



EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON O SIN HIPERACTIVIDAD (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas



Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.
Dirección General de Operación de Servicios Educativos
Dirección de Educación Especial

90 años
1921 - 2011

**GOBIERNO
FEDERAL**

SEP





**EL TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN
CON O SIN HIPERACTIVIDAD (TDA-TDAH):
atención a la diversidad en escuelas inclusivas**

Coordinación General

Norma Patricia Sánchez Regalado

Coordinación Técnica

María de la Luz Hernández Álvarez

Equipo Técnico

María Guadalupe Correa Varona

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Alma Laura Chapa Hernández

Juana Guillén Luna

Noemí Rodríguez Hernández

Hugo Pablo Tinoco Ramírez

María Isabel Trujillo Lira

Revisión General y Alineación con el MASEE:

Isabel W. Farha Valenzuela

Martha Kenya Alcántara Rodríguez

Rosalío Esteban Díaz Mejía

Diseño

Claudia Licea Vélez

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F.

Dirección General de Operación de Servicios Educativos

D.R. © DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Calzada de Tlalpan 515

Colonia Álamos

Delegación Benito Juárez,

03400, México, D.F., México.

ISBN: 978-607-95215-8-5

México, D.F., diciembre de 2011.

DIRECTORIO

Alonso Lujambio Irazábal

Secretario de Educación Pública



Luis Ignacio Sánchez Gómez

Administrador Federal de Servicios Educativos en el D.F.



Antonio Ávila Díaz

Director General de Operación de Servicios Educativos



Norma Patricia Sánchez Regalado

Directora de Educación Especial



— Índice —

Presentación	7
Introducción	9
1. Marco de Políticas Educativas	11
1.1 Políticas Internacionales	11
1.2 Política Nacional	13
2. Marcos de referencia: coordenadas teóricas y enfoques constitutivos del MASEE que fundamentan y orientan la intervención educativa	17
3. El “fenómeno” del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH) en las escuelas de educación básica	27
3.1 Postura del desequilibrio bioquímico en el cerebro	29
3.2 Postura de orientación educativa, en el marco de la educación inclusiva	37
4. Estrategias de atención educativa en el marco de los principios de la educación inclusiva	43
5. Conclusiones	53
6. Referencias bibliográficas	55



Presentación

En el marco de la política educativa nacional, inscrita en el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, la Dirección de Educación Especial (DEE) como unidad administrativa de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE), perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), participa de manera corresponsable y coadyuva con las modalidades y niveles de la Educación Básica para impulsar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños y las niñas en edad escolar bajo los principios de justicia, equidad e igualdad de oportunidades y promueve un proceso de atención educativa con calidad bajo la perspectiva de la Educación Inclusiva.

En otras palabras, la política educativa en nuestro país, perfila un sistema educativo nacional cuya prioridad sustantiva es la calidad en la educación. Para tal fin, la SEP proyecta una escuela pública orientada a la mejora del logro educativo de sus alumnos y alumnas, cuya gestión escolar y pedagógica se caracteriza por ampliar las oportunidades de acceso, permanencia y egreso para todos, con el propósito de reducir las desigualdades e impulsar el aprendizaje, la equidad, la pertinencia y la seguridad en torno a las coordenadas de la Educación Inclusiva.

Desde esta perspectiva, la DEE proyecta su ser y quehacer institucional en la mejora de la calidad educativa a través del fortalecimiento del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial para CAM y USAER -MASEE 2011- con la intención de brindar un marco de referencia político, teórico, metodológico y operativo que permita dar una respuesta educativa pertinente al alumnado, independientemente de sus condiciones físicas, económicas, lingüísticas, médicas, religiosas, étnicas, familiares o incluso de vulnerabilidad, tales como la pobreza, la migración, el trabajo de campo, la discapacidad, la condición de calle, el padecimiento del VIH/SIDA, así como los embarazos y maternidad de las jóvenes. Es decir, se propone dar una atención educativa de calidad a todo el alumnado, poniendo énfasis en aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos.



En este sentido, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de la Dirección de Educación Especial, colaboran con las Escuelas de Educación Básica en la construcción de espacios inclusivos, con el compromiso y la corresponsabilidad de reconocer el derecho a la educación de los alumnos y las alumnas, sobre la base de la igualdad de oportunidades y la necesidad de eliminar estereotipos, prejuicios y actos de discriminación que generan desigualdad y exclusión escolar.

Las políticas educativas en nuestro país y la delimitación del ser y quehacer de la USAER, ofrecen fundamento al presente documento ***El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH): atención a la diversidad en escuelas inclusivas***, tema en torno al cual existen dos posturas:

- Una, apoya la tesis de un desequilibrio bioquímico del cerebro que genera alteraciones conductuales y cognitivas, en quienes lo padecen, lo cual les impide aprender y desenvolverse en el medio social y sobre todo en el escolar.
- Otra, sostiene que tal trastorno no existe y que las causas de dichas conductas en los alumnos o las alumnas habría que buscarlas en el reconocimiento de diferentes factores no sólo físicos, sino psicosociales y afectivos.

Esta publicación se inscribe en la segunda postura y constituye una contribución de la DEE para avanzar con firmeza en la construcción de escuelas de Educación Básica bajo los principios de la educación inclusiva; es decir, en escuelas inclusivas, en las que no sólo se difunde un nuevo marco de pensamiento educativo, sino que se articula con un marco de acción y de relaciones políticas, sociales, culturas y educativas para atender, “sin etiquetas”, a la ***diversidad***.

Al mismo tiempo, tiene como finalidad proveer a directivos, docentes y equipos de apoyo que prestan sus servicios en las escuelas de Educación Básica, de un recurso a partir del cual se promueva la reflexión y la deliberación en torno a los retos que implica la atención a la diversidad, en especial, de aquellos alumnos y alumnas a quienes les ha sido atribuido el llamado *Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH)*, poniendo al centro el quehacer pedagógico, función propia de los profesionales de la Educación.

Su contenido, contribuye a recuperar diversos elementos de los contextos educativos a partir del análisis, la reflexión y la toma de decisiones que permiten definir los apoyos para impulsar el aprendizaje y la participación de toda la población escolar, considerando la atención a la diversidad como riqueza pedagógica y oportunidad para el enriquecimiento de los aprendizajes y de la práctica docente.

Introducción

Uno de los retos que enfrenta la escuela de manera cotidiana es el reconocimiento de las muchas aristas de lo que se ha llamado “El fenómeno del Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH)”. Al asignarle la categoría de “fenómeno” se resaltan las diferentes formas en que se hace presente en las escuelas de Educación Básica, cómo ha sido significado, qué tipo de abordaje ha recibido y qué problemáticas ha generado.

Desde esta perspectiva, la revisión de los planteamientos actuales sobre el TDA-TDAH bajo la mirada de la realidad en las aulas, permite exhibir y poner en tela de juicio las prácticas de etiquetación, segregación y exclusión aún existentes, que se promueven por patrones culturales y estereotipos que prevalecen en los sistemas educativos y no permiten el pleno reconocimiento a la igualdad de los derechos humanos, propiciando en muchos casos, que los alumnos y las alumnas enfrenten *barreras para el aprendizaje y la participación*.

Sin embargo, este “fenómeno” permite asumir el firme compromiso para alcanzar un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, al contar con una escuela pública que asume los principios de la inclusión educativa, con la cual se impulsa una gestión escolar y pedagógica centrada en el aprendizaje y, por lo tanto, en la mejora de los resultados educativos de sus alumnos y alumnas y en la construcción de las condiciones para un ambiente de formación caracterizado por ser una comunidad de aprendizaje que, a la vez, es segura para todos.

No se pretende negar la presencia o existencia de este “fenómeno” en las aulas y en las escuelas, ya que es innegable la demanda creciente de apoyo requerido por directivos, maestros de grupo, alumnos, alumnas y familias hacia los equipos de USAER para ayudar en el aula al maestro o maestra de grupo a eliminar o disminuir barreras que enfrenta la población escolar en este sentido. Asimismo y dada la importancia de avanzar con pasos firmes hacia una Educación Inclusiva para garantizar el derecho a la educación, este documento establece líneas técnicas para orientar a los profesionales en la elaboración de propuestas educativas que permitan generar condiciones para consolidar una verdadera inclusión educativa, promoviendo con ello la transformación de la gestión escolar, las concepciones, las prácticas, las culturas y las políticas en la escuela y en las aulas.



El apartado 1. *Marco de Políticas Educativas* traza un resumen del recorrido en torno a los planteamientos de diversos organismos internacionales así como del Estado Mexicano, los cuáles convergen en el propósito de impulsar el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de todos los niños, las niñas y jóvenes en edad escolar, en promover los principios de equidad, justicia y calidad educativa para transformar los sistemas educativos y en promulgar leyes que sean vinculantes entre el derecho internacional y el derecho nacional para garantizar su inclusión en todos los ámbitos de la vida -social, laboral, cultural, profesional, económica y personal-.

En torno al apartado 2. *Marcos de Referencia para la intervención educativa de las USAER en las aulas de Educación Básica*, se presenta el andamiaje teórico-conceptual de la *Educación Inclusiva*, la *Articulación de la Educación Básica en el marco de la RIEB* y el *Modelo de Gestión Educativa Estratégica* que permiten establecer una relación con las prácticas y las formas de hacer, de ser y de pensar la educación en su conjunto. En torno a los enfoques constitutivos del MASEE: el *Modelo Social de la Discapacidad*, el *Paradigma Ecológico* y la *Escuela como Totalidad*, permiten ampliar la comprensión de la realidad educativa y al mismo tiempo permiten desplegar con fundamento las prácticas profesionales en CAM y USAER.

Con respecto al apartado 3. *El fenómeno del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA- TDAH) en las escuelas de Educación Básica*, se consideran los planteamientos teóricos en torno a dicho fenómeno y se enfatiza la postura asumida por la Dirección de Educación Especial (DEE).

En el apartado 4. *Estrategias de atención educativa de la USAER en el marco de los principios de la Educación Inclusiva*, se delimita el fenómeno del TDA-TDAH en el marco del currículum de la Educación Básica y de la atención a la *diversidad*, el despliegue de estrategias diversificadas en la escuela, en el aula y con las familias enfatizando el papel de la USAER en todo ello, en corresponsabilidad con la escuela.

El documento aporta una serie de conclusiones al revalorar el principio de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen, sin discriminaciones, del currículo y de las actividades educativas.

Finalmente, se pone a disposición la bibliografía que les ofrece a los profesionales de la Educación Especial y Regular la posibilidad de ampliar y profundizar en el conocimiento de esta temática.

1. Marco de Políticas Educativas

Garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes independientemente de sus condiciones, es una prioridad del sistema educativo; en este sentido, las políticas educativas reflejan el interés por mejorar el papel de la educación en congruencia con los requerimientos de la sociedad actual.

En este apartado se enfatizan los aspectos sustantivos de las políticas educativas internacionales y nacionales más representativas, donde convergen planteamientos y leyes que asumen el desafío de atender a la diversidad teniendo en cuenta el principio de igualdad y equidad para lograr el óptimo desarrollo de niños, niñas y jóvenes escolarizados en los sistemas educativos y propiciar su plena participación en las oportunidades de aprendizaje que les ofrece el currículum de la Educación Básica. Por ello, el reto internacional y nacional continúa siendo lograr una Escuela Inclusiva que brinde Educación para Todos.

