



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

**Trayectorias escolares y logro educativo de estudiantes con discapacidad en un
bachillerato especial:
el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)**

ICR que para obtener el grado de:

Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Belén González Ibarra

Directora de la ICR:

Dra. Noemí Luján Ponce

Co-directora de la ICR:

Dra. Patricia Claudia Brogna

Ciudad de México, abril de 2025

Tutora: Dra. Noemí Luján Ponce

Co-tutora: Dra. Patricia Claudia Brogna

Sinodal interno: Dr. Rogelio Martínez Flores

Sinodal externo: Dra. Miriam Viridiana Verástegui Juárez

*A la comunidad estudiantil del CAED no. 4.
un sector que paso a paso se ha abierto camino
y se ha forjado su propio destino.*

Agradecimientos

A mi compañero de vida, Karloz Juárez, el amor que me ayuda a recordar quien soy, incluso cuando lo olvido. Mi refugio silencioso en el tumulto de la vida. Gracias por acompañarme en todo momento.

A mi pequeño hijo Yoltik, el regalo más grande que me dio la vida, el motor de mi día a día, el eje de mi universo, la luz de mis días.

A mi amada Kana, quien, hasta el último momento, me acompañó en este recorrido y a Juan, que, hasta el día de hoy, me regala alegrías y momentos de paz y tranquilidad.

A mi entrañable amiga Angélica Monroy, quien, con su valentía, apoyo incondicional y entereza, me impulsó para continuar con este trabajo. Este logro también es tuyo, te fuiste como un sol, despidiendo luz.

A mi querido amigo y compañero de generación, Ulises Gómez, que con su escucha atenta y presencia tranquila, me mantuvo a flote en momentos complicados, gracias por todo.

A mi querido amigo José Luis Magaña, quién colaboró en la traducción de las entrevistas en voz de estudiantes sordos, gracias por brindarme tu amistad y compartir conmigo tu profesionalismo y compromiso con la comunidad sorda a lo largo de todos estos años.

A la Dra. Noemí Luján, por su paciencia, confianza y amistad y a la Dra. Patricia Brogna por compartir conmigo su conocimiento que ha construido durante años de trabajo, profesionalismo y disciplina. Mi respeto, cariño y admiración para ustedes.

Al Doctor Rogelio Martínez Flores, por su apoyo, respaldo y acompañamiento. Un ejemplo de vocación, dedicación y compromiso docente y a la Dra. Viridiana Verástegui por su lectura atenta y sus atinados comentarios.

A la Dra. Norma del Río por sus excelentes recomendaciones para esta investigación, así como su apertura y compromiso con la comunidad estudiantil con y sin discapacidad. A la maestra Dalila López, quién con su valiosa experiencia en educación comunitaria y acertadas recomendaciones teóricas, le dieron ruta a esta investigación.

A la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco y a la maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación (DEPLAED), por creer en este proyecto y permitirme llevarlo a cabo en su casa.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por la beca otorgada para la realización de este proyecto y con ello, seguir consolidando mi formación profesional.

Finalmente, pero no menos importante, a la *comunidad estudiantil con discapacidad del CAED* y en particular, a los *alumnos, exalumnos y egresados del CAED número cuatro*, por abrirme su corazón, compartirme sus valiosas experiencias y enseñarme tanto en el aula de clases. Este trabajo representa un homenaje a su compromiso, esfuerzo y dedicación. ¡Muchas gracias!

Resumen

La presente investigación, tiene por objetivo explorar las trayectorias escolares de la población estudiantil con discapacidad en un bachillerato especial, para comprender y analizar de qué manera inciden las condiciones estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas a lo largo de su recorrido escolar. Para ello, se adopta una perspectiva cualitativa-interpretativa y un enfoque biográfico que se apoya en la entrevista cualitativa en profundidad, con la finalidad de producir relatos sobre su trayecto escolar desde las propias voces de los sujetos. El análisis preliminar, refleja que, independientemente de aquellas particularidades, tendencias y rupturas a las que se ha enfrentado la población estudiantil con discapacidad a lo largo de su trayectoria escolar previa, en el nivel medio superior, aún persiste una clara exclusión, desigualdad y discriminación de este sector de la población, como resultado de una simulada inclusión educativa y de viejas e inflexibles prácticas de escolarización propias de un sistema escolar anquilosado, excluyente y capacitista como el nuestro.

Palabras clave: Trayectorias escolares, discapacidad, logro educativo, inclusión educativa, educación media superior.

Abstract

This research aims to explore the educational trajectories of students with disabilities in a specialized high school program, in order to understand and analyze how structural and contextual conditions, institutional mediations, and subjective strategies influence their educational journey. To achieve this, a qualitative-interpretive perspective and a biographical approach are adopted, drawing on in-depth qualitative interviews to produce narratives about their school experiences in their own words. Preliminary analysis reveals that, regardless of the particularities, trends, and disruptions faced by students with disabilities throughout their previous educational paths, at the upper secondary level there is still a clear persistence of exclusion, inequality, and discrimination against this population. This is the result of a simulated educational inclusion and outdated, rigid schooling practices characteristic of an entrenched, exclusionary, and ableist school system like ours.

Keywords: Educational trajectories, disability, educational attainment, educational inclusion, upper secondary education.

Noemí Luján Ponce



Índice

Resumen	6
Introducción.....	11
Capítulo I	14
El discurso de la diversidad ante el reconocimiento de las diferencias	14
1.1 La retórica global de la inclusión.....	16
1.1.1 Normas y lineamientos internacionales dirigidos a la atención de personas con discapacidad	19
1.1.2 Estudiantes con discapacidad en el bachillerato: entre la calificación y la clasificación	30
1.2 Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial ¿por qué reconstruirlas?	34
Capítulo II	39
Consideraciones teóricas para el estudio de las trayectorias escolares y el logro educativo de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior	39
2.1 La cuestión de la discapacidad: entre paradigmas, enfoques, modelos y perspectivas.....	40
2.1.1 Modelos de atención educativa frente a la diversidad: población estudiantil con discapacidad	46
2.1.2 La perspectiva de las trayectorias escolares en el campo educativo.....	55
2.1.3 Atención educativa de la discapacidad en el nivel medio superior: ¿educación para los diferentes o atención a las diferencias?	61
2.2 Posicionamiento teórico epistémico	65
2.3 Referentes teóricos y conceptuales	67
2.3.1 Discapacidad	67
2.3.2 Trayectorias escolares.....	72
2.3.3 Logro educativo.....	78
Capítulo III	82
Referentes metodológicos.....	82
3.1 Perspectiva onto-epistemológica	83
3.2 Construcción del objeto de estudio	85
3.3 El enfoque biográfico: Una herramienta para reconstruir las trayectorias escolares	87
3.3.1 La entrevista cualitativa en profundidad y la guía de pautas	90
3.4 Referente empírico	92
3.4.1 Contexto de indagación	92
3.4.2 Colaboradoras/es del estudio	95
3.4.3 Corpus y sistematización de la información	95
3.4.4 Análisis de datos.....	104

3.4.5 Alcances y limitaciones en el campo	106
3.4.6 Condiciones éticas	108
Capítulo IV.....	109
Estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial.	109
El Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)	109
4.1 Panorama actual de la educación dirigida a estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior	110
4.2. La preparatoria abierta y la creación de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)	112
4.3 Perfil sociodemográfico y educativo de las y los estudiantes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro.....	123
4.4 Reconstruyendo trayectos: Una mirada al recorrido escolar de un estudiante del CAED. El caso de Adrián	142
4.4.1 Primera estación: Incorporación al sistema educativo y primaria	142
4.4.2 Segunda estación: La secundaria y el CAM laboral.....	144
4.4.3 Tercera estación: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)	148
4.4.4 Quinta estación: El talento de Adrián	150
CAPITULO V.....	153
Condiciones estructurales, subjetivas e institucionales en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad.....	153
5.1 Condicionamientos estructurales en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad	154
5.1.1 Condicionamientos contextuales en el recorrido escolar de estudiantes con discapacidad	161
5.2 Condicionamientos subjetivos en el trayecto escolar de estudiantes con discapacidad	174
5.3 Condicionamientos institucionales: su impacto en el recorrido escolar del estudiantado con discapacidad	186
Conclusiones y nuevas aperturas	200
Referencias bibliográficas.....	207
ANEXOS	232
Anexo 1	232
Guía de pautas	232
Anexo 2	234
Cuestionario	234

Índice de tablas, gráficas y figuras

Tablas

Tabla 1: Objetivos de la Educación para Todos (EPT)	23
Tabla 2: Perspectivas de los modelos de atención educativa de la discapacidad	53
Tabla 3: Matrícula por edad (estudiantes inscritos)	94
Tabla 4: Características de las entrevistas realizadas a estudiantes del CAED	98
Tabla 5: Segmentación gruesa	101
Tabla 6: Matrícula y certificación por año a nivel nacional	121
Tabla 7: Ocupación laboral de estudiantes que cuentan con trabajo propio	132
Tabla 8: Perfil sociodemográfico y educativo de estudiantes del CAED no. 4	133

Gráficas

Gráfica 1: Matrícula por plan de estudios (plan 33 inscritos)	93
Gráfica 2: Matrícula por plan de estudios (plan modular inscritos)	93
Gráfica 3: Año de nacimiento	123
Gráfica 4: Edad	123
Gráfica 5: Discapacidad	124
Gráfica 6: Integrantes de la familia	125
Gráfica 7: Lugar que ocupa en la familia	125
Gráfica 8: Composición del hogar	125
Gráfica 9: Lugar de nacimiento	126
Gráfica 10: Residencia actual	126
Gráfica 11: Tipo de vivienda	126
Gráfica 12: Servicios	127
Gráfica 13: Bienes	127
Gráfica 14: Espacio para actividades escolares	128
Gráfica 15: Medios electrónicos para actividades escolares	128
Gráfica 16: Condiciones del espacio para actividades escolares	129
Gráfica 17: Materiales de apoyo en casa	129

Gráfica 18: Ocupación actual	130
Gráfica 19: Fuente de ingresos	131
Gráfica 20: Modalidades educativas (primaria)	136
Gráfica 21: Avatares (primaria)	136
Gráfica 22: Modalidades educativas (secundaria)	137
Gráfica 23: Avatares (secundaria)	138
Gráfica 24: Examen de ingreso a EMS	138
Gráfica 25: Escolaridad de la madre	139
Gráfica 26: Escolaridad del padre	139
Gráfica 27: Ocupación de la madre	140
Gráfica 28: Ocupación del padre	140
Gráfica 29: Antecedentes socioeconómicos	155
Gráfica 30: Ocupación de la madre y el padre	156
Gráfica 31: Escolaridad de la madre y el padre	156
Gráfica 32: Medios para el estudio	157
Gráfica 33: Nivel socioeconómico y educativo	159
Figuras	
Figura 1: Explicación de las diferencias entre los modelos de atención educativa de la discapacidad	54
Figura 2: Perspectiva de las trayectorias escolares	77
Figura 3: Criterios de selección de las y los colaboradores del estudio	96
Figura 4: Marco legal de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad	116
Figura 5: Plan de estudios modular Preparatoria abierta	118
Figura 6: Trayectoria escolar Adrián	152

Introducción

La entrada y presencia de nuevos públicos en las aulas (Terigi, 2007. p. 1) como resultado de la expansión de la obligatoriedad y la universalización de la educación, modificó el discurso oficial de la política educativa, el cual, partió de un nuevo enfoque: *la inclusión educativa*, cuya premisa central consistió en la valoración de la diversidad como eje rector para la construcción de una escuela justa y de calidad (UNESCO, 2013, p. 8).

A partir de entonces, bajo el discurso y el “deber ser” de la inclusión, la política educativa nacional, ha implementado nuevas propuestas educativas y espacios de atención dirigidos a incluir a ciertos sectores de la población, los cuales, han estado históricamente segregados del sistema educativo regular, como es el caso de la población estudiantil que vive con alguna discapacidad en México.

Sin embargo, pese al intento del Estado mexicano de promover e impulsar estrategias de atención para mejorar las condiciones educativas de quienes han visto vulnerado su derecho a la educación; hoy por hoy, a nivel bachillerato, el estudiantado con discapacidad, se sigue enfrentado a políticas educativas asistencialistas y a sólidas barreras al interior de estas propuestas de atención, que los siguen colocando dentro de un sistema de opresión y exclusión social.

Tal es el caso de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), una modalidad de bachillerato especial, adscrita a la preparatoria abierta e impulsada en el 2009 con la finalidad de promover espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad a nivel medio superior en México (DGB, 2017, p. 4).

Los CAED surgen como alternativa escolar debido al gran porcentaje de estudiantes segregados del sistema educativo regular y representa la única opción educativa a nivel nacional con que hasta el momento cuenta la población que vive con alguna discapacidad para acceder a estudios de bachillerato.

Fue entonces que, a partir de colaborar como asesora al interior de esta modalidad educativa y al enfrentarme al verdadero rostro de un sistema escolar que simula “incluir” a estudiantes cuya vulnerabilidad ha sido impuesta por la misma institución escolar, surgen mis motivaciones por explorar el trayecto escolar de estudiantes con discapacidad, con la intención de analizar aquellos factores que inciden en su avance y logro educativo en el nivel medio superior a través de esta

propuesta dispuesta a su atención, el CAED y, particularmente, el CAED No. cuatro, sede en la cual estuve ejerciendo mi práctica docente durante seis años.

Adicionalmente, me interesa explorar si es que el CAED y particularmente el plantel número cuatro, constituye un espacio de aprendizaje en el cual, se promueva e impulse el desarrollo de habilidades, capacidades y talentos del estudiantado con discapacidad o, por el contrario, se enfoca en la atención a la diversidad desde un sesgo unidireccional que intenta reparar y corregir la diferencia.

Hoy por hoy, existen pocos estudios que propongan realizar un análisis del recorrido escolar desde esta óptica, lo cual, dificulta conocer a profundidad aquellos aspectos que fungen como barreras o limitantes para que las y los estudiantes que viven con una discapacidad, logren un aprendizaje que trascienda más allá de una calificación o el resultado de una prueba estandarizada y que impacte en la modificación de su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía a nivel individual y comunitario (Dubet, 2004, p. 65).

Cabe resaltar que a la par de ello, esta investigación se propone explorar la realidad educativa a la que se enfrenta la población estudiantil con discapacidad en el nivel medio superior, un nivel educativo ampliamente desatendido en México, el cual, es considerado el eslabón más débil de la cadena escolar y educativa en nuestro país (INEE, 2018, p. 5).

Por tanto, se pretende que esta investigación, contribuya a la reflexión sobre la serie de avatares y barreras por las que atraviesa este sector de la población a lo largo de su trayectoria escolar (no solo en el bachillerato) y con ello, contribuir a la eliminación del tratamiento desigual en las aulas y de prácticas y actitudes discriminatorias y/o capacitistas hacia este sector de la población en su recorrido escolar.

Si se logra mínimamente con este estudio, construir marcos de entendimiento que no partan del déficit y la minusvalía sino de la visibilización, la justicia y la denuncia, se podrá contribuir a la reducción de experiencias de discriminación, maltrato y exclusión en los centros escolares hacia población con discapacidad y a la eliminación de clasificaciones y prácticas patologizantes del personal educativo sobre personas con discapacidad en su paso por la escuela. De tal modo que, la estructura general de la presente investigación, está compuesta por cinco capítulos, a continuación, se realiza una breve descripción de cada uno de ellos.

En el capítulo uno intitulado: *El discurso de la diversidad ante el reconocimiento de las diferencias*; se abordan una serie de narrativas y propuestas de atención escolar cuya finalidad versa en la atención a la diversidad. Adicionalmente, se expone una reflexión acerca de la implementación de la estrategia inclusiva a nivel bachillerato en México dirigida a población estudiantil con discapacidad. Finalmente, al interior de este capítulo, se exponen los motivos que condujeron este estudio, el objetivo del mismo y las preguntas de investigación.

El capítulo dos que lleva por título: *Consideraciones teóricas para el estudio de las trayectorias escolares y el logro educativo de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior*; se exponen los referentes teóricos y conceptuales que le dan sustento a esta investigación. Además, se ofrece una radiografía general de la escasa producción académica sobre la situación de estudiantes con discapacidad a nivel bachillerato en nuestro país. Finalmente, en la última sección de este capítulo, se precisa la perspectiva y las corrientes teóricas que sostienen esta investigación.

En el tercer capítulo intitulado: *Referentes metodológicos*; se exponen las decisiones metodológicas que permitieron la realización del presente estudio. Adicionalmente, se expone la construcción del objeto de estudio, las técnicas e instrumentos utilizados, el sitio de estudio y algunas características de las y los colaboradores de la presente investigación.

En el capítulo cuatro que lleva por título: *Estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)*; se presenta el panorama actual de la educación dirigida a estudiantes con discapacidad en México. Asimismo, se muestra el perfil sociodemográfico y educativo de las y los colaboradores de este estudio y, finalmente, se expone una breve mirada al recorrido escolar de un estudiante del CAED, en su paso por la escuela.

Finalmente, en el capítulo cinco: *Condiciones estructurales, subjetivas e institucionales en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad*; se analizan los condicionamientos contextuales y extraescolares, estrategias subjetivas y atributos de los sujetos que influyen en el recorrido escolar de la población estudiantil con discapacidad. Además de ello, se muestran aquellos condicionamientos institucionales, que inciden notablemente en el avance y progreso académico del estudiantado con discapacidad.

Capítulo I

El discurso de la diversidad ante el reconocimiento de las diferencias

A partir de la década de los noventa, en el marco del auge y propagación de las políticas neoliberales en toda Latinoamérica, el paradigma heredado en materia educativa hegemonizado por la razón económica, comercial y tecnológica (Fuenmayor, 2009) tuvo que renovarse a través de una serie de discursos y narrativas centradas en atender y valorar la diversidad.

Desde entonces, surge una nueva reorientación en el campo educativo mediante la implementación de un naciente paradigma: la inclusión. En adelante, la inclusión educativa¹ como estrategia de la educación inclusiva² acuñó un discurso a través del cual se intentó asegurar la igualdad de oportunidades, la plena participación y la no discriminación de aquellos sectores históricamente excluidos del sistema educativo regular, como es el caso de la población estudiantil que vive con alguna discapacidad.

Sin embargo, pese al intento de promover e impulsar estrategias de atención para mejorar las condiciones educativas de quienes han visto vulnerado su derecho a la educación, hoy por hoy, la población estudiantil con discapacidad se sigue enfrentado a sólidas barreras y prácticas discriminatorias al interior de los centros escolares, limitando su aprendizaje, desarrollo educativo y avance escolar a lo largo de su recorrido por la institución educativa.

¹ De acuerdo con el planteamiento de Ainscow (2001) la inclusión educativa es el proceso mediante el cual, se garantiza que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, necesidades o características, tengan acceso a una educación de calidad y relevante en un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. Esto implica proporcionar servicios y recursos adicionales para apoyar a los estudiantes y promover una cultura de valoración de la diversidad en el aula (Ainscow, 2001, p. 61).

² Rossano (2007) delimita la *educación inclusiva* desde el reconocimiento tanto de la educación como un derecho universal para todas las niñas y los niños, como de la diversidad como un valor, por lo que la educación inclusiva constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y la calidad educativa para todos y todas, fundamentado en la valoración de su diversidad. Esta noción tendría, como consecuencia, una reestructuración que afecta a toda la escuela, desde su concepción hasta el sistema educativo en su conjunto (Rosano, 2007, p.12).

En el presente capítulo se abordan una serie de narrativas y propuestas de atención escolar cuya finalidad versa en atender a la diversidad. En la sección *1.1 La retórica global de la inclusión*; se ofrece un recorrido por diversos proyectos implementados para atender a la diversidad estudiantil, poniendo especial énfasis en las estrategias de inclusión educativa dirigidas a estudiantes con discapacidad. En la sección *1.1.1 Normas y lineamientos internacionales dirigidos a la atención de personas con discapacidad*; se explicitan una serie de acuerdos internacionales que dan ruta a la puesta en práctica de una perspectiva inclusiva en el ámbito educativo.

Posteriormente, en la sección *1.1.2 Estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial*; se expone una reflexión en torno a la implementación de la estrategia inclusiva a nivel bachillerato en México dirigida a estudiantes con discapacidad. Finalmente, en la sección *1.2 Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial ¿por qué reconstruirlas?* se expone los motivos de la realización de este estudio y los objetivos de la misma.

1.1 La retórica global de la inclusión

¿Integrar o reconocer a la diversidad? Esa fue la pregunta central en el campo educativo a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Este periodo, estuvo marcado por severas fracturas al interior de las instituciones responsables de promover la cohesión social, impulsar la vida productiva de los países en desarrollo y atender la pobreza.

Así, bajo este panorama carente de certezas y con amplias incertidumbres, la educación y, particularmente, el sistema educativo, mantuvo su relevancia como aquella instancia a través de la cual se intentó visibilizar la *diversidad sociocultural* mediante criterios de inclusión social e inclusión educativa “en el contexto de un orden legal y un sistema social heterogéneos” (Aguilar y Bello, 2019, p. 56).

A partir de entonces, surgen diversas *políticas para la inclusión*, cuyo antecedente nos remite a la implementación de proyectos para la atención a la diversidad en la educación y a los desafíos en la definición de las políticas culturales y educativas con un enfoque intercultural, cuyo propósito consistió en hacer visible la diversidad sociocultural y la atención a la pobreza con fundamento en el paradigma de justicia social³ dichos proyectos, vieron su concreción en políticas sociales y medidas compensatorias focalizadas y destinadas principalmente hacia grupos marginados y socialmente vulnerados. (p. 58)

Así, de manera eventual, se generaron acciones para la inclusión social y educativa de aquellas poblaciones que, históricamente habían sido invisibilizados por el sistema escolar pero que, en ese momento, a través de acciones afirmativas y discriminación positiva, se intentó integrar al sistema educativo público y regular a través de su incorporación y paulatino acceso.

De acuerdo con lo planteado por Aguilar y Bello (2019) a partir de entonces en el campo educativo se puso el foco de atención sobre tres ejes: *inclusión, equidad y calidad*, esta última, orientada al sistema educativo sobre vectores para la inclusión: *pertinencia, pertenencia y convivencia*. Así, bajo la pretensión de visibilizar la diversidad cultural y reconocerla en la normativa internacional sostenida bajo una retórica inclusiva, se enmarcan una serie de transformaciones al interior de las políticas educativas a nivel mundial manifiestas en acuerdos, declaraciones, recomendaciones y pactos internacionales.

³ Según Rawls (1980) los principios de la justicia social tienen su fundamento en una sociedad con instituciones y un marco normativo que garantiza la libertad y la igualdad social, mediante la aproximación a principios que significan tener libertades básicas e igualdad de condiciones y oportunidades en el marco del concepto de la justicia distributiva.

Bajo este contexto, la estrategia de la inclusión educativa vio en la institución escolar un escenario propicio no sólo para visibilizar, sino para manifestar las diferencias que fuera de esta eran ampliamente sancionadas. Desde este escenario, se desarrolló la matriculación de poblaciones en situación de desigualdad educativa sustentada en un discurso incluyente como estrategia de inclusión.

Ahora bien, cabe resaltar que, a partir de entonces, el término de inclusión ocupó un lugar preponderante en el campo educativo, por lo que su maleabilidad, lo cual según Beech (2020) ha funcionado en algunas ocasiones como “un eslogan con cierta estabilidad y al mismo tiempo, adaptarse a las realidades sociales de distintos contextos. (p. 37)

Por ejemplo, en algunos países como Suecia o Finlandia, el foco de la inclusión refiere a estudiantes con “fracasos” en su trayectoria escolar, usualmente resultado de las condiciones extraescolares y contextuales que los rodean. En Sudáfrica, por ejemplo, la lógica inclusión/exclusión es leída desde la perspectiva del reconocimiento étnico y está íntimamente relacionada con superar los males del apartheid; (Muller, 2004 como se citó en Beech, 2020).

Para el caso Latinoamericano, la inclusión educativa ha estado más asociada al objetivo de atender las necesidades educativas de los sectores más afectados por la debacle de la estructura socioeconómica y de aquellos sectores que ven incumplido su derecho a la educación por la falta de reconocimiento y participación ante las diferencias. Tal es el caso de las personas con discapacidad, u otras denominadas con necesidades educativas especiales en la escuela común. (Aguilar y Bello et al., 2019, p. 60). En otras palabras, se ha asimilado el movimiento de inclusión con el de integración cuando en realidad se trata de dos enfoques con una visión y un foco distintos (Aguilar y Bello et al., 2019, p. 60).

Por tanto, la estrategia de inclusión educativa como uno de los componentes de la educación inclusiva, específicamente en lo que se refiere a población que vive con alguna discapacidad (Guajardo, 2019, p. 1) en Latinoamérica, ha presentado grandes vacíos y confusiones; por un lado, que las políticas de inclusión dirigidas a estudiantes con discapacidad se consideren como una responsabilidad exclusiva de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos exclusivamente al campo de la educación especial.

Por otro lado, la implementación de políticas compensatorias de reconocimiento y para la inclusión enfocadas en *integrar*⁴ la heterogeneidad como si fuese una tarea de aproximación de diversos sectores social y culturalmente diferentes hacia la cultura hegemónica y dominante que, a partir de esta visión romantizada sobre la diversidad, “se folclorizan las diferencias y se destaca lo exótico” (Walsh, 2005, p. 60).

Dicho lo anterior, podemos reflexionar en torno a cómo diversas acciones afirmativas reflejadas en medidas y políticas compensatorias han perseguido dos finalidades primigenias, el combate a la pobreza a nivel global y específicamente en lo que refiere a estudiantes con discapacidad, la justificación de seguir sosteniendo un sistema de educación diferenciado para aquellas personas cuyas identidades son vistas como elementos esenciales para la exclusión, es decir, como diferenciadores sociales de aquellos que están “dentro” y aquellos que se encuentran “fuera” de los valores aceptados⁵.

Mas adelante, se exponen diversas disposiciones y recomendaciones que rigen en el ámbito internacional hacia la estrategia de la inclusión educativa, fruto de instrumentos vinculantes y no vinculantes y en los cuales México, ha intentado adoptar en sus políticas nacionales estos principios con la finalidad de favorecer el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas y todos.

⁴ De acuerdo con la SEP (2002) la *integración educativa* subraya que aquellos niños y niñas con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos que enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requieren que se incorpore a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para lograr los fines y objetivos educativos. (SEP, 2002, p. 24).

⁵ Las personas con discapacidad conglomeran una población ampliamente cosificada y excluida como resultado de aquellos discursos hegemónicos sobre lo “normal”, latentes al interior de las políticas de modernización durante los siglos XVIII y XIX, pero que, pese a complejos procesos sociohistóricos, se seguirán sosteniendo bajo la lógica del rendimiento académico y la productividad económica. Véase: Lander E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

1.1.1 Normas y lineamientos internacionales dirigidos a la atención de personas con discapacidad

De acuerdo con lo planteado por Bowles y Gintis (1981) la educación y muy particularmente el sistema educativo, se han convertido en el laboratorio donde se ponen a prueba diferentes soluciones a los problemas que suceden en un contexto determinado; problemas relacionados con *la igualdad social, la defensa de los derechos humanos y la inclusión*, han encontrado en la institución escolar, una herramienta conveniente a través de la cual, se ha intentado favorecer la equidad y justicia social de aquellos grupos que históricamente han quedado excluidos del sistema educativo⁶.

Para el logro de este ambicioso objetivo, a partir de la década de 1990, se impulsa un conjunto de recomendaciones emitidas por organismos internacionales, las cuales, integran diversos instrumentos vinculantes y no vinculantes⁷ cuyo imperativo central se fundamentó en la reducción del índice de analfabetismo a través de la universalización en el acceso, la promoción de la calidad-equidad y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a través de la obligatoriedad de la educación.

Así, la hoja de ruta internacional particularmente en lo que refiere a la inclusión educativa de personas con discapacidad, ha trazado dos destinos: la adopción de las premisas de la llamada *educación para todos* que implica el reconocimiento de la diversidad que existe en el contexto educativo y los cambios que requieren para que la escuela se convierta en un espacio para todas y todos y la segunda, dirigida hacia una *educación especial*⁸ es decir, una educación paralela y diferente en comparación con la educación regular u ordinaria⁹ (INEE, 2019, p. 16).

⁶ Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, se resalta el papel determinante de la educación y su enorme impacto en la vida de las personas ya que por sí misma, la educación constituye un “derecho llave” ya que favorece el goce y ejercicio de otros derechos (INEE, 2019, p. 8).

⁷ De acuerdo con la UNESCO (2017), los instrumentos vinculantes son tratados presentados como convenciones, pactos y acuerdos y suponen, por parte de los Estados, un reconocimiento de obligación legal. Por otro lado, los instrumentos no vinculantes se componen de declaraciones o recomendaciones que proporcionan directrices y también generan obligaciones morales. Véase: INEE, (2019) *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. (p.10)

⁸ Echeita (2007), hace referencia al trabajo de Sánchez y Torres (1997) donde se rescata la definición de la UNESCO (1997) la cual refiere a la *educación especial* como una forma enriquecida de educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías, enriquecida en el sentido de recurrir a métodos para remediar ciertos tipos de deficiencias. Para mayor información véase: Durán L (2011). *De la educación especial hacia la educación inclusiva*. (p.163)

⁹ Sin embargo, es preciso mencionar que ambas miradas tienen una relación directa con dos visiones hacia la discapacidad, concretamente con el modelo médico-rehabilitador o con el modelo social y el paradigma de derechos (p.16).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, representó un hito importante en el diálogo internacional para atender de manera directa las diferentes tensiones socioculturales de exclusión y desigualdad, manifiestas en diferentes países del mundo derivadas de los conflictos por discriminación étnica, lingüística, sexual, género, etc.

Asimismo, se propone en diversos artículos la *educación para todos*, lo que da pie para un primer acercamiento a una de las muy variadas acepciones para referir al concepto de inclusión¹⁰ puesto que exige oportunidades de educación para todos los niños, jóvenes y adultos de ambos sexos (Juárez y Comboni 2010, p. 45). La acepción de inclusión que se recupera en esta Declaración, se concreta principalmente en garantizar la igualdad de oportunidades en términos de acceso y una educación de calidad, con los mismos derechos para todas y todos (Becerra s/f como se citó en INEE, 2019 p. 67).

Enmarcada en la lógica de universalización, en 1994, se formularía la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Más de 300 participantes en representación de 92 gobiernos, 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España [...] a fin de promover el objetivo de la *Educación para todos*, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de una educación *integradora*, concretamente, capacitando a las escuelas, para atender a la diversidad de estudiantes, y principalmente, a los que tienen “necesidades educativas especiales” (UNESCO et al., 1994, p. 12).

¹⁰ Cuando se refiere al concepto de inclusión, resulta importante resaltar que existe una variedad de acepciones que al definen. Becerra, Musa y Alvarado (s/f) citado por (INEE 2019, p. 67) recuperan un documento de Alan Dyson de 2001, titulado: Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión, en donde se habla de cuatro variedades del término inclusión: Inclusión como colocación, inclusión como educación para todos, inclusión como participación e inclusión social (p.67)

En lo que refiere a la discapacidad en ambos documentos se menciona lo siguiente:

3. [...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras como discapacidad.

16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida en la medida de lo posible, en centros integrados [...]

19. La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de “educación para todos” incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada.

- Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias.
- Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá de prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso a oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades [...]

40. La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación, también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras, Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidad (UNESCO, 1994, p. 27).

Según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) en el caso de México a partir de la Declaración de Salamanca, se observan algunos cambios en el paradigma sobre la educación especial y la educación regular existente. Por parte de algunas familias y de algunas organizaciones de la sociedad civil, se inician procesos cuyo objetivo central es que personas con discapacidad, se inscriban a escuelas regulares y realicen sus estudios básicos fuera de la educación especial.

No obstante, en el mismo documento también se enuncian un conjunto de situaciones que acentúan el fenómeno del ausentismo escolar; entre los que destacan: *la falta de formación docente, la ausencia de materiales adaptados para personas con discapacidad visual principalmente y el rechazo por parte de docentes que carecen de elementos para atender a población con necesidades educativas.* (p.25)

En el marco de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI de la UNESCO, *La educación Encierra un Tesoro*; Delors (1996) sostiene que el reto de la educación, consiste en el reconocimiento de la diversidad al interior de las instituciones educativas mediante procesos de inclusión¹¹ (Durán, 2010, p. 187).

En este sentido y nuevamente desde la óptica de la UNESCO, la educación a lo largo de la vida es concebida como un proceso que debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes: *aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, a vivir con los demás.* Estos cuatro pilares de la educación se hacen manifiestos en una escuela inclusiva de la siguiente manera (Delors, 1996, pp. 97-109).

Aprender a conocer: Consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que le rodea para desarrollar sus capacidades y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer por comprender; de conocer, de descubrir, [el incremento del saber, permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio.

Aprender a hacer: [...] está estrechamente vinculado a ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, como adaptar la enseñanza al futuro laboral, [...] la importancia en la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, [...] y la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas.

Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y de paz.

¹¹ El enfoque que se maneja en la educación inclusiva asume un modelo social para comprender y atender las dificultades educativas existentes en los diferentes contextos e impactar en las escuelas.

Aprender a ser: para que florezca mejor la propia personalidad del alumno y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, y aptitudes para comunicar [...].

Así, desde la utopía y las características locales frente al mundo global, se trazaron los cuatro aprendizajes que consolidaron la integración, el reconocimiento y el desarrollo humano y los cuales, fungieron como pilares en los que se postularían las bases para la educación a lo largo de la vida, desde la educación básica a la universidad, la formación docente de los profesores y el inminente trazo de las políticas públicas del siglo XXI (Bello, 2019, p. 25).

En el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (Senegal) en el año 2000, se acuerda el Marco de Acción Educación para Todos (EPT). En este Foro, las estrategias se plantean en torno a cuatro amplios temas como la equidad y calidad, la utilización eficaz de los recursos, la coordinación con la sociedad civil y el fomento de la educación para la democracia (UNESCO, 2000). A continuación, se exponen los seis grandes objetivos para el 2015 de la Educación para Todos (EPT).

Objetivos de la Educación para Todos (EPT)

Atención y educación de la primera infancia
1. Enseñanza primaria universal.
2. Atender las necesidades de educación de los jóvenes y adultos.
3. Mejorar los niveles de alfabetización de los adultos.
4. Evaluar la paridad e igualdad entre los sexos en la educación.
5. Calidad de la educación.

Tabla 1. Fuente: (UNESCO, 2000)

En lo que refiere a la situación educativa de estudiantes con discapacidad en el informe de seguimiento realizado por la UNESCO (como se citó en INEE 2019), da cuenta sobre los avances en materia educativa en este rubro:

Se estima que hay entre 93 y 150 millones de niños que viven con discapacidades, lo cual aumenta el riesgo de quedar excluidos de la educación. En los países en desarrollo la discapacidad tiende a estar vinculada con la pobreza y limita el acceso a la educación incluso más que la condición socioeconómica, la residencia en zonas rurales o el género.

A menudo, el acceso de los niños con discapacidad en la enseñanza está limitado por la falta de conocimiento de las diferentes formas de discapacidad y de las necesidades de los niños que las padecen, la falta de formación de los docentes y de las instalaciones físicas adecuadas y las actitudes discriminatorias hacia la discapacidad y la diferencia (UNESCO, 2015, p.23).

Esta situación resulta preocupante debido a que, pese a la incorporación de muchos niños y niñas con discapacidad al sistema educativo, se sigue manteniendo la separación en sistemas educativos (regular u ordinario y especial), lo que dificulta la transición hacia un modelo educativo inclusivo. (INEE, 2019, p. 26).

Para el año 2015, se llevó a cabo el Foro Mundial sobre Educación para Todos en Incheon (República de Corea). Además de reafirmar los compromisos adquiridos en Jomtien 1990, se hace referencia al Acuerdo de Mascate (UNESCO, 2014), aprobado en la Reunión Mundial sobre Educación para Todos, que sirvió de referente para la elaboración de propuestas para las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Entre los que se plantean se encuentra el ODS número cuatro que determina que la educación inclusiva además de ser una garantía, tiene que ser equitativa y de calidad, y promover aprendizajes durante toda la vida (UNESCO, 2015). Así lo propone Tomasevsky¹² a través de las cuatro distinciones analíticas que desarrolla y que son los criterios de una educación con calidad y equidad:

Asequibilidad. Refiere a la posibilidad de garantizar que la infraestructura, el capital humano y la comunidad escolar tengan un adecuado funcionamiento dentro de una misma jurisdicción.

Accesibilidad. Expresa la importancia de garantizar la misma posibilidad de participar en procesos educativos sin ser discriminados o excluidos. Asimismo, refiere a la importancia de contar con una infraestructura adecuada que lo permita.

¹² Relatora especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Aceptabilidad. Promueve la importancia de garantizar la impartición de contenidos relevantes, contextualizados y diversificados, así como de desarrollar procesos de evaluación de acuerdo a dimensiones de calidad.

Adaptabilidad. Refiere a la posibilidad de garantizar la flexibilidad y compatibilidad de la oferta educativa con los intereses y necesidades de las diferentes comunidades (Koster, 2016).

Asimismo, y para hacer cumplir los derechos de las personas con discapacidad, en 2006 las Naciones Unidas aprueban, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)¹³ la cual, se ratifica por México en 2007 y entra en vigor al año siguiente.

La Convención resalta el derecho a la educación inclusiva en su artículo 24, bajo el enfoque central de promover la plena realización del potencial, las capacidades y la dignidad de las personas con discapacidad en un sistema educativo inclusivo, gratuito y de calidad que brinde los ajustes necesarios y elimine las barreras. La finalidad es formar personas con habilidades para la vida y el desarrollo social, capaces de desenvolverse como ciudadanos partícipes de los destinos de su país.

Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad:

- a) No queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.
- b) Puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, para facilitar su formación efectiva.
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de plena inclusión (ONU, 2006).

En el artículo 3º se destaca la posibilidad de que las personas con discapacidad aprendan habilidades que les favorezcan para la vida independiente y desarrollo social lo anterior, a través de:

¹³ Para más detalles acerca de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, véase: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

a) Facilitar el aprendizaje en braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares.

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular las niñas y los niños ciegos, sordos y sordociegos, se imparta en los lenguajes, los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social (ONU, 2006).

En el artículo 4º los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas para emplear a maestros con discapacidad calificados a fin de instruir en lengua de señas o en el uso del braille. Reconoce la importancia de tener personal capacitado para la correcta formación de las personas con discapacidad. En el artículo 5º los Estados firmantes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás.

Sin embargo, a más de 15 años de la firma de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), México no sólo ha incumplido con las obligaciones de este instrumento, sino que, de acuerdo con la revisión que realizó el Comité de la Convención ante la ONU en este mismo año¹⁴ ha retrocedido en la implementación de medidas para garantizar la protección y atención de las personas con discapacidad (Ramírez, 2022).¹⁵

Entre los señalamientos realizados por miembros de Asociaciones Civiles, se encuentra la preocupación por el desmantelamiento de la estructura operativa del Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las personas con Discapacidad (Conadis), el establecimiento en la ley de las figuras de tutela e interdicción y principalmente, la decisión del gobierno mexicano de

¹⁴ El Informe lo presenta cada país al Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y luego de un largo proceso de revisión y consulta en la que se incluyen los aportes de sociedad civil a través de informes alternativos, el Comité realiza observaciones y recomendaciones al estado. Este último informe se realizó en el mes de marzo del año 2022 y por lo regular, se realiza en un periodo de cuatro años.

