

Avances hacia la inclusión en un centro de atención múltiple en Tlaxcala, México

Progress towards inclusion in a multiple attention care facility in Tlaxcala, México

ANDREA SALDÍVAR REYES*
ISMAEL GARCÍA CEDILLO**
EDUARDO NORIEGA CRUZ***

El objetivo de este estudio fue identificar los avances en materia de inclusión educativa en un centro de atención múltiple ubicado en el estado de Tlaxcala, México. La selección de esta institución se debió a su reconocimiento entre la comunidad, lo cual ha generado una alta demanda de sus servicios. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo-exploratorio. Se realizaron entrevistas a once madres y padres de familia con hijos con diversas discapacidades, así como a dos docentes de la misma institución. La información fue analizada mediante un enfoque interpretativo hermenéutico. Los resultados indican que, según los participantes, todos los actores escolares (directivos, docentes, familias y estudiantes) colaboran de modo activo en la superación de barreras para el aprendizaje y la participación. Esta dinámica ha permitido consolidar una comunidad educativa que se reconoce, se apoya mutuamente y aprende sobre la discapacidad, lo que produce mejoras constantes en la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad. Las conclusiones destacan que esta institución ha experimentado una evolución favorable en sus esfuerzos por fomentar la inclusión, a pesar de la limitada orientación y apoyo por parte de las autoridades educativas, en particular respecto a la definición de lineamientos claros para su operación.

Palabras clave:
inclusión
educativa,
discapacidad,
educación especial

Recibido: 25 de septiembre de 2024 | **Aceptado para su publicación:** 16 de mayo de 2025 |

Publicado: 19 de mayo de 2025

Cómo citar: Saldívar Reyes, A., García Cedillo, I. y Noriega Cruz, E. (2025). Avances hacia la inclusión en un centro de atención múltiple en Tlaxcala, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (64), e1707. <https://doi.org/10.31391/CRWJ3271>

The aim of the study was to determine the advances in educational inclusion in a Multiple Attention Center in the State of Tlaxcala, Mexico. This institution was selected due to its recognition among the population, which leads it to have a significant demand. The research was qualitative with a descriptive-exploratory approach; eleven mothers and fathers with children with various disabilities were interviewed, as well as two teachers from the same institution. The information was interpreted by means of a hermeneutic interpretative analysis. The results showed that, according to the participants, all the actors involved, such as directors, teachers, parents and students, collaborate to overcome learning and participation barriers, thus promoting a community that recognizes and supports each other, and that learns through and about disability, which leads to constant improvements in terms of educational and social inclusion of people with disabilities. The findings show that this institution has had a favorable evolution in its efforts to promote inclusion, despite the lack of support from educational authorities regarding the development of clear guidelines for its operation.

Keywords:

inclusive education, disability, special education

* Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Profesora de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Integrante del cuerpo académico en consolidación "Educación especial e inclusión social". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel candidato. Líneas de investigación: discapacidad, aprendizaje y educación inclusiva. Correo electrónico: asaldivarr_fcdh@uatx.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-4980-8732>

** Doctor en psicología clínica, egresado de la UNAM. Profesor-investigador de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Integrante del cuerpo académico consolidado "Evaluación e intervención en psicología y educación". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Líneas de investigación: diseño y evaluación de programas de intervención psicoeducativos. Correo electrónico: ismael.cedillo@uaslp.mx/<https://orcid.org/0000-0002-4820-5633>

*** Maestro en Educación por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Profesor de lenguas extranjeras. Docente en la Universidad Mexicana para los programas de Psicología Social y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: psicología social. Correo electrónico: noriegaed96@gmail.com/<https://orcid.org/0009-0000-5914-2829>



INTRODUCCIÓN

En un país como México, en el que casi el 50% de la población vive en situación de pobreza (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2022), y donde hasta el 2020 se calculaba que había 6'179,890 personas con discapacidad, el equivalente al 4.9% de la población del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020), es difícil no pensar en una vinculación entre la discapacidad y la pobreza, al ser el grupo con la mayor cantidad de obstáculos para acceder a una calidad de vida favorable, lo que perjudica su desarrollo, participación y movilidad social (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023). Es importante reconocer que la discapacidad no solo afecta a la persona que la experimenta, sino que también impacta de manera directa a su familia o grupo primario. Este entorno cercano suele encontrarse en una posición desfavorable debido a la falta de apoyo social y a sus diversas características de vulnerabilidad, lo que convierte a la discapacidad en un reto sistémico. Por ello, resulta indispensable realizar estudios que visibilicen su situación y necesidades específicas.

Asimismo, es fundamental reconocer el papel de la familia, ya que constituye el primer medio de aproximación del individuo a la realidad. A través del proceso de socialización, los sujetos aprenden a interactuar con los diferentes sistemas sociales en los que participan a lo largo de su desarrollo. La familia, mediante su estructura, lenguaje, prácticas de crianza y visión del mundo, dota al individuo de pensamiento, opinión y creencias. En este proceso, también perpetúa conceptos sobre lo “normal” y lo “anormal”, así como sobre lo “correcto” y lo “inadecuado” (Araya, 2007).

Para una familia, especialmente para los padres y las madres, el nacimiento de un hijo con discapacidad puede representar una experiencia abrumadora. Es común que perciban este acontecimiento como un evento adverso, debido a la falta de una sensibilización adecuada que permita resignificarlo de modo distinto (Casado et al., 2024). Estas familias pueden quedar en situación de vulnerabilidad y enfrentar riesgos de alteraciones en su estructura y dificultades para acceder a indicadores de desarrollo como la educación, la salud y el empleo. Además, suelen asumir roles adicionales o de mayor exigencia dentro del núcleo familiar, sumados a las presiones y adversidades cotidianas (García y Bustos, 2015).

En este sentido, Santana (2019) señala que los integrantes de la familia deben adoptar funciones que originalmente no desempeñaban, ya que a cada miembro se le asigna un rol específico en la atención del familiar con discapacidad, atendiendo, procurando o cuidando, según las necesidades individuales de cada caso. Asimismo, como hemos mencionado, las familias pueden transitar periodos de estabilidad y crisis, producto de alteraciones en su estructura y de las desventajas sistémicas que enfrentan, lo que modifica los papeles y roles establecidos de manera previa.

Emocionalmente, estas familias pueden atravesar episodios de ansiedad y estrés derivados de los nuevos roles de cuidado que deben asumir. Es común que enfrenten rupturas en las relaciones de pareja, distanciamiento de amistades o familiares, así como pérdida del tiempo libre o de las oportunidades para socializar, todo ello asociado a las nuevas responsabilidades, ya sea como cuidadores o como proveedores. No obstante, en algunos casos también se reporta un fortalecimiento de los vínculos familiares primarios (Assalone et al., 2024; Huerta y Rivera, 2017).

De acuerdo con Araya (2007), la familia puede verse afectada en el ámbito social debido a las adversidades estructurales que limitan su acceso al mercado laboral. Frente a estas barreras, algunas familias recurren a la asistencia social o buscan alternativas en el empleo informal. En casos más críticos, pueden presentarse situaciones de abandono por parte de alguno de los jefes de familia o incluso de la persona con discapacidad, además de un aumento en los riesgos de violencia y abusos sexuales, físicos y psicológicos.

Ahora bien, así como la estructura familiar ha evolucionado y se ha transformado, el concepto de discapacidad y las formas de atención educativa también han experimentado importantes variaciones a lo largo del tiempo. A la par de los cambios en su conceptualización, se ha desarrollado y adaptado la atención educativa dirigida a esta población.