El abordaje del marco de políticas educativas internacionales y nacionales tiene la intención de confrontar el “fenómeno” del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH) a través de las preocupaciones, aportaciones, experiencias, reflexiones y leyes que han generado los organismos internacionales y los estados nacionales en torno a la educación en el devenir histórico.

Resulta imprescindible comprender que el Marco de Políticas Educativas en el ámbito internacional y nacional permite establecer una relación con las prácticas y las formas de hacer, de ser y de pensar la educación en su conjunto, más allá de posturas pseudo-educativas o ancladas en otras dimensiones de orden social (en el sector salud, por ejemplo).

1.1 Políticas Internacionales

En el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial¹, MASEE 2011, se expresa que el trayecto histórico de las Políticas Educativas es un reflejo de las preocupaciones de la comunidad internacional por promover mejoras permanentes en los sistemas educativos, en congruencia y coherencia con el cambio constante de los tiempos actuales llamados de la “sociedad del conocimiento y la información”.

1. **Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial.** 2011. *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.* CAM y USAER. México: Dirección de Educación Especial.



La orientación actual sobre educación inclusiva, misma que a nivel mundial se encuentra en proceso de “adopción” y de implementación de sus impactos, tiene sus orígenes desde la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia, en 1990. Esta misma, así como otras reuniones en torno a la educación convocadas principalmente por la UNESCO, dieron sustento político-teórico a acuerdos importantísimos tal como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo texto final fue aprobado en 2006 y que centra sus postulados en la Educación para todos, bajo los principios de la Educación Inclusiva.

Desde la década de los años 90 del siglo pasado, se resalta en el plano educativo internacional el concepto de Educación para Todos, con acento en la equidad y la universalización en el acceso a la educación. También expresa su carácter propositivo al sustentar la existencia de “barreras” en la sociedad que impiden la plena participación de diversos grupos sociales, por lo que proyecta el concepto de igualdad de oportunidades, para que los diversos sistemas de la sociedad se pongan a disposición de todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales. Un claro ejemplo de este carácter propositivo de la política educativa internacional, lo constituye la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad, celebrada en Salamanca, España en 1994, al ponderar la *integración educativa* como detonante de una política educativa de Atención a la Diversidad.

Ya en los albores de este nuevo siglo, las aspiraciones focalizadas en la educación como espacio idóneo para valorar las diferencias y como medio para aspirar a un mundo incluyente y equitativo, se cristalizan en marzo del 2000 con la publicación, en Gran Bretaña, del *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, de Tony Booth y Mel Ainscow. Su aparición significa la mayor influencia en el mundo para la orientación definitiva de los sistemas educativos nacionales hacia la educación inclusiva, representa un cambio de pensamiento trascendental en el campo de la educación y su aportación más importante implica un imperativo ético para garantizar que todos los niños, las niñas y los jóvenes tienen derecho al mismo conjunto de opciones educativas, donde las escuelas valoran por igual a todo el alumnado y celebran la diversidad, mejoran su gestión escolar y pedagógica para facilitar el aprendizaje de todos y animan la participación de los miembros de la comunidad escolar.

La política educativa internacional en su trayecto histórico, mantiene viva la aspiración por garantizar una Educación para Todos, por asegurar el derecho que tienen alumnos y alumnas de asistir y concluir su educación básica, con la finalidad sustantiva de abrir el horizonte posible hacia una sociedad más equitativa, justa y democrática, que otorgue a cada uno de sus integrantes, las condiciones para adquirir y desarrollar sus competencias, hacer uso en el futuro de sus potencialidades para desempeñarse en un ambiente laboral propicio, satisfactorio y que potencie un proyecto de vida en sociedad.

En este marco de políticas educativas internacionales, se diluye la problemática en torno al “fenómeno” del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, ya que la base para la respuesta educativa en el orden mundial se encuentra con firmeza sustentada en los principios de la Educación Inclusiva en las escuelas de educación básica de cada país.

1.2. Política Nacional

Nuestro país ha cobijado el ideario de las políticas educativas internacionales en torno a la educación y ha venido asumiendo el compromiso de instaurar procesos sostenidos y fundamentados de reformas educativas acordes a nuestra circunstancia histórica, cultural, política, económica, social y tecnológica. Por lo tanto, en las últimas dos décadas, el Estado mexicano proyecta una política educativa centrada en la igualdad de oportunidades y en la *Educación para Todos* como principio fundamental, para el desarrollo humano y el bienestar de las personas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), como responsable de concretar la política educativa en nuestro país, viene realizando esfuerzos en los últimos años para articular curricularmente la atención educativa y para mejorar los niveles de cobertura y el logro educativo, dando especial énfasis a la población en situación de vulnerabilidad.

Las principales políticas educativas que la SEP despliega se circunscriben en el impulso de la equidad, en la promoción de una educación integral sustentada en el desarrollo de competencias para la vida, así como la formación en valores ciudadanos, proyecta una gestión institucional, escolar y pedagógica donde se fortalece la participación de las escuelas en la toma de decisiones, donde se corresponsabiliza a los diferentes actores sociales y educativos y se promueve la seguridad de todos, la transparencia y la rendición de cuentas.



En este sentido, la centralidad de la política educativa, consiste en la responsabilidad del Estado Mexicano para promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de niños, niñas y jóvenes, incluyendo el derecho a recibir una educación de calidad y asegurar su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

Particularmente, la Ley General de Educación (LGE), hace evidente el compromiso de las autoridades y los docentes del país por garantizar el cumplimiento de la prestación de los servicios educativos sobre la base del respeto a los derechos fundamentales de los alumnos y las alumnas para coadyuvar en su plena formación y desenvolvimiento social y educativo.

Bajo esta consideración, la normatividad existente favorece e impulsa un trato digno, con igualdad de oportunidades, en contra de los efectos de la discriminación y la exclusión, que favorece el pleno goce de las libertades fundamentales y que es aplicable también a la problemática derivada del “fenómeno” del trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad.

Por ello el capítulo VIII de dicha ley, relativo de las infracciones, las sanciones y el recurso administrativo, en la sección 1 de las infracciones y las sanciones, específicamente en su artículo número 75 expresa a la letra en las fracciones XIV a XVI²:

Artículo 75. Son infracciones de quienes prestan servicios educativos:

(I. a XIII.).....

XIV. Administrar a los educandos, sin previa prescripción médica y consentimiento informado de los padres o tutores, medicamentos que contengan sustancias psicotrópicas o estupefacientes;

Fracción adicionada DOF 17-04-2009. Recorrida DOF 19-08-2010

2. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General de Educación. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Texto vigente, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 09-04-2012. Obtenido el 15 de diciembre de 2011, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

- XV. Promover en los educandos, por cualquier medio, el uso de medicamentos que contengan sustancias psicotrópicas o estupefacientes, y,**

Fracción adicionada DOF 17-04-2009. Recorrida DOF 19-08-2010

- XVI. Expulsar o negarse a prestar el servicio educativo a niñas, niños y adolescentes que presenten problemas de aprendizaje, condicionar su aceptación o permanencia en el plantel a someterse a tratamiento médicos específicos; presionar de cualquier manera a los padres o tutores para que acudan a médicos o clínicas específicas para la atención de problemas de aprendizaje de los educandos.**

Fracción adicionada DOF 17-04-2009. Recorrida DOF 19-08-2010

Por otra parte, el artículo 15 de la **Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad**, publicada en el Diario Oficial de la Federación en el año 2011, en torno al tema que nos ocupa es de especial relevancia. En él se afirma que la educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de aquellos sujetos cuyas condiciones comprenden entre otras, dificultades severas de aprendizaje y de comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y capacidades y aptitudes sobresalientes, que les permitan tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.

En resumen, las políticas educativas internacionales y del Estado Mexicano, en los últimos veinte años, pueden sintetizarse en la aspiración de concretar tres planteamientos imprescindibles para la sociedad:

- 1°. Hacer efectivo el derecho a una Educación para Todos;
- 2°. Concretar en la gestión institucional, escolar y pedagógica una educación con calidad; y,
- 3°. Sentar las bases para que la escuela se transforme en un espacio incluyente que brinda las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para los alumnos y las alumnas,



prestando especial atención a los grupos vulnerables que en los contextos educativos (escolar, áulico y socio-familiar) enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en aspectos relativos al currículum, tales como alumnos y alumnas con discapacidad, aquéllos con capacidades y aptitudes sobresalientes, los migrantes, los indígenas, los que viven en condición de calle, las jóvenes embarazadas/madres, los jornaleros, los trabajadores, con VIH/SIDA, así como aquellos alumnos y alumnas con dificultades para acceder a los campos de formación del currículum de la educación básica.

A través de estos tres planteamientos, en el plano internacional y nacional, las políticas educativas han combatido los efectos negativos que desencadena la problemática de la segregación, la etiquetación, los prejuicios y los actos de discriminación que tienen su origen en “fenómenos” como el TDA-TDAH, porque generan exclusión y desigualdad educativa. Por el contrario, proyectan sistemas educativos que desarrollan su tarea formativa para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas, tarea que corresponde a todos los actores educativos.

2. Marcos de Referencia: coordenadas teóricas y enfoques constitutivos del MASEE que fundamentan y orientan la intervención educativa.

En la concreción de la política educativa internacional como nacional, en la aspiración por avanzar con pasos firmes en la Educación para Todos, así como en la construcción de escuelas y aulas inclusivas, es imprescindible la articulación de la teoría y la praxis educativa.

Las coordenadas teóricas y los enfoques que se presentan en este apartado implican una forma de pensar, hacer, decir y sentir la educación, es decir, expresan formas esencialmente sociales para comprender la realidad educativa.

Resaltar estas premisas, es importante porque el llamado “fenómeno” de trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH) asume una postura teórica que es cuestionada y criticada por los Principios de la Educación Inclusiva, por los postulados de la Articulación de la Educación Básica y por las premisas de la gestión educativa estratégica.

En este sentido, la articulación de la teoría y la praxis educativa traducidos como marcos de referencia constituyen una orientación *para el desarrollo de acciones tendientes a consolidar los propósitos para la mejora continua y el logro de resultados de aprendizaje de todos los alumnos y las alumnas independientemente de sus condiciones sociales y culturales.*

A partir de estas consideraciones previas, el Marco de referencia que sustenta el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial³, MASEE 2011, representa un andamiaje teórico-conceptual que detona en los profesionales de la educación especial la construcción de conocimientos, principios, criterios y explicaciones de lo que significa educar en el marco de las políticas educativas, haciendo posible comprender nuestra realidad educativa y desplegar estrategias y acciones que desde la gestión institucional, escolar y pedagógica se orientan a la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

3. SEP-DEE. Op. Cit.



Este marco de referencia articula las coordenadas teóricas en torno a la construcción de espacios escolares bajo los principios de la Educación Inclusiva, a la formación de sujetos con base a los planteamientos de competencias para la vida que se inscriben en la *Articulación de la Educación Básica*, y a la transformación de la escuela y las prácticas docentes, bajo la perspectiva del *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. Son coordenadas teóricas que fundamentan la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) en el marco del derecho a la educación para todos.