¹⁵ Datos del Censo de Población y Vivienda (2020), revelan que en el país viven 2,301,879 personas con discapacidad en edad escolar (5 a 18 años), de los cuales 585,196 se encuentran dentro del sistema educativo, es decir, solamente el 1.6% son alumnos con discapacidad. De esa cifra 6,369 realizaron sus estudios de nivel básico en un Centro de Atención Múltiple (CAM) o en alguna escuela que cuenta con servicios de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y a nivel medio superior en alguno de los 291 Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED).

priorizar la entrega de becas a personas con discapacidad por encima de la creación de políticas públicas, lo cual, parte de un enfoque asistencialista que mínimamente cubre menos del 5 por ciento de la población total de personas con discapacidad que viven en México (Ramírez, et al., 2022).

Igualmente, en las Observaciones sobre el Informe de México ante la ONU, resalta la preocupación por la situación educativa de las personas con discapacidad, señalando la importancia de que exista un verdadero sistema educativo incluyente en el país.

La respuesta de la SEP ante las preocupaciones señaladas en el rubro educativo se concretó específicamente a cuestiones de accesibilidad a través de la creación de baños, mobiliario y materiales didácticos y educativos “ajustados” tales como libros en braille. Asimismo, se informó de la *apertura de un formato de bachillerato para personas con discapacidad*, que, si bien se reportó, no está acreditado aún, dice contar con la ventaja de no requerir examen de admisión, sin embargo, no existe información disponible al respecto.

Finalmente, se mencionó el otorgamiento de presupuesto (no especificado oficialmente) para mejoras en accesibilidad física en universidades y la entrega de becas Benito Juárez a estudiantes con discapacidad.

Conviene resaltar que, en las Observaciones finales sobre el Informe inicial de México realizadas en 2014, el Comité señala su preocupación por el escaso avance en varios derechos, enfatizando como una de sus máximas preocupaciones la continuidad de un modelo de educación especial, la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad de los procesos educativos y la ausencia de recursos (INEE, 2019, p. 34).

Específicamente, sobre el derecho a la educación, el Comité señala su preocupación por:

- a) La persistencia del modelo de educación especial en el Estado Parte:
- b) La falta de escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad
- c) La ausencia de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos, incluidos los libros de textos en braille e intérpretes de lengua de señas (ONU, 2014, p. 8).

El Comité llama al Estado Parte a:

a) Reconocer en su legislación y políticas, un sistema de educación inclusiva en todos los niveles de la educación -primaria, secundaria y superior-, y el desarrollo de ajustes razonables con recursos presupuestarios suficientes y formación adecuada de los docentes regulares.

b) Adoptar medidas, para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad prestando atención a los niños con discapacidad intelectual y psicosocial, sordociegos y de comunidades indígenas.

c) Implementar con urgencia medidas de accesibilidad de los centros educativos y de todos los materiales didácticos y asegurar su uso desde el inicio del curso académico, incluyendo el braille y la lengua de señas (ONU, 2014, p. 8).

Como se puede observar, la preocupación por la persistencia de modelos de educación especial por encima de escuelas regulares u ordinarias como opciones educativas para estudiantes con discapacidad, ha estado latente en acuerdos internacionales y nacionales desde hace algún tiempo argumentando que este tipo de educación contribuye a la producción de estereotipos y refuerzan la exclusión y discriminación en el sistema educativo regular.

Sin embargo, según datos de la Secretaría de Educación Pública (2017) en el nivel medio superior el 55% de los planteles de educación regular, carece de infraestructura accesible, materiales adaptados y otras herramientas para atender al estudiantado con discapacidad. Adicionalmente, más de la mitad de los docentes reportan que casi nunca se han realizado ajustes curriculares en este nivel educativo (INEE, 2017).

Si bien, es notorio que, en el último informe ante la ONU realizado por el gobierno mexicano, persiste la tendencia hacia la creación de espacios de educación especial pese a las observaciones realizadas por este organismo, también es notorio que hablar de este tipo de espacios educativos es hablar de servicios residuales y condiciones educativas y laborales precarias tanto para estudiantes como para maestros.

Este es el caso de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), la única opción educativa de bachillerato a nivel federal dirigido a población con discapacidad que opera actualmente en nuestro país, Esta modalidad abierta de bachillerato especial, surge en el 2009 con la finalidad de promover espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad a nivel medio superior en México, sin embargo, difícilmente ha mostrado cambios

sustanciales en la trayectoria escolar de estudiantes que viven con alguna discapacidad a nivel bachillerato en México.

Datos de la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica (ENADID, 2018) realizada por el Instituto de Estadística y Geografía (INEGI) se destaca que la población adolescente de 15 a 17 años con discapacidad presenta mayor rezago que aquella que no tiene alguna discapacidad, ya que sólo 0.4% de esta no tiene escolaridad, mientras que, en la población adolescente con discapacidad, el porcentaje aumenta a 12.8 por ciento. (ENADID, 2018).

En esta misma encuesta, se resalta que, del total de adolescentes de 15 a 17 años con discapacidad, 41.1% no cuenta con educación básica completa, es decir, que aún no ha concluido la secundaria, mientras que, para los adolescentes de 15 a 17 años sin discapacidad, esa proporción es de 15.2 por ciento. Si se considera los datos del Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018), se pueden estimar algunas consideraciones respecto a la población total con discapacidad que cursa la educación obligatoria en el país.

De acuerdo con sus cifras, la cobertura de la población total que cursa la educación obligatoria en el país, (preescolar, primaria, secundaria) y educación media superior se cumple: en un 97.7% con la asistencia de estudiantes de 6 a 11 años a la escuela; la de 12 a 14 años, en un 93.3% y de 3 a 5 años el 77.7%; mientras que los jóvenes adolescentes de 15 a 17 años, que constituye el sector en edad de cursar el bachillerato, lo hacen solamente en un 33.2% (Guajardo, 2019, p. 21); por tanto, es posible inferir que, el nivel medio superior, está conformado por una población residual claramente caracterizada por el inacceso, o en su defecto por la deserción escolar.

1.1.2 Estudiantes con discapacidad en el bachillerato: entre la calificación y la clasificación

Históricamente, la escolarización de las personas con discapacidad en México se ha caracterizado por la puesta en marcha de políticas escolares separatistas respecto a la educación regular. Esta vinculación-desvinculación con la escuela ordinaria, tiene su origen en las muy diversas formas de operar de los sistemas de razón, los cuales, fundamentados en diversos procesos de exclusión, han fortalecido las nociones de *normalidad* y *anormalidad*¹⁶ en favor de su consolidación como condición social limitadora o habilitadora.

De esta forma, aún en nuestros días, aquellos estudiantes cuyas características físicas, sensoriales o intelectuales han sido inspeccionadas medicamente y no cumplen con los estándares de uniformidad establecidos por el sistema educativo tradicional, (Guajardo, 2019, p. 24) o no cuentan con el “éxito académico” esperado en la escuela regular, son canalizados a instancias de educación especial¹⁷. Dicha educación, proporcionada a través de enseñanzas individualizadas y experiencias adecuadas a las peculiares características de los niños, es decir, apoyo brindado en centros especializados con carácter de espacios restrictivos para atender etiquetas diagnósticas de alumnos “subnormales”, “deficientes” o “disminuidos” (Durán, 2010, p. 164).

Sin embargo, fue a partir del rechazo manifiesto de una sociedad estigmatizadora de las diferencias y en especial debido a la ausencia de elementos para potencializar el desarrollo de capacidades y la participación plena y efectiva de este sector al interior de la sociedad, lo que promovió el principio de *integración educativa*, reconociendo la necesidad de trabajar hacia un proyecto educativo denominado “*Escuelas para todos*” a través del fomento para la construcción de una sociedad integradora¹⁸.

¹⁶ Para Edgardo Lander (2000) “lo normal” será aquello que se repita con mayor frecuencia y, el cual, representará la única forma de existencia del ser en la sociedad y del ser humano, en este sentido, las otras formas diferentes, serán jerarquizadas y concebidas como carentes, primitivas, no aptas, inferiores. Por tanto, las otras expresiones culturales y la otredad corporal se considerarán inferiores e imposibilitadas al interior de la sociedad. Véase: Lander, E. (2000) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

¹⁷ Adicionalmente, la población estudiantil que presenta dificultades severas de aprendizaje también accede directamente a estos servicios.

¹⁸ La decisión de integrar en materia educativa, surge mediante diversas exigencias las cuales, demandaban los servicios y ayudas técnicas necesarias para que este sector, lograra mejorar su calidad de vida, así como el desarrollo de sus capacidades, participando en todas las actividades tales como la educación, salud, empleo, ocio, cultura, etc. (Durán, 2010, p. 167).

En el contexto de nuestro país, fue a partir de 1993 y a consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), que se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que consistió en cambiar las concepciones respecto a estos servicios a través de la promoción de la integración la promesa de reestructuración (Mares y Lora, 2011, p. 2).

Desde entonces, a nivel básico se planteó como estrategia un cambio de orientación de dichos servicios mediante el establecimiento de dos modalidades de integración gradual: las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular¹⁹ (USAER) y los servicios escolarizados de educación especial a través de los Centros De Atención Múltiple CAM²⁰.

Bajo este contexto, la presencia crucial que concreta tanto la integración a los CAM como USAER y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales²¹ con o sin discapacidad, al contexto educativo regular en México, están fundamentados en la aceptación más que en el reconocimiento a las diferencias.

Dentro de esta lógica, la relación entre educación especial-regular, serían el eje de las principales acciones para determinar el curso de intervención pedagógica en los contextos integradores en nuestro país; tales acciones, se concentraron meramente en proporcionar una dotación de medios especiales para que los estudiantes pudieran acceder al currículo del sistema regular tales como: tableros de comunicación, rampas, libreros en braille, materiales didácticos, adecuaciones a las evaluaciones y la diversificación en las prácticas de enseñanza entre otras.

Del mismo modo, la atención de USAER se enfocó en brindar el servicio por medio de las aulas de apoyo y en menor porcentaje de la atención a las aulas regulares (Durán, 2010, p. 170). Otra de las debilidades reflejadas en este tipo de atención especializada a nivel básico, consiste en

¹⁹ El principal objetivo de estas unidades consiste en favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con *necesidades educativas*, dentro del ámbito de la Escuela Regular.

²⁰ Modalidad educativa en la que se imparte también el currículo oficial con ajustes razonables. Su principal objetivo es ofrecer ayuda temprana, educación básica y capacitación laboral a niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Particularmente de los CAM, se presume que su atención tiene un carácter transitorio, ya que se pretende la integración de las niñas y los niños a los servicios educativos regulares. Sin embargo, cabe resaltar que esta paulatina incorporación a escuelas de educación regular, pocas veces se lleva a cabo, por lo regular, los estudiantes que se inscriben en esta modalidad educativa, culminan sus estudios en alguno de estos centros.

²¹ Este concepto guarda relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro máximo del crecimiento personal y social (Bautista, 2002).

la nula planeación conjunta entre docentes especialistas- regulares, lo cual conlleva a una planeación paralela enfocada en integrar, rehabilitar y atender los deficits (p. 172).

Sobre la base del progreso en la conceptualización de enfoques y la obligatoriedad del Estado mexicano de garantizar y restituir el derecho a la educación de todas y todos, se intentó transitar de un modelo asistencialista que planteaba la integración y futura rehabilitación, hacia un enfoque social-educativo inclusivo para el sector con discapacidad.

A partir de entonces, la estrategia de la inclusión educativa como uno de los componentes de la educación inclusiva se impulsó en todos los niveles educativos con la consigna de que el sistema escolar, debiera adaptarse a las necesidades de todas y todos los alumnos y simultáneamente reconocer sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje sin distinción de ningún tipo (SEP, 2017, p.20)

Concretamente, para el nivel medio superior, en el año 2008 se inició la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que buscó conformar un Sistema de Educación Media Superior (SEMS) con la intención de mejorar la pertinencia y relevancia de todos los planes de estudio e impulsar el tránsito entre subsistemas y escuelas. (Zorrilla, 2012, p. 72). Mas tarde, en el año 2011 el Congreso de la Unión modificó los artículos 3º y 31º y elevó a rango constitucional la obligatoriedad de la educación media superior, la cual, se realizó de manera gradual y creciente a partir del ciclo escolar 2011-2012.

Dentro de la lógica de un discurso sustentado en el impulso de nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad en el bachillerato; en el año 2009, se crean los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), un programa de educación especial diseñado y operado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en su modalidad no escolarizada, el cual, hasta la fecha se encarga de ofrecer servicios educativos a estudiantes que certifiquen médicamente tener alguna discapacidad.

Los CAED, representan la única opción educativa a nivel federal con la que hasta el momento cuenta la población que vive con alguna discapacidad para acceder a estudios de bachillerato. Dicho programa, surge como alternativa educativa debido al gran porcentaje de estudiantes segregados del sistema educativo regular u ordinario y el cual, se establece en el programa sectorial de educación 2013-2018 en donde se establece la necesidad de “Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad” (SEP, 2017, p. 4).

Sin embargo, esta propuesta educativa planteada desde la iniciativa del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), presenta diversos obstáculos y dificultades que la comunidad estudiantil con discapacidad debe afrontar a lo largo de su recorrido por esta opción educativa. En la siguiente sección, se expone la serie de complejidades que se presentan al interior de esta modalidad y los motivos que dieron origen a este estudio.

1.2 Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial ¿por qué reconstruirlas?

Cuando se emprende la labor de reflexionar sobre el sentido de la educación escolar y su contribución en la reducción de las desigualdades sociales, de inmediato viene a mi mente la idea de “dentro” y “fuera” reflejada en lo que Bowles y Gintis (1981) definieran como una noción de “frontera” para referir al proceso sociohistórico por medio del cual, desde el siglo XIX, el acceso a las oportunidades económicas y libertades personales dentro de un sistema industrial favorecía una categorización de personas a partir de sus habilidades y destrezas dispuestas para el sistema productivo que opera como un mecanismo clasificatorio fundamentado en las premisas del rendimiento, productividad y eficiencia.

En paralelo, con la consolidación del sistema productivo capitalista, esa idea de *frontera* tuvo eco en la institución escolar convirtiéndola no sólo en la antesala del mundo del trabajo, sino en una instancia reforzadora de patrones de clase, raza y sexo y permitiendo a las/los estudiantes relacionarse “convenientemente” con su posición eventual en la jerarquía de autoridad y estatus en el proceso de producción²².

Desde entonces, “[...] la institución escolar se constituyó como uno de los principales organismos encargados de reproducir la desigualdad, justificando los privilegios y atribuyendo la pobreza no sólo al fracaso personal sino a diferencias genéticamente determinadas por el Coeficiente Intelectual (habilidades cognitivas) y cualidades naturales, físicas o morales segregando y subvalorando a diferentes grupos de población a través de la construcción de sentido de las diferencias (Tello, 2012, p. 350).

En lo sucesivo, aquellos grupos considerados inferiores por parámetros arbitrariamente aceptados y aceptables, fueron sistemáticamente excluidos del sistema educativo regular y orientados a incorporarse a espacios educativos “compensatorios” cuyo objetivo se centró en el desarrollo de capacidades necesarias exclusivamente para el ámbito productivo, sin considerar aquellos talentos que en un futuro pudieran convertirse en potencialidades.

²² Al mismo tiempo, al interior de esta instancia, se empezó a conferir una excesiva importancia a las habilidades cognoscitivas como requisito básico de la idoneidad para ocupar un puesto de trabajo, legitimando la desigualdad económica y sobre todo proporcionando un mecanismo abierto y ostensiblemente meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicamente desiguales.

Hoy por hoy, la institución escolar desde sus lógicas de funcionamiento, sigue presentando serias dificultades para promover la participación completa de individuos y colectividades segregadas y excluidas de la escuela. Sin embargo, también habrá que puntualizar que, más allá de los conocimientos, las competencias y su utilidad social, la escuela puede producir un bien educativo particular: la formación de individuos como sujetos capaces de conducir su vida y de construir capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás.

Por tanto, independientemente del destino escolar de cada individuo, la escuela (como uno de los principales espacios de socialización) contribuye a la promoción del reconocimiento y respeto de las diferencias para construir una sociedad más equitativa, justa y solidaria.

Es por ello que, reconstruir las trayectorias del estudiantado con discapacidad que por mucho tiempo ha sido excluido y segregado del sistema escolar como resultado de aquellos discursos hegemónicos sobre “lo normal y aceptable” al interior de las aulas, cobra relevancia ya que constituye una oportunidad de retomar sus saberes encarnados (Schewe, 2021, p.25) y recuperar sus voces sobre la experiencia de transitar por una modalidad abierta de bachillerato especial.

De ahí que, se podrá reflexionar sobre aquellas particularidades, tendencias y rupturas presentes a lo largo de su trayecto escolar que es necesario señalar. Aquí también cobran relevancia las condiciones extraescolares y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas puestas en práctica por el estudiantado a lo largo de su recorrido escolar ya que nos permiten vislumbrar de qué manera se articulan e inciden en su logro educativo, en su avance y progreso escolar pero también en las diversas experiencias de abandono y rezago que presentan las mismas trayectorias.

Lo dicho anteriormente se puede notar, por ejemplo, en su trayectoria escolar previa la cual suele presentar diversas discontinuidades a causa del constante cambio de modelo institucional (educación regular y educación especial) a lo largo de su paso por la escuela.

Algunas de las principales causas que promueven la transición de una modalidad a otra son producidas por las constantes experiencias de rechazo, maltrato y discriminación a las que se enfrenta el estudiantado desde su primer contacto con la escuela, la ausencia de personal docente sensibilizado y capacitado para acompañar los procesos formativos del estudiantado, así como la exclusión y las bajas expectativas de las/los docentes y comunidad educativa hacia las posibilidades de aprendizaje.

Con respecto a su recorrido escolar por el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro, se pueden identificar una serie de complejidades como las siguientes:

1. Inicialmente habría que cuestionarse la pertinencia de un bachillerato especial en sustitución del bachillerato regular como espacio de aprendizaje colaborativo, de apoyo mutuo y de sociabilidad entre pares. Si bien es importante resaltar que algunas experiencias de estudiantes con discapacidad (sobre todo a nivel superior), se han sostenido gracias a apoyos provenientes de espacios educativos específicos, es indudable también que en este tipo de “ambientes protegidos” persiste una mirada asistencialista y paternalista enfocada exclusivamente en integrar, rehabilitar y atender los déficits.

2. Un aspecto que limita ampliamente el avance y desarrollo académico de las/los estudiantes en el CAED consiste en los criterios de evaluación. Al interior de esta modalidad, se aplica de manera inflexible los mismos criterios de evaluación que en el sistema de preparatoria abierta regular. Ahora bien, este régimen de evaluación carente de modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, constituye una vulneración a su derecho a una educación puesto que no garantiza recibir una educación en igualdad de condiciones que el resto de las/los estudiantes.

Adicionalmente, esta forma de evaluar a las/los estudiantes, constituye uno de los principales obstáculos en el trayecto escolar de la población estudiantil adscrita al CAED ya que, en muchas ocasiones, se puede prologar hasta tres veces más el tiempo de egreso y favorece en gran medida el rezago educativo y el abandono escolar.

3. Otro aspecto que determina enormemente el avance y progreso de los estudiantes en esta modalidad educativa, es la confrontación a un marco curricular basado en *competencias*²³ en donde se plantea la prioridad de formar para el trabajo más que para la vida, lo que supone una clara intención de circunscribir a la persona con discapacidad al ámbito productivo como mero acatador de órdenes.

²³ Según Weiss (2012) el enfoque de competencias había sido introducido en los años noventa por el Banco Mundial a un sistema de certificación de habilidades laborales llamado Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) y de ahí a la formación de técnicos del sistema CONALEP. En el sexenio 2000-2006 fue extendido a los bachilleratos tecnológicos federales y en 2008 se extendió el enfoque de competencias a todo el sistema, al incorporar la noción de competencias genéricas y disciplinarias que se definieron de manera apresurada –en menos de un año– por autoridades y comisiones federales. Para mayor información véase: Weiss, E. (2012) La educación media superior en México ante el reto de su universalización Archivos de Ciencias de la Educación, Año 6, N° 6, 4° Época, 2012. ISSN 2346-8866 <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>

4. Finalmente, una de las deficiencias más preocupantes al interior de esta modalidad la constituye la falta de formación pedagógica y didáctica del personal docente y la inexistencia de tiempos de formación y planes de capacitación cercanos a las diversas necesidades didácticas constituye otra de las problemáticas.

En aras de contrastar la retórica oficialista de la educación inclusiva con la realidad educativa de las personas con discapacidad; valdría la pena preguntarse por las dinámicas educativas internas que prevalecen en los CAED para reconocer sus alcances en la producción y reproducción de dinámicas y tensiones, que excluyen y segregan a su población objetivo.

En tales circunstancias, los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad, lejos de garantizar lo que desde la narrativa institucional se denomina una “educación inclusiva” se reproducen otras dinámicas y tensiones, que excluyen y segregan a estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas regulares pero que incorporándose a esta “alternativa educativa” tampoco pueden subsanar.

Por tanto, considero que reconstruir las trayectorias escolares reales de estudiantes con discapacidad, puede aportar elementos de análisis que favorezcan la comprensión de aquellas singularidades y complejidades específicas por las que atraviesan a lo largo de su recorrido escolar pero muy particularmente en una modalidad de educación especial: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad. (CAED). De este modo, para lograr esta finalidad reflexiva, antes es necesario respondernos:

- ¿Qué condiciones estructurales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas ponen en juego las/los estudiantes del CAED a lo largo de su trayecto escolar y cómo inciden en su logro educativo?
- ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan al CAED número cuatro y qué itinerario o trayecto escolar han recorrido antes de llegar a un bachillerato especial?
- ¿Qué tan viable resulta para la población estudiantil con discapacidad esta opción educativa como contexto de aprendizaje?
- ¿De qué modo inciden las expectativas familiares en el logro educativo de los estudiantes del CAED frente a las expectativas y las condiciones institucionales de esta modalidad de bachillerato especial?

- ¿Qué factores al interior del CAED provocan discontinuidades, desacoplamientos y rupturas en la trayectoria escolar de los estudiantes adscritos a esta modalidad e impiden su eventual proceso de inclusión educativa?

Asimismo, surge el objetivo principal de esta investigación el cual se enfoca en: analizar qué condiciones estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas ponen en juego las/ los alumnos del CAED y comprender de qué forma inciden en el logro educativo a lo largo de su trayecto por una modalidad de bachillerato especial. De igual forma, los objetivos secundarios de esta investigación son los siguientes:

O1. Identificar de qué entorno socio-cultural, familiar y académico proviene el estudiantado adscrito al CAED número cuatro y analizar qué itinerario o trayecto escolar han recorrido antes de llegar a un bachillerato especial.

O2. Comprender que tan viable resulta para la población estudiantil con discapacidad esta opción educativa como contexto de aprendizaje

O3. Comprender cómo influyen las expectativas familiares en el logro educativo de estudiantes del CAED frente a las expectativas y condiciones institucionales/escolares de esta modalidad de bachillerato especial.

O4. Analizar los factores que al interior del CAED generan discontinuidades, desacoplamientos y rupturas en la trayectoria escolar de los estudiantes adscritos a esta modalidad e impiden su eventual proceso de inclusión educativa.

La presente investigación se apega al marco de la complejidad en el cual, se considera que la realidad no es unicausal y por lo tanto es construida e interpretada de varias maneras. Del mismo modo, se adopta una perspectiva metodológica cualitativa interpretativa y un enfoque biográfico, que se apoya en la entrevista narrativa, con la finalidad de producir relatos sobre las trayectorias escolares en una reconstrucción retrospectiva de sus recorridos desde sus propias voces, el cual se detalla a profundidad en el capítulo tres.

En el siguiente apartado se expone los referentes teóricos que le dan sustento a esta investigación y se trazan los principales conceptos de la tesis que me permitieron darle ruta a este proyecto.

Capítulo II

Consideraciones teóricas para el estudio de las trayectorias escolares y el logro educativo de estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior

En el presente capítulo, se exponen los referentes teóricos y conceptuales que le dan sustento a esta investigación, En la sección 2.1 *La cuestión de la discapacidad*; se muestran las diversas líneas de análisis que conforman el campo de estudios sobre discapacidad. En el apartado 2.1.1 *Modelos de atención educativa frente a la diversidad*; se expone de manera detallada las características presentes en cada modelo educativo de atención a la discapacidad.

Mas adelante, en la sección 2.1.2 *La perspectiva de las trayectorias escolares en el campo educativo*; se ofrece un recorrido por los diversos enfoques que conforman los estudios sobre trayectorias escolares. Posteriormente, en el apartado 2.1.3 *Atención educativa de población con discapacidad en el nivel medio superior*; se ofrece una radiografía general de la escasa producción académica sobre la situación de estudiantes con discapacidad a nivel bachillerato en nuestro país.

Mas adelante, en la sección 2.2 *Posicionamiento teórico epistémico*, se precisa cual es la perspectiva y las corrientes teóricas que sostienen este trabajo. Adicionalmente, en la sección 2.3. *Referentes teóricos conceptuales*; se exponen las diversas corrientes teóricas que dan cuerpo a este trabajo. Finalmente, en las secciones 2.3.1 *La discapacidad desde una perspectiva compleja*; 2.3.2. *El logro educativo desde la/el que aprende* y 2.3.3. *La perspectiva de las trayectorias escolares*; se expone a detalle cuales son los autores, líneas de investigación y categorías que sostienen esta investigación.

2.1 La cuestión de la discapacidad: entre paradigmas, enfoques, modelos y perspectivas

En la presente sección, se expone las diversas líneas de análisis que conforman el campo de estudios de la discapacidad, para ello, conviene resaltar que hablar sobre la noción de discapacidad desde una perspectiva social compleja que exceda la condición de salud de una persona (Brognia, 2006) implica considerar una pluralidad de abordajes, representaciones y modelos que nos permitan acercarnos a este fenómeno desde sus orígenes primeros, pero, además, tener presente las múltiples visiones, versiones y discursos que a lo largo de la historia y de acuerdo con el arbitrario cultural dominante de cada época o comunidad se han producido en torno a dicha cuestión (p. 157).

Para ello, se realizará una primera aproximación de este término para poder comprenderlo a profundidad. Cabe resaltar que por sí solo, el concepto, la noción, incluso la palabra discapacidad, no siempre ha estado presente, por tanto, este hecho se tiene que considerar cuando se habla de tal constructo en términos históricos.

Así, la discapacidad como categoría sociopolítica, surge en el seno del capitalismo moderno y la revolución industrial (McRuer, 2021; Russell, 2019; Cayuelas, 2017; Stone, 1984). Por consiguiente, autoras como Deborah Stone (1984) en su análisis sobre la historia de la discapacidad, sostiene que el surgimiento de este concepto, emerge en el siglo XIX en Inglaterra, con el objetivo de erigir clasificaciones entre aquellas personas no activas laboralmente.

De este modo, según Bolaños (2022), la categoría de discapacidad aparece como respuesta al dilema de la distribución de ayudas por parte del Estado, las cuales, intentaban armonizar los principios del trabajo y de los cuidados sin afectar la productividad económica. De lo anterior queda claro que la supuesta “capacidad” de la que adolecen las personas con discapacidad de acuerdo con el autor, es la *de “trabajar según los ritmos, exigencias y demandas del trabajo asalariado capitalista* (p.75).

Así, bajo este contexto productivista, las personas con discapacidad se convierten en útiles o inútiles, productivas e improductivas por no poder trabajar²⁴. Sin embargo, eso “biomédicamente” llamado discapacidad (Ferrante, 2014) surge a inicios del siglo XX en las sociedades occidentales y opera a través de la medicalización de la discapacidad como advenimiento de la rehabilitación moderna al entender dicha noción como un problema médico derivado de la portación de un déficit individual.

Producciones académicas como la de Palacios (2009) nos permiten profundizar sobre dicha cuestión la cual se sostiene en el supuesto de que el problema de la discapacidad conserva una base individual, circunscripta a los contornos del cuerpo “fallado” (p. 34). Este grupo de trabajos se enriquecen con las investigaciones desarrolladas por Lennard Davis (2013) y Edgardo Lander (2000) los cuales, nos permiten aproximarnos a aquellos criterios de normalización sustentados en ideales evolucionistas e individualistas a lo largo de este periodo.

Así, sus aportaciones nos permiten comprender cómo a través de diversas prácticas y discursos, se refuerza y legitima la idea de lo “normal” como aquello que se repite con mayor frecuencia, constituyendo la única forma de existencia del ser en la sociedad y del ser humano²⁵. Adicionalmente, estudios como los de Veiga (2001) Skliar (2002); Skliar et al. (2005) y Vallejos et al. (2009) constituyen importantes referentes para abordar el término de “normalidad” como aquel concepto potente entre el establecimiento de demarcaciones entre lo “mismo y lo otro”.

Encontramos, por otro lado, una crítica importante a conceptos binarios que refuerzan las relaciones desiguales de poder como lo “normal y lo anormal” en trabajos como los de Foucault (1996, 2000, 2002, 2005 y 2012) cuya dualidad busca ordenar y tornar previsibles y dóciles a los sujetos a través de estrategias complementarias como lo son: la constitución discursiva del concepto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad.

El cuestionamiento a la medicalización y a la dramatización de la discapacidad lo encontramos en estudios como el de Moscoso (2009) ya que analizan las implicaciones normativas del concepto de discapacidad atendiendo a la etimología del concepto de norma y su fijación a través de la anatomía patológica y la cuantificación estadística. Desde esta perspectiva, se

²⁴ Según lo planteado por Cayuela (2017) quienes hoy son clasificados como personas con discapacidad, no mostraron una fuerza de trabajo apetecible para el mercado, siendo entonces devaluados ya no solo en tanto por su desviación de la norma, sino primordialmente por el “rendimiento de su actividad”.

²⁵ De este modo, la otredad corporal será jerarquizada y concebida como carente, primitiva y no apta al interior de la sociedad.

reflexiona sobre las repercusiones de la coerción normativa para las personas con discapacidad que hace que su vida sea percibida como una tragedia personal.

Encontramos por otro lado, referentes en el estudio de la discapacidad como Patricia Brogna (2006), quien sostiene que una de las mayores dificultades para acercarse a dicha noción, se debe a la permanente emergencia de visiones o representaciones que creíamos superadas o agotadas; en tal sentido, lejos de suplantarse, coexisten en el ahora.

Para la autora, visiones como la de exterminio-aniquilamiento, la sacralizada-mágica, la caritativo-represiva, la médico-reparadora, la normalizadora-asistencialista y la visión social²⁶ esto es, las representaciones que el hombre ha elaborado a lo largo de la historia, conviven en el presente.

En este mismo sentido, Brogna (2006) afirma que hasta hace no muchos años y todavía en ciertos grupos sociales, la discapacidad fue entendida como un problema individual asociado a un estado deficitario de salud; por tanto, esta visión sostiene prácticas y discursos de cura, rehabilitación, educación o asistencia con acciones realizadas por “especialistas” generalmente en espacios segregados (p.15).

Cabe resaltar que, para el estudio de la discapacidad, la autora diseñó una herramienta que permite analizar con bases teóricas y conceptuales la “cuestión” de la discapacidad como total espacial y temporal, “el modelo de la encrucijada” tal instrumento se desarrolla a profundidad más adelante.

Otra línea de análisis que abordan el campo de estudios de la discapacidad como resultado del activismo y diversas propuestas académicas (en especial de organizaciones de la sociedad civil, personas con discapacidad y sus familias) lo engloban los Disability Studies.

Esta nueva generación de investigadoras conformado por un grupo interdisciplinar, (con gran predominio de la sociología) surge en la década de los setentas y noventas en las Universidades de Estados Unidos e Inglaterra y relacionan teórica y empíricamente algunas concepciones sobre la discapacidad con términos relacionados con la segregación, opresión, exclusión, discriminación, cultura y derechos desde un paradigma social (Brogna, 2006, p. 15).

²⁶ En la siguiente sección, se detalla cada una de las representaciones que distingue la autora.

El objetivo de estas investigaciones es claramente político, en otras palabras, su principal intención consistió en impulsar una nueva perspectiva al interior del campo de estudios sobre discapacidad denominado modelo social, dicho enfoque, intentó recuperar estas perspectivas de las propias personas con discapacidad y sus reivindicaciones.

Así, desde esta nueva mirada, la discapacidad ya no se define como algo inherente a la persona, sino como un estigma, un signo y un símbolo (Gofman 1961, 1963, Foucault, 1964) citado por (Brogna, 2006, p.16) el cual, es construido en el espacio de lo social y se genera como resultado de las interacciones entre la persona que presenta una deficiencia física, intelectual, sensorial o mental específica y el entorno social y cultural en el que vive.

Por tanto, la noción de discapacidad se constituye como un constructo sociopolítico en el que las barreras actitudinales, ambientales e institucionales que son inherentes a la sociedad, excluyen y discriminan sistemáticamente a la población que vive con esta condición. Entre sus principales exponentes destacan los trabajos de Mike Oliver (1990, 1996 y 1998) Tom Shakespeare (1994, 1996, 2000) más los aportes de Stiker (1996, 2005, 2009) Lennard Davis (1997, 2002, 2016, 2017) entre otros académicos, investigadores y autores.

Cabe resaltar que esta sería la primera gran corriente y la dominante hasta el día de hoy ya que va en consonancia con el paradigma de derechos humanos de la discapacidad y compagina con tendencias dominantes como la narrativa inclusiva y la firma-ratificación de diversos acuerdos propuestos por organismos internacionales²⁷.

Ahora bien, no todo dentro de este modelo ha sido positivo, ya que al interior de este paradigma se ha promovido una forma exclusiva, evolutiva y dominante de concebir la discapacidad y su historia, esto, desde un enfoque orgánico basado en modelos²⁸ en donde el curso

²⁷ El modelo social inspiró el surgimiento de documentos internacionales como diversas convenciones entre las que destacan la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por mencionar algunas.

²⁸ Algunos de los enfoques más importantes que caracterizan a esta corriente de estudios sobre discapacidad son: el modelo caritativo, el modelo médico y el modelo social, Así de acuerdo con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) el **modelo caritativo**, representa el modelo más antiguo y obsoleto y concibe la discapacidad como un castigo o tragedia, usualmente atribuidos a una intervención divina. Este modelo considera al individuo como un ser necesitado, que da lástima y sólo puede encontrar la salvación a través de la misericordia, el amor y el cuidado de los demás. Adicionalmente, el **modelo médico**, considera la discapacidad como una enfermedad que necesita ser tratada y curada con ayuda de profesionales de la salud. Finalmente, en el **modelo social** la discapacidad es producto de la interacción entre una persona que tiene una limitación funcional y un entorno desfavorable lo cual, le impide a esa persona participar de manera plena en la sociedad. Por lo tanto, se reconoce la importancia del contexto y el entorno de una persona como facilitadores o barreras para su participación efectiva al interior de la sociedad.

natural lo conforma el modelo social, un modelo que se presenta como único, innovador y sin fallas. Análogamente, se han desarrollado diversas críticas en torno a este modelo entre las que destacan que dicho enfoque sigue conservando una mirada individualista de la discapacidad esto es, desde una visión médica más no política lo cual deja intactas las estructuras sociales y económicas (Ferrante, 2014, p. 41).

Ahora bien, esta corriente de estudios sobre discapacidad, tuvo una actualización a principios del siglo XXI que abarca las siguientes propuestas: la Teoría Crip, el modelo de la diversidad funcional²⁹ y particularmente, los estudios críticos sobre discapacidad, de los que haremos un análisis más amplio puesto que el presente estudio rescata aportes conceptuales de esta corriente de análisis, conformada por una nueva generación de académicos, investigadores y activistas entre los que destacan trabajos como los de Skliar (2005 y 2008) Rosato (2009) y Angelino (2009) Mello (2016) y Ferrante (2019) así como producciones académicas de diversas redes universitarias argentinas, uruguayas y colombianas como la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y el Grupo de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO (2019, 2021 y 2022) se puede identificar claramente elementos de suma relevancia que caracterizan y diferencian a este grupo de trabajo como su notorio énfasis al considerar otras realidades de diversas partes del mundo, es decir, no circunscribir las interpretaciones que se tienen sobre la discapacidad exclusivamente al contexto anglosajón sino considerar otras realidades presentes en África, en Asia y en Latinoamérica y con ello comprender de manera más profunda la complejidad de la discapacidad.

Adicionalmente, dentro de esta corriente de estudios críticos sobre discapacidad se abordan diversos ejes de producción teórica relacionados con la producción de los cuerpos, el poder y la opresión internalizada, la interseccionalidad e identidades múltiples y los ensamblajes posthumanos por mencionar algunos.

²⁹ Según el estudio de Gutiérrez (2019) uno de los pilares que sustenta esta segunda corriente es la Teoría Crip, la cual, es desarrollada por Robert McRuer (Universidad de Michigan, Estados Unidos) y tiene influencia del modelo cultural, los feminismos de la tercera ola y la teoría queer. De acuerdo con el autor, su propuesta teórica propone un modelo cultural más generativo y políticamente más radical al contemplar diversos factores como las políticas de austeridad neoliberales que han llevado a una precarización de la vida en todos los sentidos o las intersecciones entre “discapacidad”, raza, clase social y orientación sexual, entre otras. Adicionalmente, el modelo de la diversidad funcional, surge en la década del siglo XXI y conforma una propuesta teórica del Movimiento de Vida Independiente en el Estado español, por tanto, surge paralelamente a la consolidación de un movimiento asociativo de personas con discapacidad que representa que representa un acicate en la participación y en la generación de epistemología en la escena tradicional española. Su propuesta según el autor, no termina de ser revolucionaria ya que repite lo que le critica al modelo social; ser reformista.

Conviene resaltar, que este nuevo campo de estudios pone especial énfasis en las desigualdades internacionales, es decir, en cómo se vive con discapacidad siendo de un país con amplio desarrollo o vivir con discapacidad en un país con pobreza extrema ya que tanto la implementación de las políticas públicas hasta los recursos para desarrollarlas y ponerlas a funcionar será completamente distinta.

Finalmente, para concluir este apartado, se expondrá brevemente la producción de conocimiento desarrollada en México sobre discapacidad. Con regularidad, la investigación profesional sobre este tema es escasa, y la que hay, frecuentemente, intenta tomar modelos que regularmente no se ajustan a la realidad que se vive en países como el nuestro. Pese a este escenario desfavorable, existen trabajos sumamente valiosos como los de Brogna (2006, 2009, 2012, 2020) que propone desde el campo científico una nueva forma de pensar sobre la discapacidad.

Asimismo, estudios con perspectiva de género como los de Vite (2015, 2020) Maldonado (2017, 2018a y 2018b) relacionados con estudios de corporalidades, sexualidad y discapacidad y Gutiérrez (2019) con sus investigaciones sobre diferentes narrativas y representaciones de la discapacidad, proponen diversas formas para criticar y repensar distintas cuestiones en torno a la discapacidad.

