

7

EDUCACIÓN INCLUSIVA, MEDIO Y PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN PARA TODOS.

INCLUSIVE EDUCATION, MEAN AND PURPOSE OF THE EDUCATION FOR ALL.

Alejandro Jesús Robles-Ramírez ¹

¹ *Maestro Alejandro Jesús Robles Ramírez, Profesor de cátedra en la Licenciatura en Educación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y de la Licenciatura en intervención educativa en la Universidad Pedagógica Nacional de Chihuahua, campus Ciudad Juárez, a la par es asesor e investigador de la Licenciatura en Educación Inicial, en el Centro de Actualización de Magisterio campus Ciudad Juárez, línea de trabajo: necesidades específicas de apoyo educativo, Barreras de accesibilidad y participación, Inclusión Educativa y Talento, correos: jesus.robles@uacj.mx o alrobles@upnech.edu.mx y teléfono 6562712094 . ORCID 0000-0002-4560-9501.*

RESUMEN

El siguiente escrito enmarca en las dificultades que engloba la educación dentro del contexto mexicano, en específico, el cómo debe ser para todos y los aprietos de cumplir con este precepto. A la par, se ofrece un recorrido sobre las incongruencias que suscitan a la educación inclusiva, sus principios y las confusiones en los conceptos que convergen dentro de su marco de acción. Barreras que evitan su óptimo despliegue y propiamente, la educación para todos.

PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva, educación para todos, Necesidades específicas de apoyo educativo, Barreras de accesibilidad y participación

ABSTRACT

The following writing frames the difficulties in education within the Mexican context, specifically how it should be for everyone and the difficulties of complying with this precept. At the same time, it offers a tour of the inconsistencies that arise in inclusive education, its precepts and confusions in the concepts that converge within its framework of action. Barriers that prevent its optimal deployment and properly, education for all

KEY WORDS: Inclusive Education, education for all, Specific need for educational support, Accessibility and Participation Barriers

INTRODUCCIÓN

Recientemente, en el auge de la concientización de las desigualdades sociales (Flecha y Villarejo, 2015) se ha promovido un avance al entendimiento del derecho universal a la educación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2008), estos preceptos son concebidos a partir de la implementación y cambio de la política educativa que se originó en 1990 con la conferencia nombrada Educación para todos de Jomtien Tailandia. Con este evento se promovieron transformaciones a nivel internacional dado que propago que todo ser humano tiene por derecho la educación y a su vez que su aprendizaje sea de calidad; estos derechos a la par estimularon y generaron la modificación del modelo de atención médico-clínico para su transición a uno de corte psicopedagógico² (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2014; Juárez et al., 2010; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

Permíteme

Tomando en cuenta a Ainscow y Miles (2008), mencionan una serie de perspectivas teóricas y filosóficas que emanan en la educación para todos, sin restricciones de ningún tipo. Tal es el caso de las barreras de accesibilidad y participación del aprendizaje (BAP) en sus distintas vertientes: socioculturales lingüísticas, religiosas, étnicas, género y sexo), discapacidad o discapacidad múltiple, necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y económicas.

² El corte de atención médico-clínico promulga la evaluación de las NEAE, en una visión de déficit que es personal, por tanto, se prescriben "soluciones". En cambio, el modelo psicopedagógico, estipula, que son variantes del contexto sociocultural eliminando el déficit en cuestión particular, o que el causante es el educando. Por otro lado, promueve una evaluación de sus distintas competencias en diferentes ámbitos de su vida, acentuando las fortalezas y sus áreas de oportunidad de mejora en los contextos: familiar, social, cultural, educativo y laboral (Marchesi, Coll y Palacios, 2014)

Entre el ir y venir de la implementación de la Educación inclusiva.

Ligado a esto, pero en otro orden de ideas, en países económicamente desfavorables muchos niños, niñas, jóvenes y adultos no reciben la educación que es por derecho universal y los que están dentro de las instituciones adquieren una de baja calidad, a la par, generalmente abandonan su proceso de formación. En contraste, en los países más desarrollados a los educandos no les ocurre esto, pero el detalle enmarca en que egresan con pocos conocimientos debido a la poca calidad.