Al mismo tiempo, la intervención de la USAER, se orienta por el lenguaje de tres enfoques: el *Modelo Social de la Discapacidad*, el *Paradigma Ecológico* y la *Escuela como Totalidad*. Son enfoques cuyas premisas orientan la acción del equipo de trabajo e impulsan una operatividad para la atención educativa de la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículum.

a. La Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva cobra importancia para fundamentar la acción educativa de los profesionales de la Educación Básica, por múltiples razones, tales como:

- Es un movimiento que va más allá del ámbito educativo: está en el centro mismo de la sociedad.
- Es un proyecto político fundamental en sociedades donde se han excluido sistemática y categóricamente a grupos sociales y por lo tanto, es una política del Sistema Educativo y una responsabilidad compartida por todos los niveles y modalidades educativas.
- Es una *decisión ética* que orienta la construcción de sociedades más justas, equitativas y respetuosas de la diversidad, y en el plano educativo contribuye a la reflexión sistemática y permanente de la práctica docente para actuar en la transformación de los contextos educativos a través del fortalecimiento de un trabajo colaborativo y corresponsable, entre la escuela regular y la educación especial, con la intención de privilegiar el aprendizaje y la satisfacción de las necesidades educativas del alumnado.

- Es un marco teórico sólido y amplio que fundamenta las acciones al interior de las aulas y en las escuelas y,
- Es un proceso cuya centralidad es el aprendizaje e implica identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación.

La Educación Inclusiva representa el impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, a la educación basada en la *diversidad* y en la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que acojan a **todos** los estudiantes y sean más plurales y accesibles.

El principio central de la Educación Inclusiva pondera que todos los niños tienen derecho al mismo conjunto de opciones educativas, y este derecho se forja en los principios de gratuidad y obligatoriedad e igualdad de oportunidades, en el derecho a la no discriminación y a la propia identidad. En otras palabras, impulsa una educación en y para los derechos humanos.

Por lo tanto, la Educación Inclusiva aspira a que en las escuelas y en las aulas se eliminen o minimicen las barreras para el aprendizaje y la participación, para constituirse en contextos en continuo desarrollo, con condiciones para atender a la diversidad, por ello las escuelas valoran por igual a todo el alumnado, celebran la diversidad y proporcionan oportunidades de aprendizaje de calidad a todos los alumnos y las alumnas.

La Educación Inclusiva plantea una serie de implicaciones que comprometen a la comunidad educativa en la construcción de políticas, culturas y prácticas a partir de la transformación de la gestión, el fortalecimiento de las competencias docentes y la construcción de comunidades, donde se acepta y se valora a la diversidad. Dicha transformación requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar para lograr su eficaz funcionamiento.

Finalmente, en la Educación Inclusiva, todas las acciones están encaminadas a *la mejora en el aprendizaje y la participación de todo el alumnado* en la escuela y en el aula porque impulsan el desarrollo de los alumnos y alumnas como personas que construyen un proyecto de vida para incorporarse y participar plenamente en la sociedad y en el mundo.



b. Articulación de la Educación Básica (Acuerdo 592)⁴

El currículo de la Educación Básica en el marco de la RIEB, constituye el referente de las decisiones, acciones y respuestas educativas que se implementan en las escuelas, considerando la atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas.

La Articulación de la Educación Básica es el inicio de una transformación que proyecta una escuela centrada en los logros educativos al atender las necesidades básicas de aprendizaje de cada uno de los estudiantes; impulsa la formación integral de los alumnos y las alumnas a partir de un trayecto formativo congruente para los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, mediante el cual se busca el desarrollo de competencias para la vida, concretándose a partir de mecanismos de innovación educativa, transformación de las prácticas docentes y la gestión en las escuelas, así como de una mayor participación social en un marco de equidad e igualdad de oportunidades.

Los elementos que articulan los tres niveles de la educación básica son: el perfil de egreso mediante el cual se definen los rasgos deseables que todos los estudiantes deben adquirir al concluir su trayecto de formación, los enfoques didácticos que sustentan el diseño y desarrollo curricular correspondientes a los campos de formación de las asignaturas y que se integran en el Mapa Curricular de la Educación Básica; los estándares curriculares, las competencias para la vida; y los principios pedagógicos en los que se sustenta la intervención docente.

Un elemento central de la Articulación de la Educación Básica lo constituye la valoración de la diversidad que existe en la sociedad y que se manifiesta en la variedad lingüística, social, cultural, de capacidades, de ritmos y estilos de aprendizaje de la comunidad educativa. Por ello, perfila un currículum hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores democráticos tales como: el respeto, la legalidad, igualdad, libertad, responsabilidad, la inclusión y la pluralidad, aspectos esenciales e imprescindibles de una educación humanística.

4. **Secretaría de Gobernación.** 2011. Diario Oficial de la Federación publicado el: 19 de Agosto de 2011. ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

El MASEE 2011, con sustento en el Acuerdo 592 para la Articulación de la Educación Básica, convoca a diversificar la enseñanza en beneficio del desarrollo de competencias en todos los alumnos y las alumnas.

En otras palabras, la Articulación de la Educación Básica, es una coordenada teórica que fundamenta una práctica educativa centrada en los alumnos y las alumnas y principalmente en su aprendizaje:

“El centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante, porque desde etapas tempranas se requiere generar su disposición y capacidad de continuar aprendiendo a lo largo de su vida, desarrollar habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, pensar críticamente, comprender y explicar situaciones desde diversas áreas del saber, manejar información, innovar y crear en distintos órdenes de la vida.”⁵

Por otra parte, la Articulación de la Educación Básica, es un compromiso profesional de los actores educativos para generar ambientes de aprendizaje, toda vez que éstos se construyen a través de:

- “La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro”⁶.

Finalmente, la Articulación de la Educación Básica se inscribe en los planteamientos centrales de la Educación Inclusiva, pues expresa que:

5. **Secretaría de Educación Pública.** (2011). *Plan de Estudios 2011, Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública. p. 30.

6. *Ibíd.*, p. 32.



“La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva.

- Pertinente, porque valora, protege y desarrolla las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo, mismos que se incluyen en el desarrollo curricular.
- Inclusiva, porque se ocupa de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evita los distintos tipos de discriminación a los que están expuestos niñas, niños y adolescentes”⁷.

La Dirección de Educación Especial a través del MASEE 2011 que se ha implementado en sus servicios, asume el reto de promover la apropiación de los fundamentos que sustentan a la Articulación de la Educación Básica y a la comprensión, revisión y análisis de los enfoques didácticos que subyacen en el Plan y los Programas de Estudio 2011 para garantizar una atención educativa que movilice y ponga en marcha la identificación de los saberes de los estudiantes, promueva la organización de una planeación y evaluación didácticas congruentes con sus necesidades y características, coadyuvando en el enriquecimiento de ambientes de aprendizaje que conduzcan al desarrollo de procesos educativos en igualdad de condiciones, incluyentes y centrados en la mejora del logro educativo.

c. Modelo de Gestión Educativa Estratégica.

El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), es reconocido en el MASEE 2011, como guía que define los procesos de gestión escolar, aporta referentes de análisis para la evaluación y mejora de la gestión institucional, de la gestión escolar y de la planeación estratégica en los CAM. Asimismo, guía y orienta los procesos de la USAER en torno a la planeación con enfoque estratégico.

7. *Ibíd.*, p. 39.

El MGEE fundamenta la intervención de la USAER a través de la filosofía de colaboración con los docentes de la escuela regular e implica:

- Una *alternativa de cambio*, que detona nuevos procesos de gestión.
- Una *respuesta* a los obstáculos del logro educativo.
- Una *guía orientadora* para encauzar procesos de transformación y promover la conciencia sobre el cambio, su sentido y las formas de lograrlo.
- Una *propuesta* para incrementar el logro educativo, en tanto privilegia el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje e involucra a todos los actores educativos potenciando así la gestión pedagógica.
- Una *estrategia articuladora*, que permite tomar acuerdos y vincular acciones de los diferentes programas y proyectos educativos.
- Una *oportunidad* para redimensionar y concretar la participación social en un sentido más amplio de compromiso y corresponsabilidad.
- Un *detonador* de procesos para profesionalizar a los actores que intervienen en la gestión educativa.

La trascendencia del MGEE es evidente pues **coadyuva en la transformación y funcionamiento de la escuela orientada por el propósito de mejorar el logro educativo.**

Para ampliar la comprensión de la realidad educativa y facilitar la orientación de la operatividad del proceso de atención en las USAER, las coordenadas teóricas se fortalecen y complementan con los planteamientos de los siguientes enfoques: modelo social de la discapacidad, paradigma ecológico y la escuela como totalidad.



d. Modelo Social de la Discapacidad.

El Modelo Social de la Discapacidad es un enfoque que considera la discapacidad como una categoría social y política a debatir en las políticas públicas, representa un amplio movimiento entendido como movilización social por el cambio y una búsqueda por la autodeterminación, las posibilidades de elección, la potenciación de la persona y el respeto irrestricto a sus derechos humanos. Es un movimiento que cobra actualidad pues se enmarca en la justicia social, la igualdad, la formación de la ciudadanía y la democracia participativa.

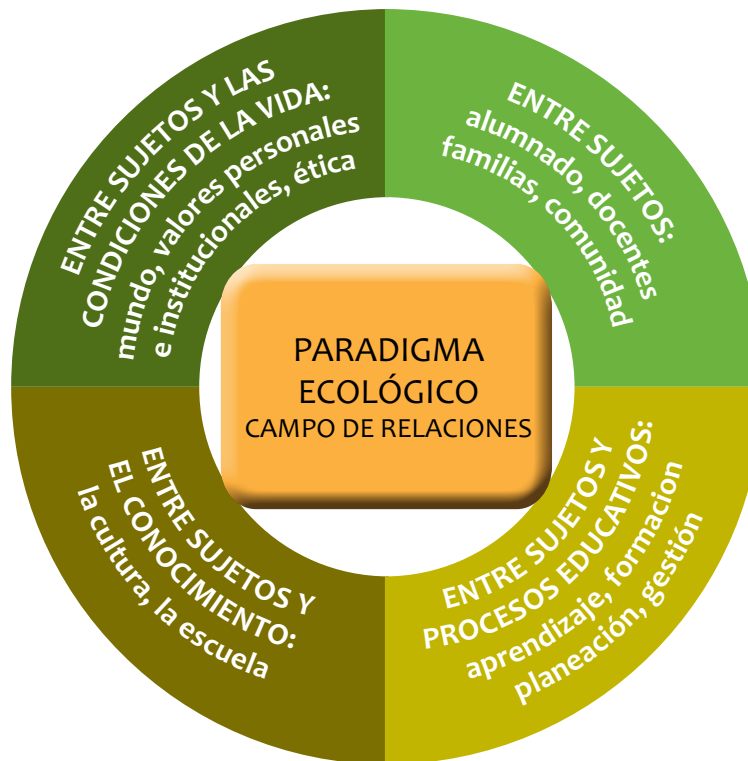
En el Modelo Social de la Discapacidad, los factores sociales son el origen de la discapacidad, por ello las soluciones y decisiones políticas no se dirigen hacia la persona, sino hacia los contextos donde ésta desarrolla su proyecto de vida. Bajo estas premisas se reformula la mirada hacia la discapacidad y hacia las problemáticas derivadas de una sociedad que, histórica y tradicionalmente, promovía la supuesta “normalidad” de sus ciudadanos con la intención de aspirar a interacciones sociales más respetuosas y tolerantes.

