos más paradigmáticos de las vicisitudes de la discapacidad atisba dicha evolución, donde se pasa de concebirla un infortunio que debe desterrarse, a una enfermedad que debe curarse o corregirse, a una desviación que debe normalizarse para conseguir la adaptación a una supuesta sociedad homogeneizada, hasta arribar a la noción de una condición que cierto grupo de personas experimenta cuando una sociedad (idea estandarizada de persona) impone barreras que limitan significativamente su desarrollo y participación plena.

A principios de los noventa del siglo pasado, el movimiento de integración educativa marcó un punto de inflexión en las concepciones y actitudes sociales hacia la discapacidad, ya que promovió la convivencia de niños y niñas con y sin discapacidad en centros educativos comunes, lo cual contribuyó a desterrar gradualmente la segregación, la exclusión y la discriminación hacia las PcD. Estos eventos mejoraron su calidad de vida y también emplazaron a la sociedad a forjar un nuevo pacto social, cimentado en la valoración y el respeto hacia la diversidad.

Este ensayo, cuya tesis central es que el paradigma de la educación inclusiva representa una contribución indirecta de las PcD y los colectivos afines hacia la educación, primero comprende un breve recuento de los momentos más paradigmáticos en la evo-

lución de los supuestos y enfoques sobre la discapacidad desde la Antigüedad hasta la actualidad, para luego reflexionar cómo los posicionamientos críticos contemporáneos respecto a la conceptualización y comprensión de la discapacidad, así como los avances en el reconocimiento de los derechos civiles y políticos de las PcD han influido la educación de hoy día.

Los “antiguos” avatares de la discapacidad

En la Antigüedad, a las personas con deficiencias físicas, mentales, sensoriales y motrices se les consideraba una carga para la comunidad y sociedad, y causa de estigma para su clan familiar. Dados los prejuicios morales y religiosos por entonces en boga sobre el origen de la discapacidad, una suerte de “castigo” divino o expiación derivada de alguna falta cometida por los miembros del grupo parental, estas personas fueron constantemente blanco del rechazo, la segregación, el abandono o exterminio, actos que llevaba a cabo la misma sociedad de la cual formaban parte (Amparo, 2021; Hernández, 2015; Jiménez, 2008; Vergara, 2002).

Actitudes y acciones vejatorias que, sustentadas en supuestos de superioridad racial, resurgieran, penosamente, en momentos de la historia moderna. Por ejemplo, las políticas eugenésicas de sanidad de la Alemania nazi, régimen bajo el cual se exterminaron centenares de PcD, a manera de preámbulo para el posterior genocidio de diversos grupos étnicos en los tan conocidos campos de concentración (Altares, 2021).

Cierto retroceso ante lo ganado dos siglos antes, pues la Ilustración –movimiento sociocultural surgido a finales del siglo XVIII– había inspirado amplias y profundas transformaciones en varios ámbitos del quehacer humano, así como fraguado condiciones propicias para el surgimiento de diversas instituciones humanitarias que, administradas por comunidades religiosas, civiles o estatales, pronto se convirtieron en espacios donde las personas menesterosas y con discapacidad encontraron cobijo y protección (Vergara, 2002). Incluso, durante el siglo XIX, estas instituciones se multiplicaron y brindaron asilo y atención a huérfanos, ancianos, indigentes y enfermos en los países más urbanizados del mundo.

El personal de los hospitales y manicomios lidiaba, por esos tiempos, con los “padecimientos” mentales y la discapacidad de una forma un poco rudimentaria, bajo un modelo de atención lleno de severas restricciones y deshumanización denominado por algunos enfoque médico (Barbosa *et al.*, 2019; García *et al.*, 2000; Hernández, 2015) o biológico (Jiménez, 2008), el cual concebía la discapacidad a modo de un problema individual procedente de un proceso traumático o congénito de carácter patológico, cuyo tratamiento, por tanto, se orientaba básicamente hacia la consecución de la curación o rehabilitación del paciente.

Dicho enfoque predominó hasta bien entrado el siglo XX. Si bien sus prácticas jamás estuvieron exentas de un sinfín de vejaciones, y le adjudicó a la discapacidad un sentido fatalista que continuó revistiéndola de una fuerte

carga negativa de la cual ha sido muy difícil desprenderla, implicó un abordaje innovador comparado con los supuestos predecesores. Por un lado, permitió pasar de connotar la discapacidad como una desgracia a un padecimiento causante de aflicción, sufrimiento y vergüenza a quien lo experimenta (García *et al.*, 2000; Vergara, 2002). Por otro, sus modelos de diagnóstico y tratamiento servirían posteriormente como marco operativo para la detección y tratamiento de las deficiencias en el aprendizaje de los escolares.

