

Modelos de atención a la discapacidad/diversidad y tensiones asociadas con su implementación

Models of Attention to Disability/Diversity and Tensions Associated with Their Implementation

Ismael García-Cedillo^{a,*}, Silvia Romero-Contreras^a

^aFacultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Recibido: 22 de enero de 2025

Aceptado: 30 de abril de 2025

Resumen

Antecedentes: con la educación inclusiva se busca ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado y además respetar los derechos humanos de aquel con discapacidad y el de condición de vulnerabilidad. Al ubicarse la educación inclusiva dentro del modelo social que impone exigencias difíciles de cumplir, conviene reflexionar acerca de sus posibilidades de implementación rigurosa en países que no cuentan con suficientes recursos. **Estado del arte:** en este artículo de revisión teórica, en el que se empleó el método de comparación de procesos educativos, se analizan los modelos de atención a la discapacidad/diversidad enfatizando el modelo interactivo o psicosocial, frecuentemente ignorado por algunos investigadores, a pesar de que los procesos de integración educativa se basan en este. En su modalidad más radical, el modelo social exige centrar la atención en las sociedades discapacitantes, con lo cual se corre el riesgo de invisibilizar las necesidades individuales de algunos estudiantes. **Conclusiones:** para superar las tensiones provocadas por su implementación, se debe atender a las necesidades individuales de algunos alumnos y, al mismo tiempo, hacer el máximo esfuerzo por ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado. En otras palabras, la educación inclusiva se debe implementar de manera progresiva y situada, a partir de la propuesta de la educación inclusiva moderada.

Palabras clave: educación inclusiva, modelos educacionales, discapacidad, diversidad, inclusión.

Abstract

Background: Inclusive education seeks to offer quality education to all students and also to respect the human rights of students with disabilities, as well as those who belong to vulnerable groups. Since inclusive education is located within the social model, which imposes demands that are very difficult to meet, it is worth reflecting on its possibilities of rigorous implementation in countries that do not have sufficient resources. **State of the art:** In this theoretical review article, in which the method of comparison of educational processes was used, the models of attention to disability/diversity are analyzed, emphasizing the interactive or psychosocial model, frequently ignored by some researchers, even though the processes of educational integration are based on it. In its most radical form, the social model requires focusing attention on disabling societies, thus running the risk of making the individual needs of some students invisible. **Conclusions:** To overcome the tensions caused by its implementation, the individual needs of some students must be addressed, and, at the same time, the maximum effort must be made to offer quality education to all students. In other words, inclusive education must be implemented in a progressive and situated manner, based on the proposal of moderate inclusive education.

Keywords: inclusive education, educational models, disability, diversity, inclusion.

Para citar este artículo:

García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2025). Modelos de atención a la discapacidad/diversidad y tensiones asociadas con su implementación. *Liberabit*, 31(1), e1050. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2025.v31n1.1050>

© Los autores. Este es un artículo Open Access publicado bajo la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC-BY 4.0).



Introducción

Existen investigaciones que han señalado que actualmente la implementación de la educación inclusiva (EI) constituye el principal reto de los sistemas educativos de todo el mundo, por ejemplo, Ainscow y Miles (2008), Azorín et al. (2017) y Lewis y Norwich (2005). La EI se puede entender «como un proyecto de lucha política y cambio cultural» (Slee, 2012, p. 8).

A pesar de que la educación inclusiva está basada en valores universales y propósitos difíciles de rechazar, tales como aceptar y valorar la diversidad, ofrecer educación de calidad a todo el alumnado, garantizar la participación y permanencia del alumnado en todas las actividades escolares, combatir la exclusión, la discriminación y el menosprecio por las culturas distintas, etc., hay colectivos que muestran desconfianza o franco rechazo a algunas de sus propuestas. Al respecto, en el informe GEM (Monitoreo Global de la Educación) de la UNESCO se menciona que debatir acerca de los beneficios de la educación inclusiva puede ser equivalente a debatir acerca de los beneficios de la abolición de la esclavitud o del *apartheid* (UNESCO, 2020); no obstante, admite que, cuando en nombre de la inclusión se reconoce y apoya a un grupo de personas tradicionalmente excluidas, puede perjudicarlo. En el prefacio de este informe, se señala que constituye un reto definir la velocidad a la que se implementa la inclusión, tanto para «los países más ricos que buscan alejarse de sistemas que originalmente se basaban en la segregación, o para los países más pobres que buscan crear un sistema inclusivo desde cero» (Clark, en UNESCO, 2020 p. 8).

Así, aunque los principios relacionados con los valores de la EI están más o menos bien aceptados, la manera en que el proceso mismo de educación inclusiva se concibe y se pone en práctica puede tener menos consenso. Por ejemplo, quienes defienden a la inclusión a ultranza o radical, piensan que no es necesario realizar investigaciones para mostrar sus resultados (Hornby, 2014). Sin embargo,

hacen falta estudios que muestren evidencias con respecto al beneficio que reporta la educación inclusiva al alumnado en general y, particularmente, al alumnado que vive en condición de vulnerabilidad (ACV).