De este modo, la tarea fundamental que tenemos como investigadoras e investigadores que nos adscribimos a esta línea de estudios, consiste en desarrollar diferentes producciones de conocimiento que corresponda a esta realidad tan particular que se presenta en nuestro país; es por ello que, esta investigación intenta abonar algunas herramientas en el campo educativo y de la discapacidad que sean de utilidad para eliminar clasificaciones y prácticas profesionales patologizantes en los centros escolares dirigidas a estudiantes con discapacidad a lo largo de su recorrido e itinerario escolar.

2.1.1 Modelos de atención educativa frente a la diversidad: población estudiantil con discapacidad

Durante las últimas décadas, es innegable el avance significativo que se ha producido en la atención educativa de la discapacidad bajo la propuesta de diversos modelos que abarcan desde el apoyo diferencial (otorgado por servicios de educación especial), hasta la escuela de integración y el modelo de educación inclusiva. Sin embargo, también se pueden percibir algunas contradicciones en los planteamientos formulados por dichas propuestas ya que, si bien los tres modelos coinciden en la búsqueda del ejercicio pleno del derecho a la educación para todas y todos los estudiantes, también es notorio que las propuestas planteadas en cada modelo de atención, regularmente se presentan a través de fines ideales y deseables pero pocas veces desde los hechos y la realidad de las y los estudiantes.

Para explorar los cambios y transformaciones producidos a lo largo de la educación especial en México, (Echeita 2006, Juárez, Comboni y Garnique 2010, Guajardo 2009, Padilla 2011, Durán 2011 y Durán et al. 2019) constituyen un referente valioso ya que identifican los principales retos de la educación especial en México de cara al proceso de implementación de la educación inclusiva.

Así, según lo planteado por Durán (2019) la educación especial en México, tuvo un aumento sustancial a partir de los años setenta, al crearse la Dirección General de Educación especial (DGEE), ya que *“significó un hito importante en la integración de las personas con discapacidad y fue un parteaguas para transformar la visión educativa”* (p.82)³⁰.

Conviene resaltar que, según la autora, este tipo de atención educativa se inclinó hacia un esquema disfuncional, predominando con ello una visión clínica bajo un modelo de atención terapéutico. Por lo tanto, bajo esta lógica, la Educación Especial se centró en el apoyo de población estudiantil con *“dificultades de aprendizaje”* a través de conformarlos en grupos similares, es decir, en torno de un gueto educativo cuyas prácticas estaban orientadas en otorgar terapias psicológicas, de aprendizaje, médicas, físicas y emocionales y, con ello, reparar y corregir los déficits.

³⁰ De acuerdo con Echeita (2007) para ese entonces, la educación especial constituyó una “forma enriquecida en el sentido de recurrir a métodos y materiales pedagógicos para remediar cierto tipo de deficiencias” (p.21).

De esta manera, bajo una educación sostenida por medio de prácticas de enseñanza individualizadas y experiencias adecuadas a las peculiares características de los niños, el estudiantado con discapacidad era calificado y clasificado según parámetros de normalidad y funcionamiento, promoviendo que este tipo de atención se convirtiera en uno de los canales más efectivos para producir y reproducir discursos y prácticas pedagógicas de segregación, invisibilización y exclusión (INEE, 2019, p. 8).

Como consecuencia, surgen a nivel mundial diversas demandas a favor de una educación igualitaria en oportunidades que respondiera a diferentes necesidades educativas entre sus estudiantes de forma equitativa. Históricamente se congregaron en foros nacionales e internacionales organismos para convenir propuestas educativas con la finalidad de integrar a las personas con discapacidad a espacios escolares, obtener los apoyos que precisan (particularmente las adecuaciones curriculares) y ofrecer el apoyo de los profesionales de educación especial a las escuelas (Romero y García 2013, p. 81).

A partir de entonces, emerge la escuela de integración³¹ la cual aspiró a la apertura del reconocimiento de la diversidad educativa imperante, pero también de acuerdo con Juárez, Comboni y Garnique (2010) intentó solucionar los problemas ocasionados por la segregación operada en la escuela tradicional y la inoperancia de la educación especial (p.67).

Estudios como los de (Verdugo 2003, Rosano 2007, Juárez, Comboni y Garnique 2010, Romero y García 2013 y Meza 2015) realizan un profundo análisis acerca de las características que definen la propuesta de integración, destacando que este modelo estuvo orientado a las y los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)³² asociadas o no a la discapacidad.

Si bien uno de los principales objetivos de este modelo de atención consistió en ofrecer educación para todas y todos con igualdad de oportunidades y equidad social; autores como Verdugo (2003) afirman que la filosofía de la integración escolar se fundamentó básicamente en el principio de normalización, esto es, en dar un énfasis meramente individual a través del cual se proporciona al individuo, los servicios educativos y las ayudas técnicas necesarias para que se

³¹ De acuerdo con Birch (1974) citado por Bautista (1993) la *integración educativa* se define como el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje (NNE), pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal.

³² De acuerdo con Bautista (2002) el concepto de *Necesidades Educativas Especiales (NEE)* está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el máximo crecimiento personal y social.

entrene e integre en un ambiente escolar “normalizado” y así, paulatinamente se adapte y pueda ser aceptado como un igual en el sistema educativo regular (p.8).

Así, en tanto que autores como Meza (2015) sostienen que en la escuela de integración las y los alumnos con alguna *deficiencia*, permanecen en la escuela sólo si se adaptan y demuestran capacidades acordes con las normas y los requisitos establecidos curricularmente, propuestas como la de Romero y García (2013) sustentan que el proceso de integración educativa en México consiguió logros muy importantes, los cuales, se destacan a continuación:

- Incremento notable de niñas y niños atendidos
- Cambio en la actitud de los docentes regulares para recibir a niñas y niño con NEE y con NEE asociadas a la discapacidad.
- Avances importantes en la evaluación del estudiantado (más personalizada)³³
- Satisfacción de estudiantes así de madres y padres de familia de las y los alumnos integrados por los logros de sus hijas e hijos.
- Logros importantes del estudiantado en cuanto a desarrollo. (p. 78)

En México, indiscutiblemente el acceso de estudiantes que se encontraban en centros de educación especial a escuelas regulares aumentó a raíz de la implementación de este modelo educativo, sin embargo, conviene subrayar que esta propuesta de atención educativa de acuerdo a lo planteado por Durán (2019) se ocupó de reeducar y rehabilitar las “deficiencias o limitaciones” bajo una mirada unilateral, todo ello en un contexto *excluyente* puesto que era primordial el *diagnóstico y ayuda especial* para brindar los apoyos específicos de aprendizaje a las y los estudiantes.

Adicionalmente, tal y como señala Rosano (2007) este modelo de educación concentró gran parte de sus esfuerzos en meter a población estudiantil con discapacidad (que antes estaba fuera), en un espacio ya construido por y para las personas “normales” con lo cual, el único que sufrirá el proceso de acomodación será el sujeto integrado ya que adquirirá la responsabilidad de ajustarse a la dinámica dominante en el aula, la cual hasta nuestros días permanece inalterable (p.14).

³³ Conforme a lo señalado por Durán (2011) este modelo de atención se caracterizó por procurar los apoyos necesarios que requería el estudiantado de acuerdo a lo que se pretende desarrollar en cuanto a su aprendizaje, esto con las respectivas adecuaciones sugeridas por docentes-especialistas.

Así, en el trayecto y ambigüedad de estos dos modelos de atención, se plantea una nueva propuesta de atención a la diversidad fundamentada en la lucha por erradicar las prácticas excluyentes por parte de la sociedad hacia la población con discapacidad, el modelo de educación inclusiva;

Según lo planteado por Blanco (2006) el concepto de *inclusión* está estrechamente relacionado con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes razones. Sin embargo, resulta preciso subrayar que este término es sumamente amplio³⁴ regularmente atiende a las necesidades de aprendizaje de población estudiantil en general, incluido el grupo de estudiantes con discapacidad; lo que innegable es que precisamente este enfoque constituye una concepción pedagógica y política de la escuela y de una nueva manera de gestión del currículo y de organización escolar (Juárez, Comboni y Garnique, 2010, p. 69).

Estudios como el de Essomba (2006) considera que este concepto se relaciona ampliamente con la integración, pues es cierta medida aparece como consecuencia lógica de los cambios en el discurso sobre atención a la diversidad; por tanto, dicho autor sugiere que la inclusión es la perfección de la propuesta de integración.

Por otro lado, aportaciones como la de Dyson (2001) recuperado por Becerra, Musa y Alvarado (s/f) refieren a tres acepciones distintas sobre este término:

1. *Inclusión como colocación*. Enfocada en asegurar el acceso a una educación de calidad con los mismos derechos que los demás estudiantes. Esta acepción se concentra en el lugar donde se educarán los estudiantes con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

2. *Inclusión como educación para todos*. Esta acepción no sólo se enfoca en estudiantes con NEE sino en todas y todos exigiendo un esfuerzo adicional en los casos de niños marginados y con un gran potencial de exclusión.

3. *Inclusión como participación*. Esta acepción incluye el dónde y cómo recibe atención educativa las y los estudiantes y de manera adicional externa su preocupación sobre la participación de la población estudiantil en los procesos educativos. (Becerra et al., s/f)

³⁴ De acuerdo con la UNESCO, el término inclusión cuenta con diferentes interpretaciones en los países, en algunos casos se asocia a estudiantes que viven en contextos marginales o de pobreza, pero lo más frecuente es relacionar la inclusión con la participación de personas con discapacidad u otras denominadas con Necesidades Educativas Especiales en la escuela común. Para profundizar sobre la conceptualización de este término, véase capítulo 1.

De este modo, tanto a nivel internacional como nacional, las políticas educativas desarrollan un mayor énfasis en la temática de atender a la diversidad a través de promover la participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias, así como de reducir la exclusión al interior del sistema educativo, lo anterior desde la propuesta de la educación inclusiva que en concordancia con lo planteado por Arnaiz (2003) citado por Durán (2019) la educación inclusiva es, ante todo:

[...] “Una cuestión de derechos humanos puesto que establece que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica.” [...] Además, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que las han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir significa mantener fuera, apartar, expulsar (p. 150).

Considerado un concepto nuclear, el término de educación inclusiva está enfocado en resaltar (incluso de manera muy visual), “[...] que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados grupos” (Echeita, 2007, p. 112); este término es el de *barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)*³⁵.

Como lo plantea Durán (2011), este concepto posee la virtud de no etiquetar al alumno ni de hacer uso de la cuestión de la discapacidad como un pretexto para coartar la libertad, la independencia y la autonomía de quienes se encuentran en una posición de desventaja social. Asimismo, de acuerdo con lo propuesto por Echeita (2009) para avanzar en la eliminación de la exclusión social que resulta de las actitudes hacia la diversidad, es imprescindible *detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan el proceso de la inclusión educativa*”

³⁵ Por aprendizaje se entiende que el centro escolar debe preocuparse por adoptar las medidas necesarias para que el alumnado más vulnerable, tenga el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo, de cada etapa de la vida y con el mismo grado de exigencia que se persigue para el alumnado que no está en desventaja social. Con la idea de participación se enfatiza la idea de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (autoestima), y social de todos ellos (relaciones de amistad y de compañerismo en particular) para el logro de lo anterior, deben de cuidarse las relaciones dentro del aula y la ausencia de discriminación al participar en actividades escolares y extraescolares que la escuela organice. Finalmente, por el concepto de barreras, se refiere tanto a los recursos, los servicios y las ayudas que presta la administración para la inclusión, como a los valores de la cultura escolar, las políticas y las formas de concretar el currículo en el centro y en cada aula que, aisladamente o en su conjunto, y en interacción con las condiciones personales del alumnado, pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar (Echeita 2009, como se citó en Durán 2011).

(p. 40); pero también invita a adentrarse en los contextos en los cuales los alumnos tienen una constante interacción, pues es el espacio contextual las necesidades o las problemáticas del estudiantado mismas que no dependen de él, sino que parte y se producen desde su realidad social, familiar, escolar y áulica (Durán, 2011, p. 182)³⁶

De este modo, una línea de análisis seguida de numerosas investigaciones sobre educación inclusiva (Blanco 2006, Echeita 2007, Bello y Durán 2011, Bello et al., 2019, Meza 2015, Marchesi, Blanco y Hernández, 2021) refieren a que este modelo de atención constituye un proceso que permite tener debidamente en cuenta a la diversidad de las necesidades de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos; por tanto, poner en práctica este modelo de atención educativa, entraña cambios y modificación de contenidos, estructuras y estrategias en el sistema escolar.

Adicionalmente; autores como Ainscow (2001) sugieren algunos principios que le da ruta a las acciones desarrolladas bajo este enfoque, los cuales, se mencionan a continuación:

- La inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños; a todos corresponde y todos son bienvenidos.
- La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al niño y no los niños al programa.
- La educación especial debe convertirse en un elemento de la educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los niños.
- Los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones realmente valoradas (p. 61).

De este modo, como señala Echeita y Ainscow (2011) recientemente y con el apoyo recibido de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (art 24), hablar de inclusión educativa desde la perspectiva de Derechos Humanos constituye [...] *un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos, que impidan su ejercicio, pues de lo contrario se incurre en situaciones de discriminación* (p. 31).

³⁶ Según Durán (2011), los contextos permiten indagar, rescatar y utilizar la información obtenida en áreas como la familia, cultura, comunidad, economía, metodologías de enseñanza, salud, etcétera y utilizarla a favor del educando para prestar los diferentes apoyos. Por tanto, para la autora, al evaluar los contextos (escolar, áulico y socio-familiar) con todas las características que le confieren a cada uno, constituye una herramienta esencial que nos permite reconstruir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para mayor información véase: Durán L, (2011), *De la educación especial hacia la educación inclusiva*” en Bello, (2011) Educación inclusiva, una aproximación a la utopía.

Por consiguiente, desde este enfoque, las escuelas inclusivas constituyen un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación ya que favorecen una educación más personalizada y fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar, por tanto, suponen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Booth y Ainscow, 2002, p. 6). Adicionalmente, según lo planteado por Meza (2015) para que se pueda dar adecuadamente la inclusión en las escuelas se requiere:

“[...] una revisión exhaustiva de los planes y programas de estudio, de los libros de texto, de las metodologías, de la normativa de la acreditación de los cursos, del sistema de evaluación, de manera tal que respondan a las necesidades educativas de todos los estudiantes que llegan a las escuelas. Por tanto, la inclusión plantea una transformación profunda de los sistemas educativos, no solamente de las escuelas o de las aulas. (Meza, 2015, p. 74).

Como se puede observar, históricamente han existido tres grandes enfoques propuestos para abordar la educación de población estudiantil con discapacidad: la educación especial que clasifica a la población estudiantil en función de su “limitación funcional” y los ubica en escuelas diseñadas para responder a esa limitación en particular; el modelo de integración educativa en el que toda la población estudiantil “se integra” en el sistema educativo regular, a menudo en clases especiales o en un aula común con *ajustes o apoyos inexistentes o inadecuados*; y finalmente, el de la inclusión educativa, el cual, intenta reconocer la necesidad de adaptar las culturas, las políticas y las prácticas en la escuela para cumplir con las diferentes necesidades de cada estudiante y con la obligación de eliminar las barreras que impiden esa posibilidad.

Sin embargo, como se verá más adelante, la inclusión educativa, no ha marcado una diferencia en las trayectorias escolares y de vida de las personas con discapacidad a nivel medio superior en nuestro país, debido a que se siguen implementado políticas educativas segregacionistas en México, las cuales, aparentan ofrecer una adecuada atención educativa “inclusiva y de calidad” a nivel bachillerato y que en realidad, ofrecen un servicio educativo ampliamente deficiente y precario el cual, no se apega a las necesidades educativas reales del sector estudiantil al cual van dirigidas como es el caso de la población estudiantil con discapacidad.

Para finalizar la presente sección, se expone de manera gráfica los principios que hay detrás de cada una de estas propuestas de atención y en una tabla aquellas características que conforman de manera integral los elementos de cada modelo de atención.

Perspectivas de los modelos de atención educativa de la discapacidad

ELEMENTOS	EDUCACIÓN ESPECIAL	INTEGRACIÓN EDUCATIVA	EDUCACIÓN INCLUSIVA
Alcance	Estudiantes con discapacidad (considerados estudiantes con dificultades de aprendizaje)	Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales con o sin Discapacidad	Estudiantes que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).
Profesionales	Experiencia especial personalizada (maestras/os en áreas de educación especial)	Apoyo formal a través de equipo docente de apoyo y equipo paradocente (USAER)	Apoyo informal y pericia de docentes tradicionales (maestro especialista UDEEI) Estrategias de los docentes
Enfoque	Clínico terapéutico	Compensatorio	Holístico
Finalidad	Cambiar o curar al sujeto (atender déficits)	Regularizar aprendizajes	Cambiar la escuela (participación en el desarrollo curricular)
Caracterización	Tipos de discapacidad	Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad	Barreras para el aprendizaje y la Participación
Apoyos	Intervención médica rehabilitadora y enseñanza especial (terapias individuales de lenguaje, rehabilitación y aprendizaje) Evaluación del estudiante por un especialista	Intervenciones técnicas (adaptaciones curriculares de acceso o metodológicas)	Enseñanza adecuada para todas/os (ajustes razonables y flexibilidad curricular). Examina los factores de enseñanza y aprendizaje
Estrategia	Trabajo individual	Trabajo paralelo	Trabajo colaborativo
Atención	Centrada en el estudiante (atención a la discapacidad)	Atención a estudiantes "diferentes"	Centrada en aulas regulares y propicias (atención a la diversidad)

Tabla 2. Durán, L. (2020) Modelos de Atención frente a la diversidad educativa (p. 96).

Explicación de las diferencias entre los modelos de atención educativa de la discapacidad

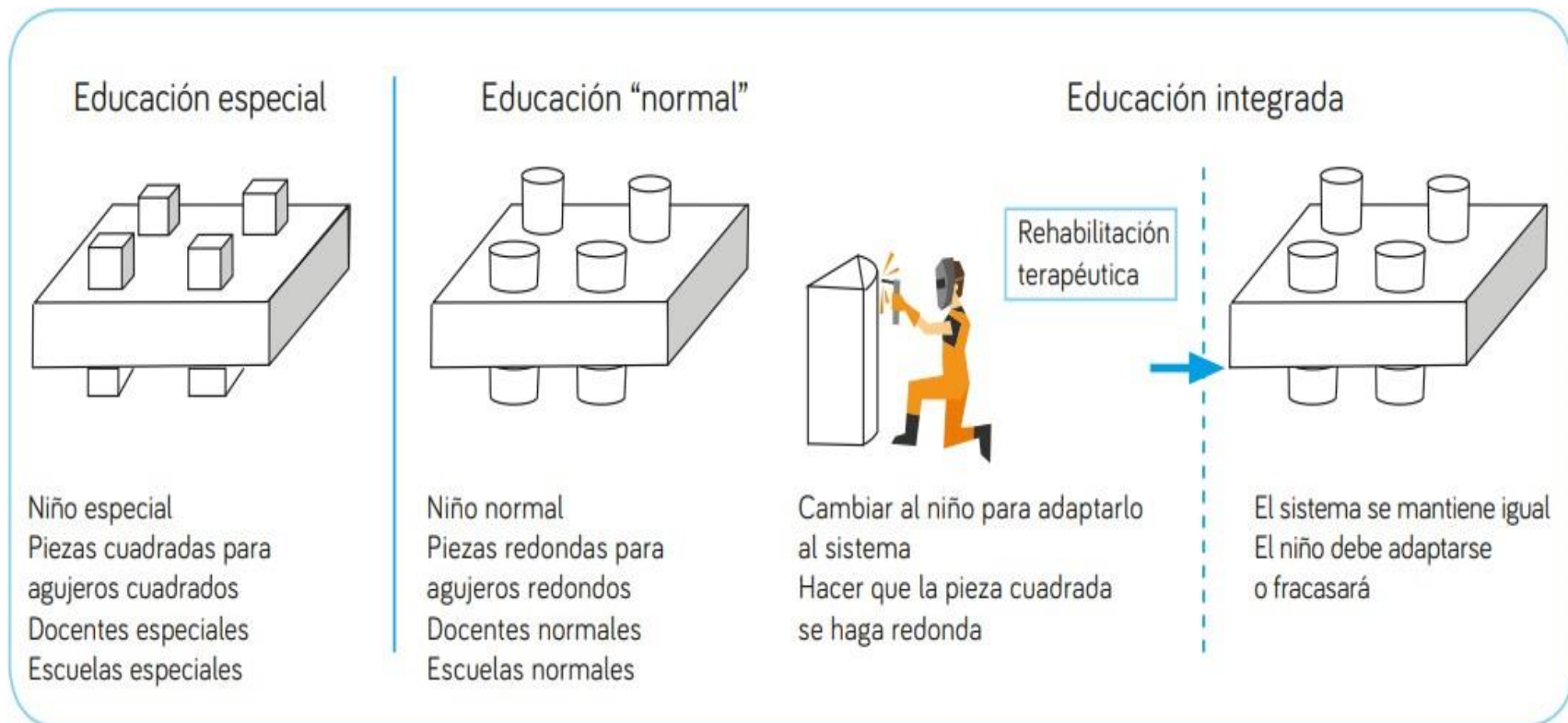


Figura 1. Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia (UNICEF, 2014) Cuadernillo 1. (p. 18).

2.1.2 La perspectiva de las trayectorias escolares en el campo educativo

En la presente sección, se ofrece una breve descripción de los diversos enfoques que conforman los estudios de trayectorias escolares, poniendo énfasis sobre un nuevo enfoque, aquel que permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un trayecto o itinerario posible a lo largo de su recorrido por el sistema escolar.

Según lo planteado por Briscioli (2017), el estudio de las trayectorias emerge en el contexto de las sociedades post industriales o informacionales, en las cuales, las trayectorias de vida, dejan de concebirse como lineales, desde ese entonces, el concepto de trayectoria centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. Si bien ha tenido un gran impacto en el campo educativo, su abordaje suele asociarse al estudio de temáticas particulares, tales como migraciones, movilidad social, acceso al mundo del trabajo, entre otros. De este modo, el concepto permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos.

Por tal motivo, la idea de trayectoria se plantea como un concepto teórico metodológico amplio que, más allá de la temática particular abordada, centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo. Así lo refieren autoras como (Frassa y Muñiz Terra 2004, Muñiz Terra 2009, Muñiz terra, et al., 2019) cuya línea de estudios se enfoca en el análisis de las desigualdades sociales y muy particularmente las trayectorias laborales de ciertos sectores estudiantiles.

Adicionalmente; trabajos como el de (Kaplan y Faisond, 2001) sostienen que el análisis de las trayectorias es un entramado de diversas condiciones, por lo que resulta importante considerar esta compleja articulación entre diversas condiciones sociales y el voluntarismo de los sujetos.

Una propuesta interesante para acercarse al estudio de trayectorias escolares desde una mirada pedagógica es la que sostiene Flavia Terigi (2007, 2008, 2009, 2010) la cual afirma que, a lo largo de los años, el sistema educativo a definido las trayectorias escolares a través de su organización y sus determinantes. En tal sentido, se pueden identificar dos tipos de trayectorias escolares: las *trayectorias teóricas* las cuales expresan itinerarios que siguen la progresión lineal provista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar y las *trayectorias*

reales, esto es, los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo; pero se reconocen también *trayectorias no encauzadas* estas trayectorias que están en disonancia en general con las trayectorias teóricas³⁷

Adicionalmente, el trabajo de Rossano (2006 y 2007) permite complementar la noción de trayectoria escolar ya que refiere al desempeño de las/los alumnos a lo largo de su escolaridad año con año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Para la autora, este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada estudiante en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje. Por tanto, la trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de las/los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno.

La propuesta de ambas autoras, abarca varios elementos fundamentales partiendo del reconocimiento de la heterogeneidad de estudiantes y de una visión integral y sistémica del trayecto escolar, considerando todo el recorrido que realiza el estudiantado por la institución escolar desde que ingresa hasta que egresa. Aunado a ello, para Terigi y Rossano el estudio del trayecto escolar se asocia con la eliminación de barreras y adopción de medidas positivas en beneficio de quienes ven vulnerado su derecho a la educación.

Con lo que respecta al estudio de trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en el contexto latinoamericano, existe muy poca producción académica al respecto, no obstante, trabajos sumamente recientes como los de Zanetti, Schabner y Carbó (2019) que refiere a la reconstrucción de procesos socioeducativos de un estudiante a partir de la detección de su discapacidad o el de Lelia Schewe que parte de un enfoque crítico (2020) sobre las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario, permiten desentrañar los sentidos profundos de los logros, obstáculos y desafíos a los que se enfrenta la comunidad estudiantil con discapacidad en el nivel secundario.

³⁷ Para la autora, las trayectorias no encauzadas presentan cinco desafíos que son necesarios enfrentar con estrategias pedagógicas pensadas desde otros lugares. El primero consiste en la invisibilización de las transiciones escolares, esto es, la transición de un nivel a otro (secundaria a medio superior, por ejemplo) ya que regularmente existe un tránsito disruptivo entre un nivel y otro. El segundo comprende las relaciones de baja intensidad, es decir, la variable e irregular asistencia y seguimiento a las actividades desarrolladas en el aula por parte de estudiante y docente. El tercer desafío consiste en la situación de ausentismo; el cuarto corresponde a la extra-edad y finalmente, el quinto desafío son los bajos logros de aprendizaje, es decir, que los estudiantes no cuentan con los aprendizajes esperados una vez que concluyen cierto grado o periodo escolar.

Particularmente en el caso de México, los trabajos realizados en las últimas cuatro décadas sobre trayectorias escolares, exponen ampliamente las diversas miradas en torno a su conceptualización y su transformación. De acuerdo con Chain (2015) los primeros trabajos sobre trayectorias escolares en México, se realizaron en la década de los sesenta y hasta finales de la década de los ochenta con diseños de carácter descriptivo; dichas investigaciones, mostraban una particular inclinación hacia la recopilación de datos y aplicación de métodos estadísticos que arrojaban información sobre el tránsito entre niveles, las demandas y las decisiones que llevaban a cabo los estudiantes, así como las condiciones socioeconómicas de cierto grupo de estudiantes y la baja eficiencia escolar (Acosta, 2008, p. 43). De modo que, temas como abandono escolar, deserción y graduación entre otros, empezaban a cobrar importancia en la agenda de investigación (15). Algunos trabajos que refieren al respecto son los de (Muñoz Izquierdo, 1994 y Covo, 1978).

Mas adelante, los estudios desarrollados a principios de la década de los noventa, apuntaban a la cuantificación del comportamiento escolar de una cohorte, es decir, de un conjunto de estudiantes a lo largo de su estancia en un establecimiento escolar. Esta cuantificación comportamental, incluía cuatro momentos: ingreso, permanencia, egreso y conclusión (Altamira 1997, p. 27).

Desde ese momento, surgen diversas conceptualizaciones en torno a las trayectorias escolares, una de ellas la aporta Cuevas, (citado en Fernández, et al., 2006) dicho autor, entiende la trayectoria escolar como aquel conjunto de factores y datos que afectan y dan cuenta del comportamiento escolar del sector estudiantil a lo largo de su estancia en un nivel educativo (p. 25).

Desde este mismo enfoque, Martínez (2000) define la trayectoria escolar como el recorrido que sigue una cohorte de estudiantes en un tiempo determinado, particularmente desde un momento determinante, el ingreso a un plan de estudios específico” (p. 60).

Por consiguiente, con el paso del tiempo, referencias acerca de qué es la deserción, desarrollados por autores como Piña y Ponton (1997), Legorreta (2001) y Abarca y Sánchez (2005) fueron vitales para comprender a qué y a quiénes va dirigida esta categoría de análisis. Sobre esta línea de estudios se encuentran los relacionados con el abandono escolar en donde podemos encontrar a autores como Cú Balán (2004) y Romo y Fresán (2001) por mencionar algunos.

Poco a poco, la eficacia y la eficiencia, el rendimiento y procesos de evaluación ligados particularmente al desempeño de los estudiantes y enfocada hacia los comportamientos individuales y grupales como rendimiento escolar, fracaso escolar, éxito, repetición, entre otros, empezaron a atraer la atención. Estudios como los de Tinto (1989, 1993a, 1993b) y Andrade (2002) permiten comprender de manera profunda definiciones como las de rezago, deserción y eficiencia terminal por mencionar algunos.

De esta manera, el resultado de dichos estudios, implicó la necesidad de conocer cuestiones que ayudaran a dilucidar los comportamientos estudiantiles en relación con la ubicación de la población estudiantil y su origen geográfico, así como cuestiones relacionadas con el comportamiento estudiantil, el desempeño, la permanencia y el rendimiento de los estudiantes.

Habría que mencionar también, que al margen de la discusión sobre la capacidad descriptiva y explicativa que posee la perspectiva de las trayectorias, Chain afirma: *“ocurrió una tendencia a considerar insuficientes y parciales los estudios de base cuantitativa; fue común la referencia al carácter “positivista”, “general” y/o “superficial” de los estudios que aplicaban métodos estadísticos”* (2015, p. 10).

Fue así que, con el intenso desarrollo de los estudios cualitativos, un buen número de investigaciones se inscribieron bajo este enfoque, el cual, enriqueció y complementó ampliamente el gran número de investigaciones sobre trayectorias escolares cuya intención fue generar y analizar información que permitiera comprender y aproximarse a las diversas realidades estudiantiles.

Con el paso del tiempo, la apuesta giro en torno al desarrollo de propuestas investigativas con carácter complementario, es decir, utilizar ambas perspectivas y posibilitar el análisis y la exploración de las trayectorias escolares no solo con perfiles sociodemográficos, indicadores y variables, sino que se abrió la posibilidad de explorar otro tipo de recursos, aquellos que, en palabras de Chain (2015) *los estudiantes traen en su mochila* (p. 11)³⁸.

³⁸ De acuerdo con Acosta (2008) autores como (Blanco y Rangel 2000, Chaín et al. 2001, Chaín y Ramírez 1997, Chaves 20002, Piña y Pontón, 1997) realizaron sustanciales aportaciones al estudio de las trayectorias escolares por medio de la línea de análisis avocada a estudiantes considerando exclusivamente los resultados escolares y las características socioeconómicas. De acuerdo con la autora, en menor medida, se llevaron a cabo estudios cuyo interés consistió en la exploración de la motivación, los procesos sociales y académicos de la universidad y factores de índole familiar; entre los autores que destacan se encuentran (Tinto 1993, Andrade 2002, Allen 2000).

Por esta razón, el estudio de las trayectorias escolares fue más allá de medir el progreso escolar en términos de aprovechamiento, tiempos y eficiencia³⁹ sino que se enfocó en la comprensión de la complejidad del proceso en donde tiene lugar el ingreso, la permanencia o abandono y la conclusión de los estudios (Acosta 2008, p. 38). Desde esta óptica, autoras como (López, 2020) y (Acosta, 2008) aportan elementos fundamentales para el estudio de las trayectorias escolares en el nivel superior en México, ya que enfatizan la importancia de mirar la trayectoria escolar como una secuencia de eventos sociales académicos y culturales que se dan en el salón de clases, pero también en otros espacios escolares.

Adicionalmente, resalta la importancia de estudios realizados sobre trayectos escolares a nivel superior como el de (Ortega, López y Alarcón, 2015) de la Universidad Veracruzana sobre las experiencias de estudiantes diversos en el nivel superior, ya que permiten explorar aquellos factores que contribuyen al diseño de estrategias, decisiones y políticas institucionales que favorezcan las condiciones educativas de las/los estudiantes, y el de autoras como (López, 2020) y (Acosta, 2008), esta última sobre abandono y permanencia escolar, pues permite reflexionar sobre el desarrollo de propuestas en cuanto a rezago y abandono escolar. Finalmente, una producción académica valiosa está conformada por el trabajo de (Salord, 2001) el cual propone la lectura de la diversidad de las trayectorias académicas en términos de heterogeneidad como condición de existencia de lo diverso.

Como se puede apreciar, durante los últimos 30 años, las investigaciones sobre trayectos escolares en México, han mostrado ciertos avances en cuanto a su exploración y análisis ya que permiten comprender aquellos elementos que caracterizan a los estudiantes y pensar en el diseño de estrategias innovadoras que promuevan trayectorias regulares de la población estudiantil.

No obstante, cabe resaltar que gran parte de estos trabajos, se concentran fundamentalmente en dos momentos o periodos del trayecto escolar (estudios básicos y estudios universitarios), por lo que resulta imprescindible abonar a la investigación sobre un nivel educativo poco explorado en nuestro país, el nivel medio superior, considerado por diversos autores como el eslabón más débil de la cadena educativa, ya que es precisamente en este nivel donde se presentan mayores déficits de cobertura educativa, permanencia escolar y logro de aprendizajes. Aunado a

³⁹ Aprovechamiento en cuanto a promedio de calificaciones, índice de reprobación y repetición; el tiempo empleado para cubrir el nivel de estudios en cada ciclo escolar; y la eficacia graduación y titulación. Véase: Acosta Ochoa, *Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral del riesgo* (México: UAM-X, 2008, p. 38).

ello, es justamente en este periodo escolar donde se propicia la eventual incorporación a la carrera profesional y al campo laboral de las/los estudiantes.

Al mismo tiempo, resalta la necesidad de desarrollar estudios sobre trayectos escolares de estudiantes con discapacidad en México en el nivel medio superior que contemple no sólo el recorrido escolar de las/los estudiantes por este periodo en particular, sino que abarque su trayectoria escolar previa.

Por tal motivo, resalta la urgente necesidad de formular y diseñar nuevos enfoques y líneas de análisis que contemplen no sólo el recorrido personal de los alumnos por el nivel educativo en el que se encuentran, sino que contemple la historia escolar de cada alumna/o en la escuela, tomando en cuenta su pasado y su futuro escolar (Rossano 2007, p. 1).

Por tanto, el presente estudio intenta abonar a la producción académica de estudios sobre trayectos escolares de estudiantes con discapacidad en el nivel bachillerato, desde una nueva perspectiva, la cual invita a redescubrir a la persona en el alumno y explora desde el reconocimiento de las diferencias; el logro educativo de la población estudiantil con discapacidad en su paso por el nivel medio superior.

2.1.3 Atención educativa de la discapacidad en el nivel medio superior: ¿educación para los diferentes o atención a las diferencias?

En las últimas décadas del siglo XX en México, estudios como los de Weiss (2014) sostienen que, el número total de aumento de manera extraordinaria, no sólo por el crecimiento demográfico sino por el fuerte impulso que se dio a una mayor matriculación y posterior certificación que nutriera el mercado laboral. (p. 3)

No obstante, pese al cuestionable intento del sistema educativo de ampliar su cobertura en el nivel medio superior con la pretensión de incorporar a los estudiantes convenientemente como fuerza de trabajo al mercado laboral, estas acciones han resultado insuficientes para garantizar la equidad en el acceso, asegurar trayectorias escolares continuas y completas, y más aún, mantener estándares similares de calidad educativa para todas y todos los estudiantes.

Por tal motivo, de acuerdo con diversos autores como Mendoza (2018) y Weiss (2014), en México será difícil alcanzar la cobertura completa de la educación media superior para el ciclo 2021-2022 como se planteó en el decreto de 2012 que reformó el artículo 3º y 31º constitucional en el que se estableció su obligatoriedad, pues sólo seis de cada diez jóvenes entre 15 y 17 años cursan estudios del nivel medio superior (Mendoza, 2018, p. 29).

Mendoza apunta que, para lograr la ampliación de la cobertura en este nivel educativo, se tendrán que mejorar los siguientes indicadores de acceso y trayectoria escolar: a) reducción de la tasa de abandono de educación media superior y b) incremento en la tasa de eficiencia terminal de educación media superior. Asimismo, enfatiza en que una de las mayores dificultades para universalizar la cobertura de la EMS es el elevado índice de abandono escolar.

Según Mendoza (2018), en términos absolutos, en la última década han abandonado sus estudios cada año, en promedio, 622 mil alumnos, con pocas variaciones a lo largo del período, pese al mejoramiento gradual del indicador, que pasó de 18 al 13%. En este sentido, el autor sostiene que el mayor abandono se da entre alumnos de familias con menores recursos y con padres con baja escolaridad; no obstante, existen otros factores relacionados con la escuela, como son la baja asistencia, la reprobación y las bajas calificaciones.

Debido a ello, las becas a los estudiantes han constituido la estrategia central para la impulsar la incorporación de jóvenes a EMS y abatir el abandono escolar⁴⁰. Los diversos estudios realizados sobre abandono en la educación media superior (Portillo 2009, Román 2013, Miranda 2018 y finalmente, Plascencia, 2020)⁴⁴ resaltan las múltiples aristas del abandono escolar y coinciden en que este fenómeno es un reflejo de tres causas fundamentales: familiares-personales, económicas y escolares-institucionales. No obstante, los mismos estudios resaltan que desde la perspectiva de la política educativa, existe un creciente peso de los factores escolares como una causa importante de abandono escolar.

Adicionalmente, dichos estudios refieren a las condiciones de la oferta educativa en la educación media superior en donde sobresalen las asimetrías entre subsistemas y planteles en lo referente a su infraestructura básica, equipamiento tecnológico y organización escolar, lo que sin duda influye ampliamente en el abandono escolar de las y los jóvenes.

Conforme a ello, autores como Eduardo Weiss (2014) sostienen que la permanencia de comunidad joven estudiantil en este nivel educativo, dependerá de los siguientes factores: de la mejora en el acceso, la culminación y la calidad de la formación lograda en la educación básica, así como priorizar en la atención de poblaciones que actualmente no logran concluirla, en especial en las entidades federativas con rezago educativo y de su oferta destinada a poblaciones rurales, rural-urbanas, indígenas y sectores socialmente vulnerados, tal es el caso de la población estudiantil que vive con alguna discapacidad.

Tan sólo en los últimos diez años, estudios como el de Noel (2014) citado por De la Cruz (2022), que abordan el tránsito de jóvenes con discapacidad hacia la educación media en el contexto latinoamericano (Uruguay) describen las posibilidades de jóvenes con discapacidad para lograr incorporarse a este nivel educativo pese a las deficiencias y ajustes institucionales.

⁴⁰ De acuerdo con el INNE (2018), entre los principales obstáculos de carácter personal e institucional por las cuales los estudiantes no permanecen en la escuela, resaltan la falta de apoyo económico, problemas sociales como las drogas, violencia o alcoholismo o el poco interés de sus padres. Por otra parte, las instituciones no han sabido crear estrategias reales que retengan a los jóvenes, en cambio hay: profesores con poco interés, autoridades desvinculadas de la realidad de los estudiantes y programas que en pocas ocasiones los preparan para continuar con sus estudios superiores (p. 8).

⁴⁴ Adicionalmente, la generación de instrumentos y diagnósticos realizados por la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP-COPEEMS-SEMS; 2012), el desarrollo de programas como el movimiento contra el abandono escolar “Yo no abandono” (SEMS, 2017) y diversos estudios del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) abonan al análisis y comprensión de algunas causas de este fenómeno educativo y la identificación de predictores para su atención.

Así, por ejemplo, en dicho estudio se señala que, para el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, la opción formativa con frecuencia son talleres para el desempeño de oficios y los jóvenes que llegan a ingresar y culminar sus estudios en este nivel educativo es debido a que las primeras manifestaciones de su discapacidad se presentan en la adolescencia.

Por el contrario, aquellos que tienen alguna discapacidad motriz, transitan sin dificultad, no obstante, depende en gran medida de la accesibilidad del entorno escolar. Adicionalmente, para el caso de estudiantes con discapacidad visual el tránsito depende en gran medida de que en los niveles previos se haya contado con un régimen mixto (escuela regular y escuela especial en contra turno).