Este enfoque también se articula con los principios de la Educación Inclusiva, pues la Inclusión se adopta como proyecto político, social y cultural. El trabajo educativo se caracteriza por un impacto sustantivo en las actitudes y en los valores, es decir, la educación se proyecta para luchar en contra de las creencias, los prejuicios, los obstáculos y el escepticismo, con la intención de avanzar firmemente en la solidaridad, la colaboración, el respeto, la tolerancia y el diálogo ético.

En términos contundentes, este enfoque privilegia la dignidad humana, la libertad, la autonomía y la igualdad de las personas, es decir, se inscribe en una política de los derechos humanos.

e. Paradigma Ecológico.

El Paradigma Ecológico pondera que las escuelas y las aulas son espacios formativos en los que se establecen un complejo campo de relaciones:



Este enfoque sitúa el análisis de la escuela y del aula a partir del reconocimiento de una permanente interacción e influencia entre los sujetos y sus ambientes o contextos.

El Paradigma Ecológico ofrece una mirada que orienta a los profesionales de las USAER y de los CAM a analizar el tipo de relaciones que se establecen en los contextos escolar, áulico y socio-familiar para realizar una lectura pertinente de éstos y comprender el entramado de políticas, culturas y prácticas institucionalizadas que toman forma a través de un conjunto de discursos, procesos escolares, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, marcos teóricos, posicionamientos filosóficos y morales, articulados por reglas que dan cuenta de cómo son la escuela, el aula y las familias.

El enfoque del Paradigma Ecológico implica que la intervención de las USAER y de los CAM es contextualizada, tiene un punto de partida (en la construcción del análisis contextual: evaluación inicial) y se proyecta para avanzar hacia la Educación Inclusiva y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para los alumnos y las alumnas. Es una intervención orientada a la mejora de los contextos para reestructurar su cultura, sus políticas y sus prácticas hacia la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

f. Escuela como Totalidad.

El enfoque de la Escuela como Totalidad representa la síntesis de lo abordado en este apartado; es decir, implica la reflexión crítica del sentido social y cultural de la escuela, de sus fines reales, en la posibilidad de revitalizar su sentido en los tiempos y contextos actuales de la sociedad del conocimiento, en la oportunidad histórica de afirmar su presencia y relevancia pública, así como de fortalecerla en su vínculo con las familias y la comunidad.

El enfoque proyecta una escuela que asume de manera responsable los planteamientos de política educativa internacional y nacional, desarrolla una gestión escolar y pedagógica centrada en la Articulación de la Educación Básica, realiza una práctica docente sustentada en la articulación de las premisas de teoría y práctica educativa, implanta modelos de gestión centrados en la mejora y el cambio educativos, recupera las propuestas sociales de diversos organismos que implican el respeto a los derechos humanos y se involucra colectivamente en el movimiento de la Educación Inclusiva.

El abordaje de este marco de referencia sólo cobra relevancia cuando las coordenadas teóricas y los enfoques planteados permiten confrontar, criticar o cuestionar otras posturas teóricas que entran al terreno de lo educativo, tal como sucede con el “fenómeno” del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH).

Al mismo tiempo, el marco de referencia permite que el acto de educar a la diversidad tome distancia de tendencias que lo simplifican o lo reducen a una problemática inherente de un sujeto. Posibilita, entonces, que “fenómenos” como el del TDA-TDAH puedan dejarse de mirar como una postura teórica única y absoluta.

3. El fenómeno del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH) en las escuelas de educación básica.

Hoy en día, las escuelas reciben y atienden a una población educativa muy diversa incluyendo a alumnos y alumnas que por alguna circunstancia enfrentan barreras para aprender y participar de las oportunidades de aprendizaje que les ofrece el currículum de la Educación Básica, tales como aquéllos o aquéllas con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, migrantes, indígenas, niños y niñas en condición de calle, jóvenes embarazadas/madres, jornaleros, trabajadores, la población con VIH/SIDA, entre otros.

Esta realidad, pone de manifiesto, la necesidad de avanzar hacia la construcción de escuelas y aulas cada vez más inclusivas. El reto para la escuela en la actualidad, consiste en reconocer y valorar a la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad educativa y ofrecer una educación de calidad con equidad a todos los niños, niñas y jóvenes que asisten a sus aulas. Es decir, la escuela del siglo XXI debe garantizar el acceso, la permanencia y sobre todo, la mejora del logro educativo de la población en edad escolar, con especial énfasis en los grupos en riesgo de ser excluidos de las oportunidades de participación y de aprendizaje o de abandonar la escuela. Entre estos grupos en riesgo se encuentra la población escolar cuyo riesgo de exclusión se deriva del “fenómeno” llamado *Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-TDAH)*.

En los últimos años, se ha hecho cada vez más presente en las escuelas de Educación Básica, la problemática relacionada con el número de casos de alumnos y alumnas que son “diagnosticados” con este trastorno. Según estadísticas reflejadas en referencias internacionales se calcula que entre un 6% y un 7 % “lo padecen”, lo que representaría en México una cifra de 1, 500, 000 niños y niñas aproximadamente.



Este porcentaje continúa en aumento por lo que es necesario analizar las posturas teóricas en torno al TDA-TDAH, cómo ha sido significado, qué tipo de respuestas educativas se han brindado y qué problemáticas ha generado.

Este apartado aborda dos posturas diametralmente opuestas en torno al fenómeno del TDA-TDAH en las escuelas de Educación Básica.

- La primera postura, de orientación médica y basada en la “patología”, sostiene la presencia de un desequilibrio bioquímico en el cerebro que impacta en el comportamiento y en la atención y que sitúa la intervención directa en “corregir” o “arreglar” la “anormalidad” presente en el alumno o alumna.
- La segunda postura, de orientación educativa, reconoce al llamado fenómeno del TDA-TDAH como el resultado de la interacción entre diversos factores que impactan directamente en el aprendizaje y en la participación del alumnado y, por lo tanto, reconoce en éste la oportunidad para fortalecer los principios de la Educación Inclusiva en la práctica docente, en las políticas y en la cultura de las escuelas, y, en este sentido coloca la intervención de los apoyos en la interacción sujetos-contextos. El ser y quehacer de la Dirección de Educación Especial se inscriben en esta postura.

A continuación, se comentan ambas perspectivas teóricas y sus implicaciones para los sujetos, para la familia y, principalmente, para la escuela.

3.1 Postura del desequilibrio bioquímico en el cerebro⁸

¿TDA-TDAH?



Como se indicó, ésta se fundamenta en la tesis de la presencia de un desequilibrio bioquímico en el cerebro que genera alteraciones conductuales y cognitivas en quienes *lo padecen*, y que son condiciones que les impiden aprender y desenvolverse en su medio social y sobre todo en su contexto escolar.

8. **Baughman, Fred y Craig Hovey.** 2007. *El Fraude del TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad). Cómo la psiquiatría transforma en "pacientes" a niños normales.* Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Visto desde este enfoque o postura, se asume en el contexto escolar que el TDA-TDAH es un trastorno “padecido” por el alumno o alumna, resultado de una alteración neurológica o del desequilibrio químico del cerebro y, en consecuencia, la respuesta educativa se circunscribe a “intentar resolver” la problemática del niño o niña, sin intervenir en la transformación de los contextos en los que actúa o interactúa.

A fin de ejemplificar lo que sucede en las escuelas y aulas en torno a esta postura se presentan tres casos (aunque los tres corresponden a estudiantes del sexo masculino, la problemática también se ha observado en las niñas), que fueron objeto de estudio y seguimiento por parte de la Dirección de Educación Especial en los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010, lo cual permite el análisis de la problemática alrededor del “fenómeno” del TDA-TDAH y expresa lo que se vive en las escuelas y en las aulas en torno a esta población.

Los tres casos⁹ sólo presentan una descripción de la problemática y los testimonios de los diferentes partícipes del proceso, quienes describen los hechos, las conductas de los alumnos, las intervenciones de los diferentes personajes involucrados y, con ello, aportan elementos para conocer los “comportamientos” del niño o niña y la respuesta que se da cuando es esta postura la que orienta el “tratamiento”. (No se incluye la respuesta educativa generada por la DEE, aspecto que se abordará en el apartado de estrategias).

9. Los nombres originales han sido cambiados por respeto a su identidad.

CASO 1. RAMÓN

Ramón, es un alumno de ocho años de edad inscrito en el tercer grado de primaria en una escuela oficial, ésta no contaba con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ramón fue “diagnosticado” con TDAH desde el primer grado para lo cual recibió tratamiento médico.

Su maestra lo describía como: “... muy inquieto, agresivo, sin control en sus impulsos, rebelde tanto en la escuela como en casa, con dificultades para realizar el dictado de enunciados y el cálculo mental”.

Debido a estos “síntomas”, la maestra sugirió a la familia llevar al niño a atención médica, terapia de aprendizaje y de conducta; sin embargo, su desempeño escolar no mejoró, aún con la medicación. Al respecto, la madre del alumno mencionó que al administrar el medicamento, observaba que “... el niño estaba más tranquilo ...”.

En la escuela, la maestra se aseguraba de que Ramón tomara su medicamento en el horario establecido. En casa, la familia de Ramón observó que no comía ni dormía bien. Por las noches se despertaba gritando, además de presentar eventos de enuresis nocturna.

Preocupada por la situación de Ramón, la familia buscó apoyo con otros especialistas y acudió con un profesional para la revisión de su hijo, quien le explicó los efectos secundarios del medicamento administrado y le sugirió iniciar un proceso de “retirada” del medicamento sustentado en un tratamiento biológico (a base de nutrientes). Además, recibió apoyo pedagógico complementario, sin obtener avances significativos en su desempeño escolar.

La madre y la abuela del niño reportaron a la especialista encargada de la valoración de Ramón que presentaba problemas para aprender por lo que era necesario apoyarlo en la realización de tareas, ya que la escritura de palabras las representaba sólo con sílabas. Este indicador hizo pensar a la especialista sobre una probable “baja auditiva” en el niño, por lo que se canalizó con el otorrinolaringólogo, quien encontró en los conductos auditivos, tapones de cerumen endurecidos que le provocaban una pérdida auditiva de 30 decibeles, por lo cual no escuchaba normalmente. El doctor procedió a remover los tapones de cerumen.

Se observó que Ramón continuó presentando un nivel de competencia por debajo de la generalidad del grupo y, aunado a ello, se mostraba “inquieto” e interrumpía las actividades de sus compañeros. Ramón expresaba que “aprendía menos” que sus compañeros, situación que le generaba angustia y poco interés hacia el aprendizaje.



CASO 2. SANTIAGO

Cuando Santiago cursó el primer año de primaria contaba con 7 años de edad, y fue “canalizado” por la directora de la escuela a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por presentar “problemas de conducta”.

La maestra de apoyo, después de observarlo en el aula en diferentes ocasiones, señaló que Santiago, “ocasionalmente se mostraba inquieto durante el desarrollo de las actividades escolares, pero que su comportamiento no repercutía en el aprendizaje”.