Algunas investigaciones permiten identificar las bondades de la inclusión. Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia (2022), por ejemplo, reportan que los beneficios de la inclusión:

... más allá de fomentar la justicia social, se distribuyen en diferentes ámbitos o dimensiones: la mejora de la socialización, el sentimiento de pertenencia a una comunidad y a un centro escolar, el sentimiento de bienestar a través de las relaciones sociales con los compañeros y profesores y la inclusión social; el aprendizaje académico; y el mantenimiento y generalización de los aprendizajes, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje, y el comportamiento, entre otros (s.p.).

En Latinoamérica, la información disponible sobre los resultados de la educación inclusiva en cuanto a la aceptación, la percepción de bienestar y los resultados académicos del alumnado con discapacidad o en condiciones de vulnerabilidad, es limitada. Algunas investigaciones señalan que la presencia de estos alumnos en las escuelas regulares puede generar temores con respecto a los aprendizajes del alumnado sin discapacidad (Slee, 2012) o sin condiciones de vulnerabilidad (García-Cedillo & Romero-Contreras, 2016). Por otra parte, la mayoría de las evidencias sobre las prácticas inclusivas de los docentes, que es uno de los pilares de la educación inclusiva, provienen, según el análisis realizado por Torres (2021), de España, México y Chile. De acuerdo con este autor, destacan por su producción la Universidad Jaume I, la Universidad de Murcia, la Universidad de Jaén, la Universidad de Sevilla y la Universidad Complutense de Madrid en España y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México.

La inclusión, pese a que se está implementando en casi todo el mundo, se entiende de manera distinta. Por ejemplo, en algunos países se identifica a la inclusión como la incorporación del estudiantado con discapacidad a las escuelas regulares, mientras que en otros involucra a todos los alumnos, incluyendo al ACV (García-Cedillo et al., 2023; Romero-Contreras et al., 2017). De hecho, como señala la UNESCO (2020), solo el 68% de los países cuenta con una definición operacional para la educación inclusiva y únicamente en el 57% de las definiciones, además del alumnado con discapacidad, se incluye al ACV.

Aunque la educación inclusiva goza de aceptación mayoritaria, queda la impresión de que algunos profesionales la promueven sin realizar una reflexión profunda acerca de su sustento teórico, de las ventajas que representa su implementación al estudiantado y al profesorado, y tampoco con respecto a sus limitaciones, a las tensiones asociadas y de algunos conflictos teóricos y prácticos que aparecen durante su puesta en práctica en las escuelas y aulas. Por ejemplo, la UNESCO (2020) reconoce que colectivos como la comunidad de sordos pueden sentirse afectados, ya que el movimiento de inclusión les presiona a modificar su lengua y su identidad. Esto también se relaciona con el llamado «dilema de las diferencias», propuesto por Martha Minow, que postula que algunos estudiantes se ven perjudicados cuando se les identifica como pertenecientes a un grupo en condición de vulnerabilidad (Pérez, 2022). El análisis de los aspectos mencionados no debería considerarse como resistencia o rechazo hacia la EI; al contrario, definir sus límites y precisar su conceptualización permitirá implementarla con mayor efectividad y confianza.

Para entender de manera más profunda la conceptualización y los retos asociados con la implementación de la EI, conviene analizar los modelos de atención a la discapacidad/diversidad.

El objetivo del presente trabajo es tratar de responder a algunas interrogantes surgidas de la aplicación de procesos de inclusión: ¿cuál es su

población objetivo? ¿Cómo se conceptualiza a la discapacidad? ¿Sobre qué se interviene? ¿Cuál es su enfoque? ¿Qué conceptos se asocian a cada uno? ¿Cuál es el proceso que se sigue para ofrecer la atención? ¿Cuáles son las repercusiones de su implementación? Para abordar estas preguntas se utilizó el método de comparación de procesos educativos, pues «permite comprender con mayor rigor cuestiones tales como las reformas o los problemas de inclusión educativa o de formación del profesorado desde una perspectiva comparada» (Ruiz, 2010, p. 35).

Los modelos de atención y su implementación en la práctica

Los modelos actuales de atención a la discapacidad/diversidad son el médico, el interactivo (biopsicosocial) y el social. No obstante, hay otros modelos, como el de prescindencia, en el cual se considera que las personas con discapacidad son prescindibles, en el sentido de ser poco importantes y descartables, y el modelo asistencial, que plantea que a las personas con discapacidad se les debe asistir, esto es, al ser incapaces de valerse por sí mismos, es necesario ofrecerles asilo, comida y seguridad, a condición de mantenerlos confinados (Palacios, 2008). Estos últimos modelos no se abordarán por carecer de un componente educativo, el cual sí está al menos relativamente presente en los modelos objeto de este trabajo.

Es frecuente que a los modelos se les identifique como *modelos de atención a la discapacidad*. Sin embargo, como veremos más adelante, el único modelo orientado específicamente a la discapacidad es el modelo médico; los otros están orientados a la atención a la diversidad, lo cual incluye a la discapacidad.