Adicionalmente, a principios del siglo XX, tras la emergencia formal de disciplinas como la pedagogía, la psicología y (su rama técnica) la psicometría, la medicina empezó a perder el monopolio sobre el estudio y tratamiento de la discapacidad (Lledó, 2013). Muestra de ello, el psicólogo Alfred Binet y el médico psiquiatra Théodore Simon desarrollaron en 1905 los primeros instrumentos o test de inteligencia, con los cuales buscaron descubrir prematuramente las dificultades de aprendizaje y crear acciones que ayudaran a su superación temprana (Delval, 1982).

Poco después, sin embargo, se otorgó a tales test un uso clasificatorio infame que contribuyó al agravamiento de los prejuicios sociales de la época hacia las poblaciones históricamente desfavorecidas. Es decir, ciertos personajes convencidos de que algunos rasgos conductuales considerados socialmente indeseables –“la idiotez, la locura, la imbecilidad y la criminalidad” (Delval, 1982, p. 34)– se distribuían con mayor frecuencia en determinados grupos sociales y raciales minoritarios y

estigmatizados emplearon los test para clasificar estos grupos.

Otros individuos inclusive plantearon acciones extremas contra ellos, tales como realizar una “selección artificial” que contuviera su reproducción. Ideas ignominiosas nunca concretadas, aunque bastante ilustrativas de cómo las viejas concepciones, los prejuicios, la irracionalidad humana no desaparecen del todo, tristemente, se arraigan muy bien en la mentalidad colectiva y logran trascender en el tiempo.

En la segunda década del siglo XX, el psicólogo estadounidense Lewis Terman dio un gran impulso al uso de los test de inteligencia en los EE.UU. Él estableció el coeficiente intelectual (I.Q., por sus siglas en inglés) como una medida útil y legítima para determinar el grado de inteligencia de una persona (Hotherhall, 2005). A partir de entonces se volvió habitual usar dicho test para clasificar la inteligencia y otras aptitudes desde categorías contrapuestas: normal/anormal y educable/no educable.

Terman fue también promotor de medidas sociales controvertidas. Declaró: “si queremos preservar nuestro Estado para el tipo de gente que lo merece, debemos limitar, en la medida de lo posible, la propagación de los degenerados mentales” (citado en Delval, 1982, p. 34). A la par, promovió una organización social que situara a cada cual conforme su capacidad potencial. Es decir, cuando alguien puntuara por arriba o por debajo de ciertos parámetros, se le “ubicaría” (segregaría) en un lugar acorde a su supuesta capacidad. Según recogen García *et al.* (2000), pronunció:

Los niños débiles mentales se encuentran por todas partes. Se atrasan en la escuela y ocupan una cantidad desproporcionada del tiempo de la maestra, bajan el nivel de aprovechamiento de los niños normales y tienden a hacerse incorregibles. El trabajo de la escuela no puede proseguir hasta que estos casos sean removidos de las escuelas públicas y hasta que los casos fronterizos hayan sido ubicados en clases especiales. (pp. 25-26)

