

## LA EXCLUSIÓN DE LA INCLUSIÓN

GUADALUPE ACLE TOMASINI

El concepto de discapacidad, se refiere a las limitaciones personales que implican una desventaja sustancial para funcionar en la sociedad; desventaja, que debe ser considerada a la luz del contexto ambiental, los factores personales y la necesidad de apoyos individualizados (American Association on Mental Retardation [AAMR], 2004). El término, refiere a una característica que tiene que ver con limitaciones en el funcionamiento y adaptación de la persona al medio y, que no debe afectar su valía; en este sentido, se habla de personas con discapacidad intelectual, de aprendizaje, audición, visión, de lenguaje, conducta, impedimentos neuromotores, y de discapacidades leves hasta profundas, o de transitorias a permanentes. El término de resiliencia, caracteriza a aquellas personas que, a pesar de vivir en situaciones de alto riesgo se desarrollan psicológicamente sanas y exitosas. Los autores coinciden en señalar a la resiliencia como la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva al realizar un afrontamiento efectivo ante eventos y circunstancias muy estresantes, que transforman la capacidad humana.

El reordenamiento administrativo de los servicios de educación especial, la descentralización de los servicios educativos, la confusión generada por las connotaciones diversas dadas al concepto de integración; así como la inestabilidad en las fronteras entre la EE y la regular, han sido factores que han dificultado la atención adecuada a las diversas discapacidades. Determinar la población en edad escolar con discapacidad o con aptitudes sobresalientes y, por tanto, establecer la atención que se requiere es una tarea pendiente, tal

como se muestra en este trabajo. Para la ONU el objetivo último del desarrollo mundial es mejorar la condición humana. En el año 2000 la Organización Mundial de la Salud reiteró que el 10% de la población mundial presentaba, algún tipo de discapacidad, porcentaje también reportado para México, donde la mayoría de niños con necesidades de educación especial carecen de los servicios adecuados y oportunos (UNESCO, 2006).

En 2002, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa reconoció la presencia de diversas problemáticas para atender adecuadamente a los menores con discapacidad. De hecho, estos menores, se han visto afectados por el cambio en la manera en que han sido diagnosticados y atendidos, cambios en los que los factores de riesgo y de vulnerabilidad se hacen presentes si al interior de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular o de los Centros de Atención Múltiple no se encuentra una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas para lograr su integración escolar, educativa y social de manera plena. Un diagnóstico sobre las causas de deserción escolar de alumnos del Distrito Federal (GDF-UNICEF, Bolaños, 2006) reveló que quienes presentan abandono educativo ya no eran sólo los estudiantes que se encontraban en condiciones de pobreza sino también aquellos que presentaban alguna discapacidad. De aquí que el objetivo del presente trabajo sea resaltar la manera en que un alto porcentaje de niños que inician la primaria presentan algún tipo de discapacidad conjuntamente con factores de riesgo familiares y escolares.

Participaron en el estudio 206 alumnos, 100 de los tres grupos de primer grado, 58% mujeres y 42% hombres, cuya media de edad fue 6 años y; 106 alumnos de los tres grupos de segundo grado, 54% mujeres y 46% hombres, cuyas edades fluctuaban de 6 años 10 meses a 8 años 4 meses. El 100% cursó preescolar y el 4% era repetidor del segundo grado. También participaron las tres maestras de primer grado y las tres de segundo grado

así como el director de la primaria. Además colaboraron 24 madres de algunos de los niños que fueron detectados con algún tipo de discapacidad o con aptitud sobresaliente; sus edades fluctuaron entre 23 y 57 años ( $\bar{X} = 32$ ), 35% contaba con primaria completa, 12% con secundaria incompleta y 22% con secundaria completa. En cuanto a su estado civil, 42% estaban casadas, 16% en unión libre y 42% separadas o divorciadas del padre biológico del menor, cada una tenía en promedio tres hijos.

### **Herramientas:**

1. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar (WISC-RM-Español, Wechsler, 1981).
2. Inventario de Articulación (Melgar, 1981).
3. Guías de Entrevista a niños (desarrollo, escuela, dinámica y contexto familiar), y a madres (áreas: familiar/socioafectiva; intereses/hábitos; escolar).
4. Guía de entrevista individual para madres (Roque y Acle, 2003): organizada en los apartados de: (1) datos generales, (2) datos del embarazo: aspectos de la salud y alimentación de la madre; (3) información del nacimiento y desarrollo del niño; y (4) percepción de la madre acerca de las características del menor, sobre lo que puede o no hacer.
5. Ejercicios grafoprojectivos (creación de dibujos con lápiz y papel; descripción y narración de historias).
6. Prueba informal de la escritura en dictado: conformada por una lista de nueve palabras y tres oraciones, que abarcó las letras que resultan confusas para el niño pero que ya deben dominar según los objetivos del programa de la SEP (1993), por ejemplo: p/q, b/d, c/s, r/tr c/k y los grupos consonánticos: /bl/, /cl/, /pl/, /dr/, /fr/, /pr/, /tr/, /gl/, /cr/, /br/, /fr/, /gr/.
7. Registros de observación y pláticas informales con los maestros de grupo y el director.
8. Calificaciones escolares obtenidas por los alumnos.