El primer modelo de conceptualización y atención educativa de la discapacidad fue el modelo médico-rehabilitador, en el cual, de acuerdo con Huete (2014, citado en Aristizábal, 2021), la discapacidad se concibe en su dimensión biológica, equiparándola a una enfermedad y centrando la atención en las deficiencias y adversidades que enfrenta el individuo. La principal aplicación de este modelo radica en la rehabilitación, y relega a las personas con discapacidad a un rol pasivo, en el que requieren la intervención de agentes capacitados para ser reivindicadas socialmente, sin considerar su postura o autodeterminación (Palacios, 2008). En el ámbito educativo, este modelo dio lugar a la creación de escuelas especiales, instituciones diseñadas de manera específica para alumnado con discapacidad.

Durante el siglo XX, el modelo médico-rehabilitador transitó hacia el modelo interactivo o biopsicosocial, en el cual la discapacidad surge no solo a partir de una deficiencia individual, sino también de un entorno que no proporciona las herramientas necesarias para realizar actividades que otros ejecutan sin apoyo (Organización Mundial de la Salud, 1980; Petasis, 2019). Desde el enfoque educativo, este modelo impulsó el proceso de integración educativa, que permitió que algunos estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales accedieran a escuelas comunes.

Posteriormente, emergió el modelo social, que vincula la discapacidad con una perspectiva de derechos humanos. Desde este enfoque, la discapacidad deja de ser vista como una condición individual y se reconoce como el resultado de barreras sociales impuestas por entornos discapacitantes. En términos educativos, este modelo sustenta el principio de educación inclusiva, donde todo el alumnado, sin distinción, aprende en conjunto en escuelas ordinarias, lo que garantiza el derecho universal a una educación de calidad. Así, el problema de la discapacidad se interpreta como un fenómeno colectivo y sistémico, y no como una limitación individual (Gómez y Castillo, 2016).

Educación especial, educación inclusiva y el centro de atención múltiple en México

Las escuelas especiales en México, a pesar de que se crearon hace mucho tiempo (las dos primeras, la Escuela Nacional de Ciegos y la Escuela Nacional de Sordos se fundaron a mediados del siglo XIX [SEP, 2014]), su proliferación se dio a finales del siglo XX.

Antes de 1992, las escuelas especiales en México presentaban características específicas: atendían exclusivamente a un tipo de discapacidad (por ejemplo, escuelas para sordos o para ciegos); el alumnado seguía un currículo diseñado tomando en cuenta su discapacidad; era poco frecuente que un estudiante transitara de una escuela especial a una regular; los alumnos solían permanecer muchos años en estas instituciones, y, en ocasiones, se les impartía instrucción en algún oficio al alcanzar mayor edad. Estos servicios se fundamentaban en el modelo médico-rehabilitador (García et al., 2000).

A partir de 1992, con el impulso de la integración educativa, se inició una reorganización de las escuelas de educación especial. Los principales cambios fueron los siguientes: se adoptó el nombre de centros de atención múltiple (CAM); comenzaron a recibir estudiantes con distintos tipos de discapacidad; el servicio se orientó principalmente a alumnos con discapacidades severas o con logros de aprendizaje muy deficientes; los grupos se organizaron conforme a la edad de los estudiantes, sin considerar su competencia curricular —entendida como la valoración de lo que el alumno sabe hacer y puede aprender en función de los objetivos de aprendizaje y contenidos curriculares de los diferentes campos formativos (Barahona et al., 2024)—. En consecuencia, convivían en un mismo grupo estudiantes con diferentes discapacidades y niveles de competencia curricular; se estableció la necesidad de integrar un equipo técnico de apoyo compuesto por especialistas en psicología, trabajo social y comunicación.

Con base en la reorganización de los servicios de las escuelas especiales (desde este momento CAM), se hicieron algunas investigaciones (pocas, en realidad) que dieron cuenta de cómo funcionaron durante esos primeros años. Sus resultados fueron muy consistentes. La investigación de Franco (2003), por ejemplo, encontró que un problema importante que enfrentaban estas instituciones era la falta de criterios bien definidos para identificar quién debía estar en un CAM y quién en la escuela regular, además de que los docentes se enfrentaban a serias dificultades para atender a alumnos tan diversos. Por su parte, Ezcurra (2003) realizó una investigación a nivel nacional y encontró que la atención brindada a los estudiantes por parte de los CAM era inadecuada, pues no se privilegiaban los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ponce et al. (2006) encontraron que, en un CAM de Guadalajara, excluían a algunos alumnos dentro del aula, pues los docentes privilegiaban la enseñanza al “grupo”.

García y Martínez (2009) hicieron un estudio longitudinal en dos CAM de San Luis Potosí. Observaron que, antes de su reorganización, en ambas instituciones atendían a estudiantes con discapacidad intelectual. Los docentes reportaron que, después de la reorganización, en uno de ellos se seguía trabajando con un currículo paralelo al de la educación regular, mientras que el otro ya había adoptado el de la escuela regular. En el primer CAM, había problemas serios de deserción, asociada a cuestiones económicas de las familias o a la falta de compromiso de los padres. En relación con las prácticas inclusivas, se advirtieron dificultades para implementar el currículo de la escuela regular, no se hacían esfuerzos serios por integrar a sus estudiantes a la escuela regular (por contar con baja matrícula o por rechazo de las escuelas regulares), sus docentes no lograban desarrollar expectativas altas respecto al aprendizaje de los alumnos, aunque sí se promovía el trabajo colegiado entre ellos. En cuanto a los aprendizajes académicos de los alumnos, en ambos CAM fueron extremadamente pobres.

Con el tiempo, los CAM se han organizado de maneras distintas. Por ejemplo, algunos grupos se integran por alumnado con la misma discapacidad. Sin embargo, en sus actividades cotidianas sigue teniendo un peso importante el modelo médico, pues algunas actividades de los alumnos se relacionan con la rehabilitación y se dedica poco tiempo a la enseñanza del currículo regular (García et al., 2024; Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2022a).

Actualmente, el objetivo del CAM es operar tomando como referencia, como ya mencionamos, el currículo vigente, ofreciendo servicios a estudiantes con discapacidad organizados de acuerdo con su rango de edad (Camacho, 2017) y trabajando en estrategias de intervención pedagógicas centradas en dotarlos de herramientas, destrezas y habilidades que permitan impulsar su funcionalidad (Cruz e Iturbide, 2023). De este modo, los CAM representan el servicio de atención escolarizada para personas con discapacidad de mayor relevancia en el país; otras instancias, como las unidades de servicios de apoyo a la educación regular (USAER), tienen la misión de apoyar en la implementación de prácticas integradoras o inclusivas en las escuelas regulares (García et al., 2009).

Con el inicio del proceso de educación inclusiva, el CAM se ha visto involucrado en una gran polémica, pues muchos teóricos consideran que la educación solo puede ser inclusiva si todos los alumnos estudian bajo el mismo techo, el de la escuela regular (Echeita, 2004), y relegan al CAM como una institución estigmatizante y segregadora. Otro grupo de investigadores (Cigman, 2007; Cruz-Vadillo, 2018; García et al., 2024; Kauffman, 2022) consideran que la educación inclusiva debe definirse de manera situada, esto es, desde las condiciones, recursos, historia y demandas de la población, razón por la cual se puede considerar que, al menos en el país, los CAM son necesarios, ya que muchas escuelas mexicanas carecen de los servicios más básicos y solamente el 14.1% de ellas cuentan con el apoyo de las USAER (Mejoredu, 2022b).