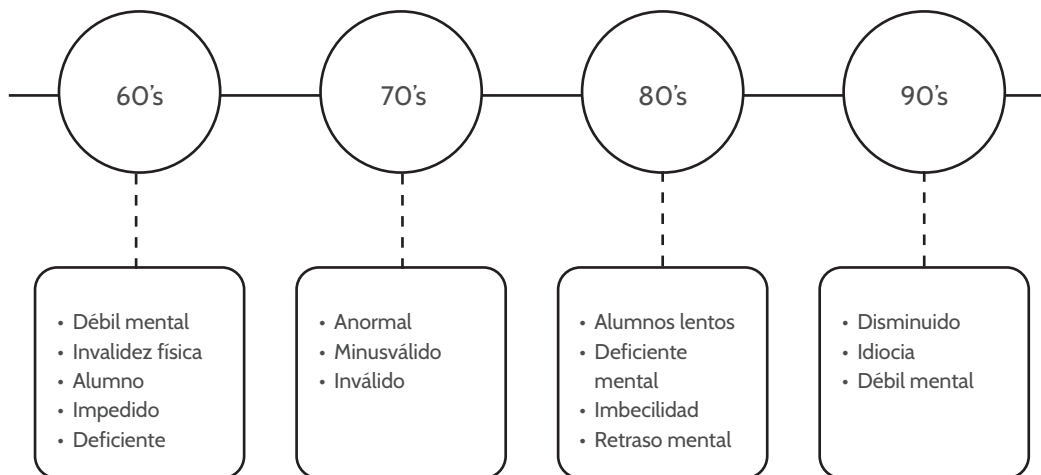
El empleo de los test de inteligencia influyó fuertemente en la clasificación de la discapacidad durante los dos últimos tercios del siglo XX; definió una forma de abordar la discapacidad y las dificultades de aprendizaje dentro del ámbito escolar. Si su propósito original radicaba en clasificar el rendimiento intelectual de un sujeto de acuerdo con una norma estadística, así como brindarle atención remedial, muy pronto ello se desvirtuaría, diseminándose espuriamente hacia otros ámbitos de la vida social de las personas. Se instauró así la tiranía de “la normalidad”, la cual dictaba que cualquier persona “desviada” de la norma o de esa supuesta homogeneidad grupal debía ser forzada a alcanzar un funcionamiento lo más próximo a lo “normal” (Huerta-Solano *et al.*, 2020).

Tal supuesto justificó la necesidad de una educación de carácter “especial”, compensatoria y paralela a la educación “normal o regular” que permitiera al alumno “superar” su déficit. De esta manera, se institucionalizó la educación especial:² se inauguraron centros psicopedagógicos donde se atenderían las necesidades educativas de las PcD y operarían bajo un modelo de atención con un marcado enfoque médico-rehabilitador (Lledó, 2013; Secretaría de Educación Pública [SEP], 1981).

Durante ese periodo, dominado por dicha visión normalizadora, surgió un variopinto etiquetado social para referirse a las PcD, el cual enfatizó sobremanera el término déficit, al igual que contribuyó a reforzar y generalizar actitudes sociales nefastas de exclusión y segregación contra quienes obtenían puntuaciones por debajo de ciertos parámetros intelectuales o aptitudinales (acotadas destrezas físicas o motrices, sensoriales y otras). Terminología con fuerte connotación peyorativa (ver Figura 1) no sólo ocupada en el discurso casual, sino ampliamente utilizada en el discurso institucionalizado de ámbitos como la psiquiatría, psicología y la educación.

² Aunque la definición de educación especial se ha transformado junto al constructo mismo de la discapacidad, es posible apuntar que se trata de un campo interdisciplinario cuyo objetivo es responder a las necesidades educativas del alumnado que, por su condición, requiere de elementos materiales, técnicos y pedagógicos adicionales para lograr ciertos objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Términos anacrónicos para referirse a las PcD



Fuente: Elaboración propia a partir de Frutos y Rodríguez (s. f.), García *et al.* (2000) y Observatorio de la Discapacidad (s. f.).

Modelo social de la discapacidad y enfoque de derechos humanos: hacia la inclusión

A finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, colectivos de PcD empezaron a cuestionar la concepción hegemónica de discapacidad como resultado de una condición patológica individual (Huerta-Solano *et al.*, 2020). Uno de ellos, The Union of the Physically Impaired Against Segregation's (Reino Unido), a través de su manifiesto *Fundamental Principles of Disability*, formuló precisamente principios en torno a ella que más tarde Mike Oliver retomó e incluyó en su modelo social de la discapacidad (MSD), el cual resultó un parteaguas respecto a la conceptualización de

la misma, pues por primera vez se distinguía entre deficiencia y discapacidad, centrándose en el papel de las barreras sociales para con la configuración de esta última (Victoria, 2013).

El MSD rebatió sólidamente la idea hasta entonces aceptada de que la deficiencia o hándicap³ era el único factor relevante que explicaba el intrincado fenómeno de la discapacidad, a partir de visibilizar cómo la incompetencia de la sociedad para proveer de respuestas a las necesidades de las PcD condiciona más el desarrollo de sus potenciales que la deficiencia *per se*. Este modelo sostenía que las condiciones limitantes –barreras materiales, económicas y políticas– experimentadas por las PcD determinaban la experiencia

³ En el ámbito médico, se refiere a la disminución de las capacidades físicas o mentales a causa de una lesión o deficiencia adquirida o congénita.

misma de la discapacidad, por ende, presentar algún tipo de impedimento físico o mental no necesariamente conllevaba vivir la discapacidad: sin barreras en el entorno limitando la acción o participación plena de la persona, su vivencia del déficit sería muy distinta.