## **Procedimiento**

Se inició con la aplicación individual del WISC-R a los menores; el trabajo directo con ellos, permitió detectar trastornos de comunicación, por lo que éstos fueron específicamente evaluados en la recepción y expresión del lenguaje. Además, en el caso de los niños reportados por sus maestros con problemas de conducta o aprendizaje, se aplicaron los otros instrumentos antes citados, además de realizar observaciones de sus comportamientos en el aula y entrevistar a sus madres. Asimismo, se estuvo en contacto directo con los seis profesores a cargo de los grupos y con el director. Se calificaron las pruebas y se procedió a elaborar el perfil del grupo por cada grado. Una vez detectados los niños, se procedió a entrevistar a 24 madres a fin de completar la información referente al ambiente familiar.

## **Resultados**

Respecto al perfil de los grupos de primer grado se encuentra que los resultados son significativos; puesto que de los 100 niños evaluados, aparece una incidencia de 26% de ellos en riesgo, dato de por sí significativo, puesto que ha sido estipulado por organismos como la UNESCO (2006) que, en términos de prevalencia indica que el 10% de una población presenta requerimientos de educación especial. En relación a la muestra estudiada los hallazgos muestran la presencia diversas problemáticas cuyos porcentajes se ubicaron de la siguiente manera: Discapacidad Intelectual Leve (1%), Inteligencia Límitrofe (2%), Normal Baja (15%) y con Aptitudes Sobresalientes (9%). En cuanto al área de comunicación el 23% presentó dificultades en la recepción y expresión del lenguaje. Si se considera que un factor de riesgo se refiere a los peligros, circunstancias adversas o eventos negativos que pueden incrementar la probabilidad de un resultado desfavorable, estos datos adquieren relevancia. Ser vulnerable en edades tempranas, puede implicar un

comportamiento de desajuste, éste puede deberse a ciertos eventos sea personales o externos de la familia o de la escuela en un momento dado (Kotiarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997).

En el caso del segundo grado al integrar los resultados del WISC-R, la realización del dictado, las observaciones realizadas al momento de evaluar a cada niño así como los comentarios que las maestras de grupo hicieron respecto al desempeño y comportamiento de los niños se ubicó al 48% con alguna necesidad de educación especial: 7% con problemas de conducta, 15% con problemas de lenguaje, 14% por problemas de aprendizaje, 6% con una inteligencia por abajo de la norma y 6% con aptitud sobresaliente. Los resultados fueron comentados con los maestros de los grupos y con el director, mismos que coincidieron con lo que ellos habían observado en clase.

En el ámbito familiar de los menores, se encontró separación familiar por migración, por abandono de uno de los padres o porque ambos trabajan y la crianza de los menores recaía en los abuelos. En la mayor parte de los casos los padres se dedicaban a actividades comerciales o subempleo y un porcentaje menor a actividades de tipo técnico. En este rubro, es necesario señalar que las maestras percibían que en el 50% de los casos los menores no eran apoyados en casa para realizar las tareas escolares programadas para casa y no se cumplía con los materiales requeridos para trabajar las actividades escolares. Ello sugiere que el ambiente se presenta como poco estimulante en lo que se refiere al aprendizaje académico, lo que al parecer estaba en buena medida determinado por un bajo ingreso económico.

No obstante, junto con los factores de riesgo se encontraron otros protectores tales como que todos tenían una alimentación adecuada tres veces al día; al 92% de los niños les gustaba ir a la escuela; 58% de los niños vivían con su familia nuclear, 17% vivía con su

madre, sus hermanos y con otra pareja de la madre; existían centros de salud cercanos a las viviendas; 67% tenía acceso a ellos; 92% se trasladaba a pie a la escuela e invertía en promedio ocho minutos. Todas las madres y el 75% de los padres o padrastros presentes en las familias sabían leer, escribir y contar. La figura paterna cursó la primaria completa en el 12% de los casos, 17% la secundaria incompleta, 25% la terminó, 8% cursó el bachillerato y 8% tenía una licenciatura inconclusa. 87% tuvo cuidados médicos al momento del nacimiento. 83% de las madres amamantaron a sus hijos: 29% de 1 a 10 meses.