Frente a este panorama, surge una interrogante: ¿es posible pensar en la inclusión desde los CAM? García (2018) plantea que hay al menos dos tipos de educación inclusiva: la radical, que postula que todo el alumnado, sin importar sus características, debe estudiar en las escuelas regulares, y la educación inclusiva moderada, la cual se define de manera situada y señala que, como las escuelas regulares no cuentan con los recursos que les permitan enseñar con calidad a todos los estudiantes, se debe aceptar que reciban su educación en escuelas especiales. Así como hay escuelas que se autonoan inclusivas pese a que se organizan desde procesos excluyentes (las escuelas religiosas, las privadas, las destinadas a alumnos talentosos, por ejemplo), los CAM pueden ser inclusivos no obstante que, al menos en teoría, están destinados exclusivamente a estudiantes con discapacidades severas (Mejoredu, 2022a).

La existencia de los CAM es necesaria incluso desde el enfoque de los derechos humanos. Como dice Cigman (2007), refrendado por la Unesco (2020), se violan los derechos humanos de un estudiante con discapacidad al obligarlo a estudiar en una escuela que no cuenta con los recursos para atenderlo con calidad. A partir de estos antecedentes, se plantea nuestra investigación.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El CAM que abrió sus puertas para llevar a cabo esta investigación fue el número 18, ubicado en el municipio de Teolocholco en el estado de Tlaxcala. Cabe aclarar que se cuenta con el permiso expreso y firmado de la dirección del plantel para mencionar e identificar de manera explícita a la institución. Este plantel fue seleccionado por su popularidad y reconocimiento entre la población, lo cual se evidencia por la alta demanda de sus servicios. Además, en 2023 recibió el reconocimiento por parte de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, y de la Secretaría de Educación Pública, por obtener el segundo lugar en la Convocatoria Escuelas con Trayectoria Ambiental en el Nivel de Educación Especial. Las acciones concretas que realiza el CAM en materia de escuelas con trayectoria ambiental son la cosecha de hortalizas, así como de plantas para elaborar jabones; también cuenta con una pequeña granja con gallinas y los productos que obtienen se comercializan. En palabras del director, se enseña a los estudiantes a generar sus propios recursos para su consumo personal y para la venta.

Esta institución depende administrativamente de la Subsecretaría de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ofrece educación matutina a niños, niñas y jóvenes con discapacidades auditivas, visuales, motrices o intelectuales que se presentan en niveles severos o múltiples, así como alumnos con trastornos del espectro autista. Para el ciclo escolar 2023-2024, tenía matriculados a 69 estudiantes de entre dos y 18 años.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con nuestro estudio, buscamos determinar los avances realizados en materia de inclusión en un CAM identificado como exitoso por autoridades educativas y madres y padres de familia. Es menester señalar que este proyecto se enmarca en uno más amplio titulado “Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas consideradas como exitosas”, que se realizó entre 2020 y 2023, y en el que participaron cinco estados del país: San Luis Potosí, Querétaro, Colima, Sonora y Tlaxcala. De los elementos que dan pertinencia a esta investigación, se encuentra atender la sugerencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006) (Pérez-Castro y Cruz-Vadillo, 2024; Gajardo et al., 2024), en cuanto a la conveniencia de divulgar experiencias exitosas de inclusión.

La investigación se planteó de tipo cualitativa con alcance descriptivo-exploratorio, con entrevistas semiestructuradas diseñadas a partir de un acuerdo entre los autores de este texto y validada por el líder del proyecto, quien tiene amplia experiencia investigativa. En las entrevistas, indagamos cuestiones como el encuentro con la discapacidad, la llegada al CAM, la satisfacción con los servicios recibidos y la inclusión. Los participantes del estudio fueron dos docentes del CAM y 11 padres de familia (diez madres y un padre); las hijas y los hijos de estos participantes tienen un rango de edad de los 4 a los 14 años y presentan los siguientes diagnósticos: discapacidad intelectual, síndrome de Down, discapacidad auditiva, trastorno del espectro autista, parálisis cerebral infantil, microcefalia, problemas de lenguaje e hidrocefalia. La mayoría ingresó al CAM en el ciclo escolar 2019-2020, aunque hay una niña que ha permanecido por once años y dos niños

con cuatro y ocho años, respectivamente. La participación de los informantes se dio a través de la recomendación del director, quien consideró a estas madres y padre de familia por su participación constante en las diversas convocatorias de la institución. Posteriormente, hicimos la invitación directa a cada padre de familia para ser entrevistado; para ello, recurrimos a un muestreo no probabilístico, por conveniencia y sujetos voluntarios (Hernández, 2021, p. 3).

Para el análisis de la información, empleamos el método interpretativo hermenéutico, utilizado como herramienta para la comprensión e interpretación de una realidad decodificada por el sujeto a través del habla, mediante el análisis del significado de sus expresiones. Este enfoque se fundamenta en el principio de comprensión, el cual se construye a partir de tres procesos: el entendimiento, la interpretación y la explicación (Cárcamo, 2005; Rojas, 2011).

Una vez obtenida la autorización de los participantes para grabar sus voces, procedimos a la transcripción de las entrevistas. Con todas las transcripciones completas, hicimos una revisión detallada de cada relato para evaluar si la estructura inicial del guion de entrevista facilitaba la interpretación (primer ciclo de categorización). Sin embargo, los discursos de las madres y del padre de familia abordaban diversos aspectos no previstos inicialmente, lo que nos permitió identificar patrones recurrentes. A partir de estos, construimos las categorías de análisis (segundo ciclo de categorización), que describimos a continuación.

RESULTADOS: ANÁLISIS DE ENTREVISTAS A PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES

A partir de la revisión sistematizada de la información, establecimos cuatro categorías de análisis que dan estructura y coherencia a la presentación de este apartado. Estas categorías emergieron a partir de patrones recurrentes en los discursos y relatos de las madres y el padre de familia, quienes articularon sus experiencias en torno a los siguientes ejes temáticos: el encuentro con la discapacidad, la canalización y, en ocasiones, el bullying, el desarrollo y aprendizaje en el CAM, y la labor docente e inclusión

El encuentro con la discapacidad

En las narraciones de las madres y el padre entrevistados, identificamos dos elementos clave en torno a su acercamiento al diagnóstico, la discapacidad de sus hijos y, posteriormente, su llegada al CAM. El primero se refiere a la diversidad de condiciones y contextos en los que se encuentran, lo cual influye en sus experiencias y trayectorias. El segundo elemento es la presencia de patrones comunes en cuanto a la atención recibida, que incluyen las opciones de tratamiento, las expectativas sobre la esperanza de vida, las estrategias de desarrollo sugeridas, así como las barreras estructurales que limitan de modo significativo su participación social.

Al momento de recibir la noticia sobre el futuro nacimiento de un hijo o hija con discapacidad, es común que madres y padres experimenten un nivel de estrés muy elevado. Esta reacción se debe a la incertidumbre en torno a las características y la

severidad de la discapacidad, así como a la necesidad de reformular expectativas y adaptarse a los cambios profundos que la familia deberá afrontar, los cuales suelen ser difíciles de gestionar emocionalmente.

La madre de “B” (hijo con microcefalia), registro [M001], relata cómo recibió el diagnóstico en el noveno mes de embarazo:

Muy fuerte, yo me embaracé, estuve yendo al doctor y me dijeron que mi embarazo iba muy bien, ya en el último estudio me dicen que mi hijo estaba mal, o sea, que si fue como un shock. Me dijeron muchas cosas: que venía con malformación, que venía mal de su columna, que venía mal de su corazón, que traía un tumor en su cerebro. Entonces, fue así como de, pero ¿por qué? Me mandan al hospital y me dicen lo mismo que venía muy mal, entro a urgencias y, sí, la doctora me dice: “Pues ya nada más dale su bendición y pues lo que Dios diga”. B lloró al momento de nacer, este [...] pues, no, nomás lo tuvieron ocho días en observación, nomás con luz porque sí venía muy amarillito, lo checaron del corazón, de los oídos, todo, y me dijeron que estaba bien, nomás era la microcefalia. De ahí, lo tuve en el hospital infantil. El neurólogo me dijo que no tenía síndrome, que nada más era la microcefalia, que debía tenerlo en estimulación temprana para que fuera avanzando, iba a ser un niño con retraso; eso sí, me lo advirtieron, pero nada más [M001].