En la Tabla 1 se plantean las principales características de la atención al alumnado con discapacidad/diversidad desde los tres modelos actualmente vigentes, el modelo médico, el modelo interactivo (biopsicosocial) y el modelo social. La

Tabla 1 resume las aportaciones de Anastasiou y Kauffman (2013), García-Cedillo (2018), García-Cedillo y Romero-Contreras (2016), Romero-Contreras et al. (2017), García-Cedillo et al., (2023), Dyson (2010), Ferrante (2019), Organización Panamericana de la Salud (1995), Palacios (2008), Petasis (2019) y Pinillos y Naranjo (2018).

Se incluyen en la Tabla 1 los planteamientos de la OMS por su aportación al desarrollo del modelo interactivo, al redefinir la discapacidad como una función, no como una característica permanente de las personas. Ferrante (2019) resume las aportaciones de Oliver, pionero en la conceptualización del modelo social. Palacios (2008) hizo aportes muy importantes a la comprensión del modelo de prescindencia, las limitaciones del modelo médico y las características del modelo social. Pinillos y Naranjo (2018) hacen un estudio de las diversas maneras en que se ha conceptualizado la discapacidad, y enfatizan las ventajas del modelo «relacional» o modelo interactivo. Petasis (2019) publicó un artículo en el que destacó la importancia de los tres modelos, especialmente del modelo interactivo. Dyson (2010), uno de los principales promotores de la educación inclusiva junto con Mel Ainscow y Tony Booth, señaló que la implementación de la EI genera muchas tensiones en las escuelas, por lo que propuso la educación inclusiva responsable (moderada). Anastasiou y Kauffman (2013) han destacado la necesidad de implementar una educación inclusiva desde el modelo interactivo. También se mencionan algunas aportaciones de los autores quienes en sus distintas publicaciones han mencionado las dificultades que conlleva la aplicación del modelo social y la posibilidad de implementar la educación inclusiva moderada.

Modelo médico

En relación con los modelos presentados en la Tabla 1, debe decirse, en primer lugar, que los tres están vigentes. Es más, los tres *deben* estar vigentes. El modelo médico centra su atención en los sujetos con discapacidad (y solamente en ellos), en el déficit de su biología. Patologiza a la discapacidad, al considerarla como una enfermedad, y por tanto como algo trágico en la vida de las personas; en consecuencia, las considera como sujetos de apoyos sociales, todo lo cual propicia su discriminación, infravaloración y segregación. El alumnado con discapacidad requiere de un diagnóstico nosológico («deficiencia mental», «autismo», por ejemplo) y de medidas (re)habilitatorias que les ayuden a compensar la discapacidad, las cuales únicamente, como se mencionó, se aplican a ellos en lo individual. Por ejemplo, se plantea ofrecer estrategias de orientación y movilidad y aprendizaje del Braille para los alumnos con discapacidad visual; aprendizaje de la lengua de señas para los alumnos con déficit auditivo, etc.

Por otro lado, gracias al inicio de su implementación, el alumnado con discapacidad pudo recibir rehabilitación y alguna educación en las escuelas especiales, aunque se trató de una educación distinta a la recibida por el alumnado sin discapacidad y, además, segregada pues, salvo excepciones, en estas escuelas se atendía y atiende solamente a estudiantes con discapacidad o con algún trastorno.

En el modelo médico se ofrece la atención mediante: a) diagnóstico nosológico (basado en signos y síntomas, por lo que el énfasis está en las limitaciones del estudiantado); b) tratamiento, en forma de (re)habilitación, y c) atención en escuelas especiales, donde se ofrece esta (re)habilitación, además de algunos contenidos escolares (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022a).

Tabla 1*Características de los modelos de atención a la discapacidad/diversidad*

Eje del análisis	Modelo médico	Modelo interactivo	Modelo social
Población meta	<ul style="list-style-type: none"> Alumnado con discapacidad (AcD) 	<ul style="list-style-type: none"> Personas o grupos de la diversidad (y la discapacidad) 	<ul style="list-style-type: none"> Personas o grupos de la diversidad (y la discapacidad)
Significado/sentido de la discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad = enfermedad Discapacidad es una condición trágica AcD beneficiario de ayudas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad = función Discapacidad no es una condición trágica si hay apoyos AcD beneficiario de ayudas especiales El AcD y su entorno 	<ul style="list-style-type: none"> Discapacidad = sociedades discapacitantes Discapacidad es una característica más de AcD ACD titular de derechos
Énfasis o punto de partida	<ul style="list-style-type: none"> El AcD toma en cuenta el aspecto biológico del AcD 	<ul style="list-style-type: none"> Toma en cuenta el aspecto personal del AcD y el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> La sociedad Toma en cuenta entorno del AcD
Enfoque educativo	<ul style="list-style-type: none"> Escuelas especiales, segregadas 	<ul style="list-style-type: none"> Integración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> Educación inclusiva
Conceptos asociados	<ul style="list-style-type: none"> (Re)habilitación 	<ul style="list-style-type: none"> NEE y adecuaciones curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> BAP y ajustes razonables
Proceso	<ul style="list-style-type: none"> Determina un diagnóstico nosológico Se identifican signos y síntomas Precisa la realización de evaluaciones clínicas individualizadas La evaluación destaca las deficiencias o debilidades Se patologizan las deficiencias Se prescriben distintas terapias de (re)habilitación y se crean escuelas especiales 	<ul style="list-style-type: none"> Determina un diagnóstico psicopedagógico Se identifican las NEE Precisa la realización de evaluaciones psicopedagógicas La evaluación destaca las fortalezas y debilidades del sujeto y los recursos de su ambiente Se valoran positivamente las diferencias Se diseñan y aplican las adecuaciones curriculares Algunos alumnos se incorporan a la escuela regular 	<ul style="list-style-type: none"> Rechaza los diagnósticos de los alumnos Se identifican las BAP Precisa la evaluación de los ambientes en los que se desenvuelve el sujeto La evaluación destaca los recursos que la sociedad debe aportar para garantizar la accesibilidad Se valoran positivamente las diferencias Se ofrecen ajustes razonables Se implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje Todos los alumnos estudian en la escuela común