Con estas disposiciones se maneja la necesidad de una educación inclusiva (EI) y de calidad, a pesar de estos requisitos ser tan evidentes perduran sectores de la sociedad que no están de acuerdo en el hecho de la EI. Aunado a lo anterior existe demasiada confusión donde se concibe a la inclusión de varias maneras

que son:

a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; **b)** la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; **c)** la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; **d)** la inclusión como promoción de una escuela para todos; y **e)** la inclusión como Educación para Todos (Ainscow y Miles, 2008, p. 19).

Basados en estos fundamentos se presentan los siguientes rubros para el logro de la educación para la vida: cambios en la calidad educativa, la enseñanza basada en el educando, que el alumnado consiga un desarrollo integral; se debe realizar un ajuste en la estructura orgánica y operativa de todo el conjunto educacional. Entre estos, se encuentra la renovación del plan de estudios, flexibilización del currículo y principalmente la tutoría académica (Romo, 2011). En vista que concurre en una desigualdad de oportunidades, prueba de ello son:

los resultados del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han subrayado que en promedio los países participantes de la región, muestran niveles de desempeño bajos comparados con el promedio del total de las naciones participantes (De la Cruz, 2017, p. 164).

Aunado a lo anterior, se fomenta que no solamente es labor del docente y educando lograr esto, puesto que se deben proveer “políticas gubernamentales de equidad, a fin de brindar mayores apoyos a los estudiantes, que incluyan desde becas, servicios de salud y alimentación, de residencias estudiantiles y acompañamiento académico, que aseguren su permanencia y buen desempeño en el sistema educativo” (Romo, 2011, p. 16). Por tanto, los programas académicos y las instancias gubernamentales deben otorgar esta atención desde antes del ingreso del alumnado, durante todo su recorrido escolar e incluso posterior a este.

Ligado a esto, se genera la urgencia de la implementación de planes que conozcan las necesidades específicas de cada estudiante, en orden de subsanar estas carencias, mejorar su aprendizaje, el rendimiento académico y brindar tutoría-asesoría académica con el fin de evitar y abatir el rezago (Romo, 2011).

Se debe abogar que existe una diferencia entre dos términos que han prescindido en la educación para todos, siendo igualdad y equidad. El primero, enfatiza en entregar las mismas oportunidades a todas y todos, pero, el segundo además de esto embona en lograr darle lo que

cada quién en verdad necesita (De la Cruz, 2017).

Recientemente se tiene la exigencia de dar o ejercer una docencia y educación de índole humanista, además de ser de excelencia y en equidad para eliminar la exclusión social (SEP, 2019) haciendo énfasis que nadie debe ser desechado por alguna situación personal, de etnia, lengua, discapacidad, dificultades de aprendizaje, trastornos psicosociales y/o condiciones migratorias.

Problemas en la implementación de la educación inclusiva y atención a la diversidad en México.

Lamentablemente en México solo se ha logrado enriquecer la sección de la igualdad en la vereda de ingresar al sistema educativo. No obstante, la OCDE, establece la obligación de trasladarse a la equidad educativa (Bracho y Hernández, 2009) y aunado a lo anterior, se sigue teniendo un problema en retraso educativo de tres campos, siendo estos: cobertura, calidad y en la misma equidad (Rodríguez, 2008).

Todo esto, ha promulgado la sensibilización de entender el desempeño y alcanzar el ejercicio de los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016), y derivado de la exclusión, el no poder otorgar dichos derechos en general. Producto de esto, pero haciendo énfasis en el campo educativo, nacen las propuestas de la EI (Parrilla, 2002).