La diferencia entre deficiencia y discapacidad, más la afirmación de esta última ser producto de las barreras sociales, van más allá de un mero debate conceptual o teórico, sus implicaciones sociales son más profundas. A saber, si las actitudes hacia nuestros congéneres se fundamentan en la idea particular que tenemos acerca de ellos, asumir la discapacidad a manera de un fenómeno de carácter estructural social ignominioso, no un “padecimiento” individual, modularía de forma diferenciada la respuesta social hacia quienes la viven y condicionaría directamente las oportunidades de participación a las cuales tendrán acceso.

Contrario al enfoque médico, el MSD encauza su reflexión en cómo las concepciones y los discursos históricamente contruidos, las condiciones materiales, económicas y culturales restringen, y lo continúan haciendo, la participación social, política y económica de las PcD. Asimismo, allí la discapacidad no es sinónimo de limitante, sino el resultado de experimentar los efectos de las barreras sociales de origen estructural; tampoco una enfermedad, más bien remite a la experiencia de vivir fuera de la normalidad contruida socialmente (Huerta-Solano *et al.*, 2020). Lo anterior confirmado en el hecho de que las etiquetas de discapacidad a menudo se imponen a las personas desde las instituciones.

Influenciado por el MSD, la aprobación de crear la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPD– significó la constitución de un instrumento jurídico de carácter internacional, con la misión de contribuir a generar una mayor conciencia social y percepciones positivas hacia las PcD, cambiar el enfoque de trato predominantemente asistencialista por uno promotor de la autonomía e independencia personal, alentar a la no discriminación, a la participación e inclusión plena y efectiva de ellas en la sociedad, fomentar la igualdad de oportunidades, la protección y promoción de sus derechos y un trato digno (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006).

De acuerdo con Hernández (2015), tal Convención nació ante los resultados insuficientes de garantizar la protección de los derechos encumbrados por el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1981) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993).

Asimismo, resulta urgente concretar uno de sus objetivos, el referente a refutar nociones, narrativas y perspectivas reduccionistas que asimilan la discapacidad a una condición de indefensión personal o un padecimiento asociado a un déficit orgánico, pues tales percepciones han contribuido a que la condescendencia siga siendo prevalente en muchas acciones sociales dirigidas a las PcD (ONU, 2006).

En sintonía con el MSD, la CDPD considera la discapacidad una experiencia vital cuyo

origen radica en la interacción entre la deficiencia y las barreras sociales. Estas últimas representan factores del entorno que combinados pueden atenuar o exacerbar la discapacidad, y potencialmente obstaculizar la participación plena de las PcD, dado lo integran aspectos jurídicos-normativos, socioeconómicos, relacionados con la accesibilidad, y con los servicios.

Los primeros refieren a la existencia o no de mecanismos de protección de sus derechos o contra su discriminación; los segundos, a la desigualdad económica y sus efectos sociales; los terceros, a la movilidad, el desplazamiento, el acceso a la información; mientras los últimos, a la existencia o no de servicios de salud, educación y asistencia, y a su fragmentación o integración (ONU, 2006).

Por lo que, el papel del Estado consiste tanto en garantizar mecanismos necesarios e idóneos para eliminar aquellas barreras que condicionan negativamente el acceso y la participación social de las PcD como tomar medidas que les aseguren el acceso, en igualdad de condiciones, al transporte, la información, las comunicaciones y otros servicios públicos. Esto es, deben establecer normas de accesibilidad, capacitar a las personas involucradas con la prestación de esos servicios, brindar asistencia, promover el acceso a nuevas tecnologías y sistemas de información, y fomentar el diseño y desarrollo de soluciones accesibles. Acciones fundamentales para promover la inclusión y la igualdad de oportunidades.

Génesis de la inclusión en la educación

La lucha por los derechos humanos y civiles que colectivos de PcD y grupos afines emprendieron durante la segunda mitad del siglo pasado ha suscitado una nueva cultura de políticas y prácticas escolares con las cuales combatir la segregación y exclusión, mismas que se han traducido en nuevas formas de convivencia basadas en el respeto y la valoración de la diversidad; dentro de ellas, las instituciones educativas recientemente han tenido un papel relevante.