Finalmente, los jóvenes con discapacidad auditiva, enfrentan el reto de que los sistemas educativos estén cargados del lenguaje oral, por lo que su tránsito dependerá del soporte institucional de intérpretes (p. 191). Algo similar sucede en México, ya que como veremos más adelante, la educación para población con discapacidad presenta amplias diferencias comparada con la educación dirigida a población sin discapacidad no sólo en el acceso, sino también en la asistencia, el analfabetismo, el nivel educativo y el promedio de escolaridad (INEGI, 2019). Aunado a ello, los trabajos producidos que den cuenta de las condiciones educativas que se ofrecen en el nivel medio superior, son sumamente escasos.

Algunos estudios sumamente recientes como el De la Cruz (2022) en donde se aborda el derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad en el nivel medio superior y la tesis de maestría de Santillán (2019) así como el artículo de Díaz y Hanns (2021) enfocados exclusivamente en la falta de adaptabilidad y flexibilidad de las evaluaciones en un bachillerato especial (CAED), nos permiten reflexionar sobre la importancia de avanzar en la exploración y análisis del recorrido escolar de estudiantes con discapacidad en este nivel educativo para generar nuevos conocimientos sobre aquellos factores que limitan su permanencia, participación y en especial su óptimo aprendizaje.

Asimismo, resulta importante avanzar en la generación de conocimientos relacionados con la pertinencia y flexibilidad de propuestas de atención educativa que operan como parte del diseño de políticas públicas “inclusivas” y que intentan garantizar el derecho a una educación equitativa y de calidad para este sector poblacional.

Por tanto, la importancia y la originalidad de este estudio, radica en que explora y analiza en un sentido amplio, el recorrido escolar de estudiantes con discapacidad por el sistema educativo y las condiciones estructurales-contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas puestas en juego por las/ los alumnos en su paso por una modalidad abierta de bachillerato especial implementada para su atención: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED).

Así entonces, el presente estudio permite avanzar en la comprensión de aquellos factores relacionados con la pertinencia, la adaptabilidad y la flexibilidad de modelos educativos vigentes como el CAED y analizar las condiciones que el propio sistema escolar ofrece para que el aprendizaje pueda producirse y tenga lugar, lo cual influye ampliamente en el logro educativo de los estudiantes.

De este modo, en la siguiente sección se abordarán el posicionamiento teórico epistémico, así como los referentes teórico-conceptuales que orientan la postura ideológica y científica del presente estudio.

2.2 Posicionamiento teórico epistémico

El sistema educativo mexicano en la sociedad contemporánea, se caracteriza por la heterogeneidad de sus estudiantes, reflejo a su vez, de una sociedad ampliamente diversa. Ante este escenario, resulta fundamental la construcción de nuevos paradigmas analíticos y herramientas innovadoras que permita trascender de criterios homogeneizadores para apuntar al (re) surgimiento de una oportunidad “[...] para pensar y vivir desde la proximidad del otro, como sujeto concreto” (Millán, 2019, p. 11).

Por tanto, resulta necesario deslegitimar la existencia de indicadores estandarizados y meritocráticos que están presentes en la institución escolar en donde se estimula, premia e impulsa a aquellos estudiantes que cumplen con ciertos parámetros etarios, físicos, corporales y que por ende se encuentren dentro de un rango de mayor prestigio y poder al tiempo que desalienta; humilla, maltrata y al final, abandona al que, desde criterios arbitrariamente aceptados fracasa.

Es por ello que la apuesta en esta investigación es por considerar una mirada distinta a la trayectoria escolar y el logro educativo de las/los estudiantes con discapacidad, con la intención de abonar a la construcción de proyectos educativos realmente transformadores en donde las diferencias se vean como oportunidades de aprendizaje y no cómo obstáculos que limiten la interacción de pensamientos, experiencias y emociones (Bello, 2011, p. 38).

Para ello, se pretender abordar el campo educativo y el campo de la discapacidad desde el marco de la complejidad, donde la institución escolar será entendida como un sistema dinámico puesto que es un espacio de alta contingencia, pero también complejo ya que está cargado de *incertidumbre e imprecisiones*⁴¹.

Así, desde esta mirada compleja, el sistema educativo se podrá comprender desde la organización del conjunto ya que está moldeada por las acciones de todos los involucrados, es decir, por la red de relaciones escolares y sociales que conforman la institución escolar y los principios esenciales de la organización. Aunado a ello, la escuela será analizada y comprendida como un sistema red en donde las relaciones están vinculadas estrechamente y cada nivel tiene su propia articulación, por tanto, existe una relación entre los distintos actores, pero también se desarrollan disputas entre ellos.

⁴¹ Arboleda Adrián, (2019): *La escuela bajo los preceptos de la Teoría del Caos: Incertidumbre, caos complejidad, lógica difusa y bioaprendizajes*. 91-95.

Desde este paradigma, el concepto de *fractal* ofrece una metáfora útil para comprender el sistema red en el campo educativo, ya que ofrece una metáfora útil para describir la naturaleza de la cultura organizacional que se propone comprender a través de esta propuesta. Este objeto geométrico, permanece igual sin importar qué tan de cerca o qué tan de lejos se vea, lo mismo sucede con la educación dirigida a población que vive con alguna discapacidad ya que los contextos, las condiciones y circunstancias en las que se ha desarrollado su educación, presentan características muy particulares que se conservan con el paso del tiempo, independiente de los discursos y narrativas educativas hegemónicas emergentes.

De este modo, al igual que en el campo educativo, en el campo de la discapacidad convergen múltiples factores y elementos que interactúan de modo no aislable y definiéndose en función del resto, teniendo su propia articulación, discurso y narrativa hacia la discapacidad.

2.3 Referentes teóricos y conceptuales

A continuación, se exponen los referentes conceptuales que le dan ruta a esta investigación. En primer lugar, se expone la discusión en torno a la definición del concepto de discapacidad, a partir del desarrollo teórico-metodológico de la perspectiva de la encrucijada (Broyna, 2008) la cual es valiosa en este campo por (re) considerar la multiplicidad de factores socioculturales, económicos y políticos que intervienen en su delimitación significativa.

Posteriormente, se desarrolla el concepto de trayectorias escolares a partir de la propuesta de Flavia Terigi, Briscioli y Rossano; finalmente se aborda el concepto de logro educativo a través de la mirada de López Salmorán y Rincón Gallardo.

2.3.1 Discapacidad

En la presente sección, se alude a la noción de discapacidad considerando la articulación de dos enfoques de estudio. Por un lado, el aporte teórico-metodológico de Patricia Broyna el cual, define la discapacidad como un sistema social complejo y multidimensional que excede el aspecto médico o de salud de una persona. (Broyna, 2009, p. 157) y por otro, el aporte de los estudios críticos en discapacidad que consideran la complejidad política, ontológica y teórica de la categoría de discapacidad mediante la vinculación a otras identificaciones y su interrogación como fenómeno (re) presentado a nivel psíquico, cultural y social (López, 2020, como se citó en Schewe, 2021, p. 128).

Inicialmente, para lograr comprender la construcción social de dicha noción desde una mirada compleja, se recurrió al modelo de la encrucijada el cual, se sostiene principalmente de dos propuestas teóricas: la teoría de los sistemas complejos y la teoría de los campos de Pierre Bourdieu.

Este modelo teórico-conceptual, constituye una herramienta valiosa para analizar la discapacidad como totalidad espacial y temporal puesto que contextualiza “las representaciones que el hombre ha elaborado a lo largo de la historia y que operan en el presente, las relaciones entre los distintos actores y las posiciones desde donde apuestan, intercambian y disputan sus capitales los agentes desde una perspectiva dinámica y relacional” (p. 25).

Asimismo, esta propuesta de análisis, permite concebir la discapacidad como un campo donde existen múltiples posiciones en pugna las cuales, están en juego a través de la movilización de capitales ya sea de tipo simbólico, político o económico. En este ir y venir, operan distintos principios de visión y división de la discapacidad a lo largo de la historia que, a la vez, orientan prácticas y discursos en torno a la discapacidad. (p. 157)

Según lo planteado por la autora, los modos en que la discapacidad ha sido entendida, conformada, configurada y clasificada a lo largo de la historia de la humanidad, ha expuesto a las personas que son consideradas como tales, a prácticas y discursos diversos, según el arbitrio cultural dominante en cada época o comunidad. En consecuencia, la discapacidad obliga, aún en su análisis más acotado, a no perder de vista esta complejidad que debe incluir la dimensión temporal en sus dos aspectos: a lo largo de la vida de la persona y en la historia de la humanidad (p.25).

Por tanto, este modelo representa un instrumento útil que permite, por un lado, delinear la discapacidad como objeto de estudio desde el ámbito sociológico y por otro, hacer visible su complejidad puesto que coloca en perspectiva aquellas prácticas de invalidación y exclusión con que [...] “desde distintas posiciones de saber y poder, se ha pretendido asociar el problema de la discapacidad ligándolo únicamente (o básicamente) con el atributo de un sujeto”. (Brogna, 2009. p. 167).

Tres elementos en interrelación constituyen la compleja construcción social de la discapacidad los cuales, a su vez, conforman el modelo de la encrucijada, dichos elementos se mencionan a continuación: a) la particularidad biológica- conductual (PBC), es decir, el rasgo físico, funcional o de conducta que distingue a una persona del grupo social al que pertenece; b) la cultura y normatividad (CN) esto es, aquella representación social (discursos y prácticas individuales, institucionales, políticas, etc) que cada sociedad o grupo haga de la discapacidad y la serie de pautas que organizan el espacio social de aquello que está permitido o prohibido y c) la organización económica y política (OEP) la cual, se interrelaciona con las representaciones y modelo culturales condicionando qué particularidad biológica-conductual será considerada discapacidad y qué trato recibirá (p.170-174).

Para Brogna, la discapacidad no se halla en ninguno de los tres aspectos, sino que queda determinada en el espacio de intersección o confluencia con todos ellos, [...] no está en ninguna de las tres “cornisas” sino en la hondonada; no se encuentra en un componente, sino en el sistema complejo e indivisible que forman los tres. No sólo no se encuentra en ninguno de los tres afluentes, sino en la confluencia: no se halla en un componente, sino en el sistema complejo e indivisible que forman los tres [...] (Brogna, 2006, p.168).

Otros elementos que forman parte constitutiva de la construcción social de la discapacidad según lo planteado por la autora, son la serie de visiones paradigmáticas que la sociedad ha desarrollado en torno a dicha noción. Dichas visiones, responden a la organización social (a sus aspectos, económico, cultural y político) y en este sentido, acompañan los procesos históricos.

Dentro de un mismo país o una misma región, distintos grupos, en función de su organización social, favorecerán o condicionarán el predominio de una visión particular. Cabe resaltar que dichas visiones según lo planteado por la autora, no se suplantán, sino que se solapan, permanecen como sedimentos activos que conviven y se interrelacionan. (Brogna, 2006, p. 34).

A continuación, se expone cada una de estas visiones: a) visión de exterminio-aniquilamiento (simbolizada como aquella particularidad biológica o de comportamiento evidente que pone en peligro al grupo); b) visión sacralizada mágica (visión en que la particularidad orgánica o de comportamiento es entendida como una acción sobrenatural [dioses/demonios]); c) visión caritativo represiva (en esta visión la discapacidad queda significada por tres elementos esenciales: la caridad, el castigo y el milagro)⁴² d) visión médico-reparadora (la visión de la discapacidad es la de una enfermedad o un problema de salud que se puede curar o reparar; basada en el estigma/diagnóstico)⁴³ e) visión normalizadora-asistencialista⁴⁴ (en esta visión la persona es sujeto

⁴² Según lo planteado por Brogna (2006) en esta visión se navega entre lo médico y lo religioso, ciertas discapacidades, síntomas, enfermedades o comportamientos, eran objeto de diagnóstico y tratamiento médico o de exorcismo, castigo o caridad cristiana. De este modo, la marca cultural es un cuerpo o una mente deformes, carentes o imperfectos (locos, sordos ciegos, “tullidos”, el monstruo) o con comportamientos “indeseables” y la frontera o límite con respecto del grupo es la asignación de un espacio físico separado (p.178).

⁴³ Según la autora, en esta visión, la ciencia confirma la individualidad del déficit y el determinismo orgánico de lo patológico. La educación especial es subsidiaria de este modelo en el aspecto pedagógico y laboral; su importancia ha sido paralela a la universalización de la educación (p.179).

⁴⁴ Asistencialista en función de un sujeto que es entendido y construido como sujeto de asistencia; sea a través de políticas o de acciones de instituciones estatales o de la organización civil. En esta visión existe una gran influencia de la estadística y la medicina para crear la idea del ser humano “promedio” y de esta forma determinar las dicotomías sano/enfermo, normal/anormal, capaz/incapaz.

de asistencia y tutela, por tanto el sujeto queda entrampado en un estatus inferior)⁴⁵ y f) visión social (en esta visión la discapacidad se define de manera situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales)⁴⁶.

En esta visión, la discapacidad comienza a ser conceptualizada no como un problema de “salud”, ni como “tragedia personal” sino como una construcción social [que señala] la situación de segregación, discriminación y opresión que sufren las personas. Aunado a ello, la autora menciona que el paradigma actual (basado en nociones de derechos, ciudadanía e inclusión social), es una mirada que viene a sumarse a otras visiones que están activas en el campo⁴⁷.

Como se puede observar, la autora propone analizar las estructuras sociales que históricamente han ayudado a configurar lo que entendemos por discapacidad, sin dejar de tomar en cuenta la permanencia de visiones o representaciones que incluso hoy en día no han podido ser superadas.

Adicionalmente, y como se mencionó previamente, la presente investigación se sostiene a su vez de la perspectiva y aportes conceptuales de los *estudios críticos sobre discapacidad*. Desde este enfoque, la *discapacidad* en las sociedades occidentales, constituye una categoría política (similar a la de género y raza) que sirve para clasificar a un sector de la sociedad que no cumple con la integridad corporal obligatoria exigida por el sistema de producción capitalista (Gutiérrez, 2020)⁴⁸.

⁴⁵ En este modelo el habitus, el arbitrario cultural interiorizado que se perpetúa en las prácticas se basa en la noción: a) de desviación, b) de la supremacía/inferioridad de ciertos atributos (y de sus portadores) y c) de la persona como sujeto de asistencia y no de derecho (p.182).

⁴⁶ En esta visión la discapacidad se transforma en un concepto amplio, interseccional y dinámico, capaz de cuestionar la idea de “normalidad” que pone en jaque incluso aquello que pensamos como cuerpo, desde nociones esencialmente abstractas y modernas. En tal sentido, la identidad discapacitada es ahora un terreno de lucha y resistencia. La marca cultural que este modelo propone es la de sujeto excluido a priori (de la participación social) y vulnerado (en su dignidad y sus derechos) (p.184).

⁴⁷ Brogna sostiene que este nuevo paradigma no viene a suplantarse al anterior sino a participar en un juego de pujas y disputas en el que diferentes sectores de la sociedad tratan de imponer su manera particular de representar un aspecto de lo social, en este caso de la discapacidad.

⁴⁸ Para Gutiérrez (2020), los sujetos que no cumplen con este deber ser, esto es, que no pueden ser rehabilitados e integrados/incorporados a la vida productiva se consideran inútiles, dependientes y una carga para el Estado. Por lo tanto, son reclusos y contenidos, ya sea en instituciones (médicas, psiquiátricas o penitenciarias), en residencias o en sus propias casas.

Desde esta mirada, sobresalen dos referentes teóricos que constituyen el soporte para repensar la noción de discapacidad: el primero es el concepto de *integridad corporal obligatoria*⁴⁹ que alude a la ficción de un cuerpo normativo, deseable y obligatorio, con todos sus órganos y sentidos; un cuerpo completo, sano, una inteligencia promedio y salud mental óptima. Este ideal corporal, se complementa con los estándares estéticos que impone occidente (Gutiérrez, 2020).

El segundo es el de *capacitismo*⁵⁰ caracterizado por la jerarquización de sujetos en función de cuestiones vinculadas a sus capacidades (Mello, 2016). Bajo este concepto se reconoce que, así como el sexismo, racismo o la homofobia, es necesario incluir entre esas violencias interseccionales, las dirigidas a las personas con discapacidad por las sospechas sobre sus capacidades (Schewe, 2021, p. 32).

De este modo, la inclusión pensada desde la a discapacidad y reflexionada bajo este enfoque, constituye un dispositivo a través del cual, se va a normalizar la diferencia con la intención expresa, de generar un beneficio eminentemente económico de estos cuerpos. Sin embargo, bajo este esquema utilitarista en el que opera el sistema neoliberal cabe preguntarse ¿Qué cuerpos son los que se incluyen bajo esta lógica política?

Para finalizar, y en concordancia con la presente investigación, la noción de discapacidad entendida a partir de estos dos aportes teórico-conceptuales, por un lado, a través de esta herramienta teórico-metodológica denominada “encrucijada”, pues permite delimitar y delinear ciertos hitos y particularidades en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en su paso por el sistema escolar enfatizando su experiencia por un bachillerato especial, el CAED número cuatro. Y, por otro se enriquece de la perspectiva de los estudios críticos sobre discapacidad para comprender la discapacidad desde el contexto mismo, un contexto eminentemente colonial que altera y modifica las formas de ver el cuerpo.

⁴⁹ Acuñado por Robert McRuer en 2006, la integridad corporal obligatoria refiere a un régimen que introduce un ideal refulatorio corpóreo, estandarizado y nómada, que el imaginario social considera como natural. Mcruer, R. (2006) *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*, Nueva York/Londres, New York University Press.

⁵⁰ El capacitismo, ha sido ampliamente abordado en la literatura internacional desde hace algunas décadas. No obstante, es en el año 2000, cuando Maurianne Adams incorpora tal concepto al entramado conceptual del racismo, el clasismo y el sexismo (Brogna, 2024, p.174). Para Fiona Campbell (2001) el capacitismo constituye «una red de creencias, procesos y prácticas que produce un tipo particular de yo y cuerpo (el estándar corpóreo) que es proyectado como el perfecto, propio de la especie y por lo tanto esencial y totalmente humano» Por tanto, la discapacidad se presenta como un estado disminuido del ser humano. Véase: Campbell, F. (2001). *Inciting Legal Fictions: Disability's date with Ontology and the Ableist Body of the Law*», *Griffith Law Review*, 10(1): 42-62.

1.3.2 Trayectorias escolares

*Mirar la trayectoria invita a redescubrir
a la persona en el alumno, mirar para atrás
cómo fue transitando su escolaridad,
que hizo la escuela; y para adelante: qué hacer.*

Rossano (2007)

A continuación, se hace referencia a la perspectiva conceptual de las trayectorias escolares a la cual se aboca el presente estudio en donde se profundiza sobre las dimensiones que componen el recorrido escolar de las/los estudiantes tomando en consideración aquellas condiciones que ofrece el sistema escolar según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establece y las oportunidades que apertura dicha institución.

Los cambios y transformaciones provenientes de diversas perspectivas y cambios de paradigmas en el campo educativo, han dado apertura a la reconsideración de la ya tradicional definición de *trayectoria escolar*, pensada principalmente como categoría individual y limitada a la biografía de los sujetos, por una definición sistémica la cual, permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible.

Si bien al interior de la trayectoria escolar inciden ampliamente aspectos relacionados con las condiciones estructurales y contextuales, así como las estrategias que ponen en juego las/los estudiantes, resulta importante resaltar aquellos factores relacionados con las condiciones que el propio sistema escolar promueve para que el aprendizaje pueda producirse y tenga lugar, lo cual influye ampliamente en el logro educativo de las/los estudiantes.

Por tanto, el análisis de las trayectorias escolares desarrollado en este estudio, se apega a esta perspectiva, la cual, no pretende poner énfasis en un solo tipo de condiciones, sino que intenta lograr una compleja articulación entre diversos factores que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible de las/los estudiantes con discapacidad, recuperando la dinámica propia de sus vidas, así como de aquellos hitos en la vida del estudiantado en su paso por la escuela.

Un referente imprescindible en las discusiones sobre trayectorias escolares es el sociólogo Pierre Bourdieu que, pese a que no se trate de un concepto central en su desarrollo teórico, realiza un profundo análisis sobre el espacio social y los campos (1979) y de ahí emerge el despliegue de las trayectorias individuales.

Para el sociólogo, las *trayectorias* de los agentes se desarrollan dentro del espacio social⁵¹ el cual, está conformado por campos⁵² estos campos se presentan como sistemas de posiciones y de relaciones ligados a cierto número de propiedades analizables independientemente de las características de quienes la ocupan; por tanto para él, la posición de origen no es otra cosa que el punto de partida de una trayectoria (ya sea de un individuo o de un grupo) en función del volumen y la estructura del capital definidos puntualmente, pero además, en su evolución en el tiempo del volumen y la estructura de su capital económico, cultural y social.

Así, para el autor (1987) una trayectoria (sea individual o grupal) es concebida como aquella serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio jerarquizado y en permanente movimiento y sometido a incesantes transformaciones; Dichas posiciones, corresponden a un volumen determinado de capital heredado y un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones aproximadamente equivalentes⁵³

De este modo, Bourdieu sostiene que los miembros de una clase que disponen en origen de cierto capital económico y cultural están destinados con una probabilidad dada a una trayectoria escolar y social particular. Lo anterior significa que una fracción de la clase está destinada a desviarse con respecto a la trayectoria modal⁵⁴ de la clase en su conjunto.

⁵¹ De acuerdo con lo planteado por Bourdieu (1979) el espacio social se compone de tres dimensiones fundamentales: el volumen del capital, la estructura del capital y la evolución en el tiempo de estas dos propiedades.

⁵² De acuerdo con Bourdieu (1987) los campos son espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias, los cuales, se presentan como sistemas de posiciones y de relaciones entre posiciones a las cuales están ligadas cierto número de propiedades analizables independientemente de las características de quienes la ocupan. Para profundizar al respecto, véase: Bourdieu, P. (1987) *Cosas dichas*. En: el interés del sociólogo. Gedisa, Buenos Aires. 2000.

⁵³ Según el autor, la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes (...) esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan o, lo que viene a ser lo mismo, las trayectorias que han llevado a ocuparlas.

⁵⁴ Según Bourdieu (1979) la trayectoria modal representa la tendencia sociológica y ciertas disposiciones con respecto al porvenir (el recorrido longitudinal más probable que hará un sujeto en el espacio social), claramente condicionada en este análisis por la posición social de origen.

Por ello, según lo planteado por Bourdieu, las condiciones materiales y contextuales (estructurales) de la vida de las/los alumnos, determinan el avance, el progreso y la posición en la que se encuentra cada estudiante, no obstante, cabe resaltar que desde esta postura se le otorga un papel muy pequeño a las acciones de las personas y a las estrategias individuales subjetivas (autodeterminación, motivación, compromiso y otros atributos personales) que pueden incidir en la transformación de sus propias trayectorias escolares.

Así lo refiere Clot (1989) al mencionar que:

“El acto humano no se produce en línea recta, sino por encrucijadas y según círculos; se hace por el encuentro de una historia social que sitúa, permanentemente, al sujeto ante nuevos problemas, que lo “provoca” y prueba así su resistencia, y de una historia individual en el curso de la cual, en respuesta a cada provocación de su historia social, el sujeto mismo se ha arreglado una pluralidad de vías a considerar, un sistema de valores dividido, causa de sus vacilaciones, de sus deliberaciones internas y de las comparaciones que con otros. Es porque la subjetividad no es una simple causa interior sino una actividad singular de apropiación, incluso si opera sin que el sujeto lo sepa” (p. 123).

De modo que, en el estudio de las trayectorias escolares suelen conjugarse condicionamientos externos, es decir, aquella estructura de oportunidades del mundo externo entendida como acceso a bienes y servicios o el desempeño de actividades con las que el sujeto se encuentra, pero también, el conjunto de disposiciones y capacidades de los sujetos puestas en juego en la vida cotidiana (sus saberes, capacidades, lógicas que orientan su acción, habilidades, etc.).

Sin embargo, según lo planteado por Kaplan y Faisond (2001) existen otro tipo de condiciones que determinan la producción de los recorridos del estudiantado por el sistema escolar: las condiciones institucionales, esto es, aquellas mediaciones generales del sistema escolar en tanto que sistema.

Para analizar este tipo de condiciones, la propuesta de Flavia Terigi (2010) es sumamente valiosa ya que sostiene que, a lo largo de los años, el sistema educativo ha definido las trayectorias escolares a través de su organización y sus determinantes. Desde su perspectiva, las trayectorias escolares describen el itinerario realizado a través del recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema escolar. En tal sentido, se pueden identificar dos tipos

de trayectorias escolares: las *trayectorias teóricas*⁵⁵ que expresan aquellos recorridos de los sujetos por el sistema educativo, marcados por una periodización estándar y una progresión lineal; esto es, ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema escolar y las *trayectorias reales*⁵⁶ que describen el camino singular y real que las/los estudiantes realizan por las ofertas de escolarización (p. 5).

Así, según lo planteado por Toscano, Briscioli y Morrone (2015) lo relevante de esta consideración es que ya sea que se trate de trayectorias teóricas o reales, ambas se ven determinadas por la organización escolar, por aquello que las escuelas ofrecen según sus modos de regulación, los vínculos pedagógicos que establecen y las oportunidades que abren. (p.2).

De este modo, al analizar las trayectorias reales de los sujetos, se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; esto quiere decir que las trayectorias no son independientes de las condiciones institucionales y las formas en las que éstas se organizan y delinea itinerarios posibles que los estudiantes realizan de maneras diversas⁵⁷.

Para la autora, el análisis de las trayectorias reales, ofrece la posibilidad de visibilizar aquellos puntos críticos y desafíos que plantean las trayectorias escolares no encauzadas y la posibilidad de atenderse desde un nivel macro, meso y micro, pero sobre todo y no menos importante, de visibilizar y dar cuenta de aquellas variadas y múltiples formas de aprender, con ritmos y tiempos completamente distintos a lo que ofrece la secuencia única de aprendizaje de la escuela tradicional⁵⁸.

⁵⁵ De acuerdo con Terigi (2009), tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Cada una de estas especificaciones delinea condiciones de escolarización y recorridos posibles en el sistema. Se trata de arreglos arbitrarios para organizar las formas en que la experiencia puede ser cursada o transitada, además, definen aspectos sustanciales del régimen de trabajo que ésta impone.

⁵⁶ Según lo planteado por Terigi, en las trayectorias reales se reconocen una serie de avatares por los cuales se alejan o se apartan de este diseño teórico previsto en dicho sistema y muestran una enorme cantidad de puntos críticos.

⁵⁷ Terigi reconoce que la investigación educativa y la experiencia tanto política como a nivel de proyectos escolares, reflejan algunos desafíos, lo que denomina como trayectorias escolares no encauzadas, aquellas que están en disonancia en general con las trayectorias teóricas.

⁵⁸ En cuanto a la actividad o trabajo que realizan los estudiantes investigaciones de (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012) visibilizan como los componentes del régimen académico pueden operar obturando las trayectorias escolares. Se entiende por régimen académico el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder.

Adicionalmente, Terigi (2009) realiza una interesante reflexión sobre la influencia que conlleva la *inclusión educativa*⁵⁹ para una nueva formulación y reconsideración del concepto de trayectorias escolares ya que pondera la necesidad de asegurar una educación compartida e independiente del origen y de las particulares condiciones de crianza, el respeto por las culturas locales y la promoción de una comprensión recíproca de la cultura de los otros⁶⁰.

Sobre la misma línea de análisis, el trabajo de Rossano (2007) permite complementar la noción de trayectoria escolar ya que refiere al desempeño de las/los alumnos a lo largo de su escolaridad año con año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje.

Para la autora, este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada estudiante en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje. Por tanto, la trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de las/los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno.

Cabe resaltar que, para los fines de esta investigación, este enfoque resultó de gran valía dado que considera la heterogeneidad y diversidad de estudiantes y permite mirar la trayectoria para atrás, es decir, para comprender como la población estudiantil fue transitando su escolaridad, y, para adelante, para analizar las condiciones que propone la institución escolar para que el aprendizaje se pueda producir y tenga lugar.

Se puede concluir en que el análisis de las trayectorias escolares desarrollado en este estudio propone analizar el recorrido escolar de la población estudiantil del CAED, como un entretejido compuesto por distintos campos o niveles de análisis (mediaciones institucionales, condiciones contextuales y atributos de los sujetos) y comprender su interrelación e incidencia en la trayectoria

⁵⁹ Sumado a ello, la autora reconoce cinco formas de exclusión que deben ser reconocidas en su especificidad y en los modos concretos en los que afectan las trayectorias escolares de la población estudiantil. La primera consiste en no estar en la escuela, la segunda es asistir varios años a la escuela y, finalmente abandonar, la tercera son las formas de escolaridad de baja intensidad; la cuarta son los aprendizajes elitistas o sectarios y la quinta son los aprendizajes de baja relevancia. Para mayor información al respecto véase: Terigi F. (2009) *La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos*. En Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Educar en ciudades.

⁶⁰ Terigi instala la pregunta sobre el saber pedagógico que se requiere para poder remover las barreras que se presentan para la inclusión plena de un amplio grupo de estudiantes que no asisten a la escuela, que asisten, pero no permanecen, que aprenden, pero aprenden menos y que aprenden, pero aprenden conocimientos sectarios.

de estudiantes con discapacidad analizando todo el recorrido que realiza el estudiantado por la institución escolar desde que ingresa hasta que egresa.

En la siguiente figura, se esquematiza los elementos que considera la perspectiva de trayectorias escolares y a la cual se aboca la presente investigación:



Figura 2. Elaboración propia con información de Terigi, 2021.

2.3.3 Logro educativo

En el presente apartado, se aborda el concepto de logro educativo, cuya noción se ha centrado tradicionalmente en medir el progreso escolar que las/los estudiantes presentan, es decir (el desarrollo de competencias) a través de pruebas estandarizadas y otros indicadores educativos. A su vez, este término se ha orientado en detectar las tasas de fracaso escolar y al diagnóstico de problemas que presenta el estudiantado para cumplir con los estándares de calidad educativa y de logros esperados que demanda el sistema escolar⁶¹.

No obstante, para Casal (1996) el logro educativo va más allá de medir el avance académico y diagnosticar los problemas que un cierto grupo de estudiantes presentan para “adaptarse” a un sistema educativo inflexible y tradicionalista. Para el autor, esta noción constituye un indicador de las oportunidades que tiene la población estudiantil para acceder al sistema de educación formal, de su desempeño dentro del mismo y de la interacción entre la participación de las/los estudiantes en la escuela y otros ámbitos de la vida, como son el trabajo y la familia.

En tal sentido, constituye una medida resumen de un proceso complejo, donde se conjugan un cierto periodo histórico que articula estructuras de oportunidades educativas específicas, un conjunto de instituciones que intentan regular las trayectorias y transiciones educativas y las decisiones que deben tomar las/los estudiantes (por sí mismos o a través de otros) respecto a dichas trayectorias.

Sobre esa misma vía, López (2011) sostiene que al hablar de logro educativo en un sentido amplio se alude:

[...] al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados, y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas [...]. Además, agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo (p. 1).

⁶¹ En consonancia con esta definición, Ortiz (2015) sostiene que el logro educativo representa el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que debe asimilar el estudiantado en el proceso pedagógico.

Adicionalmente López afirma que, al referir a dicha noción, resulta imprescindible incluir la afirmación vivencial de la capacidad que se tiene para comprender plenamente (satisfacción personal) y generar manifestaciones en las/los estudiantes que hagan referencia a expectativas de futuro vinculadas a la posibilidad de seguir aprendiendo dentro o fuera de la escuela.

Desde el posicionamiento teórico epistémico que sostiene esta investigación, el aporte conceptual de *logro educativo* propuesta por López resulta valiosa ya que nos permite comprender qué tanto, la población con discapacidad adscrita a una modalidad de bachillerato especial, cultiva y desarrolla habilidades para apropiarse del conocimiento y alcanzar esa satisfacción que produce aprender, vencer el desafío mental que se genera al estar en contacto con nuevos conocimientos y alcanzar la comprensión de lo que se produce lejano o ajeno (Rincón, 2019, p. 32)

De modo que, en esta investigación se aludirá al concepto de *logro educativo desde la/el que aprende*, puesto que se pone en el centro del análisis, el aprendizaje profundo de la población estudiantil, valorando aquellos aprendizajes que promueven su desarrollo sistémico y global y que son provechosas para su vida pues permiten vincular el plano académico, con el propio contexto personal, familiar y social (Zorrilla y Ruiz, 2007; Suárez, 2011).

Por tanto, en este estudio se intenta dejar a un lado aquellos pilares que durante años han sostenido al sistema educativo en las sociedades occidentales y que hoy por hoy se consolidan a través de un discurso hegemónico que apela a estándares de calidad educativa pero que en realidad permiten a los estudiantes relacionarse “convenientemente” con su posición eventual en la jerarquía de autoridad y estatus en el proceso de producción capitalista a través de la búsqueda de la productividad y la eficiencia.

Así, para analizar la noción de logro educativo de población estudiantil adscrita al CAED número cuatro, fue necesario apoyarse principalmente en dos corrientes teóricas: por un lado, la educación y enfoque constructivista de Dewey, Montessori y Piaget cuyos autores dedicaron gran parte de su obra al desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos sobre el aprendizaje y cómo se desarrolla de manera natural en niñas y niños. Por otro lado, la pedagogía crítica con sus orígenes en el trabajo e ideas de Paulo Freire. Desde este enfoque, el aprendizaje se promueve y desarrolla mediante el actuar y reflexionar en el mundo para transformarlo, es decir, a través de la praxis, ya

que despierta la conciencia crítica y conduce a la emancipación de las relaciones de poder opresivas⁶² (Rincón, 2019, p. 87).

En este sentido, al hablar de logro educativo desde la o el que aprende, el enfoque biográfico cobra notabilidad, ya que, como menciona Ruth Sautu (citada en Kornblit, 2004), constituye una posibilidad de recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas, los cuales, suelen ocultarse tras la homogeneización de los datos que se recogen con las técnicas cuantitativas, ya que permite vislumbrar un mundo de significaciones desde una mirada distinta, alejada de aquellos indicadores que durante mucho tiempo han constituido la base para medir el logro escolar, es decir, a través de pruebas estandarizadas que fungan como indicadores del avance y progreso escolar.

Hasta la fecha, existen pocos estudios que propongan realizar un análisis desde esta mirada, lo cual, dificulta conocer a profundidad aquellos apoyos o limitantes que presentan las y los estudiantes con discapacidad a lo largo de su recorrido escolar. aspectos que fungan como obstáculos y barreras para que las y los estudiantes que viven con una discapacidad permanezcan en la escuela, logren aprendizajes significativos y realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Por tanto, esta investigación persigue una finalidad de doble vía, por un lado, analizar aquellas condiciones estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y atributos personales de los sujetos que, de alguna u otra manera, inciden en el logro educativo de la población estudiantil con discapacidad, y, por otro lado, explorar qué tan lejos se encuentra el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) de constituirse como un espacio óptimo y adecuado para atender las necesidades educativas “reales” de la población estudiantil con discapacidad que aspira a continuar con sus estudios de bachillerato.

Esto a través de explorar qué forma se atienden las necesidades de aprendizaje de la población estudiantil del centro escolar, de qué forma se recibe la asesoría y acompañamiento de las/los estudiantes qué tipo de prácticas pedagógicas se desarrollan al interior del aula para atender cuestiones relacionadas con el rezago y abandono escolar y conocer qué estrategias se impulsan para mejorar el logro educativo y fortalecer la comunidad de aprendizaje adscrita al CAED número cuatro.

⁶²Es precisamente en la pedagogía crítica, donde se resalta la función opresiva de la escuela, su falta de atención a los contextos en que se desarrolla la vida de los estudiantes y la naturaleza autoritaria de la enseñanza convencional, entre sus exponentes más contemporáneos destacan por ejemplo Bell Hooks, Henry Giroux y Peter McLaren entre otros.

En el siguiente apartado, se presentan los argumentos de las elecciones metodológicas de la presente investigación y se explicita la perspectiva biográfico narrativa que se utilizó en el estudio.

Capítulo III

Referentes metodológicos

En el presente capítulo expongo los aspectos metodológicos que posibilitan la toma de decisiones para esta investigación. En la sección 3.1 *Perspectiva onto-epistemológica*; se narra de manera breve desde donde se va a producir el conocimiento a lo largo de esta investigación y la perspectiva que orienta el proceso. En la sección 3.2 *Construcción del objeto de estudio*; se exponen las inquietudes iniciales que dieron origen a este estudio y los cuestionamientos centrales que orientan la investigación. Mas adelante, en la sección 3.3 *El enfoque biográfico: Una herramienta para reconstruir las trayectorias escolares*; se describen las decisiones metodológicas con las que se realizó el presente trabajo: el método biográfico y el relato de vida. En la sección 3.3.1 *La entrevista cualitativa a profundidad y la guía de pautas*; se describe a detalle las técnicas e instrumentos de construcción de datos. Adicionalmente, en los apartados 3.4 y 3.4.1 *Referente empírico y contexto de indagación*; se describe el sitio de estudio y algunas características de las y los colaboradores del estudio. Seguidamente, en la sección 3.4.2 *Colaboradoras/es del estudio*; se describen las características de las/los participantes que permitieron que esta investigación se llevara a cabo. Por último, en las secciones 3.4.3 y 3.4.4 *Corpus y sistematización de la información y análisis de datos*; se presentan algunas características de las/los participantes y la forma en la que se llevó a cabo la sistematización de datos y la estrategia puesta en práctica para realizar el análisis de datos. Adicionalmente, en la sección 3.4.5 *Alcances y limitaciones en el campo*; se narra brevemente algunas limitantes que surgieron al momento de realizar la presente investigación y, finalmente, en la sección 3.4.6 *Condiciones éticas*, se describe brevemente aquellos acuerdos y cláusulas que formaron parte de esta investigación.

3.1 Perspectiva onto-epistemológica

En un principio, me interesa precisar desde donde me posiciono para realizar la presente investigación. Inicialmente, parto de entender la realidad desde una perspectiva compleja y un enfoque cualitativo interpretativo a través del cual, se busca ingresar a la subjetividad de los sujetos y comprender sus interacciones y significados sobre su recorrido escolar, su educación y la escuela, las expectativas propias y familiares, el logro escolar, los obstáculos y barreras presentes, la interacción entre pares, etc.

Para ello, consideré pertinente adoptar una perspectiva compleja, a través de la cual, la realidad es construida e interpretada mediante diversas condiciones, las cuales, se articulan para producir nuevas formas y maneras de comprender la realidad (Hayles, 1998). Así, desde esta mirada, se analizan los dos campos que se interrelacionan íntimamente a lo largo de la presente investigación: *el campo educativo y el campo de la discapacidad*.

Con lo que refiere al *campo de la educación* y para autores como Arboleda, el sistema educativo en su conjunto, se comprende inicialmente desde su organización, debido a que, está moldeado por las acciones de todos los involucrados, es decir, por la red de relaciones escolares y sociales que conforman la institución escolar y los principios esenciales de su organización” (Arboleda, 2019, p. 98). Adicionalmente, la institución escolar representa: “un sistema dinámico, el cual, constituye un espacio de alta contingencia, pero también complejo puesto que está cargado de incertidumbre e imprecisiones” (2019, p. 97).