Aun así, a pesar de lo expuesto anteriormente, conforme a la obligatoriedad de dar una educación para todas las personas, que es un derecho humano, que debe ser equitativo, que los organismos [junto con todo su personal, intendentes, docentes, directivos y personal administrativo] están obligados a cumplir con estos ordenamientos y además que sea humanista e inclusiva existe gran parte de la población tanto académicos, docentes, investigadores, instituciones educativas como no educativas, estudiantes (incluidos aquellos que se están formando para ser profesores y educandos de carreras afines al ámbito educacional), padres y madres de familia, que siguen viendo la inclusión cómo un aspecto negativo (López-Vélez, 2018; Moriña, 2010; Sevilla et al., 2017), ya que, “consideran que se educa mejor al alumnado con discapacidad y con NEE si está separado del resto, porque así reciben mayor atención individualizada por parte de las y los profesionales [...]” (López-Vélez, 2018, p. 22).

Pese a ello, se ha encontrado que la diversidad no es un obstáculo que elimine las oportunidades de los estudiantes que están dentro de la mayoría lo normal, ni del resto, sino, es una oportunidad para lograr la trascendencia a la condescendencia, comprensión y respeto a todos, generar un aprendizaje significativo para todo el colectivo educativo: estudiantes, docentes, padres de familia, directivos y personal del apoyo. El cubrir sus respectivos derechos y necesidades de conocimiento, así como vivencias, tanto laborales, de amistad y lograr con ello una vida plena (López-Vélez, 2018).

Regresando a México, la educación es: gratuita, intercultural, equitativa, laica, universal, pública, además de las premisas de ser humanista e inclusiva (SEP, 2019);

al referirse de ser inclusiva es en todos los sentidos: en el currículo, en la gestión escolar, en la infraestructura, equipamiento y materiales, en la red de apoyo que debe asistirle tanto para modelar la práctica docente frente a grupo como para consolidar los ajustes razonables que la comunidad de aprendizaje deba hacer para incluir a todos los educandos (SEP, 2019, p. 44).

Y, se debe tomar en cuenta para el correcto desenvolvimiento de los campos anteriores a todo el conglomerado educativo como: padres y madres, estudiantes, autoridades, investigadores y los profesores. Sin embargo, el Estado, es quién tiene la absoluta obligación de garantizar el ingreso y permanencia todas las personas al sistema formativo, desde el básico (inicial, preescolar, primaria y secundaria), medio superior y superior, todo estipulado en el artículo 3o. Con el afán de maximizar la calidad y equidad educativa, para eliminar las BAP.

Además, se menciona que la educación es una promesa para el desarrollo individual; se prevé un organismo preocupado por la realización y un crecimiento, no solo en el plano profesional, sino, en el ámbito personal, que las competencias adquiridas sean transversales. Por esto, se entendería un ser humano que ha adquirido destrezas, habilidades, actitudes y conocimientos que le servirán para toda su vida, aclarando que el aprendizaje se da en el desarrollo y transcurso de esta (Romo, 2011; Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019).

El medio para este fin es el currículo inclusivo que normativiza que las instituciones ofrecerán a los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje, fundado en las necesidades e interés particulares de cada uno (SEP, 2017). En otro orden de ideas, el currículo en México siempre ha imperado la hegemonía de los contenidos pautados desde la capital. A pesar de las diferencias socioculturales en el país, son abismales.

Pero, en orden de reconocer la subjetividad y necesidades particulares se promulga un elemento global y otro particular, por lo cual se intenta tener una normatividad general y otra contextualizada. Las escuelas ya les es permitido que desarrollen estos contenidos, de ubicación al espacio donde se encuentra, una autonomía curricular que se sustenta dependiendo del nivel, una agregación de la lengua madre o nativa indígena, inglés o clubes.

En primera instancia no sería necesario utilizar este espacio para la lengua madre debido a que en el marco de la educación inclusiva la institución debe adaptarse al educando no a la inversa, por lo cual debería ser una materia obligatoria en el ambiente de esta institución. Segundo, ese espacio se podría utilizar para otros aspectos, como ejemplo, si se vive en el medio agrícola la forma de sembrar y el mejor tiempo, algo en verdad contextualizado.