No obstante, la directora de la escuela insistió en que el niño debía ser *medicado y apoyado por la USAER en su problema de conducta*, ya que era imposible mantenerlo quieto y no sabían cómo apoyarlo. Por esta razón, solicitó a los padres de familia que Santiago fuera valorado a través de un estudio médico (electroencefalograma)¹⁰, el cual derivó en un “diagnóstico” de TDA-H y tratamiento farmacológico.

Por otro lado, la madre del alumno señaló que la maestra no lo aceptaba y que éste no participaba de las actividades del grupo. También refirió que a partir de la toma del medicamento se mostraba tranquilo, y aunque se aislaba, podía realizar su tarea. Santiago por su parte ya no quería ir a la escuela, por lo que su familia determinó que lo mejor sería cambiarlo.

En la nueva escuela la situación no mejoró, el grupo de Santiago se vio afectado por el cambio de docente en tres ocasiones en el mismo ciclo escolar; las dificultades que enfrentó seguían siendo las mismas, y la explicación para la comunidad escolar fue a través del diagnóstico de TDA-TDAH.

10. Estudio neurológico que mide la actividad eléctrica en el cerebro.

CASO 3. MIGUEL

Miguel, asistía al primer grado de primaria en una escuela particular y contaba con siete años de edad. En la escuela, le informaron a la familia que debido a “dificultades en su conducta” su hijo presentaba TDAH y que requería de apoyo psicológico, por lo que fueron remitidos con una psicóloga, quien le suministraba medicamentos, aludiendo que la prescripción de los mismos era responsabilidad de su hermano, un médico general.

La madre de Miguel refirió que la escuela condicionaba la permanencia del niño en función de la atención psicológica y el medicamento prescrito y señalaron que su hijo no era el único que presentaba “ese problema” en la escuela ya que había otros en iguales circunstancias.

Constantemente, la docente enviaba a los padres reportes sobre la “conducta inadecuada” de Miguel, motivo por el que era sancionado con regaños y castigos, generando en el niño sentimientos negativos hacia su persona.

Debido a que las dificultades en la escuela iban en aumento, los padres del menor acudieron con otros profesionales, quienes sugirieron cambiarlo de escuela.

Miguel fue inscrito en otra escuela, donde volvió a ser evidente el “problema de conducta” y su “falta de atención”; lo reportaban como: “muy inquieto”, “nunca está en su asiento”, “siempre está en movimiento”, “sí aprende, pero no sabemos cómo, ya que siempre está distraído”.



Esta mirada a través de los casos de Ramón, Santiago y Miguel describe el fenómeno del TDA-TDAH con la creencia de que son alumnos con una “...baja tolerancia a la frustración, arrebatos emocionales, autoritarismo, testarudez, insistencia excesiva y frecuente en que se satisfagan sus peticiones, labilidad emocional, desmoralización, baja autoestima y rechazo por parte de sus compañeros”¹¹.

Estas características se relacionan directamente con el comportamiento del alumno o alumna en el salón de clases, y por lo tanto, cuando un maestro o maestra identifican que no cumple con la tarea, que está inquieto en su asiento, que interrumpe, que es olvidadizo, distraído y desorganizado, que no pone atención con suficiente cuidado o que no es capaz de terminar el trabajo con suficiente rapidez, que generalmente actúa sin controlar suficientemente sus impulsos, que carece de autodisciplina o que tiene conflictos con adultos que están en posición de autoridad, que habla cuando no es su turno o que se levanta de su silla constantemente, entonces, considera que cuenta con los suficientes elementos para reconocer que este niño, niña o joven “tiene déficit de atención”. En otras palabras, a partir de su observación, el docente identifica o *señala* a aquéllos que no responden bien a las demandas y expectativas del sistema escolar.

En este sentido, los criterios derivados de la observación de un conjunto de comportamientos “no deseados”, se concretan en un primer “diagnóstico informal” establecido por el docente, criterios que pueden resultar sesgados y poco fundamentados. Esta perspectiva, centra el “problema” en el niño o niña y resta atención a las situaciones familiares, a las dinámicas establecidas en el aula y también a la responsabilidad de los adultos implicados en su formación.

Esta postura que “etiqueta” el comportamiento y adjudica la “problemática” al niño o niña, impide reconocer que en cada situación pueden existir una gran diversidad de factores involucrados que “afectan” o determinan ciertos tipos de conducta que son considerados “inadecuados”, por ejemplo: un niño o niña ciego o sordo, puede ser desatento o impulsivo porque se siente frustrado al no ser capaz de seguir el ritmo al resto de la clase; ocurre lo mismo con aquéllos quienes procesan

11. Baughman. Op. cit. p. 126.

de diferente manera la conceptualización de la lengua escrita y tienen su ritmo propio para empezar a leer o con los niños que viven circunstancias familiares de duelo o violencia que no se encuentran bajo su control e incluso con algunos alumnos o alumnas con capacidades y aptitudes sobresalientes que no reciben una respuesta educativa acorde con su condición y, por lo tanto, recurren a manifestaciones de desagrado, de aburrimiento, de interrupción de la clase, etcétera.

Las experiencias recuperadas en el proceso de atención de las USAER que estuvieron en seguimiento durante los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010, permitió también a la DEE¹² poner de manifiesto información relativa a las culturas, prácticas y políticas que prevalecen en esos contextos escolares. Un aspecto destacado es que el “diagnóstico” de TDA-TDAH generalmente se establece en los primeros años de la vida escolar de un alumno o alumna y es el maestro o maestra quien “identifica” que el niño o niña presenta alteraciones en su comportamiento, en el contexto escolar y/o áulico, manifestadas a través de falta de concentración (distracción), dificultad para centrar la atención en clase, levantarse constantemente del lugar asignado, molestar a sus compañeros, perder sus pertenencias y útiles escolares, moverse con demasiada frecuencia en su lugar. Asimismo, se observa un incremento de energía en sus actividades, hablan todo el tiempo con sus compañeros de temas ajenos a la actividad escolar que se desarrolla, interrumpen las conversaciones, se muestran intrépidos, no miden actividades de riesgo, agreden a otros compañeros, presentan cambios repentinos en su comportamiento, entre otros aspectos. Todos estos rasgos se atribuyen a la existencia de *trastornos en la conducta y en el aprendizaje*.

Este tipo de “diagnóstico”, proyecta los constructos que tienen los profesionales en torno al fenómeno, las formas de atención, las expectativas respecto al aprendizaje y la participación de estos alumnos y alumnas.

12. El documento que recabó la investigación y sistematización inició en el año de 2008 y se concluyó en el 2010 en su última actualización; el objetivo principal fue la recuperación del estado actual del conocimiento sobre el TDA-TDAH en los escenarios: médico, político y educativo y el estudio de casos de niños reportados por las USAER. Título: “El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad TDA-TDAH: Aspectos Involucrados”.



Las situaciones antes descritas permiten reconocer los retos a superar en el tipo de gestión que prevalece en la escuela y en la oferta educativa que se brinda a la población escolar, a fin de avanzar hacia escuelas y aulas cada vez más inclusivas. Estos retos se relacionan directamente con la identificación de prácticas excluyentes y su transformación en prácticas inclusivas.

LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA HACIA PRÁCTICAS INCLUSIVAS	ENFOQUE TRADICIONAL	VS.	ENFOQUE INCLUSIVO
	Concepciones centradas en un “enfoque clínico” para explicar las conductas problemáticas o el rezago escolar en el aprendizaje	➔	Identificación de barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos escolar, áulico y socio-familiar
	Transmisión de conocimientos como fin	➔	Desarrollo de competencias como herramientas para la vida
	Metodologías de enseñanza que enfatizan lo que el alumnado no sabe o no puede hacer	➔	Metodologías de enseñanza que enfatizan lo que el alumnado es capaz de lograr
	Trabajo individualizado	➔	Trabajo a través de la colaboración, la ayuda y el respaldo mutuo
	Diversidad en la escuela vista como <i>un problema</i>	➔	Diversidad en la escuela vista como una oportunidad de enriquecimiento mutuo en la que todos aprenden juntos
	Evaluación como práctica centrada en contenidos específicos, segmentada y cuantitativa	➔	Evaluación como proceso formativo: asegura el logro educativo del alumnado durante su escolarización y transforma la práctica docente
	Gestión escolar vista como un cúmulo de procesos administrativos	➔	Gestión escolar vista como el resultado de un trabajo colegiado y de intercambio de experiencias entre docentes: contribuyen al enriquecimiento de las prácticas educativas
	Participación de padres y madres de familia centrada en necesidades relacionadas con recursos y materiales de las escuelas	➔	Participación de padres y madres de familia centrada en el establecimiento de acuerdos que permitan fortalecer la vinculación y definición de apoyos concretos que favorezcan el aprendizaje del alumnado

Una primera reflexión acerca de la historia de Ramón, Santiago y Miguel, es que la falta de evaluación crítica de los contextos en los cuales se desenvuelven, así como en cuanto a sus necesidades educativas, genera en este alumnado apatía escolar, ausentismo, deserción y dificultades en su interacción social.

Ramón, Santiago y Miguel nos brindan la oportunidad de reflexionar sobre el tipo de respuesta educativa, los factores que pueden incidir en el éxito de su proceso educativo, los apoyos que requieren, así como el papel de la familia en la educación de sus hijos. Sin embargo, lo más importante, es que cada uno de ellos nos obliga a aprender a mirar lo que ocurre en la escuela con toda su complejidad y a reconocer que aún nos falta recorrer caminos para atender y actuar adecuadamente frente a la diversidad. En palabras de Carlos Skliar: *“La mirada habilita o prohíbe, propone, anula, posibilita o niega la existencia de las diferencias en los contextos educativos”*¹³.

3.2. Postura de orientación educativa, en el marco de la educación inclusiva

La Dirección de Educación Especial, en su compromiso por garantizar una educación de calidad con equidad para todos, se distancia de la postura “patologizante” anterior para situar el ser de las USAER y del CAM en la intervención en los contextos desde una perspectiva educativa que intervenga en ellos, los flexibilice y los adecúe a las condiciones y estilos de aprendizaje de un alumnado siempre diverso y en constante construcción de mayores niveles de conocimiento.

Esta mirada coloca al TDA-TDAH y a los comportamientos asociados a éste como consecuencia de las políticas, las prácticas y la cultura de cada centro escolar, que amerita el reconocimiento de los factores vinculados a los procesos, las personas y los contextos, que inciden en él y que exige una intervención situada en la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

13. 7° Seminario Taller “Modelo educativo bilingüe para el niño sordo”, participación de Carlos Skliar, Taller: Imágenes de la diferencia en la pedagogía contemporánea. Organizado por Instituto Pedagógico para problemas de lenguaje en junio de 2011 en las instalaciones del Instituto Tecnológico Autónomo de México.



En este sentido, esta postura representa la posibilidad de no centrar los “problemas” o el déficit en el alumnado y permite descartarlos como depositarios absolutos de un “conflicto”. Con lo anterior, se alude a una visión diferente de la educación basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad, entendiendo que la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación¹⁴ promueve la construcción de ambientes inclusivos, abiertos a la diversidad.