Vislumbrados ya los inicios de esta aspiración en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca, donde se propusieron una serie de estrategias enfocadas hacia el logro de una educación de calidad para todos, incluidas aquellas según las necesidades de los grupos históricamente vulnerables (Guajardo, 2020; ONU, 1994). Una de ellas, la integración, se erigió a modo de base para la construcción de modelos de relaciones solidarias y respetuosas en contextos de diversidad, ya que “las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para luchas contra las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos” (ONU, 1994, p. ix).

En otros términos, ese eje estratégico de integración resulta capital para construir una sociedad más justa y equitativa, si se asume que la marginación y exclusión escolar constituyen la antesala de procesos de exclusión

social posteriores, tales como la pobreza, desigualdad y discriminación. Además, particularmente, significó un gran avance para alumnos con discapacidad al facilitarles el acceso simultáneo a experiencias educativas que sus pares, y la participación en un ámbito del cual habitualmente habían sido marginados.

La convivencia de niños con y sin discapacidad en un centro educativo común marcaría también un trastoque de las actitudes sociales hasta entonces dominantes respecto a la discapacidad y su tratamiento. A la vez, emplazaría el sistema escolar hacia mínimos cambios sustanciales: uno pedagógico, producto de responder al desafío de enseñar a un grupo heterogéneo de alumnos; otro ideológico, derivado de reconocer que la escuela, mientras modelo de comunidad, no puede sustraerse de la experiencia cotidiana de una convivencia en la diversidad.

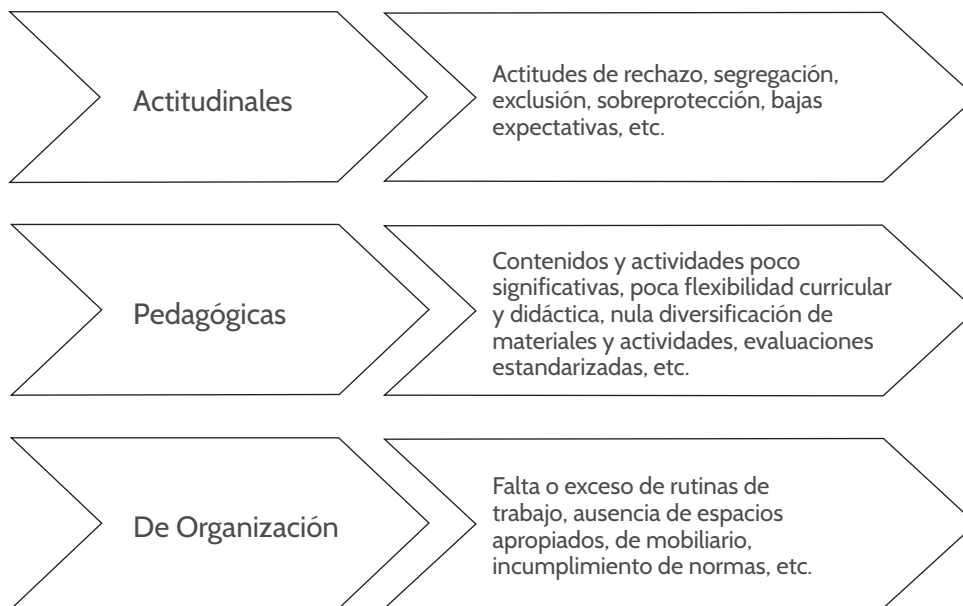
Estos cambios llevaron a la educación a replantearse críticamente su propósito, métodos, rol socializador y papel en la formación de ciudadanía. Esta última pertinente a una realidad humana diversa que, siempre, por todos los medios, se intentó soslayar. Aunado, la segregación de alumnos en sistemas opuestos de educación, “especial” y “regular”, había sentenciado a ambos bandos a concebir y reproducir un modelo falaz de sociedad, porque les había privado de la experiencia y realidad extramuros: la de una sociedad plural en continua confluencia. Al restringirle a la comunidad

escolar las incidencias, los roces y las fricciones fortuitas propias de la convivencia interpersonal, también se le limitaba la práctica del respeto y la tolerancia, valores fundamentales para el desarrollo ético y moral de toda sociedad.