Es contradictorio, nombrar autonomía cuando el gobierno Federal sigue imponiendo lo que se dará. Brindar lo mismo a todos, promulga una escondida segregación de las necesidades personales, contextuales y sociales-culturales de los educandos, en lugar de otorgar un verdadero ejercicio de brindar a cada uno lo que en verdad necesita.

Por tanto, la institución educativa es la instancia que debería lograr generar el ambiente propicio para la atención de cada estudiante y de sus respectivas necesidades educativas, con el apoyo del Estado (DOF, 2019). Estos agentes se reconocen junto a las familias, estudiantes, conserjes, directivos, administrativos y docentes, quienes componen la maquinaria inclusiva. Por esto, la diversidad debe de lograr ser atendida, en este entorno inclusivo, "el aprender juntos, sin exclusiones [...] [que esto es] gestionar un establecimiento inclusivo, lo cual es primordial si queremos sentar las bases de una sociedad verdaderamente democrática, pluralista, tolerante y respetuosa" (Figueroa y García, 2009, pp. 10-13).

Bajo este panorama se promueve que los docentes son o sean las piezas claves para el desarrollo, promoción e instalación de prácticas inclusivas, específicamente también, el lograr realizar actividades y planificaciones globales donde se promueva el aprendizaje cooperativo [ya que todos los compañero(a)s son partidarios y potenciadores de estas prácticas no excluyentes] y no regresar a las estructuraciones individuales que promulga la vieja escuela de educación especial que esta a su vez, genera una exclusión escondida dentro del aula (Ainscow y Miles,

2008; Callado y Pegalar, 2012; DOF, 2019).

En consecuencia, se les debe dar el espacio para lograr el diálogo cooperativo y armonioso, que vean a la diversidad cómo un potenciador del aprendizaje y no como un destructor de este puesto que “mediante el contacto con las diferencias, cada persona construye su identidad, se constituye como sujeto y aprende a reconocer al otro como alguien distinto a él, ni mejor ni peor, simplemente distinto” (Callado y Pegalar, 2012, p. 105). Qué en comunidad se puedan compartir con los pares profesores métodos y estrategias para potenciar el aprendizaje de todo(a)s los estudiantes. Desgraciadamente del discurso oficial y la cotidianidad hay un abismo de diferencias.

Desafortunadamente no es suficiente el conocer todo esto, debido a que se ha encontrado que aun sabiendo los beneficios de la diversidad, la inclusión y del porqué se deben eliminar las BAP, si el docente, directivos, familiares y personal de apoyo no están en posición de realizar cambios se seguirá teniendo exclusiones institucionales. Ejemplo de esto Bravo (2013) y Sevilla et al. (2017) resaltan que los maestros en ejercicio consideran a la educación como un derecho universal y que la EI es el mecanismo para ejercerlo, por si fuera poco, justifican, entienden la relevancia y magnitud de esto. Pero, infortunadamente es cuestión de tener un estudiante con NEAE para que se provoque el cambio al lado contrario, dado los deberes y obligaciones que esto conlleva (trabajo extra, modificación del quehacer pedagógico, búsqueda de información para conocer y atender las necesidades particulares).

Desde otro ángulo, ciertamente, los maestros vocean el vacío de medios o herramientas para la intervención de la diversidad (que no solo adjunta a los estudiantes con NEAE de cualquier tipo) (Gagné, 2007), engendrando una hendedura en el quehacer apropiado de la inclusión, incluso poseyendo una bienintencionada voluntad los mismos educadores se convierten en BAP (Ortega, 2004; SEP, 2017); entre estos conocimientos a su vez están los componentes de la neuroeducación que es beneficiosa para cualquier educador sea o no de educación especial (Bueno y Forés, 2018; Calatayud, 2018; Salazar, 2005).

el desarrollo neurológico del ser humano no ha sido componente integrante de la formación y el ejercicio docente, [...] carencias significativas en la comprensión de los mecanismos neurológicos subyacentes al aprendizaje y por ende al cómo enseñar mejor en función de éstos [sic] hallazgos (Román, 2013).