Análogamente, se analiza el *campo de la discapacidad*, desde un enfoque multidimensional “donde operan principios de visión y división que -a su vez- orientan prácticas y discursos a través de los cuales, se reconstruye el campo de la discapacidad” (Broyna, 2006, p. 25).

Así, en este campo, “convergen múltiples factores y elementos que interactúan de modo no aislable y definiéndose en función del resto, teniendo su propia articulación, discurso y narrativa hacia la discapacidad” (García, 2000, como se citó en Broyna, 2006, p. 29).

Por lo anterior, se consideró viable recurrir a una perspectiva cualitativa interpretativa a través de la cual, se busca comprender el objeto de investigación desde su contexto natural, esto es, recuperar la subjetividad de los actores en su vinculación al fenómeno de estudio y reconstruir la realidad a partir de la interpretación de sus experiencias (Stake, 1999).

Conviene resaltar que, desde una mirada cualitativa, la o el investigador, comprende las experiencias de las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan dentro del marco de referencia de ellas mismas, por tanto, nada se da por sobreentendido ya que se busca la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas a través del estudio sistemático de la experiencia vivida y en particular de cómo la persona entiende quien es, social y culturalmente mediante sus acciones, sus discursos y la percepción que desarrollan sobre sí mismos y sobre los demás (Taylor y Bodgan, 1994, p. 22).

Por tanto, la elección de este método me permitió permanecer próxima al mundo empírico (Blumer, 1969) asegurando una interrelación entre los datos y lo que las personas dicen y hacen, obteniendo un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias (p. 23).

3.2 Construcción del objeto de estudio

La construcción de mi objeto de estudio tiene sus precedentes a partir de mi experiencia como asesora educativa por más de cinco años en uno de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad de la Ciudad de México, específicamente el plantel número cuatro y emerge desde la reflexión sobre la propia práctica, la de aquellos que conforman la comunidad CAED y que hacen escuela: asesoras/es, responsable, auxiliar, madres y padres de familia, cuidadoras y cuidadores pero principalmente, la comunidad estudiantil con discapacidad, con la cual conviví en mi día a día y que hoy por hoy permanece, abandonó o egresó de esta modalidad educativa.

De esta manera, fue a partir de reflexionar en torno al “deber ser” de la inclusión, que surge mi primer cuestionamiento ¿Qué representa para los estudiantes con discapacidad encontrarse dentro de un sistema de educación especial “inclusivo” en el que persisten formas particulares de segregación y marginación?

Cabe resaltar que, para ese entonces, mi ser maestra aún tenía encarnada la mirada médica asistencialista hacía este sector, la cual encaminaba mis acciones a integrar a la comunidad estudiantil a una sociedad que pondera la integridad corporal obligatoria⁶³ como única forma de ser y estar en el mundo.

No obstante, fue a través de explorar una multiplicidad de espacios de participación y de lugares de enunciación, que encuentro una manera distinta de abordar la cuestión de la discapacidad y es a través de las perspectivas críticas en discapacidad⁶⁴ que encuentro la posibilidad de mirar la discapacidad como una forma más de ser en el mundo, apelando al “reconocimiento” de la persona tal como es, dejando aquel sesgo unidireccional que intenta reparar y corregir la diferencia (Millán, 2020, p. 11).

En adelante, reflexioné sobre la importancia de acercarme a las diversas realidades escolares de estudiantes que viven con alguna discapacidad a lo largo de su recorrido por el sistema educativo, con la intención de analizar y comprender qué factores impiden que los trayectos

⁶³ Desarrollado por McRuer y considerado la piedra angular de la teoría crip (2006), el concepto de compulsory able-bodiedness (integridad corporal obligatoria) refiere a la ficción corporal occidental que se impone como deseable y obligatoria: un cuerpo completo con sus órganos y sentidos sanos, con una inteligencia promedio, buena salud mental y comunicación verbal fluida y coherente. Este ideal corporal, se impone a través de diversas instituciones (familia, escuela religión, Estado) y dispositivos (literatura, cine, música, publicidad) y conlleva a diversos privilegios y recompensas para los sujetos que lo “encarnan” (McRuer, 2006 citado en Maldonado, 2017).

⁶⁴ Dentro de esta perspectiva, hablar de discapacidad implica aludir a una construcción social donde se ubica a unas personas en condiciones de superioridad sobre otras, por lo que se torna en relaciones de poder.

escolares de estudiantes con discapacidad sean plausibles, independientemente del modelo educativo en el que decidan estudiar.

Fue a partir de entonces que surge el cuestionamiento y objetivo central, así como algunas preguntas orientadoras y objetivos secundarios (expuestos previamente en el capítulo uno) que le dan ruta a esta investigación.

3.3 El enfoque biográfico: Una herramienta para reconstruir las trayectorias escolares

La presente investigación integra diversos recursos metodológicos de algunos campos disciplinares de conocimiento tales como la sociología, la pedagogía, la filosofía y la historia a través de los cuales, se parte de una perspectiva biográfico-narrativa como elemento clave para la indagación hermenéutica⁶⁵. Por tanto, para comprender qué factores al interior del CAED provocan discontinuidades, desacoplamiento y rupturas en la trayectoria escolar de los estudiantes adscritos a esta modalidad e impiden su eventual proceso de inclusión educativa, se consideró fundamental rescatar las voces de los interlocutores, en este caso, estudiantes activos y no activos del CAED, que forman parte de la comunidad CAED.

Para tales fines, el *enfoque biográfico*⁶⁶ representó una herramienta esencial en la investigación debido a que, permite la reconstrucción “objetiva” y la búsqueda de determinantes en la construcción de una vida, pero al mismo tiempo, posibilitó la búsqueda de sentidos a las vivencias, es decir, la comprensión de la manera como el individuo habita esa historia en los planos afectivo, emocional, cultural y social (Correa, 1999, p. 41).

Por tanto, mi elección respecto a este enfoque, se funda en lo que para Cornejo (2006) constituye la manera en que este “responde desde adentro” desde el marco de referencias de los propios actores involucrados, a los diversos cuestionamientos que nos formulamos; a la búsqueda de (inter)subjetividades en la manera de conocer y a la creencia entre una relación directa entre el interlocutor y el que escucha.

Según Longa (2010) el método biográfico constituye una herramienta central en diversos estudios sociológicos el cual, permite analizar identidades subjetivas o reconstruir trayectorias de generaciones profesionales, por tanto, al analizar qué condiciones estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas ponen en juego las/ los alumnos del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) a lo largo de su trayecto escolar y de que

⁶⁵ La perspectiva hermenéutica, desde la que se planteó esta investigación, se centra en el entendimiento e interpretación; de diversos eventos con lo que se orienta a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interacción entre los individuos (Schutz, 1974).

⁶⁶ El enfoque biográfico reúne contribuciones de distintas corrientes de pensamiento, entre ellas la hermenéutica (dimensión ontológica), la existencia (dimensión ética) dialéctica y constructivista (dimensión epistemológica). Asimismo, se conforma como un enfoque interdisciplinario que incluye influencias diversas: antropología sociología, historia, educación entre otras. Este enfoque se caracteriza: Véase. Cornejo M. Mendoza F. y Rojas F. (2008) *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones de diseño metodológico*. Pontificia Universidad de Chile. p. 30.

forman inciden en su logro educativo, el enfoque biográfico cobra relevancia, ya que, de acuerdo con Ruth Sautu (como se citó en Kornblit, 2004) constituye una posibilidad de recuperar los sentidos vinculados con las experiencias vividas que muchas veces se descalifican tras la homogeneización de los datos que se recogen exclusivamente con técnicas cuantitativas.

Por consiguiente, a la luz de este enfoque, se podrá vislumbrar un mundo de significaciones distintas vinculadas con el estudio de las trayectorias escolares y el logro educativo, aquellas que no sólo contemplen indicadores de desempeño que durante mucho tiempo han constituido la base para medir el progreso en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, sino que, a partir de una perspectiva no reduccionista del itinerario escolar, se podrán analizar diversos factores que obstaculizan el aprendizaje profundo, un aprendizaje mutuo, libre y autónomo.

Dado que la presente investigación se funda en el enfoque biográfico como método privilegiado de construcción de datos, se recurrió al *relato de vida*⁶⁷ como recurso metodológico. Según Rivas (2010), los relatos de vida permiten acercarnos a las biografías, las cuales, no solo hablan de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente, ponen de manifiesto los contextos sociales, político y culturales en los que se han ido construyendo y que son de interés para esta investigación (p. 121).

Asimismo, se trabaja con distintos niveles de interpretaciones que se consideran constituyentes de la experiencia humana y que, por tanto, representa la dimensión ontológica del enfoque biográfico.

En este sentido, se asume que el relato de vida, constituye un proceso dialógico⁶⁸ entre la persona que investiga y los interlocutores, para ello, se intentó promover un espacio propicio para el diálogo y la producción de conocimiento en colectivo, en donde las/los estudiantes logran fungir como expertos en sus propias vidas, a través de “hablar de ellas/os mismos, sin silenciar su subjetividad” (Bolívar, 2002, p. 2).

⁶⁷ El sociólogo francés Daniel Bertaux, se considera como uno de los principales exponentes de la perspectiva etnosociológica, a través de la cual, impulsó y promovió el potencial de los relatos biográficos orales entre la década de los setenta y ochenta. Bertaux considera el relato de vida como una narración en su dimensión material, cuyas finalidades están enfocadas principalmente en la exploración, el análisis y la expresión. Para mayor información véase: Callejo J. (2005). *DANIEL BERTAUX. Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona. Ediciones Bellaterra.

⁶⁸ Según Pineau (1992) se puede decir que la narración en los relatos de vida, no pertenecen ni al narrador ni al narratorio, ya que ninguno posee más conocimiento que el otro, sino que ambos realizan un aporte característico desde su posición, contribuyendo con una parte complementándose.

Ahora bien, esta investigación se enmarcó de forma concreta en aquellos relatos de vida múltiples cruzados que, de acuerdo con Rivas (2010), implica que las/los interlocutores reconstruyan diversos eventos vividos de un mismo entorno o contexto, en este caso, su trayectoria escolar previa y la experiencia escolar vivida en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro, para expresar a varias voces, cuáles fueron sus itinerarios o trayectos escolares antes de llegar a un bachillerato especial y una vez insertos en esta modalidad, qué tan viable resultó para ellas/os esta opción educativa como contexto de aprendizaje.

De este modo, a partir de recuperar diversos relatos representativos de la comunidad estudiantil del CAED sobre cómo significaron o significan su experiencia escolar al interior de este contexto educativo, se pudo comprender el sentido que le atribuyen a la escuela y sus motivaciones por aprender. Igualmente, se pudo dar cuenta sobre qué factores al interior del CAED posibilitan la producción de discontinuidades, desacoplamientos y rupturas en la trayectoria escolar de los estudiantes adscritos a esta modalidad e impiden su eventual proceso de inclusión educativa.

3.3.1 La entrevista cualitativa en profundidad y la guía de pautas

Dado que la presente investigación se funda en un enfoque constructivista a través del método biográfico-narrativo y particularmente en el relato de vida como herramienta de construcción de datos, se tomó la decisión de recurrir a una técnica antropológica, desde la cual, se reconoce la importancia del lenguaje como herramienta vital para posibilitar la aprehensión e interpretación de los actos comunicativos promoviendo la interacción y originando conocimiento a partir del diálogo.

Para ello, se recurrió a la *entrevista*⁶⁹ y particularmente a la *entrevista cualitativa en profundidad*⁷⁰ pues en ella se encontró la flexibilidad y el dinamismo necesario que permitiera a los interlocutores responder de manera extensa, de modo que se pudieran seguir las pistas de los temas que iban emergiendo, alentarlos en el tratamiento del ámbito de nuestro interés y crear con ello la conexión necesaria para que el encuentro se desarrollara del modo más natural y con mayor fluidez.

De acuerdo con Taylor (1987), la intención de este tipo de entrevista, va encaminada hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los interlocutores respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras, por tanto, las y los actores sociales, construyen relatos que dan cuenta de sus imaginarios y representaciones alrededor de una experiencia o suceso”. De esta manera y según con Kvale (2011), la entrevista cualitativa en profundidad intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas y develar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas.

Cabe resaltar que esta técnica cualitativa no es solamente hablar de una serie de eventos o acontecimientos inconexos, sino que se trata de “construir un relato” evocando tal o cual episodio, una experiencia, suceso o una cadena de acontecimientos con relaciones causa-efecto que

⁶⁹ En el marco de diversos estudios sobre técnicas etnográficas ha sido definida de las siguientes maneras: una estrategia de investigación para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree, una situación cara a cara en la cual, una persona obtiene información al interrogar a otra (Guber, 2001); una relación social en la cual se encuentran dos reflexividades -la del etnógrafo/a y las del interlocutor/a- y que, a partir de dicho encuentro, se produce una tercera (Guber, 2004).

⁷⁰ Según Taylor y Bodgan (1987), la entrevista cualitativa en profundidad comprende reiterados encuentros cara a cara entre el investigador/a y los interlocutores cuya intención va encaminada hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los interlocutores respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras. De esta manera, las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el/la propia investigadora es el instrumento de la investigación y no lo es el formulario de entrevista.

transcurre en el tiempo y el espacio (Bordwell y Thompson, 1995, p. 66 como se citó en Márquez, 2021, p. 88).

Así, al reconstruir las trayectorias escolares de la comunidad estudiantil con discapacidad a través del relato, no fue necesario abarcar la totalidad de la existencia de las/los sujetos sino fundamentalmente, aquella secuencia heterogénea de eventos sociales, académicos y culturales (Acosta, 2008, p. 38) que han incidido o inciden en el trayecto o recorrido escolar de los estudiantes.

Ahora bien, para la presente investigación, el instrumento de registro utilizado fue una *guía de pautas*⁷¹ la cual se formuló previamente basándome en algunas dimensiones teóricas y conceptuales seleccionadas a través de la preparación y posicionamiento teórico oportuno e incluyó diversos temas e interrogantes relacionados con la biografía de las/los sujetos y sus disposiciones hacia la educación, las condiciones contextuales de las/los estudiantes (capital cultural, económico y clima familiar) y la mediaciones institucionales que regulan o rigen la manera de ser alumno/a en el sistema educativo.

Este “recordatorio a mano” facilitó en gran medida el flujo natural de la discusión y la espontaneidad de las/los participantes ya que permitió explorar dimensiones relacionadas con el logro educativo desde la/el que aprende entre las que destacan: el desarrollo de habilidades y destrezas, el aprendizaje colectivo, el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de la autonomía, entre otras.

⁷¹ Según Cohen y Gómez (2019); la guía de pautas es un instrumento de apoyo durante la entrevista. En ella se contemplan los temas y las preguntas para abordarlos a modo de guía orientativa. Generalmente, las pautas pueden ser formuladas como preguntas o como breves enunciados orientados para él/la entrevistadora. La pauta introduce al tema y orienta sobre cómo invitar al diálogo y el contenido a tratar; es flexible y permite a quién entrevista, articular las temáticas, reorientarlas o asociarlas con otras cuestiones de interés, en tanto sabe desde dónde puede reorientar la entrevista y cuando dar por completada una pauta (p. 199).

3.4 Referente empírico

A continuación, se describe el referente empírico el cual, está compuesto por una parte de las condiciones espacio-tiempo en el que se produce el fenómeno de interés, en este caso el recorrido escolar de los estudiantes del CAED desde dos periodos o cohortes y por el otro, los fragmentos de interés que serán analizados, recuperados e interpretados en la posición que las condiciones lo indican, esto es, la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad y la construcción de diversos significados en torno a su experiencia escolar.

3.4.1 Contexto de indagación

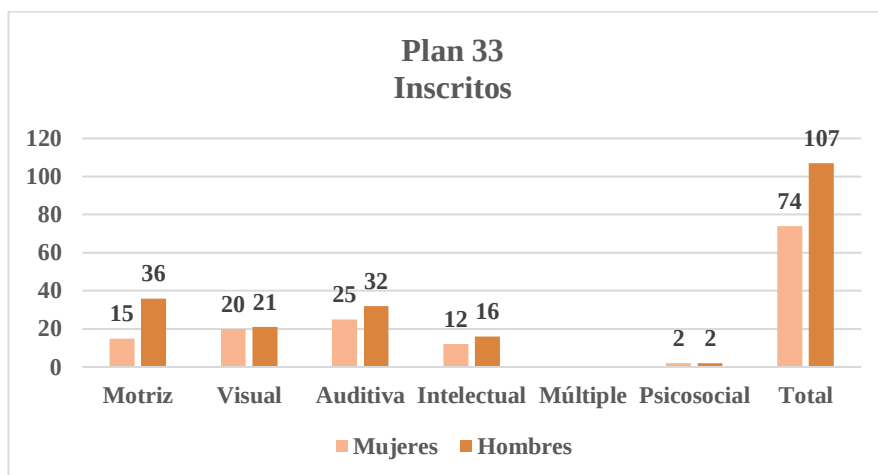
El Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro “José María Rico”, constituyó el espacio escolar de mi interés para realizar la presente investigación. Ubicado en la colonia del Valle, alcaldía Benito Juárez, este centro escolar se caracterizó por ser el plantel de referencia debido a la cercanía con las oficinas centrales de la Dirección General de Bachillerato y, principalmente, por ser la sede en la cual, hasta hace algunos años, se concentraba una gran diversidad de estudiantes, con una marcada pluralidad generacional, proveniente de diferentes estratos socioeconómicos y de diversas partes de la Ciudad de México y zona metropolitana.



Este plantel, como algunos otros, forma parte de la oferta educativa brindada por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y se encuentra adscrito a los servicios que ofrece la Dirección General de Bachillerato (DGB). Documentos internos que refieren a la información del CAED No. 4 “José María Rico” (DGB, 2016) reflejan el porcentaje tan elevado de estudiantes con discapacidad, que, tan solo en el año 2016, se encontraban inscritos en este centro escolar.

Matrícula por plan de estudios

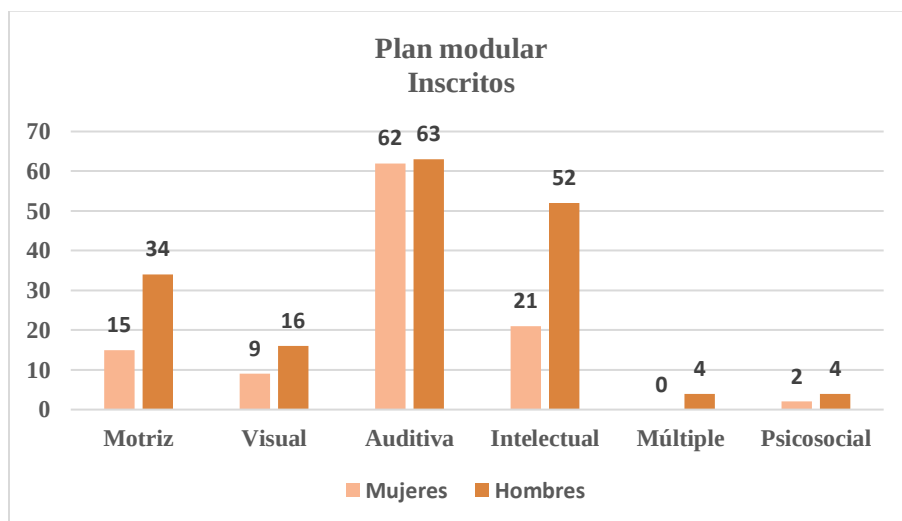
CAED No. 4



Gráfica 1. Elaboración propia con base en información de matrículas por CAED (Documento interno) 2016.

Matrícula por plan de estudios

CAED No. 4



Gráfica 2. Elaboración propia con base en información de matrículas por CAED (Documento interno) 2016.

Adicionalmente y haciendo énfasis en lo ya mencionado con anterioridad, en la siguiente tabla se puede observar cómo, en el año 2016, el CAED No. cuatro, atendía a población estudiantil con una marcada multiplicidad generacional.

**Matrícula por edad
Estudiantes inscritos
(CAED No. 4)**

Estudiantes con discapacidad	Hasta 15 años	16 años	17 años	18 años	19 años	20 años	27 a 25 años	26 a 30 años	31 a 35 años	36 a 40 años	41 a 45 años	46 a 50 años	Mas de 50 años
Motriz	2	1	2	3	4	5	27	16	7	6	8	5	9
Visual		1		2		3	12	15	5	6	3	9	16
Auditiva	3	4	10	8	7	16	58	25	13	6	2	3	3
Intelectual	7	9	12	10	13	5	33	14		9	6		5
Múltiple							3		1				
Psicosocial				1			2		3	2	3		
TOTAL	12	15	24	24	24	29	135	70	29	29	22	17	33

Tabla 3. Elaboración propia con base en información de matrículas por CAED (Documento interno) 2016.

Si bien, no se cuenta con datos duros sobre las instancias educativas en las que cursaron la primaria y la secundaria el grueso de la población estudiantil que alberga el CAED No. cuatro, basándonos en la información proporcionada por las y los entrevistados para este estudio y en diversos relatos informales de estudiantes adscritos a este centro escolar, se sostiene que un alto porcentaje del estudiantado del CAED cursó su educación básica principalmente en instancias de educación regular, seguido de modalidades de educación especial como son los Centros de Atención Múltiple (CAM) y modalidades abiertas no escolarizadas como el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

3.4.2 Colaboradoras/es del estudio

La población estudiantil que actualmente estudia y estudió en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro desde el 2009 hasta la fecha, son quienes le dan vida a esta investigación.

Desde el inicio de este estudio, las y los estudiantes, mostraron un profundo interés en colaborar en la construcción de este proyecto y cabe resaltar que mucha de la confianza, empatía y apertura para acercarme no sólo a su trayectoria escolar sino a aquellas historias que le dan sentido y orientación a su existencia, se lo debo a mi colaboración como asesora educativa al interior del CAED número cuatro, lo cual también agradezco profundamente pues me permitió conocerlas/os, acompañarlas/os, pero sobre todo, valorar y reivindicar el tremendo esfuerzo que han mostrado a lo largo de su recorrido escolar.

3.4.3 Corpus y sistematización de la información

Las entrevistas tuvieron dos etapas: la primera de noviembre a diciembre de 2021 y la segunda en enero y febrero de 2022. Varios fueron los criterios previos antes de realizarlas. En primer lugar, se buscó seleccionar a estudiantes que fueran de diversos niveles socioeconómicos y un rango de edad determinado (20 a 40 años) preferentemente. De igual forma, se buscó que fueran el mismo número de mujeres y hombres entrevistados y sobre todo que contaran con un status distinto al interior del CAED número cuatro, esto es, que fueran estudiantes activos (que permanecieran en CAED), estudiantes no activos (que abandonaron definitivamente el CAED) y estudiantes egresados.

La selección también consideró a población estudiantil incorporada al CAED número cuatro en dos periodos o cohortes: el primero contempló a estudiantes que se incorporaron desde la creación del CAED (2009) hasta el 2014, el segundo cohorte contempló a estudiantes que se incorporaron a este centro desde el año 2015 (fecha en la que ingreso al CAED) y que aún continúan sus estudios en esta modalidad educativa.

El principal propósito para considerar estos dos periodos, fue acceder a población estudiantil con trayectos escolares y experiencias académicas diversas para así comprender y analizar si es que al interior del CAED número cuatro existen diversos factores que promuevan discontinuidades, desacoplamientos y rupturas en el recorrido escolar de las/los estudiantes. Adicionalmente, al considerar estos dos periodos me interesó explorar cómo percibe la comunidad estudiantil del CAED la experiencia de transitar por una modalidad abierta de bachillerato especial y comprender el significado que le atribuyen al logro educativo.

Finalmente, otro de los criterios de selección consistió en contemplar la diversidad de estudiantes que estudian y conviven en el CAED número cuatro, para explorar si de alguna forma la condición y posición de discapacidad (vista desde una mirada médica patologizada/ble y estructural en el campo de lo social) influye en el tipo de atención y las prácticas de enseñanza dirigidas a este sector o, por el contrario, parte del reconocimiento y promueve la posibilidad para pensar y vivir desde la proximidad del otro/a como sujeto concreto (Millán, 2020, p. 11). En la siguiente figura, se exponen los criterios de selección de las y los colaboradores del estudio y sus características.

Criterios de selección de las y los colaboradores del estudio

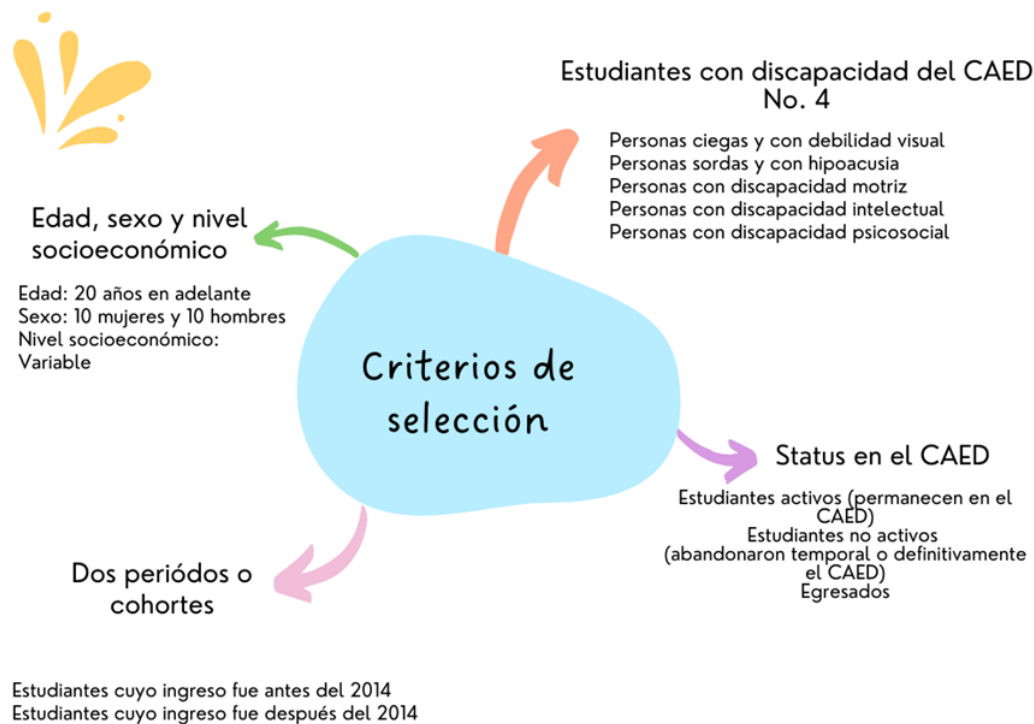


Figura 3. Elaboración propia a partir de las características elegidas para los criterios de selección.

De esta forma y ya contemplados dichos criterios, intenté un primer acercamiento a las/los estudiantes a través de Facebook y WhatsApp para extenderles la invitación y explicarles los propósitos de la investigación, fueron pocos los que pude contactar a través de estas dos vías por lo que me di a la tarea de buscarlos a través de otras redes sociales como Instagram e Imo.

En el segundo intento, logré localizar a un mayor porcentaje de estudiantes y una vez en comunicación, fueron ellos quienes me hicieron el favor de proporcionarme los números telefónicos de otras/os estudiantes. Desde el primer acercamiento, mostraron una enorme apertura y entusiasmo para participar en la investigación, pero aún más por compartir sus experiencias escolares y una parte de sus vidas. Muchos de ellos, solicitaron mantener sus nombres reales en el estudio con la firme intención de poner sus experiencias al servicio de las generaciones venideras de estudiantes y así contribuir a mejorar en la medida de lo posible su experiencia académica. Las temáticas que conformaron la entrevista se relacionaron con las preguntas secundarias de la investigación y con las condiciones estructurales y contextuales, mediaciones institucionales y condiciones subjetivas que se ponen en juego a lo largo de su recorrido escolar.

El tiempo de la entrevista osciló entre la hora y media y las dos horas, hubo algunos casos en los que excedió el tiempo a más de dos horas por lo que nos pareció conveniente agendar de nuevo otro encuentro y así dividir la entrevista en dos momentos. En total, realicé 20 entrevistas a estudiantes, 3 entrevistas a madres de familia y una entrevista a una asesora. A continuación, se muestra el corpus de entrevistas con alguna información relevante sobre el perfil de las/los estudiantes.

Características de las entrevistas realizadas a estudiantes del CAED No. 4

No	Nombre	Discapacidad	Status en CAED	Tiempo en CAED	Primera entrevista	Segunda entrevista	Vía de entrevista	Duración de la entrevista
1	Jorge Pérez	Motriz	Permanece en CAED	7 años	29 de noviembre de 2021	28 de diciembre de 2021	Presencial	1:56:45 1:32:39
2	Fernanda Hernández	Motriz	Abandono definitivo	2 años	1 de diciembre de 2021	8 de diciembre de 2021	Vía zoom	54:58 36:29
3	Uriel Zenil	Motriz	Permanece en CAED	6 años	7 de diciembre de 2021		Presencial	1:07:43
4	Alejandro Aguilera	Visual (ciego)	Egresado	8 años	9 de diciembre de 2021	15 de diciembre de 2021	Vía telefónica	1:46:00 1:14:49
5	Adriana Navarro	Intelectual	Abandono definitivo	7 años	10 de diciembre de 2021	14 de diciembre de 2021	Vía zoom	2:08:08 1:08:35
6	Hugo Ramírez	Motriz	Egresado	3 años	21 de diciembre de 2021		Presencial	1:15:09
7	Cony Bautista	Intelectual	Permanece en CAED	5 años	21 de diciembre de 2021		Presencial	1:01:08
8	María José Gutiérrez	Intelectual	Egresada	9 años	22 de diciembre de 2021		Vía zoom	1:10:45
9	Carlos Hernández	Visual (ciego)	Egresado	2 años	27 de diciembre de 2021		Vía zoom	1:49:24

No .	Nombre	Discapacidad	Status en CAED	Tiempo en CAED	Primera entrevista	Segunda entrevista	Vía de entrevista	Duración de la entrevista
10	Sandra Pastrana	Visual (débil visual)	Egresada	2 años	3 de enero de 2022		Vía zoom	2:07:04
11	Maricruz Velázquez	Auditiva (sorda)	Abandono definitivo	4 años	3 de enero de 2022	4 de enero	Vía zoom	48:40 44:20
12	Adrián García	Intelectual	Abandono definitivo	Año y medio	5 de enero de 2022		Vía zoom	2:24:07
13	Amalia Salazar	Auditiva (sorda)	Abandono definitivo	4 años	9 de enero de 2022	3 de febrero de 2022	Vía zoom	59:53 1:16:23
14	Daniel Valle	Auditiva (hipoacusia)	Egresado	7 años	14 de enero de 2022	17 de enero de 2022	Vía zoom	1:56:45 1:08:25
15	Marisol Martínez	Auditiva (sorda)	Abandono definitivo	5 años	21 de enero de 2022		Vía zoom	1:33:32
16	Jorge Luis Reyna	Psicosocial (Asperger)	Egresado	1 año nueve meses	11 de febrero de 2022		Vía zoom	1:33:53 1:16:08
17	Olivia Díaz	Intelectual	Permanencia	4 años	14 de febrero de 2022		Vía zoom	1:43:46
18	Daniel Vargas	Auditiva (sordo)	Egresado	3 años	18 de febrero de 2022		Vía zoom	1:19:10

19	Fernando Fernández	Auditiva (sordo)	Egresado	3 años			Vía zoom	1:22:28
					19 de febrero de 2022			
20	Ana Isabel Ortega	Auditiva (hipoacúsica)	Abandon o definitivo	6 meses	4 de marzo de 2022		Presencial	1:53:36

Tabla 4. Elaboración propia a partir de la información proporcionada por la población entrevistada.

Para el registro de las entrevistas, se pidió previo consentimiento a las/los estudiantes y una vez con la debida autorización, se grabaron en audio (presencial) y en audio y video (vía zoom). Una vez finalizada la interacción comunicativa, se realizó la segmentación gruesa de cada una de la entrevista, en otras palabras, un microanálisis en función de la relación con los temas que las/los entrevistados mencionaron durante la interacción, así como una frase o párrafo emitido por ellos y ellas y el tiempo de grabación, esto con la intención de tener una mayor estructura de los episodios recorridos en el trayecto escolar de las y los estudiantes del CAED.

Segmentación gruesa

Trayectoria escolar Hugo			
Punto	Tema	Extracto	Tiempo
1.1	Ocupación de los padres Hijo único	Pues mi mamá es dentista, ejerce desde casa, este y mi papá es abogado igual ejerce... o sea prácticamente tienen 30 años de ejercer los dos, este y pues la verdad les ha ido bien y ps por ellos es que estoy donde estoy no Yo soy hijo único	3:00
2.0	Primaria	Pues, prácticamente, todo el camino hasta llegar al CAED estuve en escuelas normales, por así decirlo, estuve en escuelas ps si, privada, prácticamente todo bilingüe hasta secundaria, en secundaria fue el único momento que no, en español, prácticamente todo en inglés, pero si, desde siempre, me he manejado como bilingüe y siempre en escuelas pues tradicionales, normales, nada especializado dependiendo de la	4:04

		discapacidad de uno no.	
2.1	Cambios de escuela Prácticas de enseñanza y proceso de aprendizaje	En primaria estuve en una que se llama Lancaster eh, existe todavía, creo, ahí estuve hasta sexto de primaria, no miento, quinto, eh y pues prácticamente pues en primaria que puedes esperar, no es tan complicado estar pasando, namas que sí, si ahora me doy cuenta que si fui creciendo con muchas lagunas y con el tema de que me fueron ayudando de más en la, en la escuela no, o sea no me dejaron crecer por mí mismo ni hacer todo por mí mismo no, o sea recibí más ayuda de la que debí recibir.	5:00
3.5	Cambio de escuela	En primero me salgo de la escuela que estaba de sistema tradicional que también era privada y me meto a la escuela cristiana. Porque... pues mira, no estaba pudiendo con el sistema tradicional en lo que era la secundaria y entonces, ahora sí que decidieron bajarle todavía más de exigencia.	24:00
5.1	Ingreso al CAED	Pues ahora sí que, este, en la desesperación entre comillas de mis papás de que, oye, tienes que acabar la prepa y todo el rollo, este, se buscaron escuelas, de hecho, este, estuve yendo a diferentes escuelas pues para ver qué onda, y pues encontraron está que estaba aun paso de mi casa, como te podrás dar cuenta, entonces, pues entre eso y el sistema que pues era con asistencia a personas con discapacidad	31:20

Tabla 5. Elaboración propia a partir de la información extraída de entrevista.

Es importante mencionar que el ejercicio de segmentar entrevistas me fue de utilidad para organizar el trayecto escolar de las/los estudiantes debido a que me permitió organizar la información con base en criterios relacionados con la trayectoria previa, el tránsito entre un nivel y otro, el itinerario escolar en el CAED, expectativas académicas y proyección a futuro; adicionalmente, las entrevistas fueron transcritas a fin de realizar procesos de segmentación y localizar fácilmente fragmentos significativos o categorías de análisis.

3.4.4 Análisis de datos

En lo que refiere al análisis de las trayectorias escolares, se consideró pertinente partir desde una perspectiva cualitativa interpretativa⁷² que incluye diversos métodos de investigación que abordan los procesos, contextos y significados de la acción humana y que, en conjunto, tienen en común el estudio sistemático de la experiencia vivida y de cómo la persona entiende quien es, social y culturalmente, a través de sus acciones, sus discursos y la percepción que desarrollan sobre sí mismos y sobre los demás.

Para ello, el abordaje empleado en esta investigación ponderó una doble consideración. Por un lado, se intentó reconstruir hacia atrás (según los relatos edificadas en las entrevistas a profundidad) las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, lo cual permitió reconstruir aspectos relevantes de sus historias de vida y destacar las particularidades de sus recorridos previos y los puntos críticos que de ellos se desprendan hasta el momento de ser entrevistadas y entrevistados⁷³.

Y, por otro lado, se contempló una dimensión refrendada en el análisis de un cuestionario que le fue entregado a las/los participantes posterior a la entrevista. Cabe aclarar que, pese a que este instrumento inicialmente persiguió finalidades meramente complementarias a la entrevista, resultó de gran valía para conocer, por una parte, datos “objetivos” de los eventos de vida y las trayectorias de las/los participantes (información sociodemográfica y académica) y por la otra, datos de interés sobre su situación familiar, laboral, sus intereses extraescolares y sus actividades y espacios de entretenimiento.

De este modo, el análisis general refrendado en las entrevistas a profundidad y en el cuestionario complementario, permitió obtener una mirada amplia e integral sobre los recorridos escolares que estudiantes con discapacidad han realizado por los distintos niveles y modalidades escolares a lo largo de su trayecto escolar situándonos en particular en su experiencia en el CAED número cuatro.

⁷² La perspectiva cualitativa, parte del supuesto de que la realidad es construida por los individuos a la vez que esta misma estructura conductas. De este modo, el comportamiento humano deriva de una estructura de relaciones que operan en la realidad en un determinado contexto social, cultural e ideológico, tanto como de las significaciones que el individuo construye en función de ellas (Szasz y Amuchástegui, 1996, p. 22).

⁷³ Además, los relatos edificadas al interior de las entrevistas, permitieron acercarme no sólo al trayecto escolar en orden cronológico de las/los participantes y sus perspectivas a futuro, sino que puso de manifiesto, diversos contextos sociales, políticos y culturales determinantes a lo largo de todo su itinerario escolar.

Desde allí, se posibilitó la identificación de diversos momentos críticos, transiciones, periodos de abandono, reprobación, repetición o dificultades en el egreso de este nivel educativo, pero también aspectos de suma relevancia que posibilitan el aprendizaje profundo tales como el fomento de la creatividad, la cooperación colectiva, el desarrollo de destrezas, la motivación intrínseca y el placer que produce alcanzar un conocimiento lejano o ajeno.

Adicionalmente, este análisis en conjunto me permitió reconocer ciertas similitudes y diferencias respecto a las prácticas pedagógicas desarrolladas al interior del CAED número cuatro y una serie de condiciones que pueden fungir como barreras y facilitadores en el desempeño y logro educativo de las/los estudiantes con discapacidad .al interior de esta modalidad educativa de bachillerato especial⁷⁴.

Conviene resaltar que, en la presente investigación, los relatos de las/los estudiantes fungieron como insumos para la construcción de categorías y en la identificación de hitos y regularidades en al interior de los trayectos escolares, que posibilitaron la construcción de ciertos tipos de trayectorias. Por tanto, en este estudio traté de ser lo más rigurosa posible, esto es, a través de detallar desde donde parto, como he construido y armado cada una de las categorías, la sistematización de la información e incluso, los tipos de trayectorias. No obstante, cabe resaltar que esta propuesta no pretende determinar la veracidad de los relatos, sino de reconstruir la perspectiva de los sujetos acerca de sus trayectorias escolares y el logro educativo al interior de las mismas.

⁷⁴ Conviene resaltar que, en esta investigación, los relatos de las/los estudiantes fungieron como insumos para la construcción de categorías y como herramienta principal en la fase de análisis del proceso investigativo siendo la rigurosidad un elemento esencial tanto en el armado como en la sistematización de la información. No obstante, cabe resaltar que esta investigación no pretende determinar la veracidad de los relatos sino de reconstruir la perspectiva de los sujetos acerca de sus trayectorias.