Nota: Elaboración propia con base en las aportaciones de Anastasiou y Kauffman (2013); García-Cedillo (2018); García-Cedillo y Romero-Contreras, (2016); Romero-Contreras y García-Cedillo (2023); Romero-Contreras et al. (2017); García -Cedillo et al. (2023); Dyson (2001); Ferrante (2019); OMS (1980); Palacios (2008); Petasis (2019); y Pinillos y Naranjo (2018).

Modelo interactivo o biopsicosocial

Llama la atención que muchas personas investigadoras no tomen en cuenta este modelo, lo cual produce cierta confusión teórica, pues adscriben la integración educativa y la educación inclusiva al modelo social, lo cual resulta inapropiado.

En el modelo interactivo se reconceptualiza la discapacidad como la dificultad de algunas personas para realizar ciertas actividades o funciones que, para quienes no tienen discapacidad, no representan dificultad alguna. La discapacidad aparece cuando una deficiencia (considerada como un problema generalmente biológico) interactúa con la falta del apoyo de su entorno que la persona requiere. Esto implica que la persona no tiene una discapacidad permanente. Por ejemplo, si una persona sorda quiere escuchar una conferencia y no tiene auxiliares auditivos, presentará discapacidad. Si los tiene y están en buen estado, adaptados y funcionales, no presentará la discapacidad. Cuando esta persona está en casa, leyendo, no presenta discapacidad, a menos que alguien quiera comunicarse con ella y no lo logre.

La autoría del modelo interactivo es atribuible a la OMS, al definir la discapacidad como una función y no como una característica física de la persona y plantear las dimensiones de deficiencia, discapacidad y minusvalía (OMS, 1980). En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006), se retomó esta conceptualización de la OMS, pues define a las personas con discapacidad como «aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás» (Artículo 1, p. 4).

En el ámbito educativo, se integró a la conceptualización de la discapacidad del modelo interactivo las condiciones de vulnerabilidad que afectan a la niñez, como pobreza extrema, vivir con

VIH, formar parte de un colectivo migrante o de pueblos originarios, vivir en situación de calle, etc. Con base en estos planteamientos conceptuales se constituyó el modelo de atención a la diversidad, donde las condiciones de discapacidad y de vulnerabilidad pueden generar necesidades educativas especiales (NEE), las cuales «surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas» (Booth & Ainscow, 2000, p. 8).

Las NEE deben ser consideradas no como sinónimos de los diagnósticos o las dificultades del estudiantado, sino como los apoyos que se le debe brindar a algunos estudiantes para optimizar sus aprendizajes. Estos apoyos, llamados adecuaciones curriculares, son específicos e individuales, y los hay de varios tipos: adecuaciones de acceso y adecuaciones curriculares en los contenidos y en la evaluación. Son ejemplos de adecuaciones de acceso los mesabancos adaptados para alumnos con parálisis cerebral, las máquinas Perkins para alumnos con discapacidad visual, los intérpretes para alumnos con discapacidad auditiva, el trabajo en binas para alumnos con discapacidad visual o auditiva, donde un alumno sin discapacidad hace accesible el currículo al alumno con discapacidad, o los alumnos monitores, que fungen de apoyo para los estudiantes con discapacidad intelectual. En cuanto a las adecuaciones propiamente curriculares, algunas involucran cambios en los contenidos, como un currículo más exigente para alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, o más básico para alumnos con discapacidad intelectual; otros involucran las formas de evaluación, por ejemplo, evaluaciones orales para alumnos con discapacidad visual (García-Cedillo, 2018). Se reitera que los apoyos mencionados son específicos para algún o algunos alumnos, es decir, con ellos no se busca beneficiar a estudiantes sin estas necesidades.

La aplicación del modelo interactivo permitió que algunos estudiantes con discapacidad, y otras condiciones asociadas a las NEE, pudieran asistir a

las escuelas regulares. En algunos casos, los docentes y/o los estudiantes recibieron el apoyo del personal de educación especial, quien se esforzó por lograr que se valorara positivamente la presencia de este alumnado, es decir, que se valorara la diversidad. Este proceso de incorporación de alumnos con NEE a las escuelas regulares se llama integración educativa.