De forma similar, la mamá de “A” (hijo con parálisis cerebral infantil) comenta sobre cómo recibió el diagnóstico:

Cuando nos dieron el diagnóstico, me dijo el neurólogo: “No lo lleve a terapias”. Ah, porque yo le dije: “Disculpe usted, me puede decir qué puedo hacer con mi hijo para que él tenga una vida, bueno, yo sé que usted me acaba de decir que tiene un diagnóstico, bueno, pues nada favorable, pero pues sí puedo ayudarlo para que él tenga una vida más o menos normal”, y me dijo el neurólogo: “No, yo no te recomiendo ¿para qué lo llevas a algún lado?, el niño está muy mal, él no va a avanzar, de hecho él siempre va a ser dependiente de ti, tú lo vas a tener que cuidar toda la vida, él está muy mal, la parálisis, el daño que tiene en el cerebro es muy grave, entonces, realmente yo no te aconsejo, es perder el tiempo, pero ahí tú sabes”, así me dijo el neurólogo [M002].

El rol de las instituciones de salud tanto públicas como privadas resulta fundamental para el desarrollo de la persona con discapacidad. El conocimiento de los procesos de rehabilitación, terapia, seguimiento y tratamiento quirúrgico, además de un manejo y comunicación muy cuidadosos y sensibles por parte del personal médico, resulta indispensable para el desarrollo de la esperanza de vida y la rehabilitación social. Por ello, se deben buscar vías de intervención más humanas y dignificantes para todas las personas. Desafortunadamente, la poca sensibilidad en estas situaciones no constituyen casos aislados; son vivencias colectivas que lastiman a las madres y padres de familia.

La canalización y, en ocasiones, el bullying

El acercamiento y primer contacto que las madres y padres tienen con los CAM puede originarse por una canalización orientada a la rehabilitación, a través de programas de intervención temprana, o bien, como una alternativa educativa ante las necesidades educativas especiales que presenta el niño o la niña. Es común que algunas familias inicien el proceso con la expectativa de que sus hijos puedan ser admitidos en escuelas regulares y contar con apoyos específicos para atender sus requerimientos particulares. Sin embargo, con frecuencia estos casos terminan siendo dirigidos de nuevo al CAM, debido a la limitada capacidad de los centros

educativos regulares para atender adecuadamente a estudiantes con discapacidad, incluso cuando cuentan con servicios de apoyo como los brindados por la USAER.

Sobre lo anterior, la mamá de “C” (hijo con discapacidad auditiva) comenta: “No hubo ningún avance, yo lo metí pues él no hablaba, entonces decía yo ‘a lo mejor escuchando niños y eso logré hablar’, pero estuvo allá todos los seis años de primaria, pues realmente sí sociabilizó un poco y empezó a hablar un poco, porque no hablaba bien, pero este pues hasta ahí, otro avance no hubo” [M003].

Desafortunadamente, algunos padres de familia reciben la canalización al CAM después de haber sufrido quejas por problemas de comportamiento derivado de situaciones de estigmatización o discriminación. El caso de la mamá de “D” (hijo con discapacidad auditiva) ejemplifica un evento que derivó en su transferencia al CAM a partir de una desviación con el desarrollo y conducta de los niños en escuelas regulares; al respecto ella comenta:

Entró a la primaria y ya las cosas cambiaron, los niños crecieron, van creciendo un poco más y como que todos decían “este niño no escucha” y cuando entró a cuarto ya el niño decía “yo ya no voy a ir a la escuela; ya no, ya no”, iba de una vez o dos a la semana, le hacían otra vez maldades. El maestro o las maestras siempre me decían: “Es que no es una blanca palomita”. “No maestra, yo lo sé que, si es bien travieso, él es normal, él es igual que todos los demás, el único defecto es que no habla, ni escucha”. Pero ya más grandecito, en sexto de primaria definitivamente casi no fue, y a veces me decía: “Es que me pegaron” [M004].

El mal trato recibido en algunas instituciones educativas y por la población en general constituye una adversidad recurrente contra la cual los padres tienen que enfrentarse constantemente; el pertenecer a una minoría genera desconfianza, estrés y temor. La búsqueda de espacios para el desarrollo y la integración es entonces una necesidad urgente. Frente a esto, el CAM puede ser considerado como un espacio dedicado al desarrollo y a la formación de redes comunitarias, por lo que su impacto en la vida de los niños o niñas con discapacidad es decisivo.

Desarrollo y aprendizaje en el CAM

Uno de los denominadores comunes presentes en las entrevistas a las madres y el padre de familia es la angustia respecto al futuro desarrollo del niño y sus posibilidades de ser aceptado y de que pueda adaptarse a los procesos de participación en la escuela regular; algunos padres, por ejemplo, expresan los temores de la posible orfandad de sus hijos: “Me preocupa porque no escucha, no habla, qué será de mi hijo si yo ya no estoy en este mundo, que será de mi hijo, quién va a ver a mi hijo mejor que no sea yo” [M004]. Muchos padres encuentran dentro del CAM una comunidad de individuos que enfrentan los mismos temores respecto al futuro, algunos incluso temen por las vidas de sus hijos debido a posibles condiciones médicas relacionadas con el tipo de discapacidad, pues, pese a los avances en la conceptualización de la discapacidad desde modelos distintos al médico, la idea de la discapacidad como enfermedad es una conexión que aparenta ser insuperable.

A pesar de las críticas sobre la epistemología y la pedagogía gestionadas dentro de los CAM, contar con un espacio dedicado a potenciar el desarrollo de las habilidades básicas de las niñas y niños para la vida, por ejemplo, el control de esfínteres, la

alimentación, la motricidad, la comunicación no verbal y verbal, las estrategias de adaptación para conductas adversas dentro y fuera del hogar; entre otras, son condiciones que los padres valoran de manera muy positiva. La mamá de “G” (hijo con trastorno del espectro autista) comenta respecto a su satisfacción frente a los avances tanto de comportamiento como de lenguaje de su hijo. Al respecto, ella relata:

Cuando él comenzó a hablar, fue cuando yo dije ¡ay! sí va a poder, o sea, es algo ¿qué digo?, como le comentaba, yo pienso que no iba a poder hacerlo porque, como nunca lo había escuchado, ¿cómo nos vamos a comunicar?, entonces sí sentía, así como que hídole ¿no? pero bueno, en el momento en que sí, se siente uno muy feliz, fue cuando él comenzó a hablar más, o sea, expresarse mucho más, en él no fue tan de repente, sino que poco a poco [M005].

Cada madre y cada padre, en diferente medida, experimentan los avances de sus hijos muchas veces de forma inesperada; ante la expectativa común generada por el estigma de que no hay más oportunidades para ellos, es necesario reinterpretar estos espacios de educación como redes de apoyo social comunitario, donde sus experiencias pueden servir de referencia para nuevos miembros de estas comunidades. Es el caso de la mamá de “P” (hija con discapacidad intelectual), quien señala:

Llegó chiquitita, ya tenía ¿qué será? cinco años, pero era un bebé, como de seis meses, ella no controlaba esfínter, ella no gateaba [...] aquí los profesores que la atendieron le enseñaron mucho. Le ayudaron a que ella pudiera controlar los esfínteres, pudiera caminar, de todo. Entonces, empezó a desarrollarse más. Hay personas que tienen la misma discapacidad y me preguntan que por qué a ella no se le nota; y bueno, yo les menciono que la traje desde pequeña; se me ha enfermado mucho, pero son días que no viene, de ahí la vuelvo a integrar y ahora sí que hasta donde me den permiso que ella siga estudiando [M006].