Relativo a esto anterior, es indiscutible la necesidad de formación continua para solventar esta falta de recursos (INEE, 2018; Rodríguez, 2017). Añadiendo otra circunstancia, se embotella dentro de la burocratización del trabajo docente en vista de la rendición de cuentas o entrega de productos que corroboren la labor ejercida, creando un exceso de responsabilidades (Mungardo et al., 2017).

Esta colonización de los procesos administrativos a los educacionales, ocasionan la disminución de actividades personales de ocio y descanso en la vida cotidiana generando malestar (emociones y sentimientos negativos a la profesión), insinuando un cargamento permanente que a la vez acarrearán la reducción en la calidad de los asuntos educativos y la poca posibilidad de generar estrategias idóneas para los educandos de cualquier índole (Hargreaves, 2005; Mungardo et al., 2017; Prieto, 2008; Sánchez, 2014).

Existe otro obstáculo para la implementación de la EI y el respeto a todos los seres humanos; al término diversidad generalmente se le asocia o delega a un grupo de personas, aquellas que presentan alguna NEAE asociada o no a discapacidad o se le relaciona a las

personas que están en exclusión sociocultural cuando se le agrega “inclusión social”, aquellas de distintas etnias indígenas, variaciones de lenguaje (niños migrantes, indígenas que no hablan el idioma predominante del país) y/o teológicas. Siendo esto erróneo (Ainscow y Miles, 2008; Romero y García, 2013).

Simultáneamente, junto a esto, existe un enigma en el cómo denominar a las dificultades que presentan los educandos que requieren apoyos; actualmente, existen dos posturas epistémicas en cuanto a materia de EI, por un lado, se dice que se debe dejar de utilizar los términos asociados a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sus derivados como el NEAE, para ser suplantado por un único concepto válido siendo este el de BAP, postura radical o universal (Florian, 2010; García et al., 2013; Romero y García, 2013) y por otro lado, está la postura moderada, que “admite la necesidad de identificar y apoyar de manera complementaria a algunos niño(a)s, por lo tanto mantiene vigente el concepto de NEE” (Romero y García, 2013, p. 86). Por tanto, promueven que se les siga designando NEE y/o sus derivados (NEAE).

Sumando esfuerzos, López (2012) habla de que no pueden existir instituciones inclusivas si se sigue viendo a los niños y niñas con alguna situación problemática que genere BAP como los causantes del no poder aprender, llámese Trastornos del neurodesarrollo, discapacidad intelectual, barreras lingüísticas, religiosas y/o culturales. Compaginando, Florian (2010) menciona que los gobiernos y las instituciones educativas a pesar de haber transitado a la EI retuvieron las políticas de ejecución de la educación especial (de corte segregacionista e integracionista) como: Identificación y evaluación de necesidades individuales, planes de educación individualizados e instalaciones especializadas para quienes los eligen. Estas BAP son generadoras de una concepción de sujetos no educables; otro factor es la marcada tendencia a ver la inteligencia en un elemento numérico que es el coeficiente intelectual (C.I.). Estas maneras de concebir varios determinantes para la educabilidad de los sujetos, se contraponen ante la justicia social y la educación inclusiva; por estas razones es que López (2012) alega que el trabajo debe ser centrado en los contextos o sistemas donde se desenvuelven las personas con NEAE en orden de cambiar las concepciones de estos. Dicho esto, las BAP son de origen sociocultural, lo imperante es cambiar los sistemas, en su forma de ver, entender y concebir a las demás personas, no intentar hacer el cambio de estas.

Todo esto en el país de México, no se dio de la noche a la mañana, en cambio, provienen de una historia mayor, a pesar de estar en la inclusión aún se tienen estigmas y prácticas de corte integracionista y separadora (Dabdub-Moreira y Pineda, 2015). Todo procede de una tradición segregacionista y excluidora incluso anti humanista desde los griegos y los romanos que asesinaban a los infantes con alguna diferencia, llegando esto hasta el medievo (Vergara, 2002).