En la integración educativa, basada en el modelo interactivo, se ofrece atención en las escuelas regulares mediante el siguiente proceso: a) evaluación psicopedagógica, en la que no se busca un diagnóstico nosológico, sino destacar debilidades y fortalezas; b) identificación de las necesidades educativas especiales (NEE); c) diseño e implementación de la propuesta curricular adaptada, a fin de dar satisfacción a dichas NEE; d) seguimiento del plan de acción. El proceso de integración educativa, entonces, busca apoyar al estudiantado para que se adapte a las escuelas. No busca, por tanto, el cambio en las escuelas ni en los sistemas educativos.

Modelo social

Gracias al trabajo de activistas de derechos humanos de las personas con discapacidad, entre ellos, Michael James Hoiles Oliver, quien acuñó el término *modelo social de la discapacidad* en 1983 (Ferrante, 2019), se inició la atención a la discapacidad/diversidad desde el modelo social. Entre los propósitos de Oliver estaba la desdramatización de la discapacidad o, como mencionan Andric y Wündisch (2015), su consideración como una característica más de las personas y generalmente no la más determinante. La inclusión desde el modelo social surgió en el ámbito del derecho y conlleva actitudes de profundo respeto por las diferencias y una responsabilidad para hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo, la participación y el aprendizaje. En el modelo social, entonces, la mirada se centra en las sociedades, a las que se considera discapacitantes, lo cual puede invisibilizar al sujeto.

La discriminación y exclusión hacia algunas personas se relaciona con factores como la

discapacidad, el género, la edad, la pobreza, el origen étnico, la pertenencia a pueblos indígenas, la lengua, la religión, la migración o la situación de desplazamiento, la orientación sexual o la expresión de identidad de género, el encarcelamiento, las creencias y actitudes (UNESCO, 2020). Las soluciones, entonces, «no deben tener cariz individual respecto de cada persona concreta afectada, sino que más bien deben dirigirse a la sociedad» (Victoria, 2013, p. 1100). O, como lo menciona Finsterbusch (2016), las adaptaciones, que de acuerdo con la CDPD deben ser «necesarias y adecuadas» para que el sujeto con discapacidad se incluya en igualdad de condiciones, no deben constituir una «carga desproporcionada» que perjudique a la organización encargada de realizarlas. Más adelante se retomará este último punto.

En el ámbito educativo, la misión más importante del modelo social es cambiar los sistemas educativos y los centros escolares (Booth & Ainscow, 2000). Es decir, en lugar de las llamadas NEE, se busca identificar en el entorno de los niños o las niñas a las BAP que enfrentan, con el fin de eliminarlas. Al no buscar las causas de los problemas en los niños y niñas, sino en sus entornos, se busca eliminar el «dilema de las diferencias», el cual postula que la identificación de algún alumno o alumna como estudiante con NEE o discapacidad propicia que éste sufra procesos de discriminación y exclusión por parte del colectivo de las escuelas (Amiama-Espailat, 2020). Así, el modelo social, como lo explica Clavijo y Bautista-Cerro: «... posibilita avanzar hacia una sociedad más justa, más incluyente para todos y hacia todos» y su «principal objetivo es el de transformar internamente los establecimientos educativos» (Clavijo & Bautista-Cerro, 2020, p. 114).

En el modelo social se plantea que todos los estudiantes deben recibir una educación de calidad, independientemente de sus condiciones personales, familiares o sociales. Todos deben ser aceptados y valorados. En alguna de las acepciones de la EI se menciona que todos deben estudiar en la escuela

común, evitando así los procesos de discriminación y exclusión que se producen cuando asisten a escuelas especiales (UNESCO, 2020). En teoría, en la implementación del modelo social no deberían diseñarse ni implementarse adecuaciones curriculares (ya que se diseñan para alumnos individuales), pues se busca evitar que los alumnos sean discriminados por esta identificación y que entonces reciban una educación deficitaria¹. Sin embargo, en escuelas o entornos desfavorecidos, es generalmente necesaria la identificación de dichas necesidades individuales, pues con frecuencia los alumnos llegan al centro escolar sin que sus necesidades específicas se hayan identificado y atendido.

Ahora bien, en ocasiones, la búsqueda de la eliminación de las BAP demanda a las escuelas recursos que rebasan sus posibilidades. Por ello, se adoptó el término «ajustes razonables». Este concepto no representa la eliminación permanente de las BAP, sino la realización de ajustes temporales que puedan implementar las escuelas para ayudar a solventar la situación de algún grupo de alumnos. Como se afirma en la CDPD, 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» (2006, p. 5).

El concepto de BAP, utilizado en relación con alumnos individuales, y la implementación del concepto de ajustes razonables, representaron una flexibilización del modelo social, pues originalmente las BAP estaban vinculadas con la accesibilidad, pero progresivamente se han definido en relación con el currículo. La UNESCO (2020, p. 131) lo señaló de la siguiente manera: «Algunos alumnos que necesitan un apoyo

más intenso o diferenciado pueden ser objeto de programas de educación individualizada, aunque se debe procurar que estos formen parte de un plan de estudios inclusivo». Al diseñarse para alumnos individuales e involucrar tanto la accesibilidad como los contenidos curriculares, es muy difícil diferenciar el concepto de ajustes razonables (propio de la EI) del de adecuaciones curriculares² (relacionado con la integración educativa).