Si una escuela es más que un centro de estudios, un CAM es más que un centro de atención y rehabilitación. La importancia de estos lugares es mayor que el papel que la sociedad les otorga, y muestra de ello es el relato anterior, pues a partir de un programa de atención individualizado, con actividades progresivas y sistematizadas, así como con la persistencia de todos los involucrados, profesionales y familiares, el desarrollo integral de las personas es alcanzable.

El apoyo que las madres y los padres pueden llegar a recibir dentro de los CAM permite trazar para la niña o el niño una ruta u orientación respecto al trabajo y entrenamiento para ampliar sus habilidades de agencia. Lo anterior incluye la aceptación de sus características, la ampliación de sus expectativas y el impulso de un crecimiento integral. La mamá de “M” (hijo con síndrome de Down) comenta cómo se dio el cambio paulatino en la actitud del niño al salir de casa después de asistir al CAM: “Aprendió mucho, de hecho [...] sobre todo, su seguridad, porque era un poco inseguro hasta de bajar una banqueta, para bajarlo hasta tenía miedo, ahorita un poco sí, pero ya es un poco más seguro” [M007].

El concepto de independencia para los padres de familia va muy ligado a las preocupaciones sobre el futuro, los avances que logren sus hijos o hijas tienen que ser empleados para disminuir las situaciones de riesgo que podrían enfrentar más tarde, como abusos físicos, económicos y situaciones de segregación. Para las madres y los padres, dichos avances constituyen armas para que puedan defenderse por sí mismos. Las madres y los padres están decididos a luchar por sus hijos el tiempo que sea necesario, a pesar de pronósticos y escenarios por lo general desfavorables.

Labor docente e inclusión

Dentro de cualquier institución educativa, siempre ha sido el docente el encargado de poner en práctica la filosofía y la pedagogía en los espacios diseñados para la enseñanza y el aprendizaje; en muchos sentidos, es el docente un representante de lo que significa la escuela, y dentro de un CAM, los docentes desempeñan el mismo rol de vínculos entre la comunidad de madres y padres de familia y la comunidad académica y administrativa del CAM.

Como una estrategia de la educación especial, los docentes deben implementar una metodología de trabajo para ayudar a su alumnado a desarrollar las habilidades necesarias para la vida diaria. Usualmente, las madres y los padres de familia tienden a permanecer ajenos a las decisiones tomadas por los docentes sobre las estrategias de enseñanza; la mayoría de los padres no comunican las necesidades de sus hijos, sino que esperan recibir una instrucción respecto al tipo de trabajo que deben hacer por o con el niño. Lo anterior obedece al desconocimiento sobre la discapacidad de sus hijos y de las formas en las que se pueden aproximar para apoyar desde el hogar.

Sin embargo, el CAM ha procurado romper inicialmente las barreras de participación entre las familias y esto ha fortalecido los vínculos comunitarios. La primera estrategia se pone en práctica mediante las actividades sociales y celebraciones festivas. La mamá de “D” (hijo con discapacidad auditiva), comenta:

Ellos te invitan a convivir aquí con los niños, en cada actividad que tienen los niños. Como ahorita del 30, día de los niños, se viene y se convive también con los niños, ahorita del 14 no solo conviven los niños y los maestros, sino también los papás, ellos también establecen una convivencia en todo [M004].

De forma general, los padres han reportado una aprobación hacia el cuerpo docente; el papá de “F” (hijo con problemas de lenguaje e hidrocefalia) indica: “Les ponen mucha atención, y ya vimos el progreso, porque digamos que, en su modo de ser, trata de hablar, trata de explicar las cosas, pero le cuesta hablar, o sea, él es un niño activo que a veces nos sorprende con lo que hace”. En tanto, la mamá de “P” apunta: “Ella se ha desarrollado en todo, ha aprendido a escribir, o sea, en todo. Pues le agradezco a los profesores, que ellos son los que me han ayudado más que todo” [P001].

En estos relatos se observa que los padres de familia se sienten parte de la comunidad del CAM y valoran positivamente las acciones que emprende el colectivo docente.

A continuación, presentamos la valoración de las docentes respecto a su labor y su acción hacia la inclusión.

Durante el estudio presentado, entrevistamos a dos maestras; es importante mencionar que la muestra se limitó únicamente a estas docentes debido a la suspensión del trabajo de campo ocasionada por la pandemia. Ambas colaboraron durante el mismo ciclo escolar, lo cual resultó significativo dado que una de ellas, identificada como D002, es persona ciega. Esta fue la primera vez que trabajaron juntas, por lo que fue necesario diseñar una estrategia de adaptación que respondiera tanto a sus necesidades profesionales como a las demandas del entorno escolar. Dicha colaboración requirió un alto grado de compromiso y coordinación para garantizar una atención educativa adecuada a los estudiantes con necesidades especiales.

En relación con este proceso, la maestra J (registro [D001]) comentó lo siguiente sobre las normas y lineamientos establecidos:

Desde el inicio lo planteamos, creo que al estar dos maestras juntas se convierte en una rivalidad, porque yo sé más que tú, es una cuestión de egos y yo al inicio me acerqué con la maestra, y le dije “maestra yo estoy para unirme, no sé tú, yo te propongo hacer esto”, yo vengo de una dinámica diferente de trabajo, nos vamos a conocer [...] tengo esta propuesta de trabajo, y trabajo así, te muestro.

Por otro lado, la maestra C, con registro [D002], experimentó sus propios retos, debido a que presenta discapacidad visual; ella comenta sobre sus estrategias:

Yo adecuo mis materiales, bueno; los chicos que atiendo ahora todos son normovisuales, tienen discapacidad intelectual, algunos tienen TDAH, pero todos normovisuales. Entonces, yo me enfoco más a trabajar lectura y matemáticas [...] pues los materiales los hago yo, los adecuo yo, porque deben tener la doble característica: el color, por ejemplo, y la textura para que tanto ellos como yo identifiquemos lo que estamos trabajando. Las tarjetas Troncoso, por ejemplo, las marco en Braille con los chicos que me toca trabajar, las palabras globales, lo mismo tarjetas en color para ellos, pero en Braille para mí.

Para el desarrollo de un documento integrador o una planeación escolar, las maestras realizaron las siguientes acciones:

Me dediqué a seleccionar y revisar el programa; revisamos algunos aprendizajes esperados. Las asignaturas, le dimos prioridad a geografía, historia y ciencias naturales, empecé a tomar algunos aprendizajes esperados, se los envié, trabajamos vía electrónica y desde ahí vamos desglosando todo el trabajo. En ocasiones, a ella le toca planear, o me toca a mí, nos sentamos a revisar antes de que se imprima qué actividades podemos agregar y cuáles no [D001].