Atender a la diversidad, como un factor de justicia social, de igualdad de oportunidades, de desarrollo integral, de dignidad de las personas, y como promotor de la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas¹⁵ representa el eje rector de la respuesta educativa para la diversidad de todos los alumnos y las alumnas, incluyendo a aquéllos o aquéllas a quienes se les atribuye el supuesto “padecimiento” del “fenómeno” TDA-TDAH. Su concreción se sustenta en:

- Analizar, reconocer y promover la transformación de las políticas, las prácticas y las culturas de las escuelas de educación básica, en centrar sus acciones en la minimización o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación y en la formación integral del alumnado a través de los diferentes momentos de trabajo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
- Reconocer a la diversidad como la oportunidad de enriquecer la experiencia educativa en las aulas y en la comunidad en general, supone dejar de lado estrategias estandarizadas de enseñanza en las que se ofrece lo mismo a todos y transitar hacia prácticas educativas que consideren la diversidad social, cultural e individual de la población escolar, además de prestar especial atención a los factores afectivo-emocionales por su incidencia en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Colocar la centralidad del proceso educativo en generar condiciones pedagógicas y operativas que garanticen el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de toda la población que demanda los servicios de Educación Básica, independientemente de su condición.

14. SEP-DEE. Op. cit., pp. 41-51.

15. Ibid. p. 14.

La adopción de esta mirada posibilita analizar las prácticas educativas que promueven el logro educativo de los alumnos y las alumnas, su aprendizaje y participación. Lo anterior implica la concepción de un modelo social en los procesos educativos, el cual reconoce que las causas que originan problemáticas que enfrentan los menores, no deben atribuirse a los propios sujetos, sino que son producto de las limitaciones de la sociedad (incluyendo a la escuela) para facilitar apoyos apropiados y para asegurar con pertinencia la atención a sus necesidades.

En este sentido se reconoce también el potencial y capacidades con las que cuentan los estudiantes a partir del trabajo corresponsable de toda la comunidad escolar para consolidar su aprendizaje y desarrollo de competencias, esto es, la adopción de una perspectiva social e inclusiva, fundamentos que corresponden al enfoque de atención que se promueve desde la Dirección de Educación Especial.

La invitación a los profesionales de la educación es la reflexión sobre los distintos factores en los contextos áulico, escolar y socio familiar que se encuentran involucrados en la manifestación de las dificultades que enfrentan sus alumnos y alumnas, a fin de que reelaboren los marcos que orientan y organizan su tarea educativa. Es necesario que el docente, se atreva a asumir riesgos y se mantenga abierto al cambio, con una actitud propositiva, que busque nuevas formas de enseñanza y reflexione de forma crítica sobre su práctica educativa para transformarla, que valore las diferencias como un elemento de enriquecimiento profesional y sobre todo, que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, con los equipos de apoyo y con las familias.

Educar en y para la diversidad es una tarea compleja en el aula que requiere crear condiciones adecuadas de trabajo y contar con apoyos y recursos especializados; de ahí la importancia de la tarea sustantiva que tiene la USAER al colaborar con la escuela y los docentes para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades, así como asesorar y orientar sobre posturas educativas que han dejado en el pasado los planteamientos que corresponden al ámbito de la salud.

Analizar ambas posturas permite comprender que trazan caminos irreconciliables, proyectan miradas completamente distintas en torno al mismo “fenómeno”. En resumen, generan políticas, culturas y prácticas diametralmente opuestas, como es evidente en los siguientes cuadros comparativos.



CUADROS COMPARATIVOS A TRAVÉS DE UN INVENTARIO DE POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS EN TORNO AL FENÓMENO DEL TDA-TDAH

INVENTARIO EN TORNO A POLÍTICAS DE LA ESCUELA	POSTURA BIOMÉDICA	POSTURA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
	• La escuela sólo tiene <i>nociones</i> de políticas educativas internacionales y nacionales. • La escuela promueve la búsqueda de un “diagnóstico” en instituciones de salud. • La escuela “sugiere” una atención complementaria de orden médico, neurológico, psiquiátrico y/o psicológico, centrada en la “patología del niño o niña”. • La presencia del fenómeno del TDA-TDAH en escuelas, zonas o regiones es contrastante: o hay alta “incidencia” en algunas o es “nula” en otras.	La escuela: • Tiene un amplio y profundo conocimiento de las políticas internacionales y nacionales. • Asume la política de la Educación Inclusiva. • Proyecta una atención educativa para todos. • Está comprometida en atender y dar respuesta a la diversidad de su alumnado. • Admite a todo el alumnado y garantiza su derecho a acceder a una educación de calidad. • Logra que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. • Está centrada en el aprendizaje y valora los saberes, los conocimientos, las habilidades y las aptitudes de todos los alumnos y las alumnas. • Tiene una propuesta clara y puntual para promover el desarrollo de sus docentes. • Construye una planeación escolar para reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos y las alumnas. • Articula y organiza el trabajo corresponsable entre los profesionales de la escuela y los profesionales de apoyo de educación especial. • Elimina decisiones particulares o colectivas que generan ausentismo, fracaso o exclusión escolar.

CUADROS COMPARATIVOS A TRAVÉS DE UN INVENTARIO DE POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS EN TORNO AL FENÓMENO DEL TDA-TDAH

INVENTARIO EN TORNO A LA CULTURA DE LA ESCUELA	POSTURA BIOMÉDICA	POSTURA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
	• La cultura proyecta una tensión latente y persistente entre exclusión versus inclusión. • Los contextos se piensan para una población “homogénea”, “normal”. • La “etiqueta” del TDA-TDAH acompaña a los alumnos o alumnas durante todo su trayecto formativo. • Los docentes y las familias muestran bajas expectativas con respecto a su aprendizaje y su participación. • La “etiqueta” del TDA-TDAH se vincula a la idea de fracaso escolar. • El nivel de preescolar o los primeros años de primaria dan origen a la “etiquetación” del TDA-TDAH. • Frecuentemente se les atribuye el TDA-TDAH a los alumnos o las alumnas con una condición de vulnerabilidad.	La escuela: • Comparte con la comunidad educativa la filosofía de la Educación Inclusiva. • Genera un clima donde directivos, docentes, apoyos, familias y principalmente, alumnos y alumna, se sienten acogidos y seguros. • Impulsa la colaboración, la ayuda y el respaldo mutuo en la comunidad escolar. • Privilegia el valor del respeto en las interacciones personales. • Establece un sólido vínculo con las familias. • Organiza y coordina el trabajo con los consejos escolares de participación social y con las asociaciones de padres de familia. • Tiene altas expectativas en torno al aprendizaje y la participación del alumnado. • Otorga un trato digno a todos los integrantes de la comunidad educativa. • Elimina o minimiza todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.

CUADROS COMPARATIVOS A TRAVÉS DE UN INVENTARIO DE POLÍTICAS, CULTURA Y PRÁCTICAS EN TORNO AL FENÓMENO DEL TDA-TDAH

INVENTARIO EN TORNO A PRÁCTICAS EN EL AULA

POSTURA BIOMÉDICA

- La práctica docente es rigurosa al observar el comportamiento de alumnos y alumnas.
- Las prácticas docentes buscan explicar “las causas del problema” y lo atribuyen al alumno o alumna.
- El quehacer cotidiano confunde condiciones particulares derivadas de la discapacidad visual o auditiva con el TDA-TDAH.
- La evaluación del aprendizaje refleja bajo rendimiento escolar o calificaciones reprobatorias.
- Los docentes expresan que los alumnos o alumnas a quienes se les atribuye TDA-TDAH no aprenden a pesar de las explicaciones y, en contraste, aceptan que son inteligentes.
- Los docentes y las familias expresan como principales características de estos alumnos o alumnas, que: “No trabajan en clase o bien terminan las actividades antes que otros compañeros, tienen dificultades para desarrollar trabajos escritos en su cuaderno, prefieren actividades donde se manipulan diversos materiales, presentan problemas en la comprensión lectora y las operaciones de orden lógico-matemático, parecen desmotivados frente al aprendizaje, están inquietos en su asiento e interrumpen la clase, son olvidadizos, distraídos y desorganizados¹⁶.”

POSTURA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El docente:

- Planea y desarrolla el currículum para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.
- Genera estrategias diversificadas accesibles a sus alumnos y alumnas.
- Promueve el respeto a las condiciones particulares de vida de cada alumno y alumna.
- Implica a sus alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje.
- Promueve la colaboración, la ayuda y el respaldo entre el alumnado.
- Asume el carácter formativo de la evaluación.
- Trabaja colaborativamente con los profesionales de apoyo.
- Centra su práctica en facilitar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado.
- Utiliza o asesora para la implementación de estrategias diversificadas en el aula que den respuesta educativa pertinente a todo el alumnado, a todos los estilos y ritmos de aprendizaje.
- Colabora de manera corresponsable con los docentes de apoyo en los procesos de planeación, desarrollo del currículum y evaluación y se aprovecha la diversidad como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- Utiliza los recursos disponibles en la escuela para facilitar el aprendizaje.

16. Testimonios de docentes de grupo, padres y madres de familia expresados en diversas entrevistas realizadas por la DEE y que evidencian su perspectiva en torno al aprendizaje de los alumnos y las alumnas a los que se les atribuye TDA-TDAH.

4. Estrategias de atención educativa en el marco de los principios de la educación inclusiva.

La escuela requiere considerarse como un todo. Se caracteriza por abrirse a la comunidad, no es selectiva o excluyente, está libre de barreras, siendo accesible a los que quieren pertenecer y acceder a ella.

Mel Ainscow.

Garantizar una educación de calidad con equidad es una de las más altas prioridades del sistema educativo nacional a través de una educación inclusiva, sensible a la diversidad y promotora de oportunidades de formación para todos los estudiantes. El logro de estos objetivos requiere cambios profundos en las concepciones, actitudes y prácticas en las escuelas, para lograr que todos los alumnos y alumnas, sin ningún tipo de discriminación, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollen plenamente sus capacidades y participen en igualdad de condiciones al eliminarse las barreras que les impiden aprender y participar.

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

En palabras de López Melero¹⁷, la educación inclusiva surge tras la necesidad imperiosa de buscar un modelo que realmente responda a las demandas educativas de todas las personas, es decir, crear una escuela para todos y todas, en donde se respete al ser humano, donde nadie sea excluido por alguna condición en particular y donde el ser diferente sea visto como un derecho, como un valor de la persona y no como algo que amenaza la dinámica escolar.

17. **López Melero**, M. 2004. *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Algibe.



La escuela inclusiva debe caracterizarse por su compromiso frente a la atención de las necesidades particulares de cada uno de sus estudiantes y convertirse en una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en donde cada integrante es valorado, siendo ésta la base para la construcción de un proceso continuo de innovación y desarrollo de cada centro escolar.

La respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad, porque exige cambios sustantivos en las concepciones, en las actitudes, en el currículo, en las prácticas pedagógicas, en la formación de los docentes, en los sistemas de evaluación y en la organización de las escuelas.

Asumir la inclusión significa adentrarse en un proceso permanente, que implica un cambio profundo del sistema educativo y de la escuela, como el medio idóneo para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas, para mejorar la calidad de la educación y el desarrollo profesional de los docentes.