Para entender mejor los cambios mencionados, resulta útil considerar la conceptualización de la inclusión de dos maneras: como la *educación inclusiva radical* (Cigman, 2007), en la que no se debe apartar la mirada de las sociedades que discriminan y excluyen, o como la *educación inclusiva responsable* (Dyson, 2001) o *moderada* (García-Cedillo, 2018), en la cual se busca identificar las discapacidades producidas por la falta de apoyo social y también atender las necesidades específicas e individuales del alumnado. Estas concepciones de educación inclusiva moderada y radical se originan en las enormes exigencias del modelo social; la misma UNESCO (2020) admite que, a veces, es imposible ponerlo en práctica. La noción de que la sociedad debe proporcionar los recursos para evitar la aparición de la discapacidad, pues debe dejar de ser discapacitante, constituye un reto insalvable para muchos países de escasos recursos e incluso para países con menos limitaciones económicas. Entonces, este ideal de que la sociedad dote de ambientes capacitantes que eviten la aparición de las discapacidades está muy lejos de ser una realidad, pero no debe dejar de ser una aspiración.

A fin de evitar la discriminación y la segregación, la implementación del modelo social sigue el siguiente

¹ Con la excepción del enriquecimiento curricular destinado a estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes, las adecuaciones curriculares significativas con frecuencia consisten en la simplificación de contenidos.

² La UNESCO (2020) menciona que en la inclusión se debe garantizar la accesibilidad, lo que significa que la enseñanza sea asequible a todos los alumnos en todos los niveles, por lo que beneficia a grupos de la población, mientras que los ajustes necesarios podrían beneficiar a una persona. La definición de estos ajustes, entonces, es idéntica a la de las adecuaciones curriculares.

proceso: a) identificación de las BAP, en las que se destacan los recursos del centro escolar; b) propiciación de cambios en las políticas, culturas y prácticas de los centros educativos; c) implementación del Diseño Universal de Aprendizajes; d) implementación de los ajustes razonables para eliminar las BAP.

Discusión

Los modelos de atención revisados no son mutuamente excluyentes. Entre los modelos hay muchas zonas grises, pues «no existe un tránsito progresivo entre ellos» (MEJOREDU, 2022b, p. 17). Por ejemplo, se puede mencionar que entre algunas personas todavía prevalece la idea de que las discapacidades son una especie de expiación de las malas conductas o pecados de los padres (modelo de prescindencia). Sin embargo, es evidente que se han producido enormes cambios sociales a favor de una concepción distinta de la discapacidad, de las condiciones de vulnerabilidad y de la manera en que deben atenderse.

Como se mencionó antes, ninguno de los modelos de atención educativa a la discapacidad/diversidad ha sido eliminado. Es más, los tres modelos analizados en el presente trabajo no solo están vigentes, sino que son necesarios. En una escuela inclusiva puede ser indispensable que algún especialista alerte al docente con respecto a una probable iatrogenia o con respecto a algunos síntomas físicos de un estudiante que le dificultan sostener su atención, a pesar de los esfuerzos de su docente para mantenerla. Los administradores necesitan los diagnósticos nosológicos para identificar los recursos que deben ofrecer a las escuelas y a algunos estudiantes en particular. En alguna clase pueden necesitarse adecuaciones curriculares para un alumno cuya competencia académica esté muy alejada de la alcanzada por sus pares (por ejemplo, cursar cuarto o quinto grado de primaria sin lograr apropiarse de los procesos de lectura y escritura). Además, la planta docente puede tardar en alinear su práctica docente

de acuerdo con alguno de los modelos, por lo que no es raro que hablen de procesos de inclusión y que mencionen las NEE o las adecuaciones curriculares en lugar de las BAP y de los ajustes razonables (de hecho, incluso abundan las investigaciones sobre adecuaciones curriculares en el contexto de la EI); además, como ya se vio, los límites entre estos conceptos pueden ser muy borrosos.

En resumen, el modelo médico benefició a las infancias con discapacidad al crear las escuelas especiales y al buscar estrategias de (re)habilitación para ayudarles a compensar sus deficiencias. Estas estrategias siguen siendo necesarias. El principal problema que surge de su aplicación, cuando se combinan con un enfoque educativo en las escuelas especiales, es que provoca la discriminación y estigmatización del alumnado y evita que el alumnado con discapacidad o en condición de vulnerabilidad adquiera los mismos conocimientos escolares que sus pares, lo que compromete su futuro laboral e incluso familiar. Además, solamente se interviene con el alumnado que presenta la discapacidad, obviando su contexto.

El modelo social propició que las infancias con discapacidad dejaran de ser discriminadas y estigmatizadas gracias a su noción de que es la sociedad la que discapacita y es a la sociedad a la que hay que cambiar; propone normalizar la discapacidad y otras condiciones de desventaja con el enfoque de que la discapacidad es una característica más de algunos seres humanos y, además, no la más determinante. Un problema asociado a este modelo es que, si bien desdramatiza la discapacidad, invisibiliza a los sujetos y propicia la falta de apoyos individuales, algo que el concepto de ajustes razonables intenta cubrir, aunque con ello se acerque más al modelo interactivo.