Respecto a las consideraciones acerca de la inclusión y la metodología de trabajo del CAM, cada maestra comenta su propio punto de vista, lo que permite evidenciar el dilema del trabajo en el CAM. La maestra [D001] mantiene la perspectiva de considerar que, por las características de algunos de sus alumnos, han sido enviados al CAM de forma inadecuada, ya que, con la correcta regularización y apoyo, podrían ser todos integrados a escuelas regulares o incluso a alguna telesecundaria. Contraria a esta postura, la maestra [D002] opina que no es viable la incorporación de todos al sistema educativo regular debido a la discrepancia en las habilidades y los aprendizajes obtenidos:

Tenemos ahorita niñitos que alcanzan una lectura funcional, aunque no fluida. Pero, desafortunadamente, justo ellos, los que estamos atendiendo ahora, vienen de escuela regular y se han enfrentado a situaciones bastante desafortunadas. Incluso la alumna E, por ejemplo, pues ya tenía líos de que se hacía pipí en la escuela por el miedo que le tenía a la maestra, el pánico que le causaba aquel escenario [D002].

De esta manera, la inclusión queda en un punto ambiguo, a medio camino entre los esfuerzos para que los niños y jóvenes con discapacidad no solo tengan la oportunidad de educarse, sino de pertenecer a una comunidad y desarrollar conductas que puedan orientarlos hacia su autodeterminación y, por otro lado, la existencia de centros como el CAM que permanecen como organismos segregados, olvidados en muchos procesos legislativos y marginados al no tomar en cuenta la importancia que tienen para sus comunidades.

La maestra [D001] nos compartió sobre su concepto de inclusión:

Hay un abismo enorme, sin embargo, cuando estuve en una escuela regular, nunca pasó eso, ¿no? siento que fue [...] integramos nada más, nunca incluimos y creo que lo mismo pasaría acá. No me ha tocado ver un caso de inclusión. Entonces, definirte el término no podría, y creo que es más vivencial [D001].

Contrario a lo anterior, la maestra [D002] argumenta que el sistema no está diseñado para poder atender las distintas realidades y necesidades educativas de cada alumno, que la canalización y el trabajo con especialistas siempre será necesario. Al respecto, ella indica:

Desde mi perspectiva, no hemos logrado superar con chicos con discapacidad alguna necesidad educativa específica: está en el aula regular, pero como un niño más; las maestras, y no es responsabilidad específica de nadie, no, pero tal vez el mismo sistema educativo no tiene la formación para aplicar una pedagogía diferenciada que vendría a ser la base de la inclusión educativa. La inclusión, y uno de los principios que tengo muy fresquito de ello, es la equidad; y la equidad es dar a cada quien lo que necesita. Entonces, el que esté solamente en el aula, no implica que sea inclusión [D002].

La inclusión involucra una serie de condiciones que aún quedan por definirse, así como las implicaciones que tendrán para la vida diaria de estas profesoras, de las familias y, sobre todo, del alumnado, es decir, ¿qué significa pertenecer o ser miembro de este tipo de comunidades? Entonces, se requiere un cambio global desde la forma de referirse y pensar sobre las personas con discapacidad hasta la modificación y reimaginación de espacios físicos, materiales y económicos a partir de los cuales estas personas conducirán su vida diaria.

En los testimonios que hemos presentado se hace visible esa lucha olvidada e ignorada que muchos padres tienen que atravesar día con día para buscar una oportunidad para que sus hijos puedan simplemente coexistir con el resto del mundo, junto con todo lo que eso conlleva.

Con base en la revisión de las narraciones obtenidas de las entrevistas a padres y docentes del CAM, es posible reconocer que existe un dilema en el significado de la inclusión, que en la realidad de la práctica docente y educativa del plantel puede no ser considerada como una educación completamente inclusiva; sin embargo, sí hay elementos pertenecientes a la inclusión, como lo es la formación de una comunidad diversa en la que se busca no solo la transformación educativa, sino la participación comunitaria y el impacto social a partir del reconocimiento de las diferentes características de los sujetos que la componen, la creación de grupos inclusivos en los que están involucradas personas en diferentes situaciones y realidades, con distintos tipos de discapacidad y necesidades educativas; y finalmente, la superación de algunas barreras para el aprendizaje y la participación. Así, la clave del éxito de este CAM para la atención del alumnado con discapacidad ha implicado la búsqueda de alternativas metodológicas y estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral y la eventual vida independiente, además de contar con el apoyo gubernamental, escolar y familiar para sus programas.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran que algunos CAM han tenido una evolución favorable en sus esfuerzos por transformarse en escuelas inclusivas, aunque enfrentan situaciones complejas, como la falta de lineamientos claros

para su operación y la falta de mayores recursos para ofrecer a su estudiantado la educación de calidad que merece (García y Romero, 2019; Cruz, 2019).

En una primera consideración, observamos que los postulados del modelo social, que, entre otros aspectos, busca la atención igualitaria y basada en los derechos humanos de la discapacidad, han tenido en general poco impacto en la sociedad mexicana, pues tanto profesionales del sistema médico como del sistema educativo consideran la discapacidad como un evento inexorablemente catastrófico para las familias y para las mismas niñas y niños con discapacidad, lo cual se evidencia por algunas malas prácticas de los médicos y por el rechazo de algunas escuelas de este alumnado. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que la situación anterior también obedece a la falta de apoyos gubernamentales hacia la población con discapacidad, en especial de aquellos con una discapacidad muy severa. En este contexto, se entiende la angustia de muchas madres y padres frente a la posible futura orfandad de sus hijos y la incertidumbre respecto a quién o quiénes van a apoyarlos.

En el país, continúa la indefinición respecto a quiénes deben ser los usuarios de los CAM y quiénes deben estudiar en las escuelas regulares, pues la discusión se sigue centrando en la severidad de la discapacidad y no en la situación general de los niños y las niñas en el contexto escolar. Se sabe que hay estudiantes con discapacidades insertados en las escuelas regulares, esto es, están en la escuela y en su respectivo grupo, pero sin recibir atención a sus necesidades, por lo que aprenden muy poco y, en ocasiones, sufren de acoso por parte de sus compañeros (Sánchez y Saldívar, 2022). Mientras se generan mejores condiciones, se tendría que pensar dónde están mejor: en esas escuelas o en escuelas de educación especial. Sin embargo, este análisis necesariamente debe ser situacional (Darretxe-Urrutxi et al., 2021; Niembro et al., 2021; García, 2018).

Hay un escenario incómodo que amerita un mayor análisis y reflexión, a pesar de ser “políticamente incorrecto”. La pedagogía inclusiva, alineada a los principios del modelo social, señala como uno de sus postulados más importantes la noción de que los docentes no deben juzgar las capacidades de sus alumnos, pues esto se relaciona de manera directa con sus expectativas. En otras palabras, se cree que, a mayor severidad de la discapacidad, menor será la conveniencia y posibilidades de estos alumnos de beneficiarse con su incorporación en la escuela regular, por las bajas expectativas desarrolladas tanto por los docentes como por sus familias.

Como mencionan Hornby (2014) y Hornby y Kauffman (2024), la escuela común no ofrece a los estudiantes con discapacidad severa la formación académica que les permita afrontar su vida de modo independiente y autónomo. De ahí la conveniencia de que se tomen en cuenta las dimensiones sociales y biológicas de la discapacidad (Anastasiou y Kauffman, 2015). En contraste, Kurth et al. (2024) realizaron un estudio que mostró que estudiantes de educación básica con necesidades muy complejas que estudiaban en escuelas especiales experimentaban oportunidades de aprendizaje muy pasivo y durante poco tiempo, con pocas oportunidades para involucrarse con sus compañeros o con contenidos acordes con su grado. Este asunto, entonces, sigue siendo muy polémico.