Actualmente, la inclusión –una evolución de la propuesta del modelo de integración– se ha convertido en un paradigma fundamental de la educación contemporánea, pues a diferencia de la integración es todo un proceso de transformación de la institución escolar que involucra una innovación más allá de aspectos superficiales como la admisión del alumnado “diferente”; apuesta por cambios en todos los niveles y las estructuras del sistema escolar: en los roles de sus docentes, lo curricular, las expectativas y preconcepciones acerca del alumnado, el clima escolar y laboral, entre otros más (Ainscow, 2001; Barton, 1998; Thomazet, 2009).

Desde su publicación en el 2000 por el Centre for Studies on Inclusive Education (Reino Unido), las instituciones educativas erigieron el *Index for Inclusion* como el documento guía de sus procesos de identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) existentes en sus entornos escolares (Figura 2). Influidas por el MSD, dichas BAP refieren elementos del contexto educativo que socavan o coartan la intervención y los aprendizajes de todo el alumnado, en particular de los más vulnerables (Sandoval *et al.*, 2002).

Figura 2. BAP potencialmente identificables en los centros escolares



Fuente: Elaboración propia a partir de SEP, 2018, pp.25-26.

La identificación y eliminación de las BAP, en tanto peldaño para avanzar hacia la inclusión, denota concebir la escuela más allá de una noción puramente instrumental y utilitaria: por el contrario, la piensa a manera del lugar desde el cual es posible desarrollar un nuevo proyecto social, democrático y horizontal, y donde los actores de su comunidad, principalmente el docente, desempeñan un papel social y político trascendentales. Por ende, sus manifestaciones u omisiones pueden contribuir significativamente al problema de exclusión, marginación, discriminación, rezago escolar que tanto aquejan a los sistemas educativos: “nuestra responsabilidad como educadores y educadoras es que lo que hagamos puertas para adentro de nuestras escuelas sea parte de la solución, y no parte

del problema de exclusión social” (Echeita y Fernández-Blázquez, 2021, p. 20).

Otros dos conceptos, importados de los logros conquistados por las PcD en materia de derechos civiles y humanos, necesarios para repensar críticamente el papel actual de la educación en un contexto de diversidad humana e incluidos ya en la CDPD, concierne al diseño universal y el ajuste razonable: protagonistas ya del discurso y quehacer educativo mexicano al estar incluidos en su legislación educativa actual (Ley General de Educación [LGE], Artículo 7, 2019).

El primero se originó en Estados Unidos dentro del campo de la arquitectura, en consecuencia, el término lo empleó por primera vez el arquitecto Ron L. Mace, usuario de silla de ruedas. Posteriormente, David H. Rose y

Anne Meyer, fundadores del Centro de Tecnología Especial y Aplicada (CAST), lo adoptaron y bajo un enfoque didáctico lo nombraron diseño universal para el aprendizaje (DUA). Ellos descubrieron que las dificultades de aprendizaje de los alumnos no estaban condicionadas inicialmente por su habilidad o capacidad, sino por la naturaleza de los materiales y métodos que empleaban los docentes, así como la dificultad de estos para adaptarlos a la diversidad de sus estudiantes (Alba, 2018; SEP, 2018).

El diseño universal alude al proceso anticipado de concebir y crear un producto o entorno que sea apto y responda a las características de la mayoría de los usuarios, a fin de evitar posteriores modificaciones (Alba, 2018). En el ámbito didáctico, esta idea define también al DUA, entendido como la flexibilidad del diseño y desarrollo curricular, de los materiales y las actividades didácticas, la cual permite que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos, independientemente de sus diferencias en capacidades (SEP, 2018, p. 29).

Según Alba (2018), implica tres principios básicos: múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de motivación. En cuanto a las primeras, involucra la multiplicidad de formas para abordar temas y contenidos: las posibilidades de las TIC hoy día para acercar a los estudiantes a ciertos conocimientos. Respecto a las segundas, implica las diferentes maneras para expresar o manifestar un dominio o aprendizaje, lo cual a la par conlleva un cambio en los métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes: expresarlo de forma oral o escrita, mediante un video o una maqueta.

Finalmente, las últimas refieren a la diversidad de intenciones que un alumno tiene para implicarse o comprometerse con el aprendizaje: sus tendencias a trabajar en equipo o de forma individual, el tipo de motivación, entre otros aspectos (SEP, 2018).