El modelo biopsicosocial o interactivo coloca la mirada tanto en el sujeto con discapacidad como en el contexto en el que vive y estudia. En el plano educativo involucra la identificación del sujeto con

discapacidad o en condición de vulnerabilidad para ofrecerle los apoyos que requiere. Sin embargo, al ofrecer apoyos individuales no logra cambios en el sistema educativo.

Una etapa intermedia entre el modelo interactivo y el social en educación, sostenida por los autores del presente trabajo, indica que se deben identificar y atender las necesidades de los alumnos en el plano individual y, al mismo tiempo, sensibilizar a la comunidad educativa no solamente para evitar su discriminación y exclusión, sino para valorarlos de manera positiva. Se propone entonces una implementación situada de procesos de inclusión. Ainscow y Miles (2008) y Dyson (2010) concuerdan hasta cierto punto con esta noción, pues señalan que la definición de inclusión puede y debe hacerse desde cada centro educativo, cada región o cada país.

Al tomar en cuenta las bondades y límites de los modelos de atención a la discapacidad/diversidad, se propone una implementación situada del modelo social que tome en cuenta las particularidades y recursos de las escuelas y de las familias, y las características y la situación del estudiantado. De manera enfática, se sugiere tomar en cuenta la formación, las condiciones de trabajo, los recursos y los apoyos que recibe la planta docente pues, como señalan Araneda y Parra (2020), con frecuencia se delega en los maestros la responsabilidad de implementar la inclusión sin proporcionarles la capacitación y los recursos que se requieren. Otro aspecto para tomar en cuenta es la relación entre las familias y las escuelas, y las características y situación de dichas familias, dado que pueden estar enfrentando intensos estresores. Finalmente, se propone que se implemente la educación inclusiva moderada, en la cual se busque atender las necesidades específicas de algunos estudiantes y, al mismo tiempo, se busque que todo el alumnado reciba una educación de calidad.

Conclusiones

En este trabajo, se ha realizado una comparación entre los tres modelos de atención vigentes: el médico, el interactivo y el social. Si bien el modelo médico está vigente y su implementación implicó la creación de las escuelas especiales, con lo cual se abrió camino para la educación del alumnado con discapacidad y en condiciones de vulnerabilidad, su influencia debe ubicarse en el área administrativa o de la salud, pues carece de principios o elementos útiles o transferibles en forma directa al ámbito educativo. Por su parte, el modelo interactivo, relacionado con la integración educativa, permite ofrecer los apoyos individuales que requiere el estudiantado para maximizar sus aprendizajes, aunque no impacta a los sistemas educativos. El modelo social, relacionado con la EI, promueve la transformación de los centros educativos y coloca el foco en los cambios que deben promoverse para que la discapacidad/diversidad deje de considerarse como una característica negativa, aunque su aplicación rigurosa invisibiliza al alumnado con discapacidad.

Es necesario que se mantenga el ideal de ofrecer a todo el alumnado una educación de calidad, de eliminar procesos de discriminación y estigmatización, la eliminación de las BAP y el desarrollo de estrategias didácticas para responder a las necesidades educativas de todas las niñas y niños. También es necesaria una definición situada de la educación inclusiva y su manera de implementarla, basada en los recursos disponibles, la cultura predominante, las características de los ambientes en que estudia el alumnado y de sus necesidades individuales y específicas, además de la situación y apoyos que reciben las familias y los docentes. En otras palabras, se necesita la implementación situada de la educación inclusiva moderada.

Retomando los aportes de Slee (2012) mencionados antes, se requiere crear las condiciones sociales, familiares y escolares para evitar el fracaso escolar y la exclusión. Asimismo, se necesita crear

un compromiso político en aras de construir un mundo más justo. Las infancias y adolescencias actuales necesitan confiar en que tendrán futuro, y que éste tendrá una perspectiva mucho más promisorio que el presente.

Limitaciones

Los comentarios vertidos en este trabajo tienen como referente el proceso de inclusión que se está realizando en México. Sin embargo, es muy probable que la propuesta de implementación de la educación inclusiva moderada resulte útil en otros países, particularmente de Latinoamérica, pero eso es algo que tocará a los lectores definir.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses de ninguna índole.

Responsabilidad ética

No fue necesario someter al Comité de Ética de la institución el presente artículo.

Contribución de autoría

IGC: conceptualización de las preguntas iniciales del ensayo, revisión de la literatura, redacción, revisión.

SRC: conceptualización de la organización del ensayo, revisión de la literatura, redacción, revisión.