Es por estas razones que la Dirección de Educación Especial, a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de los Centros de Atención Múltiple (CAM), enfatiza la necesidad de avanzar en el desarrollo de escuelas y aulas que asuman los postulados de la Educación Inclusiva, permitiendo con ello la formación integral de los alumnos y alumnas y el logro de sus competencias para la vida.

De manera específica, las USAER, en su proceso de atención, impulsan desde la escuela regular a la educación inclusiva y promueven nuevas formas de relación y de trabajo a través de orientaciones, asesorías, acompañamientos e intervenciones en colaboración con los docentes de educación regular, para favorecer la atención educativa de la diversidad de alumnos y alumnas. En este sentido, la USAER contribuye con las escuelas en la erradicación de las **prácticas de exclusión**, producto en ocasiones de las diferentes concepciones que los colectivos docentes tienen sobre la diversidad.

En su intervención, los profesionales de la USAER realizan la **Construcción del análisis contextual: evaluación inicial**, para identificar las políticas, la cultura y las prácticas de la gestión escolar y pedagógica de la escuela, identifican los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje y la participación del alumnado, las relaciones que se establecen en la comunidad educativa, así como la vinculación

entre profesionales y las prácticas que se desarrollan en ella¹⁸. Lo anterior, le posibilita identificar las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los diferentes contextos (escolar, áulico y socio-familiar) como referentes para la *Planeación y organización de los apoyos* así como para la *Implementación, seguimiento y sistematización de las Estrategias de Apoyo* en su segundo y tercer momento de trabajo, para evidenciar finalmente, en el cuarto momento de trabajo, el impacto de su quehacer a través de la *Evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo*.

La intervención de la USAER se circunscribe a cada uno de los contextos y se concreta a través de la implementación de la *asesoría*, el *acompañamiento*, la *orientación* y la *intervención* en la escuela, en el aula y con las familias, así como en el diseño y desarrollo de *Estrategias Diversificadas* para todos en el aula.

Es por ello que a continuación se detallan algunos aspectos ***que favorecen la atención educativa de la diversidad en la escuela y en las aulas y con las familias***, tomando en cuenta las problemáticas que devienen del “fenómeno del TDA-TDAH”. Éstas no se enuncian en orden de importancia, ni son planteadas en secuencia; solamente pretenden establecer pautas para la revisión, reflexión y análisis de las prácticas educativas desarrolladas en la escuela y en las aulas y, con ello, el establecimiento de los apoyos necesarios.

EN LA ESCUELA

La intervención de la USAER en el contexto escolar contempla la participación de los diversos actores de su equipo interdisciplinario quienes desde la especificidad de su función, implementan acciones en colaboración con los docentes de grupo, padres y madres de familia para brindar respuestas educativas pertinentes en beneficio de la población escolar en general y en particular de aquéllos que no acceden al desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo, como pudiera ser el caso de los alumnos y alumnas implicados en el “fenómeno del TDA-TDAH”.

18. DEE. 2011. *Orientaciones metodológicas para la intervención de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: SEP-DEE.

El compromiso de sus profesionales estriba en:

- Impulsar en toda la comunidad educativa una cultura inclusiva, que permita reconocer, aceptar y respetar las diferencias de los alumnos y las alumnas, como condición necesaria para dar respuesta a la diversidad.
- Establecer un trabajo colaborativo con los profesionales de la escuela que impacte en garantizar el acceso, permanencia y egreso de todos los alumnos y alumnas en su trayecto formativo, considerando los apoyos específicos que éstos requieran.
- Impulsar la evaluación como un proceso formativo y sistemático, que involucre activamente a los alumnos y alumnas y que considere los criterios diversificados para reconocer los avances, logros y retos de los menores.
- Animar el establecimiento de relaciones personales, profesionales y educativas en un marco de convivencia, tanto entre el colectivo docente como entre el alumnado, que permitan reconocer las condiciones particulares de cada alumno y alumna, sus intereses y sus inquietudes
- Fortalecer la vinculación con los padres y madres de familia a fin de impulsar su participación en las aulas en beneficio del aprendizaje y la participación de sus hijos.

EN LAS AULAS

En el contexto áulico, las acciones de los profesionales de la USAER se desplegarán en dos vías: por un lado, a través de la asesoría, orientación y acompañamiento que se brinde a los docentes de grupo y, por otro lado, a través del diseño y desarrollo de estrategias diversificadas para todos en el aula en colaboración con los docentes de grupo.

Es evidente que la intervención de la USAER se circunscribe al apoyo que brinda a los procesos de trabajo en el aula, en lo que respecta a la planeación didáctica, al desarrollo del trabajo pedagógico y a la evaluación de los aprendizajes siempre en colaboración con el docente de grupo y con fundamento en la flexibilidad curricular como un recurso que permite garantizar la accesibilidad del currículo para todos.

En este sentido, es importante destacar que muchas de las problemáticas relacionadas con la desatención, hiperactividad, impulsividad, problemas de conducta y otras problemáticas que se ponen de manifiesto en las aulas y que son muy frecuentes en la población implicada en el “fenómeno” del TDA-TDAH”, se originan o se acentúan por la apatía de los estudiantes ante las diferentes actividades llevadas a cabo en el aula, situación que implica fortalecer la práctica docente en función del reconocimiento de la diversidad. La implementación de las estrategias de apoyo de la USAER en el contexto áulico, implica impulsar la transformación y el fortalecimiento de la práctica del docente de grupo para que en colaboración con él:

- Se reconozca al currículo como el eje que orienta las prácticas y actividades desarrolladas en el aula.
- Se promueva una enseñanza sustentada en una planeación diversificada, que incluya actividades interesantes y motivadoras que representen un reto para los estudiantes, que combatan la rutina y que favorezcan la puesta en juego de sus saberes.
- Se desarrollen las actividades escolares a partir de los enfoques y los propósitos de las asignaturas en el marco de la propuesta curricular vigente.
- Se impulsen las metodologías activas del aprendizaje como el método de proyectos, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, entre otros.
- Se organicen todas las actividades considerando los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos y las alumnas y se lleven a cabo respetando en la medida de lo posible la temporalidad destinada para cada una de ellas y flexibilizando los tiempos cuando la situación lo amerite.
- Se pongan en práctica diversas organizaciones en el aula, en función de los aprendizajes esperados y de las posibilidades que ofrezcan para la interacción entre los menores (trabajo individual, por parejas, en pequeños grupos, en colectivo...).
- Se preste atención a las diversas formas de interacción que manifiestan los estudiantes, orientándolos hacia la autorregulación en un marco de respeto, que permita la convivencia armónica entre compañeros y entre el alumnado y los docentes.



- Se organicen los procesos de trabajo y se den a conocer a los alumnos y las alumnas (por ejemplo los tiempos de entrega parciales y finales de los proyectos, las tareas o investigaciones), que permitan una estructura de trabajo y uso adecuado del tiempo, así como del desarrollo de las actividades en el aula, condición que otorga un ambiente estructurado, seguro y flexible cuando es necesario.
- Se ponga en práctica la tolerancia de los docentes en relación con los desplazamientos de los alumnos y alumnas dentro del salón de clases, de acuerdo con los propósitos de cada una de las actividades.
- Se utilicen materiales que despierten el interés del alumnado como los recursos visuales o auditivos y todos aquellos que en general involucren a los diferentes sentidos, para lograr enfocar su atención.
- Se reconozcan los progresos de los alumnos y las alumnas, como aspecto que fortalece la autoestima de quienes generalmente han sido etiquetados o excluidos y del alumnado en general.
- Se oriente a los alumnos y alumnas para la autorevisión de las tareas realizadas, a fin de reconocer sus fortalezas, debilidades y mejoras en sus propios procesos educativos, y en el caso de que puedan realizarlo, apoyen a otros alumnos que lo requieran, de manera que se establezca un proceso de participación y apoyo entre pares, que implique poner en juego valores como la solidaridad, el respeto y la convivencia entre todos –iguales en derechos y en oportunidades, pero diferentes en características, necesidades y ritmos de trabajo-.
- Se instaure como una condición inherente la libertad de expresión en el aula, de las necesidades y sentimientos de los estudiantes, a través de una escucha activa que se desarrolle bajo un marco de colaboración y respeto.
- Se establezcan normas de trabajo en consenso con el grupo y se plasmen por escrito para que sean colocadas en un espacio visible para todos, con lo que se permite refrendar los compromisos cotidianos así como la autorregulación de sus comportamientos.

- Se haga uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) para capitalizar los recursos educativos en el aula y para fortalecer las competencias digitales en los alumnos y las alumnas.
- Se promueva permanentemente la participación, la reflexión, la discusión en grupo y la auto reflexión, a partir de la construcción de ambientes democráticos, que faciliten la toma de decisiones.
- Se tomen en consideración las necesidades, los sentimientos y las opiniones de todos los estudiantes, propiciando un acercamiento que favorezca un trato respetuoso y de confianza entre maestro/maestra-alumno/alumna.
- Se establezcan las oportunidades pedagógicas para el desarrollo permanente de las competencias cívico-éticas en el alumnado para contribuir en la mejora de su convivencia escolar.
- Se informe e implique a los padres, madres y/o tutores sobre los procesos que se viven en la escuela y en las aulas.

Para avanzar hacia el logro de una educación inclusiva, una herramienta fundamental es el Currículo de la Educación Básica, el cual representa el eje y el referente para la puesta en marcha de los procesos educativos que se orientan al desarrollo de competencias para la vida.

El currículo 2011 asume el **reto de la atención a la diversidad**, a través de un **diseño universal** para el aprendizaje¹⁹, que resulte **accesible** para un mayor número de alumnos y alumnas, **flexible** para el logro de competencias para la vida a través del mismo e, **intercultural**, porque desarrolla la comprensión, el respeto y valoración de las diferencias; asimismo, contempla de forma equilibrada el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.

El desarrollo de un currículo inclusivo hace posible enfrentar las situaciones reales de la enseñanza y el aprendizaje, y dar respuesta a las problemáticas presentes en el aula y en los contextos. Implica

19. **CAST.** 2008. *Universal design for learning guidelines*. Versión 1.0. Autor: Wakefield, MA. Versión española en la UAM 2008. Obtenido el 20 de septiembre de 2011, de: <http://UDLguidelines.wordpress.com>



una variedad de actividades y situaciones didácticas que se conjuntan con un amplio repertorio de estrategias en un clima escolar que fundamentalmente, debe acoger y valorar a todos por igual, brindando apoyo a quien así lo requiera.

Como se refiere en las viñetas previas, para dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo aquéllos implicados en el “fenómeno del TDA-TDAH”, es necesario propiciar la **flexibilidad del currículo**, considerando como primer elemento la apropiación de los referentes fundamentales que contempla su diseño, sus enfoques, metodologías y propósitos, y como segundo elemento, reconociendo plenamente las necesidades de los estudiantes y las barreras que limitan o impiden su aprendizaje y participación.

Esta flexibilidad alude a la posibilidad que tiene el currículo de adecuarse a las necesidades y realidades de los estudiantes de acuerdo a sus propios contextos. En este sentido, hay dos consideraciones fundamentales para hacer flexible el currículo:

- La exploración y experimentación de metodologías diversificadas de enseñanza, que el docente desarrolla en el aula de manera pertinente y en congruencia con la realidad de la población que atiende.
- La organización de la evaluación para ser llevada a cabo como proceso dinámico, sistemático y formativo, con la participación activa de todo el alumnado y los profesores.