Sin embargo, en ocasiones las necesidades particulares de una o varias personas exigen medidas específicas, adecuaciones o modificaciones que posibiliten su participación, el ejercicio de sus derechos o cumplimiento de alguna obligación. En ese caso, será necesario implementar ajustes razonables, concepto que apareció a principios de la década de 1970 en el contexto jurídico estadounidense y canadiense, luego lo adoptó la jurisprudencia europea (de Campos Velho, 2011).

El término primero se empleó en contextos estadounidenses de discriminación religiosa, con la finalidad de reafirmar los derechos de los integrantes de estas comunidades religiosas minoritarias; luego, en los de las PcD. Además, ajuste razonable refiere la aplicación de una medida adecuada y específica que responda a las necesidades y características particulares de una persona o grupo de personas, sea por su origen sociocultural, orientación sexual o alguna condición o discapacidad, siempre y cuando dicha medida no imponga una carga desproporcionada en relación con sus beneficios (de Campos Velho, 2011).

Es tal su importancia que la simple negativa de implementarlo cuando sea necesario y plausible constituye un acto discriminatorio en sí mismo (ONU, 2006). Dada la naturaleza progresiva de los derechos, denegarlos arriesga la progresión hacia otros derechos (Bolaños,

2016). Cabe destacar que la compatibilidad entre un ajuste razonable y los principios de la inclusión se produce cuando se evita que el primero conduzca a situaciones de discriminación adversa (de Campos Velho, 2011). Escenario con posibilidad de ocurrir al interior de las escuelas cuando en el afán de atender las necesidades específicas de un alumno o grupo de alumnos en realidad se les convierte en sujetos de estigmatización, segregación y discriminación.

A modo de conclusión

En el transcurso de la historia, los hábitos de vida comunal cimentados en el rechazo y la segregación han desfavorecido y vulnerado las PcD, cuyas desventajas sociales se atribuían al simple hecho de tener un déficit en alguna capacidad o habilidad. Por fortuna, las ideas y la comprensión sobre la discapacidad han ido evolucionando al unísono de mayor sensibilidad, en tanto sociedad, hacia sus problemas y experiencias de desigualdad y exclusión.

La escuela ha contribuido con la proscripción paulatina de estas creencias y actitudes sociales negativas hacia las PcD, pues sus conquistas en materia de derechos civiles y políticos durante la segunda mitad del siglo XX la precipitaron a tomar un posicionamiento crítico ante los fenómenos de discriminación, segregación y exclusión, además de ganar mayor conciencia de su papel como agente de cambio social.

He ahí el origen del paradigma de educación inclusiva que plantea educar con miras a apreciar y valorar la diversidad humana, y desde el menester de los centros educativos de transformarse para dar cabida a todos

con sus múltiples diferencias, lo cual no alude únicamente a la discapacidad, sino aquellas derivadas de la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa y sexual. Después de más de 30 años de comenzar esta suerte de cruzada por la inclusión en la educación, aún es largo el camino, por lo que resulta urgente avanzar en un sentido más pragmático, es decir, materializar e implementar cada uno de los logros conquistados desde la reflexión discursiva.

Por ejemplo, la incorporación en el artículo 3.º de nuestra Carta Magna de la palabra “inclusiva”, a modo de caracterización del tipo de educación que el Estado mexicano debe proveer, y la reciente consideración de la inclusión como un eje articulador de nuestro vigente modelo educativo (Nueva Escuela Mexicana) representan dos importantes declaraciones de voluntad política, las cuales no deben quedar condenadas a ser discurso o, peor aún, “letra muerta”. En ese sentido, a manera de cierre de este trabajo se sugieren algunas líneas de acción que podrían abonar a tal vía pragmática:

- Clarificar en la práctica el sentido de la inclusión y de la educación inclusiva. Aspecto importante dada la poca claridad sobre cómo hacer efectivos conceptos como inclusión, BAP, DUA y ajustes razonables.
- Concientizar a la comunidad educativa respecto a que la inclusión es una responsabilidad compartida, pues generalmente se le circunscribe al alumnado con discapacidad y se le supedita a la presencia en la escuela “regular” y los servicios de educación especial.