⁴ Recientemente en el sistema magisterial mexicano de acuerdo con el modelo educativo vigente el término NEE fue sustituido por el de BAP (SEP, 2017), por ello no es conveniente su uso. A la par, otro factor en pro del no uso, es que Rodríguez (2010) sustituye el concepto de NEE por el de NEAE. Finalmente, el hecho de mencionar la palabra “especiales” adjudica un proceso peyorativo, dado el contexto en el que fue creado el término, por tener estudiantes “especiales”

³ En México han existido tres tiempos en la atención de la eliminación de las BAP: la primera fue la segregación, que enfatiza que los educandos sean separados de las aulas regulares, en espacios “especializados”, la segunda fue la integración [basado en la igualdad], que anuncia la adherencia de los educandos a las aulas regulares, pero siendo estos los que tienen que adaptarse al medio educativo, y finalmente la inclusión [basado en la equidad], que promulga que la instancia es quien debe cambiar, no el educando (SEP, 2017). Un ejemplo de esto, pero en el plano de la información y conocimiento en los cambios paradigmáticos, es la constante confusión o uso indebido como sinónimos de las adecuaciones curriculares y de los ajustes razonables, siendo que las primeras se restringen a adaptaciones al currículo y los contenidos, en cambio los ajustes razonables enmarcan dentro de la reestructuración de un proceso global para el acceso al aprendizaje, no circunscriben únicamente a los acoples del programa, en cambio adecua los recursos, el funcionamiento y el medio o ambiente en términos de estructura tanto organizativa como arquitectónica.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva que tanto se habla actualmente, necesita comprenderse entre las autoridades y equipo docente, ya que no solo se trata de tener a todos en el grupo, sino de brindar esos entornos educativos significativos en el aprendizaje, y proporcionando diversas estrategias de aprendizaje respetando siempre los estilos y formas de aprendizaje. Es importante tomar en cuenta que en una escuela inclusiva el papel del docente tiene que dejar de ser un transmisor de conocimientos, que el estudiantado debe aprender de memoria los contenidos y se ha de dedicar a enseñar dejando de ser un aplicador de técnicas y procedimientos, debe lograr que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, evitando ser un instrumento del sistema.

A la par se debe tener en cuenta las vertientes para la evaluación los paradigmas que son diferentes epistémicamente, el clínico-médico y el psicopedagógico. O incluso la posición desde dónde se ve o genera la intervención de trabajo si meramente se enfoca al desarrollo de habilidades académicas (visión médico-clínico) o en realidad si se busca la independencia integral del sujeto (visión psicopedagógica).

Es bien cierto que es importante contextualizar para poder realizar los cambios necesarios, mismos que no se toman en cuenta al realizar ajustes en las políticas educativas. Por lo tanto, promover la inclusión educativa corresponde a docentes, familias, investigadores, compañeros-compañeras de clases (desde la perspectiva estudiantil), directivos, políticos, jefes de departamentos, personal de apoyo e intendencia, tratando de archivar una actitud positiva hacia una mirada de cambios en la educación.

Por otra parte, el cambio de la concepción conforme a las BAP que incluye a la discapacidad, NEAE, lingüísticas, teológicas, culturales y económicas, evita la mirada del déficit en el plano personal. Por tanto, se enfrasca que el problema recae en todo el contexto psicosociocultural en el que se desenvuelve el educando, simultáneamente, visibiliza que todas las personas son propicias para el aprendizaje, sin importar cualquier situación personal. Es una oportunidad de ver al otro o el diferente no como un otro diferente sino, simplemente como otra persona, ni en peores ni mejores condiciones para aprender.

Simultáneamente, si se mantiene la visión de promover la tolerancia a la diferencia se seguirá viendo a los que tienen características distintas a las que se muestran más frecuentemente, como un ente que necesita auxilio y que será objeto de discriminación. Esto siendo incorrecto, lo más oportuno es enseñar y formar en el aspecto de no tolerar, ni de brindar ayuda, sino, solo ver a las diferencias como algo habitual para lograr entender que son sujetos, seres humanos, eliminando las etiquetas y verlo en un plano común como todos los demás, tal cual como ocurre en sociedad multiculturales en las que se entiende que hay personas, con distintos lenguajes, religiones, costumbres, etc. Simplemente una diversidad de personas que se entienden, aceptan (no solo se toleran), respetan y sin discriminación.