3.4.5 Alcances y limitaciones en el campo

La situación de contingencia por el COVID-19 que se vivió a principios del 2020, me orilló a realizar diversas adaptaciones metodológicas emergentes que dieron un giro definitorio a la investigación; la primera y la más determinante, consistió en modificar la estrategia de inserción al campo.

Inicialmente, se contempló realizar una investigación de corte etnográfico acompañada de técnicas de construcción de datos basadas en la observación y el registro ampliado al interior del aula del CAED número cuatro, esto con la intención de comprender los significados de las acciones observadas tanto de estudiantes como de asesoras/es en el contexto en que se desarrollan a la luz de determinadas teorías que me permitieran profundizar al respecto. No obstante, al considerar que la suspensión de actividades escolares se prolongaba cada vez más, decidí recurrir al uso de la tecnología en sustitución de la comunicación interpersonal.

Fue así que opté por las entrevistas individuales, las cuales, se desarrollaron a través de diversas vías de comunicación; una proporción importante de estudiantes decidió establecer comunicación de manera virtual a través de la plataforma (zoom), otros más, optaron por encontrarnos de manera presencial y solo un estudiante tomó la decisión de ser entrevistado por vía telefónica.

Conviene mencionar que, realizar las entrevistas de manera virtual resultó una estrategia valiosa, debido a que, algunos estudiantes tuvieron que cambiar de residencia y otros más, el conversar a través de una vía de comunicación indirecta les generó mayor confianza y la posibilidad de fluir fácilmente a lo largo del encuentro digital. Sin embargo, la experiencia de volverme a reencontrar con la población estudiantil de manera presencial, saber que están bien después de este periodo de pérdidas e incertidumbres y poder percibir sus emociones y sentires a través del contacto físico y la conversación que antecedió o precedió a la entrevista, fue una experiencia ampliamente enriquecedora.

Adicionalmente, considero importante mencionar que, una buena parte de las entrevistas tuvieron como cualidad la sensibilidad y emotividad de sus narradores, lo anterior, me llevó a una mayor comprensión de mi parte y sin duda una escucha más sensible y empática, pues, al narrar la vida o una parte de ella, no se puede dejar del lado una dimensión central e inherente a la existencia

misma, ese espacio íntimo, en apariencia inaccesible, donde se crean y recrean las experiencias de vida y que dan sentido y orientación a la existencia (Enríquez, 2002).

Finalmente, y para concluir la presente sección, considero importante mencionar que, la reconstrucción de las trayectorias escolares, así como la búsqueda de significado subjetivo de algunas experiencias de vida, las realicé en su totalidad en lengua de señas mexicana, posterior a ello y con previo consentimiento de las y los estudiantes, se tradujeron y trasladaron a audio por un intérprete certificado en lengua de señas mexicana para su posterior transcripción.

Entrevistas a estudiantes



Nota: Se contó con la autorización de las/los participantes para que su imagen formara parte de este estudio

3.4.6 Condiciones éticas

Conviene hacer hincapié que previo a realizar la entrevista y como parte de los principios éticos que sostienen esta investigación, se conversó fundamentalmente con estudiantes del centro sobre las dimensiones a tratar y algunas problemáticas que dieron origen a este proyecto.

Por tanto, se sostuvieron diversas charlas donde las/los estudiantes externaron opiniones, preocupaciones, sentires y reflexiones en torno a su trayecto y experiencia escolar así como sus expectativas a futuro; lo anterior resultó ser de gran valía pues escucharles y dialogar con ellas/os posibilitó la reflexión sobre la importancia de no investigar sobre el otro/a sino con el otro/a en una suerte de coparticipación que confiera un abordaje distinto sobre la cuestión de la discapacidad y el logro educativo pero también, me permitió reflexionar y explorar con mayor profundidad sobre las diversas y complejas aristas que inciden en el recorrido escolar de la comunidad estudiantil del CAED.

Asimismo, se otorgó oportunamente el consentimiento informado el cual incluye una explicitación clara de los objetivos, propósitos, procedimientos y beneficios del proceso de investigación así como las obligaciones y compromisos de el/la investigadora sobre el uso de la información, entre los que destacan: el respeto por la privacidad/confidencialidad/anonimato (relacionado con el derecho de las/los participantes a elegir en qué tiempo y circunstancias, que actitudes, creencias, conductas y opiniones quiere compartir) la confidencialidad (relacionado con el derecho de la persona de no dar la información que no quiere compartir y finalmente los relacionados con el registro visual y auditivo, autoría y uso de resultados.

Posterior a la entrevista, se envió un cuestionario a las/los participantes el cual perseguía fines complementarios y cuyo propósito se centró en rescatar información sociodemográfica, datos educativos y “objetivos” de los eventos de vida, para rescatar con mayor precisión ciertos acontecimientos tales como: discapacidad, origen, escolaridad de los padres, nivel socioeconómico, status en el CAED y año de ingreso/egreso entre otra información.

En el siguiente capítulo, se describe a detalle la opción educativa puesta en marcha para atender a población estudiantil con discapacidad a nivel medio superior.

Capítulo IV

Estudiantes con discapacidad en un bachillerato especial.

El Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)

En el presente capítulo, se describe a profundidad, la propuesta de atención dirigida a población estudiantil con discapacidad, el CAED. Adicionalmente, se expone el panorama actual de la educación dirigida a estudiantes con discapacidad a nivel bachillerato. En la sección *4.1 Panorama actual de la educación dirigida a estudiantes con discapacidad a nivel medio superior*; se muestra el escenario actual de la educación ofertada a estudiantes con discapacidad para continuar sus estudios de bachillerato; en la sección *4.2 La preparatoria abierta y la creación de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)*; se realiza un acercamiento a la implementación de esta propuesta de atención dirigida a estudiantes con discapacidad y se muestra el marco operativo que la conforma.

Posteriormente, en la sección, *4.3 Perfil sociodemográfico y educativo de las y los estudiantes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro*; se muestran las características sociodemográficas y educativas de las y los colaboradores de esta investigación; finalmente en la sección *4.4 Reconstruyendo trayectos: Una mirada gráfica al recorrido escolar de un estudiante del CAED. El caso de Adrián*; se expone de manera gráfica el recorrido escolar de un estudiante del CAED, Adrián, quien abandonó sus estudios en esta modalidad educativa debido a los diversos obstáculos por los que atravesó a lo largo de su estancia en este centro escolar.

4.1 Panorama actual de la educación dirigida a estudiantes con discapacidad en el nivel medio superior

En México, la deuda social de la educación media superior (EMS) hacía la población estudiantil que ha concluido la educación básica, todavía es muy grande. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) el promedio de escolaridad de la población mexicana es de 9.7 años de estudio; esto se traduce en que, si bien han logrado concluir la secundaria, solo un pequeño porcentaje ha podido ingresar a la educación media superior y, quien lo ha hecho, han cursado en promedio un año o año y medio y después de este periodo han abandonado.

Concretamente, al referirnos al tema de abandono escolar en este nivel educativo, cifras del INEE revelan que, en México, cada año abandonan aproximadamente entre 600 y 700 000 estudiantes de bachillerato; reflejando tasas de abandono que oscilan entre el 10 y 15% en los últimos cinco años.

De ahí que, en nuestro país, se tiene poco más de 25 millones de personas mayores de 18 años, que ya concluyeron la secundaria pero que no han concluido la educación media superior (INEGI, 2020) esto, pese al debatible intento del sistema educativo de ampliar la cobertura a partir del establecimiento de la obligatoriedad de la educación de este nivel educativo el cual se llevó a cabo a partir del año 2012.

Si consideramos que a nivel nacional estas cifras son bastante alarmantes; en poblaciones que viven con alguna discapacidad lo son aún más, ya que a lo largo de su trayecto por el nivel medio superior son *cosificados y segregados* como resultado de aquellos discursos hegemónicos sobre lo “normal” vigentes hasta nuestros días y que en el sistema escolar se siguen sosteniendo bajo la lógica del rendimiento académico y la productividad económica⁷⁵.

⁷⁵ De acuerdo con Castro Gómez (2000) un elemento fundamental para perpetrar la exclusión, corresponde a los conceptos binarios que han permeado por completo los modelos analíticos de dichas ciencias entre los que podemos destacar, comunidad-sociedad, mito-ciencia, pobreza-desarrollo por mencionar algunos. Así, desde la consolidación de los conceptos binarios, el cuerpo puede ser concebido como un texto o un escenario en que las relaciones desiguales de poder derivan en la legitimación de la producción de “personas diferentes” o “anormales” en términos de signos y funciones corporales, que son utilizados para asignarles una representación y un rol de sujetos de asistencia y cuidado.

Tan solo en México, la población con discapacidad que estudia el bachillerato, se enfrenta a una evidente inclusión diferencial por “tipo” de discapacidad; un claro ejemplo se expresa a través del pequeño porcentaje de jóvenes con discapacidad intelectual que estudian el nivel medio superior (4.6%) con respecto a población estudiantil con discapacidad visual (72,3%) que estudian el bachillerato (CONEVAL, 2018).

Asimismo, de acuerdo con Torres del Castillo (2005) citado en (Del Río, 2022, p. 260) la escolaridad promedio de los jóvenes con discapacidad es de 8 años, esto es, 1.7 años menos que la de los jóvenes sin discapacidad, lo cual refleja una evidente exclusión al interior del sistema educativo mexicano.

Finalmente, un ejemplo de cómo la institución escolar difícilmente identifica y remueve barreras al interior de los centros escolares se expone a través del informe de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017b) en donde se menciona que alrededor de 36,000 estudiantes con discapacidad se encuentran “integrados” a planteles de educación media superior, sin embargo, aproximadamente el 55% de estas aulas, carecen de rampas y más de la mitad de los docentes reportan la ausencia de algún tipo de ajuste curricular (INEE, 2017b) citado en (Del Río, 2022, p. 262).

Es por ello, que, desde hace ya 14 años, el gobierno federal intentó promover espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad a nivel medio superior, a través de la implementación de una modalidad abierta de bachillerato general no escolarizado, la cual, forma parte de los servicios de Preparatoria Abierta y está dirigido a atender en materia educativa a estudiantes que certifiquen medicamente contar con alguna discapacidad: los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED).

En la siguiente sección conoceremos el cómo y por qué de la creación de estos centros a nivel nacional, no sin antes aproximarnos remotamente al sistema de enseñanza en el cual se establece esta opción educativa hasta nuestros días, el modelo de enseñanza abierta a nivel bachillerato.

4.2. La preparatoria abierta y la creación de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)

Para poder hablar de la oferta educativa de bachillerato dirigida a población con discapacidad en México, implica referirnos al sistema de preparatoria abierta, este sistema, se caracteriza por ser un servicio educativo no escolarizado de cobertura nacional fundamentado en la filosofía de educación permanente; entendiendo esta, como una continuidad formativa del sujeto a lo largo de la vida ya que no está confiada a un ciclo inicial de educación y tampoco pasa por niveles continuos, por tanto, presupone una perspectiva de totalidad educativa (Poblano, 2006, p. 1).

En países desarrollados, los sistemas abiertos intentaban responder a diversas circunstancias, sin embargo, tenían como común denominador la necesidad de enfrentar el acelerado proceso del cambio científico y tecnológico, lo cual, implicaba una exigencia de formación y actualización permanente de los recursos humanos, para mantener el ritmo planteado por la dinámica del cambio (p. 1).

En cambio, en México, la adopción de este modelo educativo se originó por dos razones: como respuesta ante la incapacidad del sistema educativo tradicional de asumir la demanda educativa ante la explosión demográfica (Guzmán, Zamora y Guelbenzu, 1979, p. 29) y al mismo tiempo como alternativa emergente ante la problemática educativa que por la existencia de factores socio-económicos, impidieron en el pasado el acceso a los servicios educativos de algunos sectores de la población (Poblano, 2006, p. 1).

Conviene subrayar que, en la actualidad, este sistema de enseñanza sigue representando una opción residual ante la incapacidad del sistema tradicional de asumir la creciente demanda educativa y también constituye un medio sustitutivo para remediar la carencia o escasez de medios de enseñanza acorde a las necesidades educativas de la diversidad estudiantil; por lo menos a nivel bachillerato; en términos de (Guzmán, Zamora y Guelbenzu, 1979, p. 25) un remedio heroico pero ajustado a la realidad concreta del lugar y el momento.

Ahora bien, el proyecto de preparatoria abierta en México, surgió a principios de los años setenta de la mano del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Ciñéndonos a la versión que la Dirección General de Bachillerato nos hace de este modelo de enseñanza; la preparatoria abierta constituye un servicio educativo no escolarizado de bachillerato general que se imparte en todo el país y que por sus características a representado una alternativa para quienes

quieren iniciar o concluir sus estudios pero que, por distintos motivos, no pueden o no desean hacerlo en el sistema escolarizado: por restricciones normativas, condiciones laborales, necesidades familiares, etc.⁷⁶

Los objetivos que este tipo de bachillerato pretende brindar, se fundamentan en promover el autodidactismo y la autoevaluación a través de un sistema de enseñanza “aparentemente flexible” en cuanto al ingreso, el ritmo de aprendizaje y el tiempo en el que se decide estudiar debido a que es el mismo alumno/a, quien elige su trayectoria curricular, el horario y calendario de estudio, así como la posibilidad de tomar o no asesorías académicas puesto que estas no son obligatorias. Aunado a ello, no se necesita contar con una edad normativa para inscribirse y tampoco se requiere de un plazo máximo para terminar sus estudios.

Es necesario destacar, que la evaluación y la certificación en la preparatoria abierta no se hace con los mismos parámetros que en el sistema escolarizado, ya que se lleva a cabo mediante exámenes objetivo para cada una de las asignaturas o los módulos que conforman los dos planes de estudio vigentes hasta ahora⁷⁷. Este sistema de avance curricular se conoce como: *Certificación por Evaluaciones Parciales*. Asimismo, no existe un límite de oportunidades para acreditar las asignaturas en el calendario de exámenes ordinarios.

Con lo que respecta al perfil de estudiantes que se atienden en este tipo de bachillerato, este se caracteriza por su enorme diversidad ya que incluye a estudiantes que están fuera del rango de edad típico de la educación media superior, personas que combinan el estudio con el trabajo o con otras actividades económicas no remuneradas recién egresados de secundaria, personas con estudios parciales en el nivel medio superior o que no pueden continuar la educación escolarizada por restricciones normativas, amas de casa, trabajadores y empleados, internos en centros penitenciarios, mexicanos en el extranjero, ciudadanos extranjeros con estancia legal en el país y población indígena, población migrante y personas con discapacidad o con enfermedades discapacitantes, niños, niñas y adolescentes huérfanos, población en situación de calle, reclusión, y hospitalización.

⁷⁶ Para mayor información sobre la preparatoria abierta, véase: <https://dgb.sep.gob.mx/preparatoria-abierta>

⁷⁷ El primero y más antiguo es el Plan de Estudios por Asignaturas, el cual consta de 33 asignaturas (17 de tronco común y 16 del área disciplinar que el elija el estudiantado) humanidades, ciencias administrativas y sociales o ciencias físico -matemáticas. El segundo es el Plan de Estudios Modular el cual está integrado por 22 módulos organizado en dos componentes el básico y el profesional.

Si bien, para el sistema educativo en nuestro país, esta modalidad ha representado una opción económica y accesible para remediar la carencia de medios de enseñanza adecuados para atender las necesidades educativas de la diversidad; también es un hecho que esta modalidad presenta profundas carencias y debilidades entre las que destacan:

- Aquellas relacionadas con su sistema de evaluación y acreditación, basado exclusivamente en la aprobación de exámenes estandarizados y en la medición de conocimientos por encima de favorecer el aprendizaje de su población estudiantil. Lo anterior es limitado en gran medida el desarrollo académico de las/los estudiantes ya que no responde a sus necesidades y características estudiantiles.

- Aquellas relacionadas con el aprovechamiento escolar, puesto que su población estudiantil al concluir sus estudios, suele presentar un escaso dominio de conocimientos y habilidades que se propone que se obtengan al concluir este nivel educativo.

- Los contenidos vertidos en los libros de texto (herramienta indispensable para el avance académico) ya que presentan un enorme alejamiento de la realidad social del estudiantado adscrito a esta opción de bachillerato.

Así, pese a las serias deficiencias que presenta y ha presentado esta opción educativa a lo largo de los años, se establecen en el 2009, los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad CAED, opción educativa dirigida a población que certifique médicamente contar con una discapacidad y que desee estudiar el bachillerato.

En ese momento, se consideró que justamente por la flexibilidad de la que dispone esta opción educativa, la preparatoria abierta brindaba a las personas con discapacidad importantes ventajas en cuanto al ingreso, permanencia y egreso de este sector estudiantil.

Sin embargo, es preciso cuestionarse si un sistema de enseñanza que ha fungido desde su creación como opción educativa residual para intentar remediar la ausencia de oferta escolar y medios de enseñanza efectivos, logra contribuir a generar oportunidades de aprendizaje en las/los estudiantes, promueve la creatividad, desarrolla destrezas y fomenta la autonomía del estudiantado con discapacidad. A continuación, se profundizará acerca de esta opción educativa dirigida a población con discapacidad a nivel bachillerato.

Los CAED, se crean en el 2009 bajo la lógica de un discurso sustentado en “impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad” establecido en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 donde se precisa la necesidad de “Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad.”

Dichos centros, se establecen en planteles federales de las cuatro direcciones generales adscritas a la Subsecretaría de Educación Media Superior de forma centralizada, mediante la transferencia de recursos amparados por un Convenio de Coordinación para el equipamiento tecnológico y de aportaciones a los planteles para gastos de operación, y para el establecimiento y operación de los CAED, cuyo servicio educativo está sujeto a los Convenios de la Preparatoria Abierta (SEP-DGB, 2017, p. 8). No obstante, corresponde a la Dirección General de Bachillerato (DGB), llevar a cabo el proceso de trámites y servicios (desde la inscripción, acreditación y certificación) así como el intento de desarrollar adecuaciones a los exámenes oficiales⁷⁸.

La operación de los CAED tiene como marco normativo legal una serie de disposiciones nacionales e internacionales vertidas en el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016. A continuación, se muestra el marco legal que sustenta esta modalidad de bachillerato especial.

⁷⁸ Hasta hace algunos años, los CAED representaron la única opción educativa a nivel federal, dirigida exclusivamente a estudiantes con discapacidad que decidieran continuar sus estudios en el nivel medio superior.

Marco legal de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad

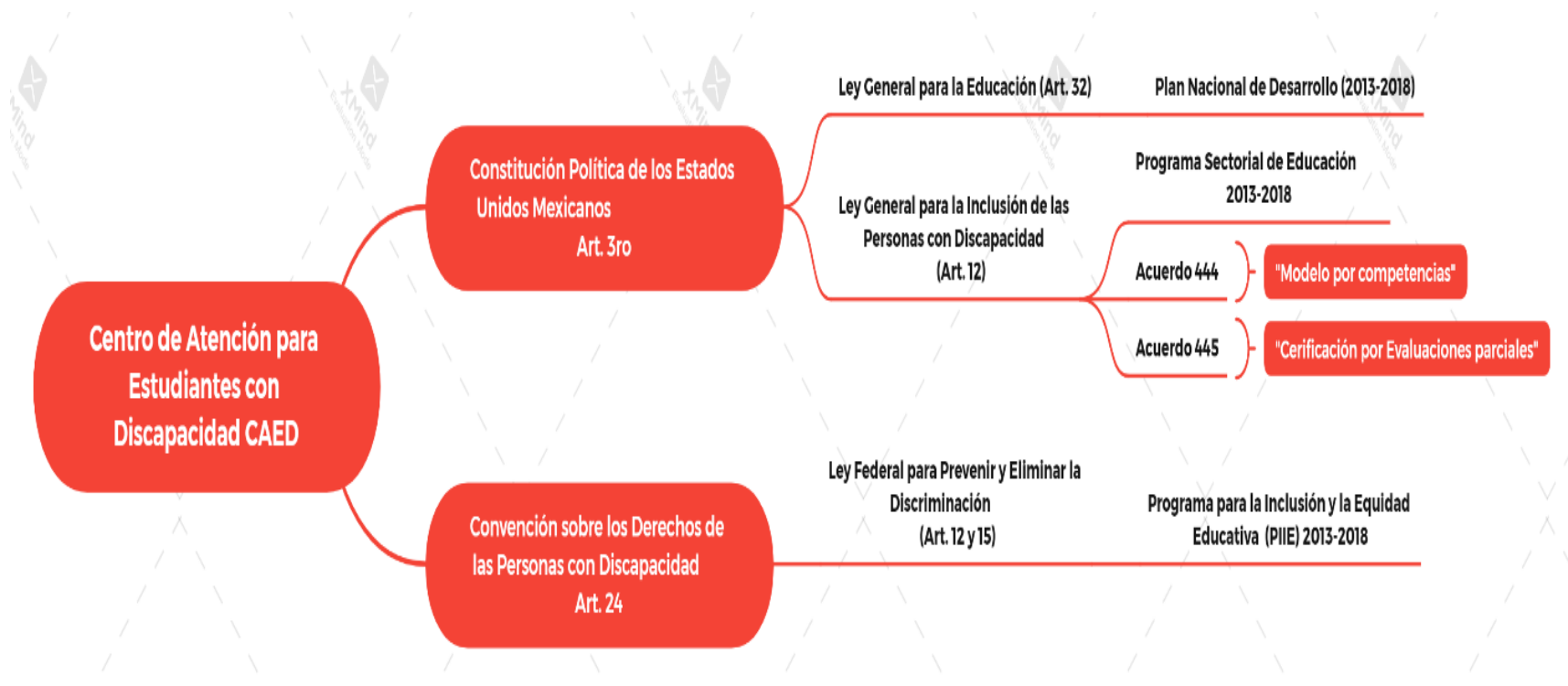


Figura 4. Elaboración propia con información de los Mecanismos de Operación de los CAED, 2017.

El Plan de Estudios implementado en los CAED consiste en la modalidad No Escolarizada⁷⁹ que se utiliza en el Sistema de Enseñanza Abierta; dependiente de la DGB, cuyo enfoque educativo está basado en el constructivismo⁸⁰. Adicionalmente, según lo dispuesto en la Ley General de Educación y en el Acuerdo Secretarial 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades, la Preparatoria Abierta se encuentra dentro de la opción de “Certificación por Evaluaciones Parciales”, esto es, se realiza un examen por cada módulo.

Paralelamente y sustentando en el artículo 2 del Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, los CAED tienen como base un enfoque por competencias, el cual se encuentra dividido en competencias genéricas, disciplinares y profesionales⁸¹ y corresponde a un plan de estudios modular, es decir, está integrado por 22 módulos⁸² divididos en dos componentes: el básico y el profesional.

El componente básico está conformado por 21 módulos divididos en cuatro campos disciplinares: Comunicación, Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades y Ciencias sociales, así como el componente profesional; el cual, intenta promover habilidades y conocimientos cercanos al desempeño laboral. A continuación, se muestran los niveles y módulos que conforman el plan de estudios actual de preparatoria abierta.

⁷⁹ Orientada a facilitar la conclusión de los estudios y su certificación puede ser a través de evaluaciones parciales o por examen único.

⁸⁰ Corriente de aprendizaje que promueve en los alumnos el desarrollo de un aprendizaje significativo.

⁸¹ Para mayor información véase: SEP-DGB. (2017). *Mecanismos operativos CAED*. p. 12-14.

⁸² Un módulo es una unidad de aprendizaje del plan de estudios en la cual, se integran los contenidos de los distintos campos de conocimiento, las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las actividades formativas e información. El plan de estudios del sistema abierto está conformado por 22 módulos los cuales, están organizados en una ruta de 5 niveles ordenados de acuerdo a la complejidad de los aprendizajes.

El Nivel 1. Bases, el nivel 2. Instrumentos, el nivel 3. Métodos y contextos, el nivel 4. Relaciones y cambios y el promueve la contribución e identificación de relaciones entre sujetos, objetos y conceptos con la finalidad de nivel 5. Efectos y propuestas. Para mayor información Véase: <https://consulta-prepaabierta.seslp.gob.mx/modulos.php>

Plan de estudios modular Preparatoria abierta

“Para ver más información de los niveles y módulos, da clic sobre cada uno de los recuadros”

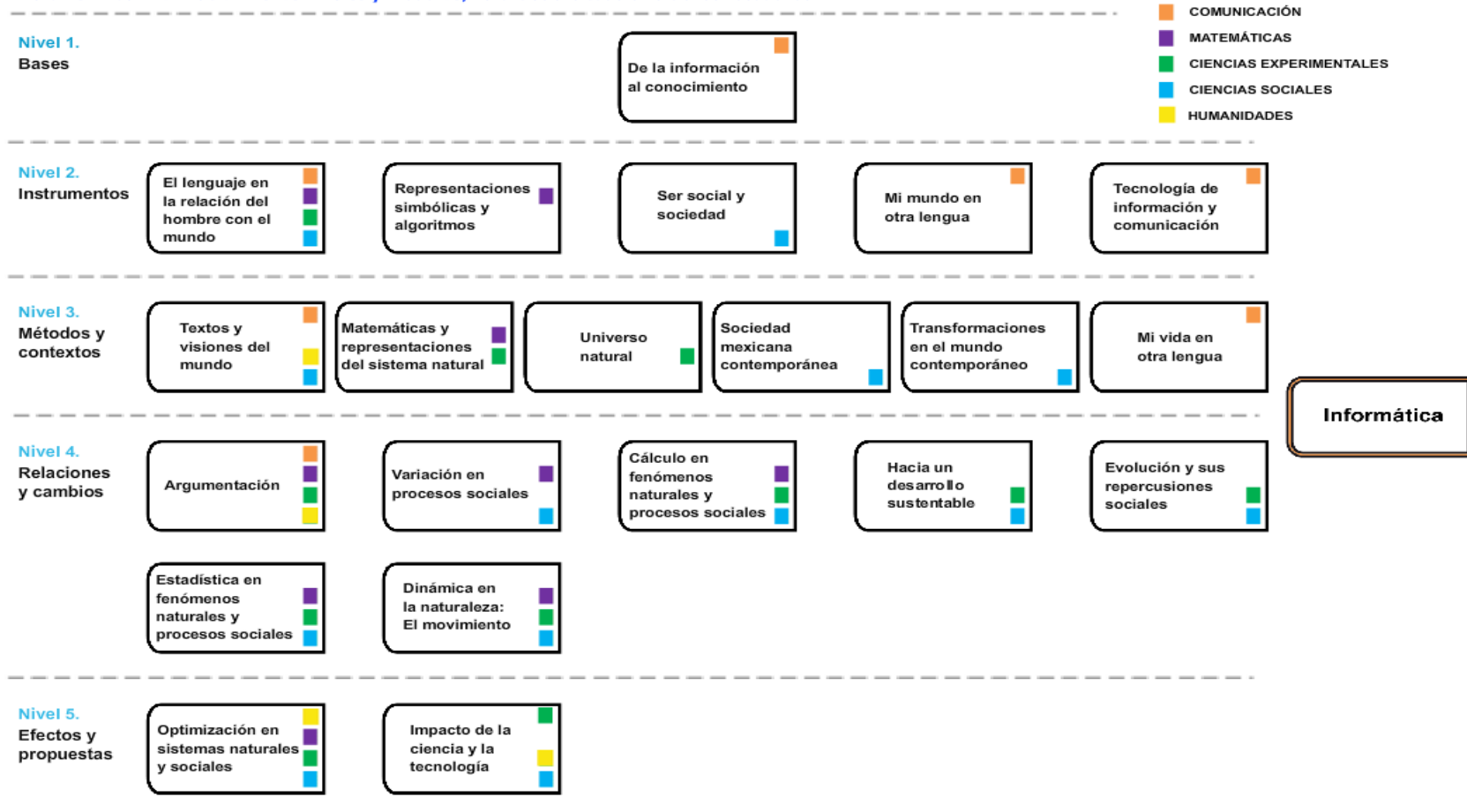


Figura 5. Fuente: http://www.sems.gob.mx/es/sems/prepa_abierta

Así como en el tradicional modelo del sistema abierto, en este bachillerato especial, se intentó que las y los estudiantes adscritos a ella, pudieran tener la libertad de elegir los módulos a cursar y el orden en el que estudiarán cada una de las asignaturas; sin embargo, esto no sucede al interior de estos centros, pues, regularmente es el responsable de cada CAED, quien orienta y establece (con base en su criterio personal o a la forma de organización del mismo centro escolar) la trayectoria curricular que llevará el alumnado a lo largo de su estancia por esta modalidad⁸³.

Asimismo, la figura del asesor también cobra relevancia en la trayectoria individual del alumnado, pues son ellos quienes orientan y acompañan el recorrido escolar del estudiantado y toman decisiones respecto a la ruta académica que tomaran, por ejemplo, son quienes deciden el ritmo y permanencia en asesoría, el método de trabajo de cada estudiante e incluso, el tiempo destinado para la realización de la evaluación oficial.

Lo antes mencionado, resulta de cierta forma incongruente ya que se contrapone con la razón principal por la cual se pensó que una modalidad tan flexible como la que lleva el sistema de enseñanza abierta, podría beneficiar a la población con discapacidad⁸⁴. Cabe resaltar que las y los alumnos del CAED, pueden apoyarse en algunos materiales didácticos y educativos diseñados de manera exclusiva para afianzar de alguna manera su aprendizaje tales como: audiolibros, glosarios en lengua de señas y libros de texto con versiones imprimibles en braille.

Además de ello, las y los asesores son los encargados de diseñar y elaborar material didáctico, ejercicios de aprendizaje, así como evaluaciones diagnósticas para apoyar el aprendizaje del alumnado (DGB, 2017, p. 26). Aquí conviene señalar que, desde hace algunos años, al interior de esta propuesta de atención, se llevó a cabo un proyecto de *adaptación de reactivos de exámenes oficiales*⁸⁵, con la intención de que, las evaluaciones parciales que conforman el sistema de acreditación de esta modalidad, sean accesibles y respondan a las necesidades educativas del estudiantado con discapacidad, no obstante, como se verá más adelante, la adaptación y elaboración de reactivos diseñados por el cuerpo de asesores, ha incidido

⁸³ Para conocer las funciones, objetivo y perfil del equipo técnico que controla y supervisa cada plantel, véase: SEP-DGB. (2017). *Mecanismos operativos CAED*. Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad. DGB. México: Secretaría de Educación Pública. SEP.

⁸⁴ Como se mencionó con antelación, se consideró una modalidad no escolarizada como la preparatoria abierta, la opción ideal para el establecimiento y operación de los CAED, debido a las ventajas que traería consigo esta opción educativa: no hay examen de admisión, no existe una edad promedio o reglamentaria para ingresar y cursar las asignaturas, no hay un plazo establecido para cursar y concluir los módulos, y, principalmente, la población estudiantil tenía la posibilidad de elegir su ruta de aprendizaje (módulos a cursar) y avanzar a su propio tiempo y ritmo.

⁸⁵ DGB. (2017). Proyecto "*Propuesta de exámenes para los estudiantes con discapacidad en los CAED*". Documento interno. SEP. junio, 2017.

de manera limitada en el logro educativo y progreso escolar de la población estudiantil con discapacidad.

Otro elemento que cobra vital importancia al interior de los CAED, lo conforma la asesoría académica, la cual, representa un factor esencial en el logro educativo de la población estudiantil con discapacidad, ya que, en muchas ocasiones, puede fungir como soporte académico (incluso afectivo) o como una sólida barrera para el avance y progreso escolar del estudiantado.

Una vez expuesta y descrita a profundidad esta opción educativa de bachillerato especial, resulta interesante conocer algunas cifras reportadas por instancias de información oficiales que nos permitan constatar a través de números, si es que a través de los CAED, han existido avances o retrocesos en la inclusión educativa de las personas con discapacidad al interior de los CAED.

Datos de la Secretaría de Educación Pública en el 2017 reportaron que, para el ciclo escolar 2015-2016, se encontraban inscritos 13,873 estudiantes en los hasta ese entonces, 273 Centros de Atención a Estudiantes con Discapacidad en diversas entidades del país, esto es, casi 3,000 más que en ciclo anterior. No obstante, solo 47 CAED, es decir, uno de cada cinco centros, contaban con aulas denominadas POETA, con todas las herramientas tecnológicas de información y redes para apoyar la accesibilidad al aprendizaje, pese a que casi dos tercios de estudiantes con discapacidad se concentraban en estos centros (Del Río, 2022, p. 268).

Adicionalmente, cifras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017) revelaron que, una gran cantidad de estudiantes con discapacidad múltiple se seguían concentrando en bachilleratos regulares (22%) seguido por estudiantes con deficiencias visuales (INEE, 2017a).

Por otro lado, información de la Dirección General de Bachillerato expresa que, tan solo en el 2021 se encontraban funcionando 287 CAED en todo el país, de los cuales, se inscribieron más de 34,000 estudiantes atendiendo a cerca de 15,000 y certificando a más de 2000 alumnos. Adicionalmente se muestra que, en ese mismo año, el 51% de la población atendida en los CAED contaba con discapacidad intelectual, seguido por un 15% de población estudiantil con discapacidad motriz, un 13% con discapacidad auditiva y un 9% con discapacidad psicosocial⁸⁶.

⁸⁶ De acuerdo con la directora general de sistemas abiertos, Paola Chenillo Alazraqui, un menor porcentaje de población estudiantil se ha adscrito a esta modalidad sin tener discapacidad, fungiendo así el papel de acompañante. También es importante señalar que hay personas con discapacidad inscritas en preparatoria abierta que no acuden a los

Basándonos en esta última información, si bien estas cifras parecieran reflejar un mayor acceso y cobertura de los servicios educativos dirigidos a población con discapacidad a través de los CAED, cabe resaltar que la certificación al interior de esta modalidad, está muy por debajo del número de estudiantes inscritos por año tal y como se ilustra en la siguiente tabla:

**Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad
Matrícula y certificación por año a nivel nacional**

Año	Matrícula	Certificados emitidos
2012	5,175	28
2013	6,879	95
2014	10,645	240
2015	14,617	422
2016	18,654	692
2017	23,277	977
2018- marzo	23,892	1,105

Tabla 6. Elaboración propia con información de la Dirección General de Bachillerato (DGB, 2019).

Como se puede observar en la tabla anterior, si desde el 2012 al 2018 el índice de certificados emitidos al interior del CAED ha ido en aumento, también es cierto que, el porcentaje de estudiantes que egresa de esta modalidad ha sido menor al 5% año con año, (2012 a marzo 2018) lo anterior, pone en evidencia el número tan bajo de estudiantes que logran egresar de los CAED y que pueden continuar con sus estudios a nivel superior o, si así fuera el caso, incorporarse al campo laboral o a cualquier otro tipo de actividad con un certificado que avale la terminación de estudios de nivel medio superior.

Debido a lo anteriormente planteado, se pudiera establecer que la baja certificación que existe al interior de esta modalidad educativa, es resultado de diferentes condicionamientos con que cuentan las y los estudiantes de manera diferenciada relacionados con las condiciones materiales y contextuales, los procesos de enseñanza, la pertinencia, la accesibilidad y la adecuación de esta propuesta de atención educativa.

CAED. Cabe resaltar que se desconoce el porcentaje de población estudiantil atendida en estos centros con discapacidad visual.

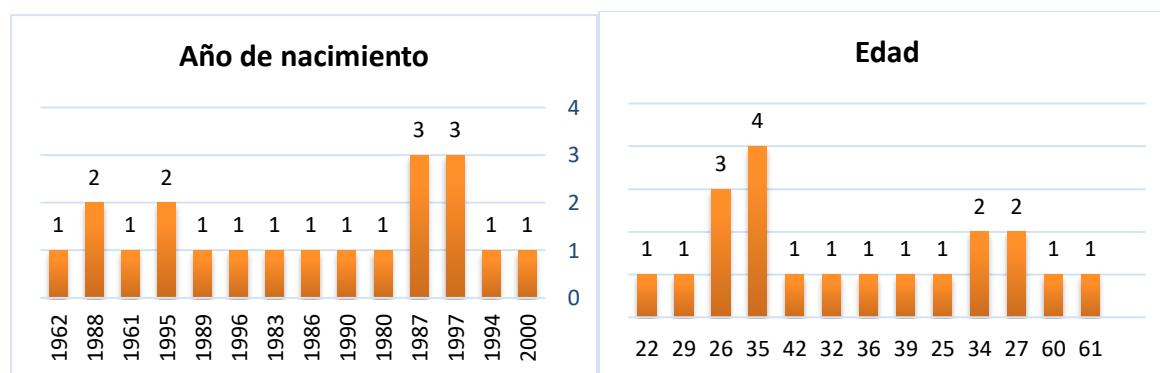
Es por ello que, para avanzar en el conocimiento de aquellos factores que producen las discontinuidades y desacoplamientos, pero también el progreso y logro educativo en el trayecto de los estudiantes en el CAED número cuatro, es preciso realizar primeramente una exploración por aquellos condicionamientos que inciden en la producción de los recorridos de los sujetos en el sistema escolar, uno de ellos relacionado con las condiciones estructurales de la población estudiantil.

Para lograr tal propósito, antes es preciso rescatar algunos rasgos socioeducativos de las y los estudiantes entrevistados para este estudio.

4.3 Perfil sociodemográfico y educativo de las y los estudiantes del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro

En esta sección se realizará un análisis de tipo descriptivo de la información proporcionada por las y los estudiantes del CAED número cuatro con la intención de rescatar algunos rasgos sociodemográficos y educativos de la población estudiantil que colaboró en este estudio, lo anterior, a través de un cuestionario entregado a las/los participantes posterior a la entrevista. Cabe aclarar que, pese a que este instrumento inicialmente persiguió finalidades meramente complementarias a la entrevista, resultó de gran valía para conocer, por una parte, datos “objetivos” de los eventos de vida y las trayectorias de las/los participantes y por la otra, datos de interés sobre su situación familiar, laboral, sus intereses extraescolares y sus actividades y espacios de entretenimiento.

En principio y como ya se había mencionado con anterioridad, el número de participantes que colaboraron en esta investigación fue de veinte (diez mujeres y diez hombres), cuyo rango de edad se encontraba entre los 20 y los 40 años. De este grupo de estudiantes, como se puede observar en la gráfica No. 5. Debe tenerse presente que el promedio de edad de las y los entrevistados es de 34.25 años.

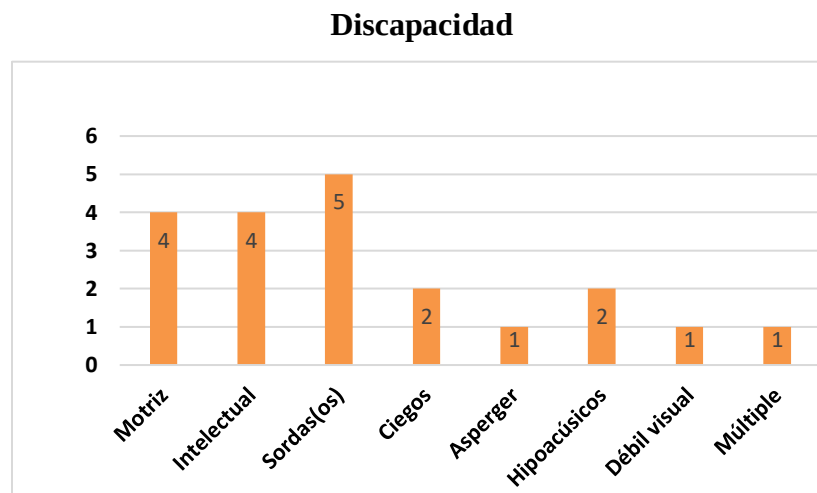


Gráfica 3 y 4. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Este resultado, refleja un importante desfase entre la edad cronológica de la población estudiantil que ingresa a este centro educativo en contraste con la edad típica de estudiantes que ingresan al nivel medio superior (15 a 17 años).