- Apoyar la investigación educativa de corte empírica y centrada en la escuela: una investigación de “territorio” que divulgue las acciones de las escuelas en pro de la inclusión, evalúe los efectos de esas acciones, así como rescate experiencias exitosas.
- Proporcionar mayor acompañamiento a los centros educativos en sus procesos de implementación del index, la identificación de las BAP y la concreción de sus propuestas de transformación. ♦

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, experiencias y propuestas para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Alba, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En *Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-18). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.DiseñoUniversalAprendizaje.PR_.pdf
- Altares, G. (2021, 26 de septiembre). Los discapacitados, las víctimas olvidadas del nazismo. *El País*. <https://elpais.com/cultura/2021-09-27/los-discapacitados-las-victimas-olvidadas-del-nazismo.html>
- Amparo, C. E. (2021). La trilogía del proceso de la discapacidad: (I) No ver 1ª etapa de la discapacidad: modelo clásico (modelo de prescindencia). *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 15(1), 55-80. <https://intersticios.es/article/view/21442/13955>
- Barbosa, S. D., Villegas, F. y Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 37(2), 111-122. <https://www.redalyc.org/journal/1270/127063728009/html/#:~:text=El%20modelo%20m%C3%A9dico%20como%20generador%20de%20discapacidad&text=Resumen%3A%20La%20discapacidad%20ha%20tenido,un%20gran%20generador%20de%20discapacidad>
- Barton, L. (1998). *Sociedad y discapacidad*. Ediciones Morata.
- Bolaños, E. R. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. *Actualidad Jurídica*, 8, 40-54. <https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/La-idea-de-los-ajustes-razonables.pdf>
- de Campos Velho, L. (2011). Ajuste razonable: Un nuevo concepto desde la óptica de una gramática constitucional inclusiva. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, 8(14), 98-116. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r27675.pdf>

- Delval, J. (1982). *La inteligencia: su crecimiento y medida*. Salvat.
- Echeita, G y Fernández-Blázquez, M. L. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audio visuales*. Organización de Estados Interamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/colaboracion-y-participacion-en-el-proceso-hacia-una-educacion-mas-inclusiva-guia-para-la-formacion-a-traves-de-recursos-audiovisuales>
- Frutos, I. y Rodríguez, P. (s. f). *Guía para un uso no discriminatorio del lenguaje (en el entorno de la discapacidad)*. FUNDABEM. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO9536/zguia_lenguaje.pdf
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A. y Puga, R. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. SEP. <https://info-basica.seslp.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/38-La-integracion-educativa-en-el-aula-regular.pdf>
- Guajardo, E. (2020). México a 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca, UNESCO. En C. Higüera y K. Ortiz (Coords.), *Los márgenes de la inclusión* (pp. 25-53). Instituto Michoacano de Ciencias de la Comunicación “José María Morelos”. https://ele.chaco.gob.ar/pluginfile.php/879268/mod_folder/content/0/libro_inclusion.pdf?forcedownload=1
- Hernández, M. I. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59 <https://revistas.ces.edu.co/index.php/derecho/article/view/3661>
- Hothersall, D. (2005). *Historia de la psicología* (3.ª ed.). McGraw-Hill. <https://tuvntana.files.wordpress.com/2015/06/historia-de-la-psicologia-david-hotershall-3ra-ed.pdf>
- Huerta-Solano, C. I, Lara-García, B., Gutiérrez-Cruz, S., Díaz-Lara, A. K., López-Cuellar, J. B. y Villalobos-Hernández, V. X. (2020). Modelo Social: Socioconstruccionismo y Discapacidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 54, 79-89 https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/54/54_Huerta.pdf
- Jiménez, R. (2008). El poder, la sociedad y la visión de la discapacidad. En *Derechos de las personas con Discapacidad. Módulo 6* (pp. 7-34). Instituto Interamericano de Derechos Humanos. https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_125911109/modulo_derechos_discapacidad_m6.pdf
- Ley General de Educación. (2019, 30 de septiembre). DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación* [DOF: 30/09/2019]. México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/497432/decreto-ley-gral-educacion-dof-30092019.pdf>

- Lledó, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Editorial CCS.
- Observatorio de la Discapacidad. (s. f.). *Lenguaje, comunicación y discapacidad*. Gobierno de la Provincia de Córdoba. <http://familiavance.com/wp-content/uploads/2017/01/Lenguaje-comunicaci%C3%B3n-y-discapacidad.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- _____. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for Inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514/478>
- Secretaría de Educación Pública. (1981). *La educación especial en México*. Cuadernos.
- _____. (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf
- _____. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 553-563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre Educación*, 2, 129-143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>
- Victoria, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 138, 1093-1109. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>