En relación con los aprendizajes, las madres y los padres, además de los docentes del CAM estudiado, destacan entre los logros de sus hijos y alumnos el desarrollo de

la comunicación, la seguridad, el control de esfínteres, la locomoción y habilidades de independencia que no se enseñan de manera intencionada en la escuela regular. En otras palabras, el CAM bajo estudio no sigue estrictamente el currículo regular, sino que privilegia el desarrollo de las habilidades mencionadas, herencia de sus orígenes en el modelo médico (Mejoredu, 2022a) y resultado de que, en México, algunos servicios de rehabilitación en general se ofrecen en los CAM o en los centros de rehabilitación y educación especial, que son muy pocos, o en el sector privado, inaccesible para muchas familias.

Por otro lado, el CAM mencionado presenta una situación que, hasta donde se sabe, es más bien excepcional: cuenta en su planta docente con una maestra con discapacidad (visual), situación que desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se acordó que los gobiernos promoverían, pero que en México no se han visto muchos logros. Esto lo hace un CAM distinto. Distinto, además, porque a la maestra con discapacidad se le ha dado el apoyo que requiere (una maestra en labores de co-enseñanza) para desarrollar su trabajo. Otro logro es que estas dos profesionales colaboren para ofrecer una educación de calidad a su alumnado. Su visión distinta conduce a una discusión muy amplia, como ya lo mencionamos: ¿deben desaparecer las escuelas especiales, y que todo el alumnado con discapacidad estudie en las escuelas comunes? ¿Son necesarias las escuelas especiales para estudiantes con necesidades que no puede cubrir la escuela regular?

Otra característica del CAM estudiado es el apoyo que ha recibido de parte del Estado y del municipio para el desarrollo del programa “Entornos escolares saludables: la escuela, una aliada para la salud”. Esta experiencia y la de otros CAM en el país que han recibido apoyos muestran que estas instituciones pueden ser exitosas si se les dota de los recursos que necesitan.

Un avance más del CAM estudiado lo constituye la buena relación entre directivo, personal docente, madres y padres de familia y estudiantes. La relación familias-escuela ha sido muy complicada en el país, especialmente en los últimos años. Lo logrado por el CAM, entonces, es notable. Esta relación se refleja en la participación comunitaria en las labores del CAM. Con la experiencia de este CAM, podemos observar la lucha de estas familias y sus esfuerzos, así como de los docentes y del resto del personal que labora en este centro, pues gracias al apoyo recibido en estos espacios, se establecen relaciones, contactos, se desarrollan vínculos sociales y afectivos, y todos esos elementos marcan la diferencia en la calidad y estilo de vida de estas familias. Estos aspectos son parte de los principios que se proponen en la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2015; Skliar, 2019).

CONCLUSIONES

En nuestro estudio, analizamos las experiencias de padres de familia y docentes pertenecientes a una comunidad educativa de un CAM en el estado de Tlaxcala, mediante el registro de sus vivencias, es decir, de las adversidades y logros que han percibido a lo largo del tiempo. A partir de este análisis, identificamos elementos dentro del CAM que pueden considerarse avances significativos en materia de inclusión, sobre todo al compararlos con la situación que prevalecía durante la primera década del siglo XXI.

No obstante, resulta preocupante constatar que persisten malas prácticas por parte de algunos médicos, quienes, debido a un serio desconocimiento sobre la discapacidad, la interpretan como un evento necesariamente catastrófico para la vida de las familias. Asimismo, se sigue presentando rechazo hacia estudiantes con discapacidad por parte de docentes en escuelas regulares. Este rechazo podría derivarse tanto de prejuicios personales y temores frente a la discapacidad, como de limitaciones reales en infraestructura, formación o recursos. A estas problemáticas se suma la insuficiencia del apoyo gubernamental, lo cual restringe las posibilidades de implementar adecuadamente políticas de inclusión. Como señalan Sainz (2024) y García y Romero (2019), las políticas inclusivas resultan ser críticas en el discurso, pero tímidas en la práctica.

Para lograr cambios significativos en la forma en que se concibe la educación inclusiva, es fundamental consultar directamente a las personas con discapacidad y sus familias, así como a docentes de educación especial, especialistas y organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de construir políticas públicas más cercanas a las realidades concretas.

Entre los avances más relevantes observados en el CAM estudiado, destaca una mayor preocupación del personal docente por los aprendizajes de los estudiantes. Es importante subrayar que dichos aprendizajes no siempre se vinculan con los contenidos del currículo oficial, sino que incluyen habilidades fundamentales para la vida, como la comunicación, la movilidad, el control de esfínteres y la seguridad personal. En otras palabras, se busca apoyar a los estudiantes en el desarrollo de capacidades indispensables tanto para su autonomía como para el aprendizaje académico. Esta perspectiva coincide con el análisis de Palacios-García (2024), quien sostiene que las adecuaciones curriculares pueden implicar distintos niveles de intervención, orientados a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a una educación de calidad para las personas con discapacidad.

También, identificamos avances significativos en la relación con las madres y los padres de familia, así como en la promoción de la participación comunitaria. Las familias valoran de manera muy positiva la labor docente, especialmente al observar el desarrollo personal de sus hijos. No obstante, permanece la interrogante sobre si estas familias reconocen de manera plena su rol como garantes de derechos, tanto propios como de sus hijos, y si perciben el valor estratégico de generar redes de apoyo como medio para fortalecer sus habilidades para la vida. Este punto ha sido destacado por Cedeño et al. (2022), quienes subrayan que el empoderamiento familiar y comunitario es clave para avanzar hacia una inclusión más efectiva y sostenible.

Los resultados de esta investigación también sugieren una posible evolución favorable de los CAM en su interés por convertirse en instituciones más inclusivas. Para avanzar en esta dirección, es indispensable dotarlos de mayores recursos materiales, humanos y formativos, dado que, como señalan García y Romero (2016), estos centros cuentan con menos recursos que las escuelas regulares.

No obstante, es importante subrayar que los hallazgos no son generalizables, ya que el estudio se realizó en un solo CAM, además considerado como exitoso en términos de su funcionamiento. Por lo tanto, se requiere llevar a cabo más investigaciones en diferentes contextos, que permitan determinar si la tendencia observada en este caso se repite en otros centros, así como identificar los principales retos que enfrentan y las estrategias viables para superarlos.

En este sentido, resulta pertinente retomar la propuesta de García y Romero (2016), quienes destacan la urgencia de profundizar en las investigaciones en este campo, no solo para generar conocimiento, sino también para evitar la estigmatización de las personas con discapacidad, sus familias, los servicios que reciben y los centros educativos a los que acuden.

Asimismo, es relevante considerar los aportes de Torres (2016) y Cruz (2024), quienes argumentan que la investigación en educación inclusiva debe profundizar en cuatro dimensiones clave: la curricular, la tutorial-orientadora, la organizativa y la formativa. Estas dimensiones deben abordarse desde una mirada integral que considere el contexto, el rol del investigador y del investigado, entendiendo a este último no como un ente pasivo o neutral, sino como un sujeto concreto, que participa activamente, opina, valora y cuya experiencia está entrelazada con factores económicos, culturales, políticos y sociales específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasiou, D. y Kauffman, J. M. (2015). The Social Model of Disability: Dichotomy between impairment and disability. *Journal of Medicine and Philosophy*, vol. 38, pp. 441–459. <https://doi:10.1093/jmp/jht026>
- Araya, S. (2007). De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 7, núm. 3, pp. 1–21. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/>
- Aristizábal Gómez, K. V. (2021). Cuando hablamos de discapacidad, ¿de qué hablamos? Una revisión teórica y jurídica del concepto. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 21, núm. 40, pp. 59-71. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2021.1a05>
- Assalone, F., Ortega, J., Vázquez, N. y Vázquez, V. (2024). Systematic review on family functioning in families of children with rare diseases. *Papeles del Psicólogo*, vol. 45, núm. 1, pp. 39-47. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3031>
- Barahona, A. E., Navas, L., Veas, A. y Pozo, R.F. (2024). La competencia curricular y el rendimiento académico de química de estudiantes universitarios y de bachillerato. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 8, núm. 4, pp. 1965-1984. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12437
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos (3a. ed.). FUHEM/OEI. https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=151
- Camacho, R. (2017). *El Centro de Atención Múltiple. Reflexión, retos y perspectivas en la mejora de la práctica docente con alumnos con discapacidad múltiple y severa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárcamo, H., (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio*, núm. 23. s.p. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081>
- Casado, F., Martínez-Lorca, M., Criado-Álvarez, J. J. y Martínez-Lorca, A. (2024). Variables emocionales y psicológicas en las familias que tienen un hijo/a con discapacidad. *MLS Psychology Research*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-16. <https://doi.org/10.33000/mlspr.v7i1.1765>