Aunado a ello, el fenómeno que presentan los estudiantes de este centro, está asociado a múltiples factores; si bien, al momento de acercarnos a su recorrido escolar previo sobresalen situaciones relacionadas con las dificultades en el acceso a las instancias educativas, la repetición y/o reprobación y los cambios de escuela entre otras; cabe resaltar que dichos eventos son promovidos por diversas prácticas discriminatorias y excluyentes generadas al interior del sistema educativo y no por atributos y/o cualidades de los sujetos como se sugiere más a menudo. Mas adelante se profundizará en la serie de condicionamientos que se precisan en este párrafo.

Por otra parte, la presente investigación logró reunir a una amplia diversidad de estudiantes, activos, no activos y egresados del CAED número cuatro. En la siguiente gráfica podremos conocer el número de participantes por discapacidad.



Gráfica 5. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

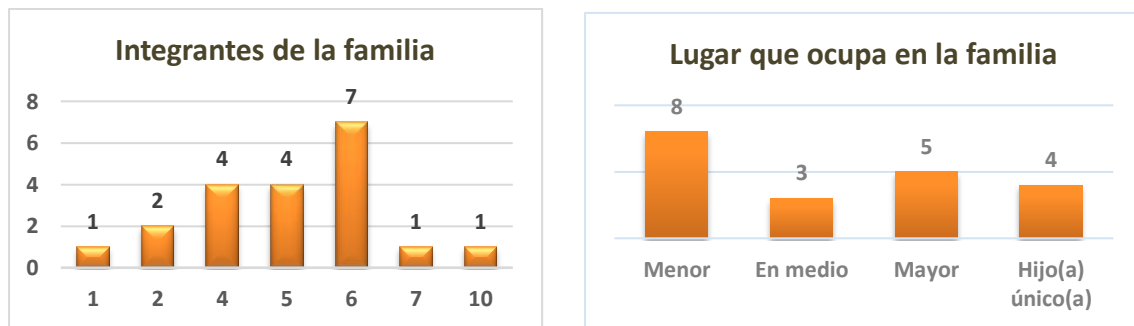
En el gráfico anterior, podemos ver que el grupo de participantes más numeroso es el de estudiantes sordos dado que en años anteriores, el CAED número cuatro contaba con una plantilla de asesores más o menos fijo que pondero el aprendizaje y dominio de la lengua de señas como parte de su quehacer docente.

En tal sentido, este centro fue adquiriendo reconocimiento por parte de la comunidad estudiantil sorda que se encontraba en otros CAED, logrando que se convirtiera en uno de los centros escolares con mayor popularidad para continuar con los estudios de bachillerato a través de un canal de comunicación mediado por la lengua de señas mexicana, lo que en otras instancias de educación media superior no existía.

Otra de las características que presenta la población entrevistada, está relacionada con el origen de su discapacidad, 15 de los casos de la población estudiantil (75%), indicó que su discapacidad es de nacimiento y solo cinco estudiantes expresaron que su discapacidad es adquirida.

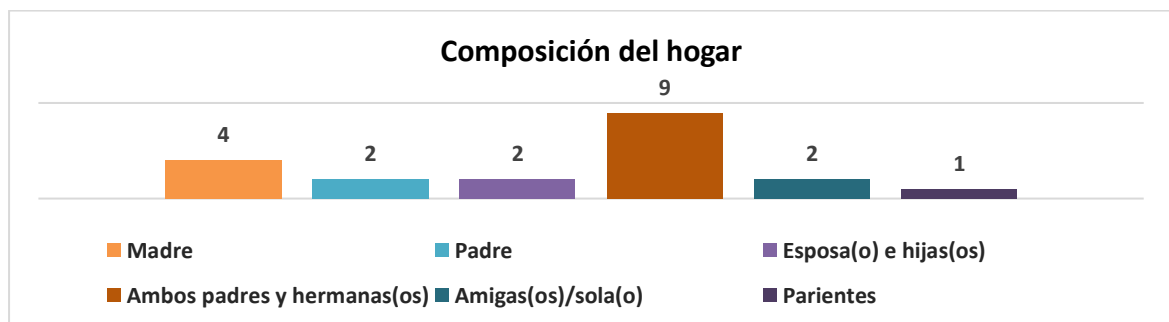
Sumado a ello, 15 de los casos (75%), mencionaron ser solteras/os, tres personas casadas y dos separadas; ninguna de las mujeres se encontraba embarazada y en el caso de los hombres, negaron una próxima paternidad al momento de la entrevista. Asimismo, de los 20 participantes, cuatro personas refieren tener un hijo/a y solo una persona tiene dos hijos.

Con lo que respecta a la estructura y composición familiar, los datos reflejan dos tendencias importantes; en familias nucleares con un mayor número de miembros, las/los hijas que viven con alguna discapacidad, suelen ser los integrantes más pequeños y en familias con un menor número de miembros y/o monoparentales suelen ser hijas/os únicos.



Gráfica 6 y 7. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

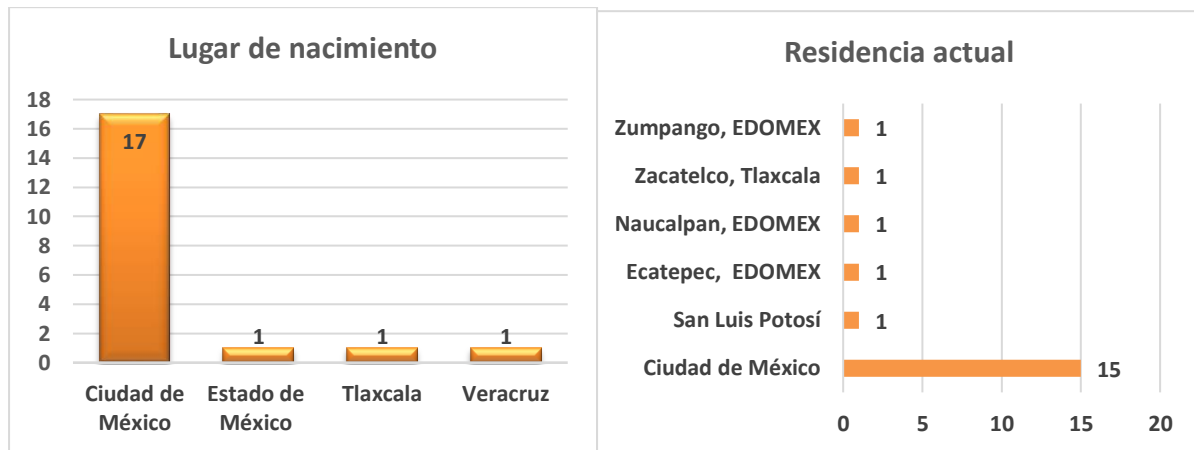
Por otra parte, nueve de las y los estudiantes entrevistados (45%) informaron que viven con ambos padres y hermanos(as), el resto vive con uno de los dos padres, con su esposa(o), algún familiar o amigo(a).



Gráfica 8. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

En cuanto a su origen geográfico, 17 de los casos (85%), nacieron en la Ciudad de México y solo tres nacieron en diferentes estados de la República. Actualmente, 15 estudiantes (75%)

permanecen en la Ciudad de México, tres más, en el Estado de México y dos en diferentes estados de la República.



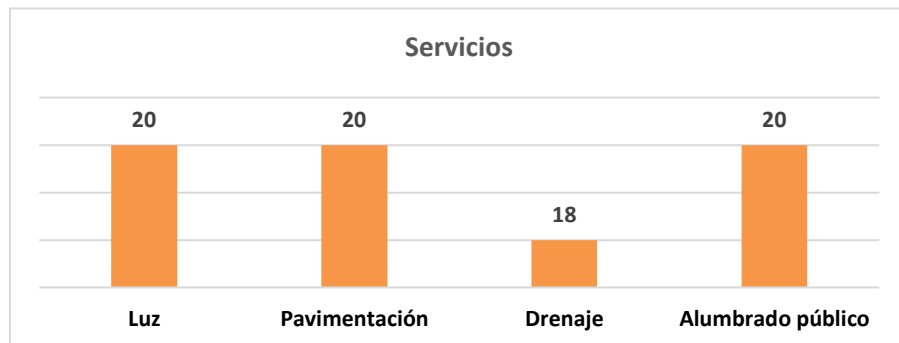
Gráfica 9 y 10. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

En cuanto al tipo de vivienda, diez de los casos, informaron que habitan un departamento y solo algunos pagan renta dado que su departamento es propio, el resto reside en casa independiente y solo una persona habita en una vivienda en vecindad.



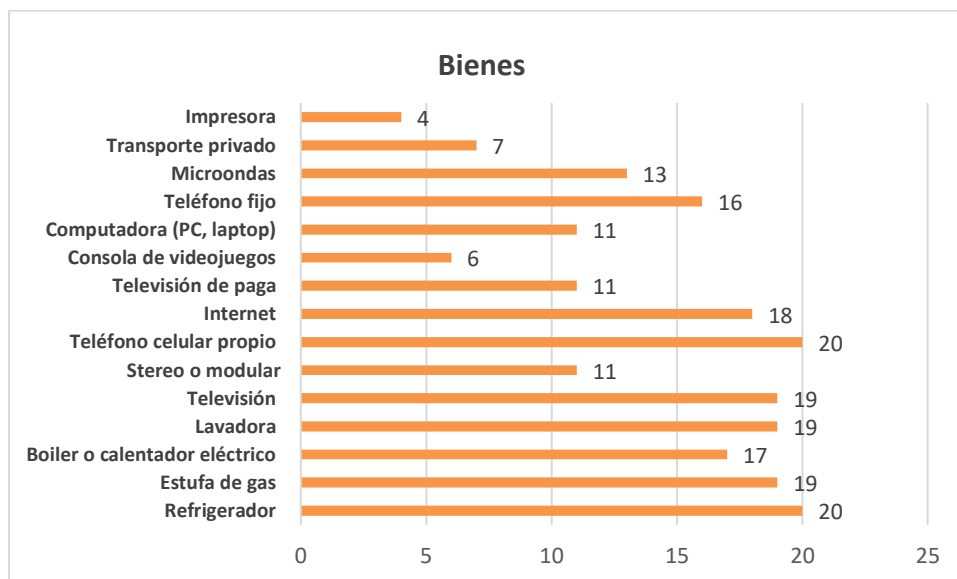
Gráfica 11. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Con respecto a los servicios con los que cuenta su vivienda, el total de los casos (100%), informaron que disponen de servicio de luz, pavimentación y alumbrado público y dos personas no cuenta con drenaje en su vivienda.



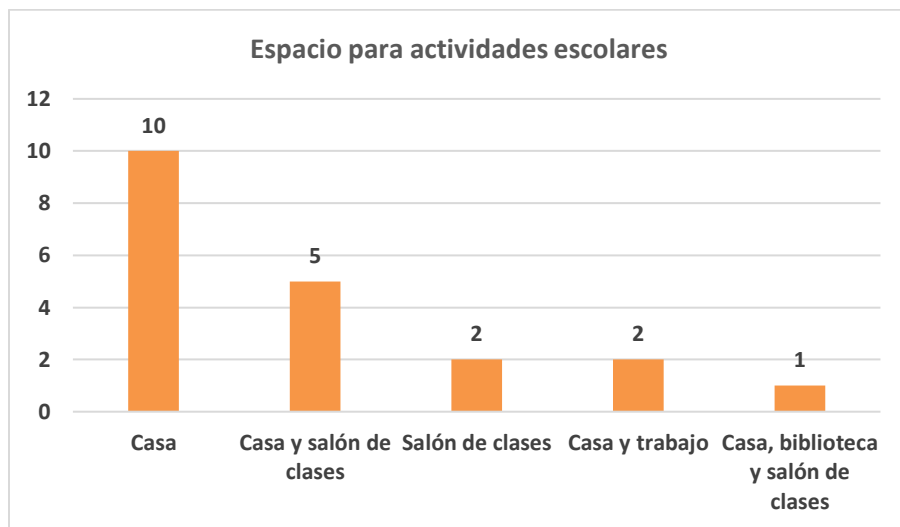
Gráfica 12. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Asimismo, en cuanto a los bienes de los que son acreedores, algo que llama la atención, es que nueve de las personas entrevistadas (45%), dio a conocer que no cuenta con equipo de cómputo al interior de su hogar para la realización de sus actividades escolares, por lo que el celular se convierte en el principal aliado para la realización de las tareas y actividades escolares debido a que el 100% de las y los estudiantes cuenta con un dispositivo electrónico propio.



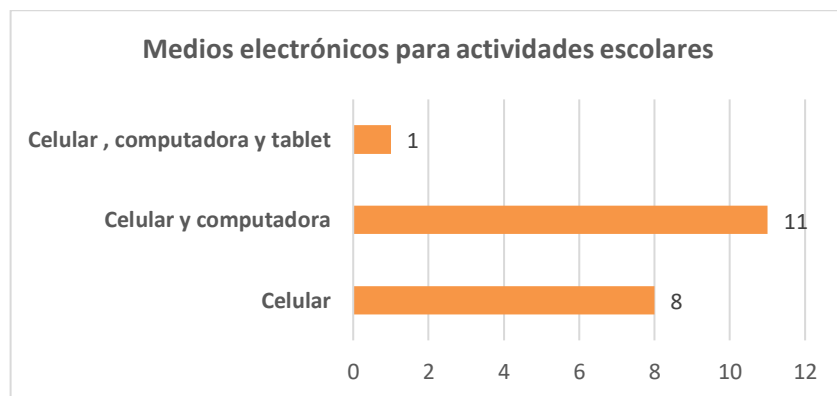
Gráfica 13. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Por otro lado, y en relación con los medios para el estudio con los que el alumnado con discapacidad cuenta, a continuación, se muestra la siguiente información. En relación con el espacio para actividades escolares, 10 de las y los entrevistados (50%) informaron que el espacio donde regularmente realizan las actividades escolares es en su casa, cinco más (25%) señalaron que en su casa y en la escuela.



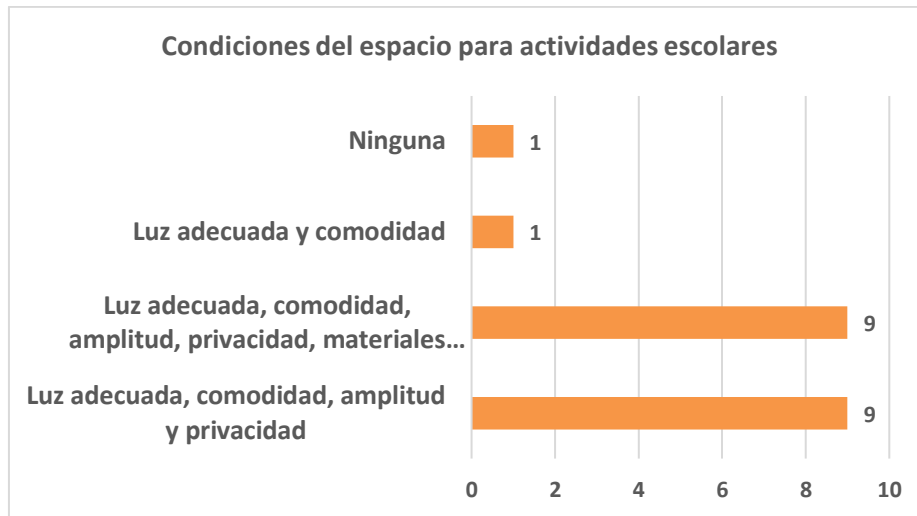
Gráfica 14. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Con relación a los medios electrónicos que utilizan para realizar sus actividades escolares, los veinte estudiantes (100%) señalaron que cuentan con celular propio, y solo once entrevistadas/os de los veinte (55%) informaron que cuentan con computadora y celular para realizar sus tareas por lo que el único medio para realizar las mismas es el celular. Adicionalmente, solo una persona cuenta con otro medio electrónico de más aparte del celular y la computadora, una Tablet.



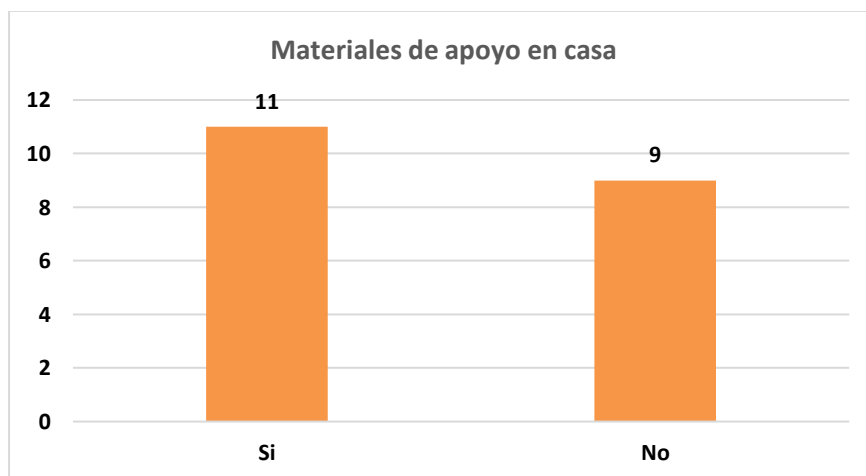
Gráfica 15. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

En cuanto a las condiciones del espacio para la realización de sus actividades escolares, gran parte de la población estudiantil (90%) refiere contar con por lo menos tres condiciones favorables que en conjunto, engloban un espacio favorable para la realización de diversas actividades y tareas escolares.



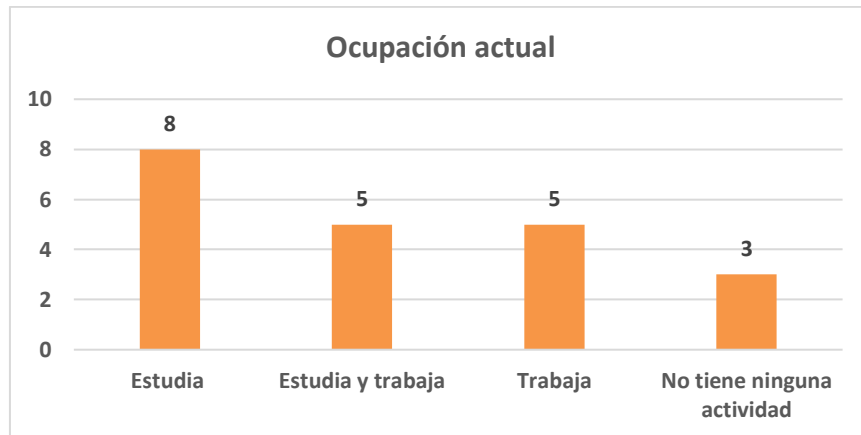
Gráfica 16. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Por último y en relación con los medios que las y los estudiantes entrevistados cuentan para la realización de sus actividades escolares, once personas entrevistadas (55%), refieren contar con libros, enciclopedias y diversos materiales de consulta para la realización de tareas y actividades escolares. Sobre este rubro y los relacionados con medios para el estudio se profundizará más adelante.



Gráfica 17. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

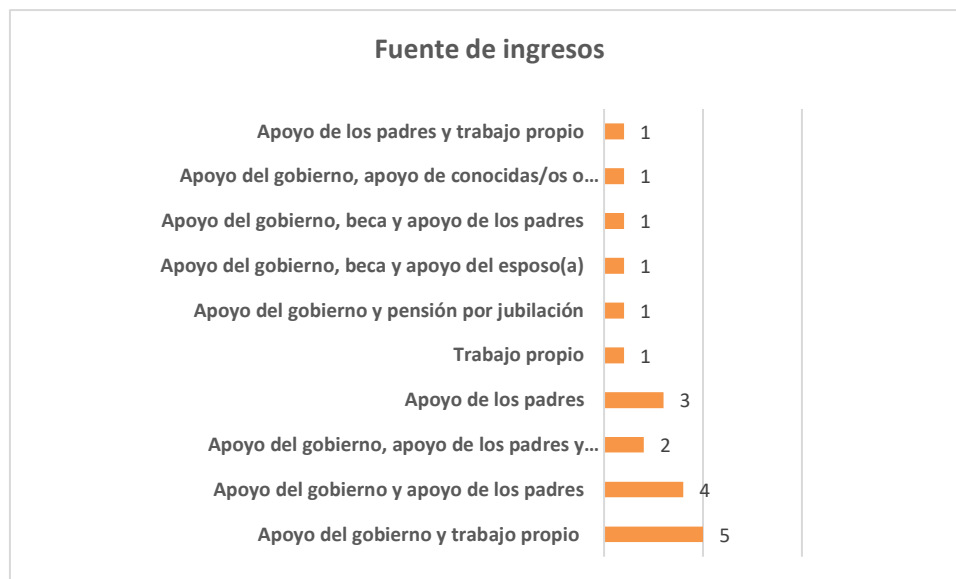
Con lo que respecta a la ocupación de las y los entrevistados, ocho de los casos (40%), indicaron que su ocupación principal eran sus estudios, cinco de ellos que estudiaban y trabajaban, cinco más, que exclusivamente trabajan y tres de ellos expresaron que, hasta ese entonces, no tenían ninguna actividad.



Gráfica 18. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Vale la pena señalar, que las tres personas que indicaron no tener ningún tipo de actividad, son estudiantes egresados del CAED número cuatro de generaciones previas al 2020, cuya discapacidad es intelectual y auditiva (persona sorda e hipoacúsica), lo que confirma que pese a haber concluido sus estudios de bachillerato e informar su intención de avanzar al nivel superior, las opciones educativas dispuestas para su inclusión, siguen sin contar con las condiciones mínimas necesarias para lograr que dicha población pueda llevar adelante una licenciatura.

Otro dato relevante, lo constituye su fuente de ingresos; 15 de los casos (75%), informaron que su principal fuente de ingresos es el apoyo gubernamental para personas con discapacidad y seguidamente el apoyo económico de sus padres. A continuación, se expone la gráfica donde se muestra dicha información.



Gráfica 19. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Frente a dicho fenómeno, es evidente que las oportunidades y las condiciones laborales para la población con discapacidad son ampliamente escasas esto, pese a la creación e impulso de diversos planes y programas de vinculación laboral creados para quienes tienen condiciones de menor empleabilidad. Ante esta compleja realidad, las personas con discapacidad se ven orilladas a depender principalmente de apoyos gubernamentales y del apoyo financiero de sus padres.

Sobre este mismo punto resalta información de gran interés. La mitad de las personas entrevistadas (50%), indicaron que hasta ese momento contaban con un trabajo propio, no obstante, el ingreso mensual de una buena cantidad de estudiantes, difícilmente alcanza a cubrir sus necesidades básicas.

A continuación, se muestra una gráfica con la ocupación laboral de quienes informaron contar con un trabajo propio y su ingreso mensual aproximado.

Ocupación laboral de estudiantes que cuentan con trabajo propio

Actividad	Ingreso mensual
Venta de gelatinas	Menos de 4000
Venta de alimentos en ferias	Menos de 4000
Venta de dulces en transporte público	Menos de 4000
Venta de artículos artesanales	Menos de 4000
Paseador de perros	Menos de 4000
Tatuador	De 4000 a 12,000
Empleada en negocio pequeño	Menos de 4000
Empleada en Kidzania	De 4000 a 12,000
Empleado en banco	Mas de 12,000
Empleada en call center	De 4000 a 12,000

Tabla 7. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Como se puede observar, la ocupación de las y los estudiantes que reportaron contar con una actividad laboral, son en su gran mayoría de carácter informal, en consecuencia, las condiciones laborales son seriamente precarias y limitadas. Es por esta razón que, a pesar de contar con un trabajo propio, aún dependen económicamente de sus padres y del apoyo gubernamental.

Por otro lado, de los 10 casos que informaron no contar con un trabajo propio, nueve de ellos, depende enteramente del apoyo económico gubernamental, así como del apoyo financiero de sus padres, por lo que su ingreso mensual está condicionado a recibir “puntualmente” el apoyo del gobierno y que sus padres cuenten con el recurso suficiente para apoyarles en lo que requieran. Si bien en algunos casos, el ingreso familiar es mayor al salario mínimo, las y los estudiantes no disponen por sí solos de recursos económicos propios.

Sobre este punto, se profundizará a detalle cuando abordemos las condiciones estructurales que conforman la trayectoria escolar de la población estudiantil entrevistada. Por todo ello, a continuación, se expone la siguiente tabla que sintetiza algunas características que conforman el perfil sociodemográfico de las y los estudiantes entrevistados del CAED número cuatro:

Perfil sociodemográfico de estudiantes entrevistados del CAED No. 4

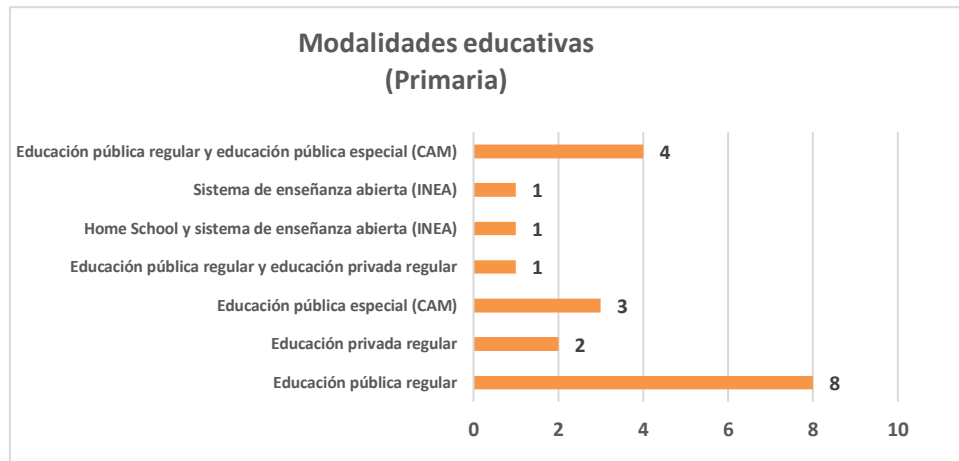
No.	Nombre	Edad	Sexo	Discapacidad	Origen de la discapacidad	Origen geográfico	Residencia actual	Estado civil	Número de personas en su hogar	Tipo de vivienda	Ocupación	Escolaridad de la madre y el padre	Ocupación de la madre y el padre
1	Jorge	60	H	Motriz	Adquirida	CDMX	CDMX Coyoacán	Soltero	2 (hermana)	Departamento en edificio	Estudia y trabaja	Madre secundaria Padre primaria	Madre Hogar Padre empleado
2	Fernanda	24	M	Motriz	Adquirida	CDMX	San Luis Potosí	Soltera	2 (mamá)	Casa independiente	Estudia	Madre licenciatura Padre bachillerato	Madre Empleada Padre mecánico
3	Uriel	31	H	Motriz	Nacimiento	CDMX	CDMX Álvaro Obregón	Soltero	5 (Padres y hermanos/as)	Casa independiente	Estudia y trabaja	Madre y padre secundaria	Madre hogar Padre albañil
4	Alejandro	58	H	Visual (estudiante ciego)	Adquirida	CDMX	Ecatepec Estado de México	Casado	2 (esposa)	Departamento en edificio	No tiene ninguna otra actividad	Madre carrera técnica Padre Bachillerato	Madre contadora padre Operador de autobuses
5	Adriana	33	M	Intelectual y enfermedad crónica (epilepsia)	Nacimiento	Estado de México	CDMX Cuauhtémoc	Soltera	3 (comparte con dos rommies)	Vivienda en vecindad	Trabaja	Madre secundaria Padraastro Bachillerato	Madre empleada doméstica Padraastro custodio
6	Hugo	25	H	Motriz	Nacimiento	CDMX	CDMX Benito Juárez	Soltero	2 (padre)	Departamento en edificio	Estudia	Madre y padre Licenciatura	Madre odontóloga Padre abogado
7	Cony	35	M	Intelectual	Nacimiento	CDMX	CDMX Iztapalapa	Separada	10 (padres, hermanos/as, tíos y primos)	Casa independiente	Estudia y trabaja	Madre primaria Padre secundaria	Madre comerciante Padre mesero

No.	Nombre	Edad	Sexo	Discapacidad	Origen de la discapacidad	Origen geográfico	Residencia actual	Estado civil	Número de personas en su hogar	Tipo de vivienda	Ocupación	Escolaridad de la madre y el padre	Ocupación de la madre y el padre
8	María José	41	M	Intelectual	Nacimiento	CDMX	Naucalpan Estado de México	Soltera	3 (padres)	Casa independiente	Apoya a su mamá	Madre licenciatura Padre Estudios técnicos	Madre Ama de casa Padre Jubilado
9	Carlos	33	H	Visual (estudiante ciego)	Nacimiento	CDMX	CDMX Iztapalapa	Casado	6 (padre, hermanos, sobrinos, hija)	Departamento en edificio	Trabaja	Madre primaria Padre licenciatura	Madre Comerciante Padre empleado de empresa
10	Sandra	26	M	Visual (estudiante con debilidad visual)	Nacimiento	CDMX	CDMX Tlalpan	Soltera	4 (padres y hermana)	Departamento en edificio	Estudia	Madre y padre carreras técnicas	Madre hogar Padre empleado
11	Maricela	34	M	Estudiante sorda	Adquirida	CDMX	CDMX Venustiano Carranza	Casada	4 (esposo, hijo y suegros)	Departamento en edificio	Estudia	Madre y padre secundaria	Madre Empleada Padre n/s
12	Andrés	26	H	Múltiple (Intelectual y motriz)	Nacimiento	CDMX	CDMX Álvaro Obregón	Soltero	4 (padres, hermana)	Departamento en edificio	Estudia y es voluntario en una asociación	Madre y padre licenciatura	Madre Jubilada Padre arquitecto
13	Amalia	21	M	Auditiva (sorda)	Nacimiento	CDMX	CDMX Milpa Alta	Separada	7 (padres, hermanos, hija)	Casa independiente	Trabaja y cuida a su hija	Madre secundaria Padre primaria	Madre y padre Comerciantes
14	Daniel	33	H	Auditiva (estudiante hipoacúsico)	Nacimiento	CDMX	CDMX Benito Juárez	Soltero	2 (madre)	Departamento en edificio	No tiene ninguna otra actividad	Madre licenciatura Padre maestría	Madre bióloga (jubilada) Padre químico (docente)

No.	Nombre	Edad	Sexo	Discapacidad	Origen de la discapacidad	Origen geográfico	Residencia actual	Estado civil	Número de personas en su hogar	Tipo de vivienda	Ocupación	Escolaridad de la madre y el padre	Ocupación de la madre y el padre
15	Marisol	32	M	Auditiva (estudiante sorda)	Nacimiento	CDMX	CDMX Gustavo A. Madero	Soltera	6 (padres, hermanos/as)	Vivienda en vecindad	Estudia y apoya en el negocio familiar	Madre y padre primaria	Madre y padre Comerciantes
16	Jorge Luis	24	H	Psicosocial (Síndrome de Asperger)	Nacimiento	Tlaxcala	Zacatelco, Tlaxcala	Soltero	3 (madre y humanos)	Casa independiente	Estudia	Madre licenciatura Padre bachillerato	Madre enfermera Padre Acomodador de autos
17	Olivia	33	M	Intelectual	Nacimiento	CDMX	CMDX Álvaro Obregón	Soltera	4 (padres, hermanos/as)	Casa independiente	Estudia y trabaja	Madre preparatoria Padre licenciatura	Madre y padre comerciantes
18	Daniel	27	H	Auditiva (estudiante sordo)	Nacimiento	Veracruz	CDMX Venustiano Carranza	Soltero	3 (padres, hermana)	Casa independiente	Elaboración de tesis	Madre primaria Padre secundaria	Madre Jubilada Padre Jubilado
19	Fernando	38	H	Auditiva (estudiante sordo)	Nacimiento	CDMX	CDMX Tlalpan	Soltero	3 (padres)	Departamento en edificio	Trabaja	Madre bachillerato Padre licenciatura	Madre y padre comerciantes
20	Ana Isabel	34	M	Auditiva (estudiante hipoacúsica)	Nacimiento	Estado de México	Zumpango, estado de México	Soltero	1 (sola)	Casa independiente (rentada)	Trabaja	Madre y padre secundaria	Madre comerciante Padre mecánico

Tabla 8. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

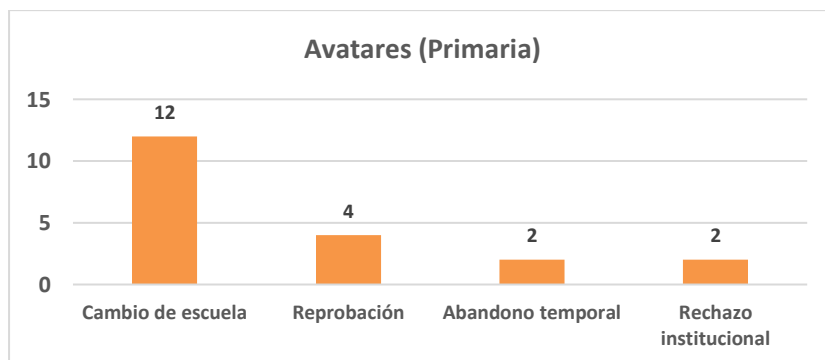
Con respecto a los antecedentes escolares de las y los estudiantes entrevistados, vale la pena resaltar que, a nivel primaria, ocho de los veinte estudiantes (40%), provienen de escuelas públicas regulares, cuatro estudiantes (20%) de escuelas públicas regulares y de instituciones de educación especial (CAM) y solo tres (15%) exclusivamente de escuelas de educación especial (CAM).



Gráfica 20. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

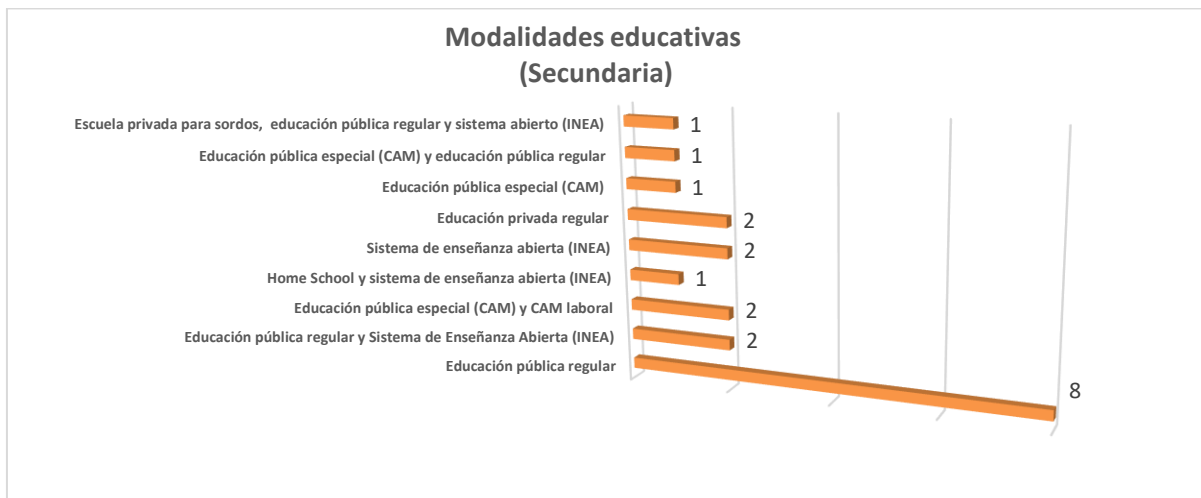
Asimismo, de los veinte estudiantes entrevistados 12 personas (60%) reportaron cambios constantes de escuela primaria (incluso más de dos veces) por sufrir bullying, acoso escolar y discriminación por parte de autoridades educativas. Por otro lado, cuatro estudiantes (20%) señalaron haber repetido un año en la primaria; cabe resaltar que dos de los cuatro estudiantes afirman que la repetición fue a causa del régimen académico propio de la institución educativa.

Al mismo tiempo, dos estudiantes (10%) también señalaron que abandonaron temporalmente sus estudios esto debido a dos razones; por un lado, problemas relacionados con su salud y por el otro, por conflictos familiares. Finalmente, tres estudiantes entrevistados (15%) señalaron que sufrieron rechazo institucional por parte de las autoridades educativas por su condición de discapacidad.



Gráfica 21. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Por otro lado, a nivel secundaria la información proporcionada por las y los estudiantes refleja una situación similar. De los 20 estudiantes, ocho de ellos (40%), señalaron haber estudiado en una secundaria pública regular y lo que llama más la atención, es que el sistema de enseñanza abierta (INEA), toma un lugar preponderante como opción educativa de estudiantes con discapacidad para continuar y concluir los estudios a nivel básico.

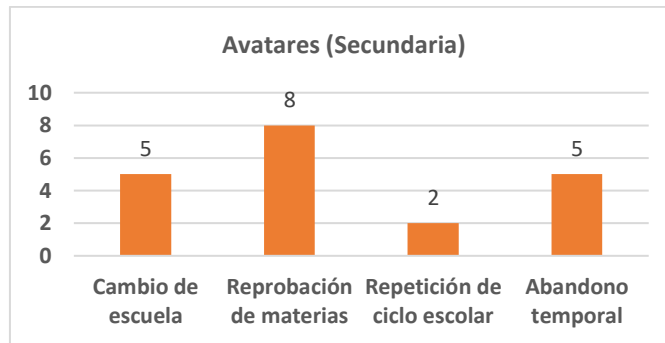


Gráfica 22. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Adicionalmente, de los veinte estudiantes, exclusivamente cinco de ellos (25%), señalaron cambios de escuela en la secundaria, lo anterior relacionado con problemas de bullying y acoso escolar por parte del alumnado y falta de formación docente para la atención de las necesidades educativas de población estudiantil con discapacidad.

Al mismo tiempo, dos estudiantes (10%), informaron que tuvieron que repetir un año escolar debido principalmente a dos razones: condiciones propias del régimen académico de la institución educativa (CAM) y ausencia de estrategias de atención educativa por parte del profesorado. Cabe resaltar que, si bien solo dos estudiantes reprobaron un ciclo escolar, ocho estudiantes (40%) señalaron haber reprobado materias a causa de la falta de apoyo institucional y a la ausencia de estrategias de atención educativa por parte del profesorado.

Por último, cinco estudiantes (25%), señalaron haber abandonado temporalmente sus estudios por las siguientes razones: dos de ellas por cuestiones de salud, una estudiante por conflictos familiares y los dos estudiantes restantes por problemas relacionados con bullying y acoso escolar.