A pesar de existir una dicotomía entre nombrar BAP a toda situación que frene el correcto desenvolvimiento de los educandos dentro de las instancias educativas y por otro lado, el manejar y especificar aquellos casos con el concepto de NEAE. Dentro de esta problemática se debe aclarar que los docentes y especialistas deben tener una base sólida de las características del educando, sin necesariamente llegar a un etiquetado que frene o menoscabe el trabajo con el mismo, si todo son BAP, pero a pesar de esto, si es necesario en orden de brindar una mejor adaptación del medio al educando puntualizar sus NEAE.

Dentro de esto no hay que olvidar que es incorrecto el mencionar que los estudiantes tienen barreras, tienen BAP y/o poseen BAP en consideración que al hacer esto promulgamos que la problemática es el educando, no el ambiente. Pero, dada las especificaciones del quehacer en intervenciones puntuales que existen para determinados trastornos, síndromes y/o dificultades de aprendizaje para potenciar los procesos del desarrollo integral es necesario utilizar a su vez el concepto NEAE;

Efectivamente el medio es el que genera esta exclusión, pero existen distintos factores que determinan esto dentro del plano personal de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, familias y personal de apoyo) conforme a las NEAE y BAP, tal es el caso de la falta de conocimientos tanto teóricos y prácticos, las creencias y actitudes, a la par, un sistema educativo permeado con una forma de trabajo difícil de quitar, una socialización pobre acorde a las familias del beneficio de incluir a los educandos sin menosprecio por sus marcadas diferencias y un Estado-autoridad educativa que no brinda los apoyos necesarios para la inclusión.

Todo se pauta en estigmas y cuestiones burocráticas. Finalmente, el lograr conocer las necesidades específicas sin llegar al etiquetado favorece la intervención haciéndola óptima, a través de procesos de interacción sociocultural y sin hacer distinciones. No es integrar o incluir a los estudiantes y ponerles actividades que sean individuales mientras el resto de la clase realiza una actividad parecida o similar, tampoco es alejarlo y ponerlo a laborar fuera de la interacción con los demás, ni mucho menos el otorgar actividades sin relación alguna a la de sus compañeros, es buscar implementar acciones que propicien el diseño universal. Qué promulguen un aprendizaje significativo, situado y sin diferencias entre los educandos, independientemente de sus características personales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Perspectivas*, 145(1), 17-39. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

Bracho, G. y Hernández, J. (2017). Equidad Educativa: avances de la definición de su concepto. En R. Grediaga, Salmerón, A. M. y Topete, C. (Coords.). X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ponencia llevada a cabo en Veracruz, Veracruz, México.

Bravo, L. I. (2013). Percepción y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza en Cartago Costa Rica [Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

Bueno, D. y Forés, A. (2018). 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica, *Revista Ibero-americana de Educação*, 78(1), 67-85. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/282>

Callado, J. A. y Pegalar, del M. C. (2012). La educación en valores: una necesidad para el alumnado con necesidades educativas específicas, *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 103-116. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/236/230>

Calatayud, M. A. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario, *Revista Ibero-americana de Educação*, 78(1), 67-85. <https://rieoei.org/RIE/issue/view/282>

Dabdub-Moreira, M. y Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria, *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41-55. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rcp/v34n1/art03v34n1.pdf>

Diario Oficial de la Federación, (2019). Ley General de Educación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América latina en transición, *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008>

Figuroa, C. y García, M. (2009) Gestionando la Diversidad en la Organización Escolar: ¿Cómo y porqué qué la debemos hacer realidad?, *Visiones de la Educación*, 33-42. <http://sitios.upla.cl/contenidos/wp-content/uploads/2008/10/Gestionando-la-Diversidad-en-la-Organizaci%C3%B3n-Escolar-Como-y-porqu%C3%A9-la-debemos-hacer-realidad.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). Un enfoque de la educación para todos basados en los derechos humanos. Estados Unidos Americanos: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas

Flecha, R. y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning, *The Psychology of Education Review*, 34(2), 22-29. https://www.academia.edu/24487820/Special_education_in_an_era_of_inclusion_The_end_of_special_education_or_a_new_beginning

García, I., Romero, S., Aguilar, C. L., Lomeli, K. A. y Rodríguez, D. C. (2013). terminología internacional sobre la educación inclusiva, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11712/18187>

Gagné, F. (2007). Ten commandments for academic talent development [Diez comandos para el desarrollo del talento académico], *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 93-118. https://www.researchgate.net/publication/249827397_Ten_Commandments_for_Academic_Talent_Development

Hargreaves, A. (2005). Profesorado, cultura y posmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado. Ediciones Morata

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014). Panorama Educativo de México indicadores del Sistema Educativo Nacional, educación básica y media superior. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-mexico-indicadores-del-sistema-educativo-nacional-2014-educacion-basica-y-media-superior/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>

Juárez, J., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva, *Argumentos*, 23(62), 63-83. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003

- López-Vélez, A. L. (2018). La escuela inclusiva el derecho a la equidad y la excelencia educativa. España: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua
- López, M. [escuelas interculturales] (2012, noviembre). Educación inclusiva, escuelas democráticas [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?time_continue=728&v=C0MNM6ZCb9o&feature=emb_title
- Marchesi, Á., Coll, C. y Palacios, J. (2004). Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. España: Alianza Editorial
- Moriña, A. (2010). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad, Revista de Educación, 353, 667-690. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_25.pdf
- Mungardo, G. C., Chacón, Y. G. y Navarrete, G. E. (2017). Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria. En R. Grediaga, Salmerón, A. M. y Topete, C. (Coords.). X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ponencia llevada a cabo en San Luis Potosí, México
- Navarro, J. (2011). La atención a la diversidad en la educación de la Región de Murcia. 2000-2010. En Consejo Económico y Social.
- Obregón, N. (2006). Quién fue María Montessori[sic], Contribuciones desde Coatepec, 10, 149-171. <https://www.redalyc.org/pdf/281/28101007.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, (2016). Derechos Humanos. Francia: Courand et Associés
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva, Revista de Educación, 327, 11-29. [http://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altacapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. su función docente y social, Foro de Educación, 10, 325-345. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2907073.pdf>
- Rodríguez, A. B. (2010). Las necesidades específicas de apoyo educativo en el marco educativo. Pedagogía Magna, 5, 27-35. Recuperado de <http://fama2.us.es/fce/nespecificas.pdf>
- Rodríguez, C. R. (2008). Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores, Revista Perspectivas Sociales, 10(2), 55-79. https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/icshu/LI_EstuSociales/Carlos_Solera/Equidad.pdf
- Rodríguez, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas, Ciencia Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla, 5(9), sin dato. <https://doi.org/10.29057/esh.v5i9.2219>
- Román, M. (2013). Conocimientos que tienen las personas docentes sobre neurociencia, e importancia que atribuyen a los aportes de ésta en los procesos de enseñanza aprendizaje (Tesis de Magister, Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica). <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/953/1/Conocimientos%20que%20tienen%20las%20personas%20docentes%20sobre%20neurociencia.pdf>
- Romero, S. y García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 77-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>

Romo, A. (2011). La tutoría: una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

Salazar, S. F. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750102.pdf>

Sánchez, M. (2014). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 44(2), 73-117. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031268004.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2014). Educación Especial en México. <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

Secretaría de Educación Pública (2017). Modelo Educativo, Equidad e Inclusión. México: Secretaría de Educación Pública

Secretaría de Educación Pública (2019). Estrategia Nacional de educación inclusiva acuerdo educativo nacional. México: Secretaría de Educación Pública

Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes, CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00083.pdf>

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial, *ESE Estudios Sobre Educación*, 2, 129-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=259034>