Las madres conocían aspectos importantes del desarrollo de sus hijos. Todas señalaron saber cómo iban sus hijos en la escuela: 33% sabía que aprendían y sacaban buenas calificaciones; 50% indicó saber que iban regular pues, sacaban malas calificaciones, no podían leer ni escribir o confundían números, el 17% indicó que su hijo iba mal porque no sabía ni leer ni escribir y olvidaba lo que le enseñaban. Respecto al conocimiento de sus hijos, se subrayaron aspectos negativos de los menores que se vinculan con las discapacidades o aptitudes sobresalientes detectada así: 12% indicó problemas para hablar, 12% dificultades para ver bien, 75% distracción, 92% los reportan como inquietos, 24% con problemas para dormir, 58% llorones y 75% enojones.

## **Discusión**

Se coincide con lo señalado por el GDF-UNICEF (Bolaños, 2006) respecto a la presencia de discapacidad en nuestras escuelas, en especial en zonas marginadas de alta vulnerabilidad. En total, encontramos que en el ciclo 2005, se apreció a un 26% de niños con requerimientos de educación especial en el primer grado y al 48% en el segundo grado, cifras que como ya se señaló, son altamente significativas pues rebasan el 10% establecido por la ONU para este tipo de población. Por otro lado, estos datos coinciden con los de un

estudio previo que se llevó a cabo en esta misma escuela con niños de primer grado, de los cuales el 23% presentaba algún tipo de discapacidad (Acle, Roque, Lozada, Manzo y Martínez, 2004). En segundo lugar, es importante hacer hincapié en que, las discapacidades “no visibles”, pero presentes en la muestra estudiada, se concentran principalmente en cinco grupos:

- a) Problemas de Lenguaje
- b) Problemas de aprendizaje
- c) Problemas de Conducta
- d) Discapacidad Intelectual leve y bajo rendimiento intelectual
- e) Aptitudes Sobresalientes

Estos hallazgos ponen el dedo en el renglón sobre varios mitos que en el discurso, respecto a la educación especial y la integración educativa es factible encontrar: (a) la satanización del uso de pruebas estandarizadas, del diagnóstico y la atención llamada de manera despectiva “asistencialista” ; (b) la inclusión versus la integración, que finalmente lleva a la exclusión; (c) la invisibilidad de ciertas categorías de educación especial en la escuela regular, como el caso de los problemas de aprendizaje, los de conducta y lenguaje; así como el bajo rendimiento intelectual, la discapacidad intelectual leve y las aptitudes sobresalientes; y, (d) la supuesta omnipotencia tanto del maestro regular y el especial para resolver exitosamente “la diversidad” presente en cualquier aula, independientemente de las condiciones humanas, materiales, temporales y espaciales con las que se cuente.

Warnock (Quarmby, 2006), artífice importante de la política de integración educativa, señala que el proceso no ha funcionado y enfatiza además que el concepto de inclusión ha sido enturbiado; para ella, los gobiernos deben reconocer que aún cuando la

integración es un ideal para la sociedad en general, no siempre lo será para la escuela. En este caso, se coincide con lo señalado por Broissin (2003) en cuanto a que en la práctica cotidiana ni la integración ni la inclusión existen, las cuales junto con la exclusión no son sólo un problema escolar sino que representan un problema de compromiso ético que realmente transforme la realidad escolar y social de personas con discapacidad.

## Referencias

- Acle, T.G., Roque, H. M. P.; Lozada, G. R.; Manzo, A. L. y Martínez B. L. M. (2004). Perfil de riesgo educativo de alumnos de primer grado en una escuela de Iztapalapa. En Asociación Mexicana de Psicología Social (Eds.) *La Psicología Social en México, X* (pp. 293-300). México
- American Association on Mental Retardation. (2004). *Definition*. Recuperado de <http://www.aamr.org/Policies/index.html>
- Bolaños, S.A. (2006, 17 de mayo). Afecta la deserción escolar a 347 mil niños y adolescentes de 5 a 18 años. *La Jornada*, p. 52.
- Broissin, A. E.G. (2003). Reflexiones sobre la inclusión o exclusión. Un punto de vista médico. [CD-ROM] Simposio Internacional. Perspectivas actuales sobre la Educación Especial: Formación docente e Intervención educativa. Memoria de: Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal.
- Kotiarenco, M. A.; Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Organización Panamericana de Salud-Centro de estudios y atención del niño y la mujer.
- Melgar, de G. M. (1981). *Cómo detectar al niño con problemas del habla*. México: Trillas.
- Presidencia de la República. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEBN.
- Presidencia de la República. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEBN.



Quarmby, K. (2006). Inclusion debate treads new ground. Recuperado de <http://www.education.guadian.co.uk>

UNESCO (2006). The right to education for persons with disabilities: Towards inclusion. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/efa/>

Wechsler, D. (1981). *WISC-R-Español. Escala de Inteligencia Revisada para el Nivel Escolar*. México: El Manual Moderno.