Referencias

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Lograr una educación inclusiva para todos: ¿cuál es el siguiente paso? *Perspectivas*, 38(1), 15-34.
- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). El modelo social de la discapacidad: dicotomía entre deficiencia y

discapacidad. *Revista de Medicina y Filosofía*, 38(4), 441-459. https://www.researchgate.net/publication/249647375_The_Social_Model_of_Disability_Dichotomy_between_Impairment_and_Disability

- Andric, V., & Wündisch, J. (2015). Is it Bad to be Disabled? Adjudicating between the Mere-Difference and the Bad-Difference Views of Disability. *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 9(3), 1-16. https://www.jesp.org/PDF/Is%20It%20Bad%20to%20Be%20Disabled_final.pdf
- Araneda, N., & Parra, J. (2020). El profesor frente a la inclusión en contexto virtual. Retos y contradicciones educativas en una pedagogía por, para y con el estudiante. En N. Araneda, & J. Parra (eds.), *Educación e inclusión en pandemia* (pp. 15-29). Nueva Miranda Ediciones.
- Azorín, C. M., Arnaiz-Sánchez, P., & Maquilón-Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14054387002>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Calderón-Almendros, I., & Echeita-Sarrionandia, G. (2022). Inclusive Education as a Human Right [Educación inclusiva como un derecho humano]. *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Cigman, R. (2007). Una cuestión de universalidad: la educación inclusiva y el principio de respeto. *Revista de Filosofía de la Educación*, 41(4), 775-793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- Clavijo, R. G., & Bautista-Cerro M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Revista Alteridades*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *Prácticas inclusivas en las aulas de los Centros de Atención Múltiple*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-inclusivas-docentes-servicio-eb.pdf>

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/la-usaer-en-voz-de-sus-docentes>
- Dyson, A. (2001). The Gulliford Lecture: Special Needs in the Twenty-First Century: Where we've Been and Where we're Going. *Revista Británica de Educación Especial*, 28 (1), 24-29. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00200>
- Dyson, A. (2010). Cambios en la perspectiva de la educación especial desde un enfoque inglés. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 69-84. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/213>
- Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 80-90. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/354/277>
- Finsterbusch, C. (2016). La extensión de los ajustes razonables en el derecho de las personas en situación de discapacidad de acuerdo al enfoque social de derechos humanos. *Revista Ius et Praxis*, 22(2), 227-252. <https://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v22n2/art08.pdf>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García-Cedillo, I., & Romero-Contreras, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales-UASLP.
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Ramos-Estrada, D. Y., & Rubio-Rodríguez, S. (2023). Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 48-64. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243175076004/html/>
- Hornby, G. (2014). *Educación especial inclusiva. Prácticas basadas en evidencia para niños con necesidades especiales y discapacidades*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1483-8>
- Lewis, A., & Norwich, B. (2005). *Special Teaching for Special Children? [¿Enseñanza especial para niños especiales?]*. Open University Press.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (1995). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud* (10.ª revisión, Volumen 2). <https://ais.paho.org/classifications/chapters/pdf/volume2.pdf>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización, y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Sinca. <https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pérez, J. (2022). Dilemas de la inclusión y la discapacidad en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Petasis, A. (2019). Discrepancias entre los modelos médicos, sociales y biopsicosociales de la discapacidad; un marco teórico completo. *Revista Internacional de Gestión Empresarial y Tecnología*, 3(4), 42-54. <https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Pinillos, Y., & Naranjo, M. M. (2018). Modelos conceptuales que explican la discapacidad: de la teoría a la comprensión del funcionamiento. En Y. Pinillos, Y. Herazo-Beltrán, J. A. Vidarte, E. M. Crissién, D. Suárez, F. García, N. Núñez, P. Sanmartín, M. M. Naranjo, C. Vélez, & J. H. Vanegas (eds.), *Caracterización de la discapacidad en el distrito de Barranquilla. Una mirada conceptual y experiencial* (pp. 53-74). <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/cd5c59c7-e0ea-4f3f-8e4c-5c95b999c887/content>
- Romero-Contreras, S., & García-Cedillo, I. (2023). Educación inclusiva en México: trayectoria y perspectivas. En N. P. Alvarado, & M. T. Quezada (eds.), *Infancia y discapacidad. Posturas críticas contemporáneas*. COLSAN.

- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., & Fletcher, T. (2017). The Advancement of Inclusive Education for Students with Disabilities: An International Perspective. En M. Tejero, & E. Talbott (eds.), *The Wiley Handbook of Diversity in Special Education*. Wiley Blackwell
- Ruiz, G. (2010). La comparación en la investigación educativa. En M. A. Navarro (coord.). *Educación Comparada: perspectivas y casos*. Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Torres, J. (2021). Las prácticas docentes inclusivas: un camino sobre sus incidencias. *Revista Castalia*, 36, 109-127. <http://revistas.academia.cl/index.php/castalia/article/view/1922/2171>
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación. All means all. Informe GEM*. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inicio/>
- 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>
-

Ismael García-Cedillo

Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Doctor en Psicología Clínica. Profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Su interés en la investigación es la educación inclusiva, educación especial y discapacidad.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

Autor corresponsal: ismael.cedillo@uaslp.mx

Silvia Romero-Contreras

Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México.

Doctora en Educación. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México. Su interés en la investigación es la educación inclusiva, psicopedagogía de la lengua y formación docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195>

silvia.romero@uaslp.mx