- Cedeño, M. E., Párraga, L. y Gómez M. (2022). La inclusión de estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en las unidades educativas del cantón Jaramijó (Ecuador). *Ehquidad. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, núm. 18, pp. 41-62. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0012>
- Cigman, R. (2007). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 41, núm. 4 pp. 775– 793. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00577.x>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu) (2023). 1 Entornos escolares saludables: la escuela, una alidada para la salud | Sesión 1 [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YjkiyaPAN6A>
- Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (Mejoredu) (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 de la Educación [Mejoredu] (2022b). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/eval_diagnostica-usaer-primarias.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2022). *Medición de la pobreza*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>
- Cruz, R. (2024). Investigación educativa en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista Pasajes*, núm. 18, pp. 1-21. <https://revistapasajes.site/wp-content/uploads/2025/04/articulo-18-4-pasajes-2024.pdf>
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, pp. 75 -90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Cruz, R. e Iturbide, P. (2023). Educación inclusiva y educación especial en México: dilemas, relaciones y articulaciones. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1617
- Cruz-Vadillo, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 13, núm. 2, pp. 251-264. <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2018.08>
- Darretxe-Urrutxi, L., Álvarez-Rementería, M., Alonso-Sáenz, I. y Beloki-Arizti, N. (2021). Voluntad política a favor de la educación inclusiva y equitativa: inicios y desarrollo analizando su significado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 64, pp. 1-22. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4976/2634>
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 2, pp. 30-42. <https://doi.org/10.15366/reice2004.2.2.003>
- Ezcurra M. (2003), Resultados del informe final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple. SEP.

- Franco, D. (2003). *Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el Estado de México*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Gajardo Espinoza, K., Hernández-Tapia, M. C., Campos-Bedolla, M. L., Zardel Jacobo, B. E., Salazar Silva, M. de L. y Cáceres-Iglesias, J. (2024). Diez años de investigación educativa sobre discapacidad en México y prospecciones. *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 185, pp. 130-147. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.185.61376>
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 49 -62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- García, I., Romero, S., Márquez, N. y Ramos, D. (2024). Prácticas inclusivas de docentes de escuelas consideradas como exitosas en la implementación de la inclusión. *Voces de la Educación*, vol. 9, núm. 17, pp. 86-107. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/731>
- García, I., Romero, S., Mottilla, K. y Zapata, C. I. (2009). La reforma fallida de los centros de atención múltiple en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9533/17890>
- García, I. y Martínez, C. I. (2009). *Centros de atención múltiple: crónica de un desastre*. En O. López (comp). La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción. UASLP/El Colegio de San Luis.
- García, I. y Romero, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la atención a la diversidad en México y situación actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 13, núm. 2, pp. 123-138. <http://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200123>
- García, I. y Romero, S. (2016). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.1>
- García, R. y Bustos, G. (2015). Discapacidad y problemática familiar. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, núm. 8. <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/229/344>
- Gómez, E. y Castillo, D. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tla-melaua*, vol. 10, núm. 40, pp. 176-194. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/TLA-MELAUA/article/view/31753/28742>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, vol. 37, núm. 3, pp. 1-3. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1442/453>
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education. Evidence-based practices for children with special needs and disabilities*. Springer.
- Hornby G. y Kauffman, J. M. (2024). Inclusive education, intellectual disabilities and the demise of full inclusion. *J. Intell*, vol. 12, núm. 2, pp. 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>.
- Huerta, Y. y Rivera M. E. (2017). Resiliencia, recursos familiares y espirituales en cuidadores de niños con discapacidad. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, vol. 9, núm. 2, pp. 70-81. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2018.01.005>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Discapacidad en México*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- Kauffman, J. (2022). *Revitalizing special education: Revolution, devolution, and evolution*. Emerald. <https://books.emeraldinsight.com/page/detail/revitalizing-special-education/?k=9781801174954>
- Kurth, J.A., Lockman Turner, E., Zagona, A. L., Kim, G. y Loyless, R. (2024). *Experiences of elementary students with complex support needs in segregated special education classrooms: A mixed methods study. Research and practice for persons with severe disabilities*. <https://doi.org/10.1177/15407969241267283>
- Niembro, C. A., Gutiérrez, J. L., Jiménez, J. A. y Tapia, E. E. (2021). La inclusión educativa en México. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, vol. 8, núm. 2, pp. 42-51. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>
- 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 Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ediciones de la MS. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564182>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CINCA. http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/EI%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, vol. X, núm. 18, pp 313-326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Petasis, A. (2019). Discrepancies of the Medical, Social and Biopsychosocial Models of Disability; A Comprehensive Theoretical Framework. *The International Journal of Business Management and Technology*, vol. 3, núm. 4, pp. 42-54. <https://www.theijbmt.com/archive/0928/1686534688.pdf>
- Pérez-Castro, J. y Cruz, R. (2024). Capítulo 7. Valores para la inclusión y la diversidad. Aproximación a un campo de estudio. En R. López, A. E. Escalante y C. Navia (coords). *Educación y Valores* (pp. 410-473). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ponce, V. M., Hernández, A. C., López, L. M. y Serrano, V. (2006). La práctica y los significados educativos de los agentes de los centros de atención múltiple en el estado de Jalisco. Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco.
- Rojas Crotte, I. R. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, pp 176-189. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19829/14726>
- Sainz, M. A. (2024). Desmantelar la escuela: el ejercicio de la educación inclusiva. *Revista Pasajes*, núm. 18, pp. 1-18 <https://revistapasajes.site/wp-content/uploads/2025/04/articulo-18-3-pasajes-2024.pdf>

- Sánchez, T. y Saldívar, A. (2022). Los atributos de la participación escolar de alumnos en situación de discapacidad intelectual. Una experiencia para la educación inclusiva. En Y. Herrera Núñez, R. Cruz Vadillo y J. A. Salinas Herrera (eds.). *Comunicación y educación para la paz. Voces de América Latina* (pp. 231-252). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/47688/Obracompleta.Coleccionagendasydebates.2022Herreyudi.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Santana, E. V. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 53, pp. 01-23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-012)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Educación especial en México*. <http://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>
- Skliar, C. (2019). Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas? En P. Mauri y S. García (coords.). *Educación Inclusiva un camino por recorrer* (pp. 31-44). Flacso Uruguay/CREIP/Unicef. https://flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2019/11/Educacion-inclusiva_WEB-1.pdf
- Torres, J. A. (2016). *La investigación en el ámbito de la educación inclusiva*. En H. Ramírez (comp.). Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar (pp. 431-472). Praxis y Benemérita Escuela Normal Veracruzana. <http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/wp-content/uploads/2016/02/Voces-de-la-inclusi%C3%B3n-2.pdf>
- Unesco (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>