El logro de una educación para todos implica por lo tanto, la movilización de las competencias docentes para la reestructuración y modificación de prácticas, transformar las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas que se generan en el aula.

CON LAS FAMILIAS

La intervención de la USAER en el contexto socio-familiar reconoce la necesidad de fortalecer los vínculos entre los padres, madres y/o tutores y los profesionales de las escuelas para potenciar su participación en favor de la formación integral de sus hijos e hijas, a partir de:

- Establecer una colaboración estrecha entre los padres, madres y/o tutores y los docentes, para favorecer el cumplimiento de los propósitos educativos.
- Promover su participación en el aula como un derecho y como un compromiso con la formación de sus hijos e hijas, promoviendo el diálogo constante, la apertura a nuevas ideas y la generación de responsabilidades compartidas.
- Orientar e informar pertinentemente a los padres sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas y acerca de los avances y obstáculos que enfrentan. A su vez, la familia tiene la responsabilidad de mantener una comunicación directa y participar de manera organizada con los docentes para coadyuvar en las tareas educativas.

Las escuelas de educación básica que son apoyadas por la USAER tienen frente a sí la oportunidad de desarrollar un trabajo colaborativo y corresponsable para el enriquecimiento de la oferta educativa que permita la concreción de acciones diferenciadas y pertinentes sujetas a realidades escolares en constante cambio y a una población escolar diversa. Bajo esta perspectiva se considera también el empleo de estrategias diversificadas en el aula.

Las estrategias diversificadas involucran el desarrollo de acciones articuladas que despliega el docente de grupo y/o el docente de apoyo de la USAER e implica una enseñanza en la que sean empleados de forma creativa e innovadora materiales, recursos, secuencias didácticas, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y organizativas, espacios, entre otros, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada alumno o alumna²⁰.

El desarrollo de estrategias diversificadas se concreta a través de actividades, secuencias y recursos que se emplean según los ritmos, estilos y competencias de los alumnos y las alumnas que requieren una intervención diferenciada para el desarrollo de los aprendizajes escolares, así como la estructuración de escenarios y ambientes de aprendizaje que se ajusten al grupo.

20. SEP-DEE. 2011. Op. cit., p. 115.



En este sentido y para complementar las estrategias diseñadas o empleadas en la DEE, se promueve en las aulas la implementación de los Programas de Filosofía para Niños, Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA) y Práctica entre Varios, entre otros, como alternativas idóneas para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado implicado en el “fenómeno” del TDA-TDAH.

- **Filosofía para Niños:** Es un programa educativo que permite a los niños, niñas y jóvenes reconocer sus habilidades de pensamiento para utilizarlas y explorar diversas formas de comprender su entorno. Promueve la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de asumir posturas propias frente a diversas problemáticas enfrentadas por los alumnos y las alumnas tanto en la escuela, como en el aula, en la familia o en la comunidad.
- **Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA):** Es un modelo pedagógico que emplea el arte visual como estímulo para el desarrollo de las áreas: cognitiva, afectiva, comunicativa y social y que resulta idóneo para potenciar las capacidades de todos los alumnos a partir del análisis y discusión que se genera en torno a las obras de arte.
- **Práctica entre Varios:** Este programa, dirigido originalmente de manera particular a la población escolar en situación de autismo, al ser aplicado en diversos contextos áulicos, ha mostrado ser altamente eficiente para el desarrollo de actitudes y valores para la convivencia en el caso de alumnos y alumnas cuya desatención e hiperactividad influyen de forma negativa en su aprovechamiento escolar.

El servicio de apoyo que la USAER brinda a las escuelas de educación básica debe ser visto como una oportunidad para mejorar la respuesta educativa de la escuela hacia la atención a la diversidad a fin de consolidar la Educación Inclusiva.

Impulsar las transformaciones necesarias para que las escuelas se constituyan en espacios cada vez más inclusivos, es responsabilidad de todos los niveles de la educación básica y sólo el trabajo responsable, comprometido y en colaboración, garantiza la eliminación de prácticas de exclusión de los estudiantes que por sus condiciones particulares han sido segregados, tales como aquéllos a quienes se vincula con el “fenómeno del TDA-TDAH”.

5. Conclusiones

La presencia del fenómeno del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA-TDAH) en las escuelas de Educación Básica es una realidad, un hecho innegable y una compleja problemática. La amplia literatura de la que se dispone en librerías y de manera virtual da cuenta de ello.

No cabe duda que el fenómeno del TDA-TDAH ha difundido un lenguaje en las escuelas que se incorpora con facilidad a las representaciones de los docentes, lenguaje mediante el cual se impulsa la idea de lo “anormal”, del “padecimiento”, del “diagnóstico”, de la “medicación”, del “tratamiento”, de lo “patológico”, de lo “disfuncional” y que, al final de cuentas, promueve prejuicios y estereotipos en torno a los alumnos y las alumnas.

La problemática se agrava y se tensa cuando el fenómeno se instala en las prácticas y en la cultura escolar para utilizarse como pretexto que condiciona el pleno derecho de los alumnos y las alumnas a acceder a una educación de calidad o cuando se utiliza como dispositivo de discriminación o se convierte en la justificación para separar, marginar, limitar o excluir.

Adjudicar el fenómeno del TDA-TDAH como “etiqueta” a un alumno o alumna, estigmatiza su comportamiento. Se convierte en un largo e interminable inventario de cotejo que se fundamenta en la simple y llana observación, pues es cuestión de exterioridad, de lo que se ve o parece. Es, en tanto y sencillamente, una postura que contraviene los principios de la dignidad de las personas y de los derechos humanos.

En este sentido, el fenómeno del TDA-TDAH en las escuelas de Educación Básica debe ser tomado como una oportunidad para reflexionar y actuar sobre las culturas, políticas y prácticas presentes en el contexto escolar, áulico y socio-familiar.

Analizar y comprender la problemática que detona la existencia de este fenómeno, permite hacer evidente que aún prevalecen concepciones en las escuelas que responsabilizan a los alumnos y



a las alumnas de sus condiciones particulares, por lo que son etiquetados como “niños o niñas problema”, sin considerar los contextos en los cuales interactúa.

El reto de lograr una Educación Inclusiva, devuelve a las escuelas y a los actores que en ella participan la responsabilidad de generar respuestas educativas que consideren las condiciones y particularidades de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas. Diversas experiencias señalan que las escuelas comprometidas en la atención a la diversidad son aquellas que, entre otros factores, han dejado de utilizar los “diagnósticos” para etiquetar a su alumnado y, por el contrario, reconocen que el origen de las problemáticas que afectan los procesos educativos, se encuentran localizados en la complejidad que implican las interacciones entre los sujetos y la falta de adecuación y flexibilidad de los contextos en los que se desenvuelven.

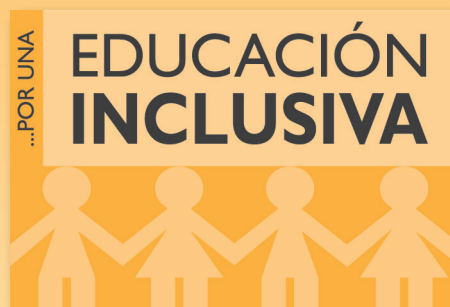
Ante el fenómeno del TDA-TDAH, la Educación Inclusiva es la alternativa para orientar la construcción de escuelas como espacios donde los alumnos y las alumnas –independientemente de sus condiciones de vida en lo social y cultural– construyen una pertenencia, fortalecen su autoestima y sentido de responsabilidad. Y dentro de este contexto, en las escuelas inclusivas prevalece la tolerancia y el respeto como prácticas cotidianas, se atiende a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, de necesidades, de intereses y de culturas, se crean ambientes que acogen a todos y se trabaja con las familias para asumir en forma conjunta la responsabilidad del proceso educativo.

En resumen, las escuelas que transitan hacia la inclusión y toman distancia de posturas pseudo-educativas, son capaces de orientar el desarrollo de una gestión distinta, pueden explorar e impulsar oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos y las alumnas, convocados por el principio: de una **“educación para todos con calidad y equidad”**.

6. Referencias bibliográficas

- **Barragán**, Eduardo. (2007). *El niño y el adolescente con Trastorno por Déficit de Atención, su mundo y sus soluciones*. México. Linae Editores.
- **Baughman** Fred y Hovey Craig. (2007). *El Fraude del TDAH*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León, Comisión de Ciudadanos por los Derechos Humanos (CCHR México).
- **Benasayag**, León. (compilador). (2007). *ADDH: Niños con déficit de atención e hiperactividad ¿Una patología de mercado? Una mirada alternativa con enfoque multidisciplinario*. Buenos Aires: Noveduc Colección: Conjunciones.
- **Block**, Mary Ann. (2001). *No More ADHD 10 STEPS*. Texas: Block Books.
- **Booth**, Tony y **Ainscow**, Mel. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Reino Unido: UNESCO.
- **Casanova**, María Antonia. (2011). *Educación Inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- **Dirección de Educación Especial**. (2011). *Orientaciones para la intervención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en las escuelas de Educación Básica*. México: SEP-DEE.
- **Echeita** Sarrionandia, Gerardo y **Duk** Homad, Cynthia. (2008). *Inclusión Educativa*. 2008. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2. Obtenido el 14 de noviembre de 2010, de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/Vol6num2.pdf>
- **Echeverría**, Eugenio. (2004). *Filosofía para Niños*. España: Ediciones S. M.
- **Frade**, Laura. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.
- **Gómez**, P. y **Cardona** M. C. (2000). *Prácticas de Educación Especial*. Valencia: PROMOLIBRO.
- **Hollander**, E. y **Wong**, C. (2004). *Trastornos psiquiátricos frecuentes*. New York: EOS LTDA.
- **Janin**, B. et al. (2007). *Niños desatentos e Hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención (ADD/ADHD)*. Buenos Aires: Noveduc.

- **Ley General de Educación.** (1993). Nueva Ley Publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 13 de julio de 1993. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 28-01-2011. Obtenido el 14 de noviembre de 2011, de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- **López Melero, Miguel.** (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- **Organización de las Naciones Unidas.** (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Obtenida el 14 de noviembre de 2011, de: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- **Orjales, I.** (1998). *Déficit de Atención con Hiperactividad: Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- **Rapp, Doris.** (1992). *Is this your child? Discovering and treating unrecognized allergies*. Estados Unidos: Quill William Morrow.
- **Secretaría de Educación Pública.** (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU)*. México: SEP.
- **Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial.** (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. CAM y USAER. México: SEP-DEE.
- **Secretaría de Gobernación.** (2011). *Diario Oficial de la Federación. (19 de Agosto de 2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. Obtenido el 22 de agosto de 2011, de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011
- **Secretaría de Gobernación.** (2011). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad*. Obtenido el 13 de junio de 2011, de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011
- **Vasen, Juan.** (2008). *La atención que no se presta: el mal llamado ADD*. Buenos Aires: Noveduc.
- **Wielink, G.** (2004). *Trastorno por Déficit de Atención*. México: Trillas.



Dirección de Educación Especial
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>
Diciembre 2011

Educar con equidad