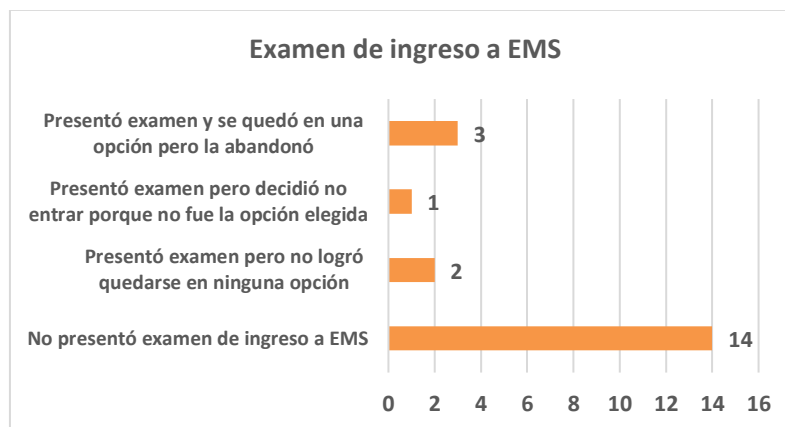


Gráfica 23. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Otro antecedente educativo del estudiantado con discapacidad que resulta de gran relevancia, se relaciona con su recorrido previo a su incorporación al bachillerato y en específico al Centro de Atención ara Estudiantes con Discapacidad (CAED).

En este sentido, las y los participantes del estudio informaron que, de los veinte estudiantes, catorce (70%) no participaron de la evaluación para ingresar al nivel medio superior. Los principales motivos están relacionados con las bajas expectativas que tanto la institución escolar como la propia familia tuvieron con respecto a su avance y aprovechamiento escolar.

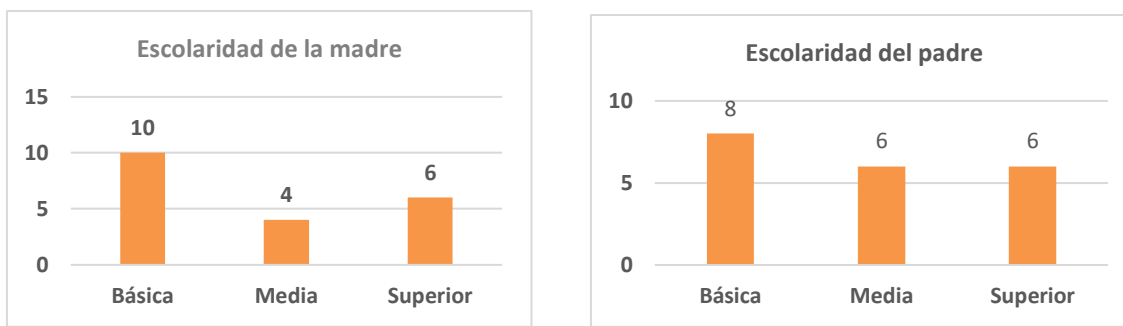
Por otro lado, quienes presentaron examen y lograron quedarse en alguna opción de bachillerato, al poco tiempo abandonaron por dos motivos principales: la falta de apoyo institucional y a la ausencia de estrategias de atención educativa por parte del profesorado y dificultades económicas.



Gráfica 24. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

Otro dato importante y que también se abordará a fondo con posterioridad, se relaciona con la escolaridad y la ocupación de la madre y el padre de las y los estudiantes entrevistados. Con lo que respecta a la escolaridad de la madre, las y los estudiantes informaron que un 50% cuenta con estudios de nivel básico (primaria y secundaria) un 20% con estudios de bachillerato y/o carrera técnica y un 30% con estudios de licenciatura y/o posgrado.

En cuanto a la escolaridad de los padres, el 40% cuenta con estudios de nivel básico (primaria y secundaria), el 30% con estudios de bachillerato y/o carrera técnica y el otro 30% restante, con estudios de licenciatura y/o posgrado.

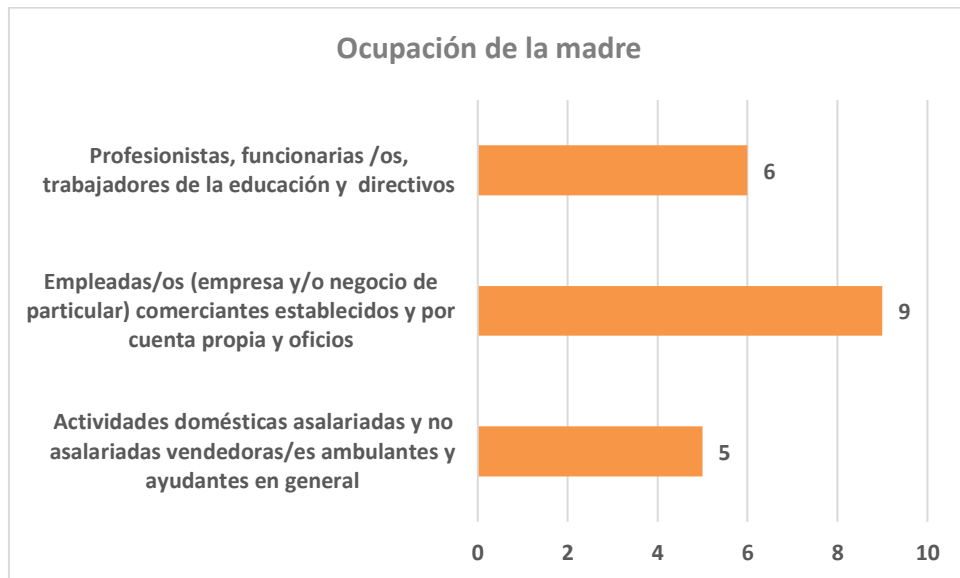


Gráfica 25 y 26. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

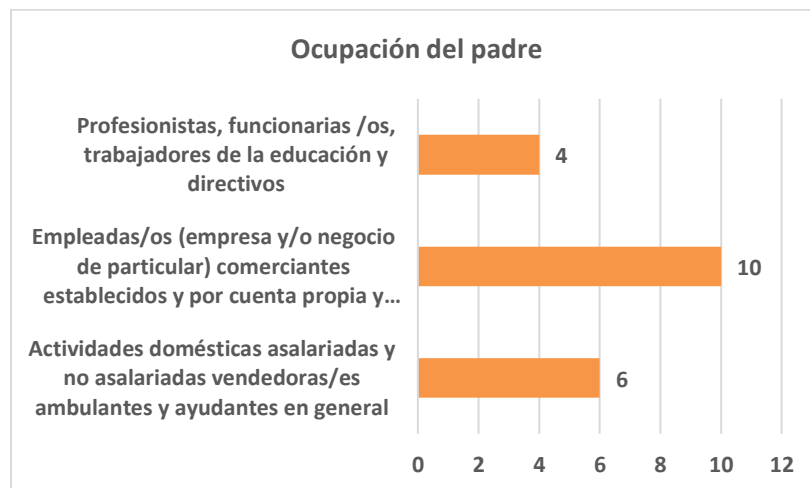
Con respecto a la ocupación de la madre, el 45% de las y los estudiantes informaron que la actividad económica principal de su madre es el comercio (establecido y por cuenta propia) y /o empleado en alguna empresa. Adicionalmente, el 30% de las y los entrevistados informó que, el trabajo de su madre se relaciona con la docencia y/o alguna profesión y el 25% con ventas por cuenta propia y/o trabajo doméstico.

En cuanto a la ocupación del padre sucede algo similar, el 50% de las y los estudiantes informaron que la actividad económica principal de su padre es el comercio (establecido y por cuenta propia) y/o empleado en alguna empresa. Además, el 30% del alumnado con discapacidad señaló que, el trabajo de su padre se relaciona con las ventas ambulantes, con el apoyo en algún oficio o el trabajo en fábrica.

Finalmente, el 25% de las y los entrevistados informaron que la actividad económica de sus padres está ligada a la docencia o a alguna profesión.



Gráfica 27. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.



Gráfica 28. Elaboración propia a partir de la información extraída de cuestionario complementario.

En suma, a partir de la información expuesta, pudimos conocer aquellos rasgos sociodemográficos y educativos de la población estudiantil entrevistada para esta investigación, las cuales, nos permitirán hacer una aproximación a las condiciones económicas, sociales y educativas de las y los estudiantes del CAED número cuatro.

De este modo, a partir de la información analizada, nos aparecerán las primeras pistas para identificar las posibles vulnerabilidades que intervienen en el recorrido escolar de las y los estudiantes del CAED y que corresponden a diferentes condicionamientos.

A propósito de ello, llama la atención, la influencia y repercusión que ciertamente tienen los antecedentes socioeconómicos con respecto a su continuidad y progreso escolar presentes a lo largo de su trayectoria. Autores como Déves, Castro, Mora & Roco, 2012) señalan que, los estudiantes que provienen de un sector social desfavorecido, presentan un desempeño académico menor respecto a las clases sociales altas; sin embargo, como se sostiene en esta investigación, la continuidad y logro escolar dependen a su vez de otro tipo de factores de corte estructural-contextual, subjetivo e institucional.

De esta forma y para profundizar esta sección, en el siguiente capítulo, se expondrá un análisis de cada una de estas dimensiones, para conocer de qué manera impactan dichos condicionamientos en el avance y progreso escolar de las y los estudiantes a lo largo de su trayecto escolar.

4.4 Reconstruyendo trayectos: Una mirada al recorrido escolar de un estudiante del CAED. El caso de Adrián

En la presente sección, se realiza la reconstrucción de la trayectoria escolar de Adrián, desde su incorporación al sistema educativo, su paso por el CAED y sus estudios posteriores; este ejercicio, persigue la intención de conocer y comprender a profundidad, qué condiciones estructurales, mediaciones institucionales y estrategias subjetivas ponen en juego las/los estudiantes del CAED a lo largo de su trayecto escolar y cómo inciden en su logro educativo, en su avance y progreso escolar pero además, en las diversas experiencias de abandono y rezago escolar, que presentan las trayectorias de estudiantes con discapacidad.

4.4.1 Primera estación: Incorporación al sistema educativo y primaria

Adrián, es un joven de 26 años que nació con discapacidad múltiple, (intelectual y motriz), proviene de una familia nuclear con un nivel socioeconómico arriba del promedio, compuesto por su padre, su madre y su hermana. Relata que, desde muy pequeño, ha vivido en la alcaldía Benito Juárez en la Ciudad de México. Lo describe como un barrio tranquilo y poco ruidoso.

Su madre (psicóloga educativa de profesión) fue maestra de kínder durante muchos años y actualmente se dedica a la venta de aceites esenciales; su padre se formó como arquitecto y, aún sigue ejerciendo su profesión. A muy temprana edad, Adrián atravesó experiencias de vida complicadas, diagnósticos erróneos, hospitalizaciones de urgencia y de rutina, pero, sobre todo, esa terapia de rehabilitación que, en sus palabras, era horrenda pues en múltiples ocasiones, su cuerpo resultaba más lastimado que antes de tomarla.

Desde sus primeros años y aún en la actualidad, se ha enfrentado a diversas barreras impuestas por el sistema escolar. La mamá del joven, relata que, para ellos como padres, los primeros años de Adrián fueron sumamente complicados, sin embargo, el reto más grande, comenta la señora, fue cuando él se incorporó a la institución escolar.

Adrián recuerda el inicio de su recorrido escolar y suspira reflejando cierto agotamiento; comenta que, para él, no fue fácil su ingreso y permanencia en la escuela por diferentes circunstancias, entre las cuales, destacan los continuos cambios de escuela que tuvo que hacer

desde su entrada a preescolar como resultado del rechazo institucional sumado a la violencia y maltrato escolar del que fue objeto por parte del personal docente en dichas instancias.

Uff, si... primero estuve en el CENDI 27, después de ahí me fui a la Gaviota, ahí me ganó la inscripción por tener discapacidad, pero, este... ya para ese entonces, estaban elaborando este... leyes para que me dejaran estar en una escuela y entré en un kínder apto para, para lo que era de mi persona, pero a la mitad de mi trayecto, en aquellos ayerés, me cambian de escuela porque no me enseñaban sino, este... me mantenían como a un prisionero, yo terminaba mis cosas y yo iba al patio a correr, entonces eso, no me dejaban, sino que me tenían sentado y amarrado (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Después de atravesar por tan malas experiencias en instancias de educación inicial públicas y privadas, la madre de Adrián toma la decisión de inscribir a su hijo a una primaria pública regular, con la esperanza de que en ese centro escolar, pudiera encontrar un espacio adecuado a las necesidades educativas de su hijo, pero sobre todo, lograra ser tratado con respeto y dignidad, no obstante, la atención que recibió en aquella instancia se caracterizó por tener las mismas prácticas y actitudes discriminatorias y capacitistas:

Me inscribieron en la escuela, la Rosa Mexicano, pero ahí este... no tuve esperanzas, porque como tenía discapacidad, no sabían cómo tratarme y me dejaban a un lado, yo creo que estuve como un año máximo y estuvo super pésima, sólo me inscribían para que me fuera y ya (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Ante la evidente exclusión que experimentó Adrián en dicha instancia, su madre, tomo la decisión de cambiarlo de escuela nuevamente e incorporarlo a una primaria de educación especial, el CAM 12:

De ahí me salí y entré al CAM 12 por ahí cerca, pero... sinceramente, no era una buena escuela, sinceramente... porque solo me enseñaban a dormir, bueno, tal vez me enseñaron un poco de computación, pero ahí no desarrollé tanta habilidad, sólo me mandaban a dormir y a veces, solo jugaba con mis juguetes (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Sin embargo, al darse cuenta cómo en esta instancia de educación especial, se desarrollan prácticas discriminatorias y sobre todo, una simulada inclusión, se toma la decisión de cambiarlo de escuela nuevamente. Finalmente, y después de una incesante búsqueda por ofrecer una educación digna y de calidad a Adrián, llegan al CAM 34 en donde recibe un trato amable y respetuoso y sobre todo, existe un compromiso real con la educación que se ofrece a la población estudiantil con discapacidad.

Ahí en el CAM 34, me gané a varios amigos y hasta ahora conservo a una amiga de ahí, mis maestras maravillosas, aunque si me llegaban a regañar yo sabía el porqué. Había mucho acercamiento, mucha comunicación incluso con mis papas, ya sabían cómo era yo y todo eso (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

4.4.2 Segunda estación: La secundaria y el CAM laboral

Históricamente, la escolarización de las personas con discapacidad en México se ha caracterizado por poseer esquemas escolares segregacionistas y separatistas respecto a la educación regular. Debido a ello, en el año de 1993 y a consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento⁸⁷ (Mares y Lora 2011).

Desde ese entonces, se planteó como estrategia un cambio de orientación de los servicios de educación especial⁸⁸ a través del establecimiento de dos modalidades de integración gradual: a) la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular⁸⁹ (USAER) y b) los servicios escolarizados de educación especial⁹⁰ (SEP, 1997).

En adelante, se intenta un cambio de orientación de los servicios de educación especial particularmente a partir de la creación e impulso de los Centros de Atención Múltiple (CAM) los cuales, tienen como eje rector ofrecer ayuda temprana, educación básica y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad⁹¹.

⁸⁷ Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general.

⁸⁸ Los servicios de educación especial eran principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo. Por otro lado, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que lo requirieran.

⁸⁹ Se define como la instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención a los alumnos con NEE dentro del ámbito de la Escuela Regular (SEP/DEE, 1994).

⁹⁰ Todos los centros de Educación Especial como los Centros de Intervención Temprana (CIT), Escuelas de Educación Especial (EEE) y Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADE), se convierten a Centros de Atención Múltiple (CAM).

⁹¹ Para aquellos alumnos que no pueden alcanzar los beneficios de la educación regular existen los CAM-laboral en donde se les ayuda para que alcancen un nivel de independencia acorde a sus habilidades; es decir, los programas buscan el desarrollo de la autonomía, el autocuidado y el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

Se presume que la atención que se ofrece en estos centros, tiene un carácter transitorio, ya que se pretende la *integración* de las niñas y los niños a los servicios educativos regulares. No obstante, esta paulatina incorporación a escuelas de educación regular pocas veces se lleva a cabo, por lo regular, los estudiantes que se inscriben en esta modalidad educativa, culminan sus estudios en el mismo CAM y, habitualmente, solo un pequeño porcentaje de estudiantes, continua sus estudios al nivel medio superior.

Cabe resaltar que, al interior de esta modalidad, la edad de atención varia significativamente comparada con una primaria y secundaria regular; por ejemplo, la educación primaria se ofrece de los 6 a los 14 años 11 meses y la secundaria de los 12 a los 18 años de edad.

Este tipo de discontinuidad en el modelo educativo, impactó de manera importante en la trayectoria escolar de Adrián, pues, se vio obligado a repetir quinto grado en primaria y primer año en secundaria pese a que el joven y su madre comentan no haber presentado dificultades de aprendizaje a lo largo del ciclo escolar. Al respecto, la madre de Adrián comenta lo siguiente:

Bueno, Adrián repitió año en primaria y luego otra vez en la secundaria, regularmente los hacían repetir por la edad, para que salieran a los 18 años, casi siempre decían que había cosas que tenían que reafirmar y ese era el argumento.

En el caso de Adrián, en la parte de lectoescritura estaba muy bien no fue el caso, a lo mejor en la parte de cálculo, tal vez por eso (L. Muro, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

A pesar de ello, tanto Adrián como su madre, consideran que el CAM 34 representó una opción educativa adecuada para sus necesidades de aprendizaje. Al respecto, Laura, madre de Adrián, menciona lo siguiente:

En ese CAM es donde aprendió muchísimo, las maestras son muy dedicadas y hacen muchas actividades como tipo Montessori para que ellos aprendieran, trabajaban con guiñoles o también para experimentar hacían gelatina para aprender los cambios químicos, la verdad es que ese CAM es muy, muy bonito, las maestras están muy comprometidas y ahí aprendió muchísimo Adrián (L. Muro, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Adrián por su parte, también reconoce cuando los procesos de aprendizaje impactan no sólo en el desarrollo de sus conocimientos, si no en el logro de aprendizajes de manera significativa:

En el CAM, tuve una maestra de ciencias y física que nos enseñaba en secundaria, muuuy buena, pero lamentablemente se jubiló. Aprendí con experimentos, ahí inventé la mermelada de mango natural. En cada receso, nos hizo escribir una carta, bueno firmarla, para ir a ver una película de un científico del siglo XVI o XVII que experimentaba con el perfume de las mujeres y entonces sólo con firmarlo, leíamos cada párrafo, entonces ya

cuando entendí bien, casi se me fue el alma al suelo y dije ¡ay! Jaja (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Como se puede dar cuenta con el relato anterior, las estrategias pedagógicas y didácticas que algunos profesores han desarrollado e implementado en el recorrido escolar de Adrián, son ampliamente reconocidas y valoradas por el estudiante, puesto que promueven su interés, curiosidad y motivación.

Para Rincón (2019), el fomento y desarrollo de estas cualidades, constituye el logro educativo, debido a que, libera el aprendizaje y promueve un cambio en las aulas; de este modo, se fomenta un aprendizaje significativo y profundo, al cual se le otorga sentido a través de nuevas experiencias y saberes de interés propio.

De esta forma y partir de estas estrategias, Adrián logró un aprendizaje continuo en acción, libre pero también significativo y profundo, mediante la interacción y la colaboración participativa con el resto de sus compañeros.

Con respecto a su recorrido por el CAM laboral, Adrián menciona que eligió el taller de carpintería, y que la relación con sus compañeros en general fue buena; no obstante, atravesó nuevamente por una situación de violencia con un profesor suplente; tal situación, repercutió notablemente en su confianza y autoestima.

El profesor Rafael era muy bueno, pero se jubiló y entró este profesor en el último año, recuerdo que a todos les dejaba hacer cosas menos a mí, solo se fijaba en los más habilidosos, a mí me dejaba a un lado (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

A pesar de ello, Adrián logró sortear las adversidades presentes en el CAM laboral. Fue justamente a mitad de su recorrido por el CAM laboral, que, por recomendación de un profesor, se incorpora al Templo Mayor para apoyar en las visitas guiadas que se realizan al interior del Museo, A partir de entonces, Adrián tiene un papel protagónico en el museo como monitor y también como voluntario.

El que yo entrara al museo se da por mi maestro Rafa (el que se jubiló y me daba carpintería), yo le estaba platicando que quería hacer algo diferente en las vacaciones y al ver que me gustaba la historia, yo supongo que le comentó algo a su hijo y me dijo que fuera al museo del Templo Mayor, ahí como voluntario yo creo que ya llevo como cuatro años (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

En ese mismo año, se incorporó a UNIDOS, Asociación Civil que promueve la inclusión para personas con discapacidad intelectual. En UNIDOS, Adrián también tiene un papel

protagónico importante, pues en coordinación con otros jóvenes, se encarga de seleccionar a estudiantes de preparatoria y universidad para realizar algunas salidas temáticas y realizar diversos encuentros entre jóvenes con y sin discapacidad con la intención de promover la inclusión y el desarrollo de habilidades sociales de personas que viven con discapacidad intelectual.

Yo entré en UNIDOS como aliado, pero ahorita soy promotor y formo parte del staff, apoyo en la logística y eso con personas que están trabajando ahí de prepa y universidad, ellos son quienes reciben y organizan las salidas de los amigos con discapacidad y yo apoyo también en eso (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

De esta manera y teniendo el respaldo y apoyo familiar, Adrián combinó durante algún tiempo diversas actividades, sus estudios en el CAM laboral, los recorridos guiados en el Museo del Templo Mayor y su trabajo económicamente no remunerado de “staff” en UNIDOS.

Cabe mencionar, que para que el joven pudiera lograr avanzar en su formación no solo académica sino para la vida, las óptimas condiciones materiales, las expectativas, y acompañamiento familiar, así como un entorno favorable, fueron determinantes para que Adrián pudiera avanzar no solo en el ámbito educativo sino en sus metas y objetivos personales y profesionales.

De este modo, tal y como mencionan Guevara y Márquez (2019), las redes de apoyo familiares, resultan imprescindibles para la aportación educativa puesto que facilitan los sostenes y oportunidades para su desarrollo más allá de sus alteraciones y dificultades.

Fue así como al término del CAM laboral y por recomendación de un profesor de esta institución, se toma la decisión de inscribir a Adrián al Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED).

4.4.3 Tercera estación: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED)

Fue a la edad de 22 años cuando Adrián, se incorpora al CAED, ubicado en la colonia del Valle, específicamente en la calle de Moras y José María Rico:

Entre más o menos en el 2018, ahí estuve año y medio más o menos, recuerdo que me hicieron un examen si sabía cosas, este... pero de ese examen, yo no sabía nada de cálculo, ni de nada. Después de eso, me dijeron que papeles tenía que llevar el certificado de discapacidad, el de secundaria y otros, me explicaron que era por módulos y que iba a llevar asesorías y presentaría exámenes (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Laura, madre de Adrián, menciona que, desde el ingreso de su hijo al plantel, ella identificó que existían ciertas situaciones que iban a dificultar su avance y progreso escolar, una de ellas y la más preocupante, fue la ausencia de un currículo adaptado:

Yo pensé que, por el nombre, “CAED” tenían un currículo adaptado o por lo menos, las actividades, los contenidos, algo, pero no, es lo mismo que en el sistema de preparatoria abierta (L. Muro, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Una vez que Adrián logró inscribirse, le asignaron algunos módulos, los cuales, dependen en gran parte de la disponibilidad de espacio de cada asesor al interior de sus grupos, de que cuenten con personal para impartir esos módulos y principalmente, de la decisión y criterio de cada responsable de centro, para asignar el número de módulos, la trayectoria curricular y cada una de las asignaturas que tomará el estudiantado en su paso por el CAED:

Cuando entré, me dieron la materia de comunicación, inglés y la de historia, en la primera, fue con el maestro X, pero nunca se dio un primer examen, ni un segundo, nunca se dio; a otros con más habilidades que yo si se los dio, pero a mí nunca. Luego, en inglés con una maestra que después se salió, si era sinceramente bastante divertido era muy buena maestra de inglés, si aprendí un poquito, pero cuando se fue, no sé porque, no sé bien los datos, entró otra maestra y con ella, nunca entendí nada (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Conviene resaltar una de las deficiencias más preocupantes al interior del CAED, la rotación docente que se da de manera muy constante en los CAED y de la cual, se profundizará más adelante, así como también la falta de formación y preparación del cuerpo de asesores la cual conlleva a la ausencia de estrategias pedagógicas y didácticas realmente eficaces para el avance y progreso escolar del estudiantado.

Si bien Adrián estuvo un tiempo relativamente corto en el CAED a comparación de otros estudiantes, llama la atención la serie de eventos y situaciones cargadas de violencia por las que tuvo que atravesar en su corta estancia:

En el tiempo que estuve solo aprobé una materia, pero después de que pasé ese módulo, la maestra que quedó a cargo me chocaba, este... yo sabía varias cosas de la Historia de México, siempre me ha gustado la Historia, tenía mucho conocimiento de esa materia, pero a esa maestra como que no le gustaba que participara, que supiera más que ella... además, sólo escribía las cosas en el pizarrón y ya, nos decía cópienlo, pero no nos decía que hacer después, cómo estudiarlo (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Si bien como se mencionó en párrafos anteriores, existe una ausencia de formación del cuerpo de asesores al interior de estos centros, pero no solo eso, también un desconocimiento e incluso negación de las potencialidades y habilidades del estudiantado. Así, lo que podría valorarse en su positividad, es decir, los saberes y conocimientos de Historia previos del joven, se menosprecian y se desechan y, en cambio, se pone especial atención en aquello que se “debe de aprender” o memorizar para la acreditación y presentación de un examen.

Otra de las barreras por las que atravesó Adrián al interior del CAED, se relaciona con diversas actitudes que reflejaban falta de interés en la población estudiantil e incluso tendían a ser violentas y discriminatorias por parte del personal administrativo que en ese entonces dirigía ese centro escolar:

Pues algo por lo que decidí salirme es por las malas actitudes de algunas personas, no nos hacían caso, nos dejaban ahí leyendo solos y bueno, yo como leo en voz alta no les gustaba, me regañaron por leer así, como que todo tenía que ser muy rápido, sentía que lo que me enseñaban estaba inconcluso. Además, no separaban, los sordomudos de un lado y nosotros en otra, y yo pensaba, si es una escuela para estudiantes con discapacidad debería de haber comunidad no separatismo (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Como se puede dar cuenta, Adrián nuevamente se enfrentó a una serie de prácticas, comportamientos y actitudes propios de una simulada inclusión educativa, en la cual, se pondera la clasificación por “patologías” por encima de la participación, el diálogo, la convivencia y el aprendizaje entre pares.

Así pues, frente a las adversidades vividas y ya agotado por enfrentarse nuevamente al maltrato e invisibilización institucional pero ahora en el nivel medio superior, Adrián toma la decisión de abandonar el CAED, lo cual platica con su familia y en particular con su madre. Así, de manera conjunta, se decide que el joven definitivamente abandone este centro escolar y una vez

más, se sumergen en la búsqueda de una modalidad de atención, que logre desarrollar en Adrián, sus potencialidades y habilidades.

4.4.4 Quinta estación: El talento de Adrián

Adrián, menciona que desde muy pequeño descubrió su gusto por la música y en particular, por la música clásica, afirma: es porque mi mamá me ponía música para relajarme desde que estaba en su vientre.

Desde pequeño, ha estado en diversos talleres de expresión corporal y apreciación artística, de hecho, fue a través de una terapia musical por la que él empezó a hablar. En segundo año de secundaria, Adrián logró incorporarse a las actividades desarrolladas por la Facultad de Música de la UNAM a musicoterapia, en donde rápidamente aprendió a tocar el xilófono y las percusiones; desde ese entonces, combina su formación académica con su formación musical.

Meses después de abandonar CAED, el joven se incorporó a “Armónicos” un proyecto de la organización de agrupaciones comunitarias del Sistema Nacional de Fomento Musical de la Secretaria de Cultura. Este proyecto intenta promover y estimular en los jóvenes, todas las áreas de desarrollo a través de las artes y en particular de la música.

Actualmente forma parte de la Orquesta de Armónicos, tocando las percusiones y el xilófono en diversos eventos a nivel nacional, sus planes y proyectos a futuro están relacionados con la música y con la posibilidad de desnaturalizar la deficiencia y dar cabida a la diferencia:

Al respecto Adrián, reflexiona sobre los obstáculos que ha tenido que sortear a lo largo de su trayecto escolar y comparte lo siguiente:

Me gustaría poner un ejemplo a esta sociedad que es realmente machista y discriminatoria y dar a conocer que nosotros como personas con discapacidad, podemos estar a la par de los demás; que se analice lo que yo he vivido y que tomen en cuenta a los que van atrás de mí (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Y concluye:

Que las personas de la SEP, nos apoyen para que tengamos mejores maestros desde primaria, secundaria, preparatoria, que realmente vean lo que tienen adentro las personas, eso que no se ve (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

En la actualidad, no existe política educativa en nuestro país, que no aluda a la inclusión, que no refiera al concepto de igualdad y/o equidad y que no apele a la defensa de los derechos humanos, no obstante, resulta importante contrastar la retórica oficialista con la realidad educativa que vive el estudiantado adscrito a modalidades educativas “inclusivas” dispuestas a su atención.

El recorrido escolar de Adrián es un claro ejemplo de la serie de contradicciones entre el discurso normativo y la práctica pedagógica desarrollada en los centros escolares. Si bien las condiciones económicas, las altas expectativas familiares y un contexto favorable al interior de esta, pueden jugar a favor de las y los estudiantes, como lo fue en el caso de Adrián, son las condiciones generales propias del sistema escolar las cuales, se convierten en sólidas barreras para el avance y progreso escolar del estudiantado con discapacidad.

Es por ello que, resulta significativamente necesario, revisar las concepciones implícitas en la forma de pensar y de hacer política educativa que obstaculizan o posponen la realización de una mayor justicia educativa para ciertos sectores de la población, aquellos a los que se les ha negado y vulnerado su derecho a la educación como lo son las personas con discapacidad.

Para lo cual, resulta indispensable escuchar lo que pasa en las escuelas, recuperar las voces de los actores que participan en el proceso educativo y principalmente, recuperar la voz de las y los estudiantes sobre sus experiencias escolares, sus saberes encarnados (Schewe, 2021, p.25) y los logros o vicisitudes que enriquecen o limitan su recorrido escolar.

Finalmente, para el cierre de la presente sección, se expone la trayectoria escolar de Adrián de manera gráfica, la cual, sintetiza la serie de situaciones, vicisitudes e hitos a lo largo de su recorrido escolar.

Trayectoria escolar Adrián

Trayectoria escolar



Figura 6. Elaboración propia con información de la entrevista realizada a Adrián.

CAPITULO V

Condiciones estructurales, subjetivas e institucionales en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad

En el presente capítulo se analizan las condiciones estructurales subjetivas e institucionales que influyen en el recorrido escolar de la población estudiantil con discapacidad. En la sección 5.1 *condicionamientos estructurales en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad*; se realiza un análisis de aquellos factores que influyen en el avance y progreso escolar de la población estudiantil. En la sección 5.1.1 *condicionamientos contextuales en el recorrido escolar de estudiantes con discapacidad*; se recupera la forma en la que el clima familiar, la desigualdad, la discriminación y la exclusión impactan en el recorrido académico de dicha comunidad estudiantil. En la sección 5.2 *condicionamientos subjetivos en el trayecto escolar de estudiantes con discapacidad*; se exponen las decisiones de los sujetos y/o estrategias individuales que la población estudiantil pone en juego a lo largo de su recorrido escolar. Adicionalmente, se realiza un análisis de aquellos atributos personales que pueden incidir positiva o negativamente en la transformación de su propio trayecto escolar. Finalmente, en la sección 5.3 *condicionamientos institucionales: su impacto en el recorrido escolar del estudiantado con discapacidad*; se analizan aquellas condiciones (pedagógicas organizativas y generales) que influyen en el avance y progreso escolar de la población estudiantil con discapacidad al interior del CAED.

5.1 Condicionamientos estructurales en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad

Resulta importante resaltar que, cuando hacemos referencia a las condiciones estructurales, se alude a aquel volumen de capital heredado y un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones aproximadamente equivalentes (Bourdieu, 1987). De ahí que, dicha noción, intenta recuperar la incidencia del nivel socioeconómico, el nivel de estudios de los padres y el contexto familiar en el recorrido escolar de la población estudiantil. Así, para algunos autores (Dalle, 2019 y García y Yáñez, 2017) dichos aspectos, pueden actuar ya sea como facilitadores o como obstaculizadores en el trayecto escolar.

De esta manera y con objeto de operacionalizar la noción de *condiciones estructurales*⁹², se han construido dos dimensiones de análisis que la constituyen, esto es, que, en su articulación y combinación específicas, nos permitan comprender como estos factores influyen en el avance y progreso escolar de las y los estudiantes. La primera de ellas corresponde al nivel socioeconómico y educativo y la segunda a las condiciones contextuales.

En términos gráficos la noción de condiciones estructurales se expresa de esta manera:

$$\text{CONDICIONES ESTRUCTURALES} = \text{NIVEL SOCIO ECONÓMICO Y EDUCATIVO} + \text{CONDICIONES CONTEXTUALES}$$

Ahora bien, al referirnos a la noción de nivel *socio económico y educativo*, se alude al conjunto de disposiciones y recursos económicos con los que cuentan las y los estudiantes para el logro de un mejor desempeño escolar.

Para ello, al interior de dicha noción, tomamos como punto de partida algunos indicadores entre los que podemos destacar, los antecedentes socioeconómicos familiares, la ocupación de la madre y el padre, así como su escolaridad. Igualmente, se contemplaron los medios que poseen las/los estudiantes para las actividades escolares o lo que denominamos *medios para el estudio*.

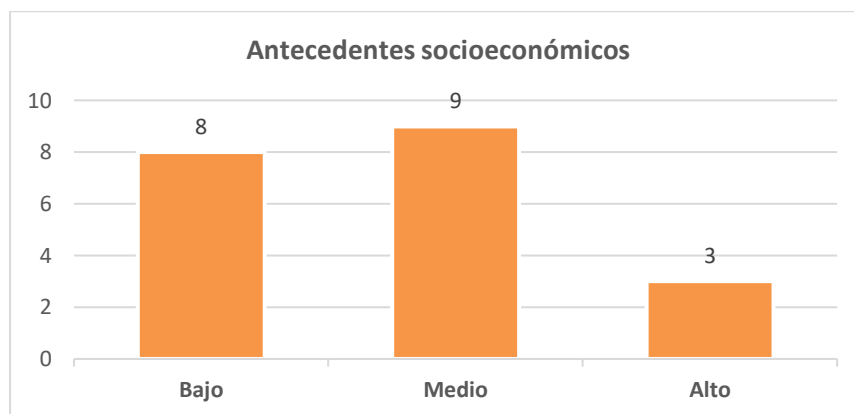
A continuación, precisaremos en que consiste cada uno de estos rubros para su mayor comprensión.

⁹² La propuesta de operacionalizar la noción de condiciones estructurales, emana de la perspectiva de análisis que propone Flavia Terigi para el estudio de las trayectorias escolares, en el cual, se propone el análisis del recorrido escolar como un entretelado compuesto por distintos campos (condiciones estructurales, subjetivas e institucionales). Para tales fines y con la intención de realizar un análisis más fino de los condicionamientos estructurales, se contempló una dimensión refrendada en el análisis de un cuestionario que le fue entregado a las/los participantes posterior a la entrevista y el cual se puede consultar en la parte de anexos.

• **Antecedentes socioeconómicos**, en este rubro se realizó una codificación previa donde se clasificaron los siguientes elementos: los bienes y servicios con los que cuenta su vivienda, además del monto mensual individual de los ingresos de las/los entrevistados.

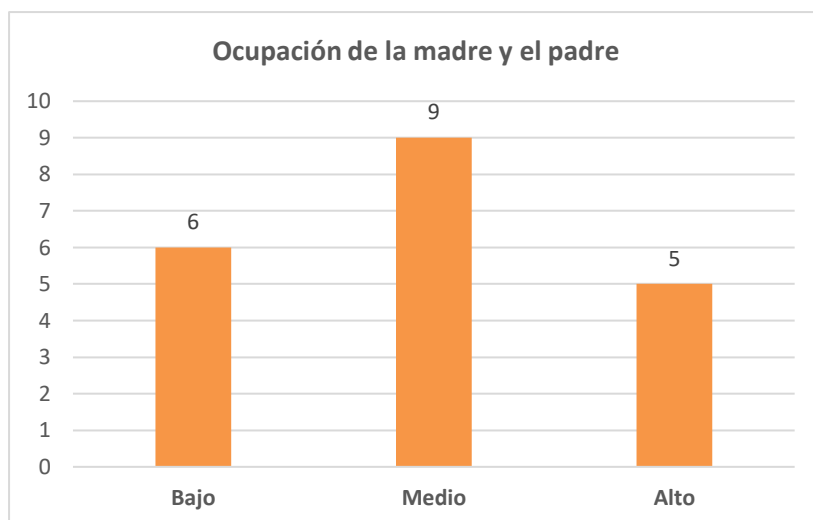
De esta forma, a partir de estos elementos el nivel socioeconómico se agrupó en: *Bajo* (no cuenta con 1 servicio ni con 7 bienes satisfactores y percibe un ingreso mensual individual menor a 4000 pesos mensuales). *Medio* (cuenta con todos los servicios, pero no dispone de por lo menos 5 bienes satisfactores; adicionalmente, su ingreso mensual individual es menor a 12, 000 pesos mensuales). *Alto* (cuenta con todos los servicios y solo carece de 3 bienes satisfactores y su ingreso individual es mayor a los 12 000 pesos mensuales).

En el siguiente gráfico se puede observar la información relacionada con este rubro:
rubro:



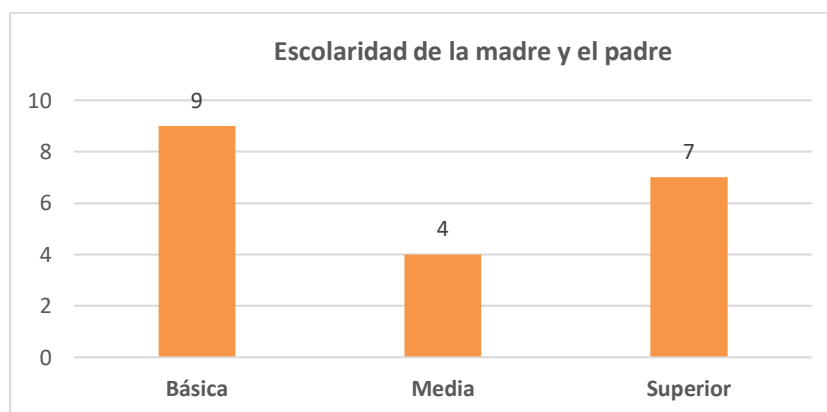
Gráfica 29. Elaboración propia a partir del análisis y codificación de la información extraída de cuestionario complementario.

• **Ocupación de la madre y el padre**, entendido como el último trabajo que desempeñó cada uno de ellos, se clasificó en *bajo* (corresponde a ocupaciones de ayudantes o peones en actividades de reparación y/o mantenimiento, trabajadores de actividades domésticas, vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios), *medio* (operadores de maquinaria o medios de transporte, técnicos, comerciantes y empleados de comercio) y *alto* (profesionistas, trabajadores de la educación, funcionarios y directivos). En la siguiente gráfica, se puede observar la información relacionada con este rubro:



Gráfica 30. Elaboración propia a partir del análisis y codificación de la información extraída de cuestionario complementario.

• **Escolaridad de la madre y el padre**, entendido como el grado máximo de escolaridad alcanzado por los padres, se clasificó en nula (no tiene escolaridad), básica (primaria y secundaria), media (bachillerato o carrera técnica) y superior (con estudios superiores hasta posgrado). A continuación, se muestra la gráfica relacionada con este rubro:



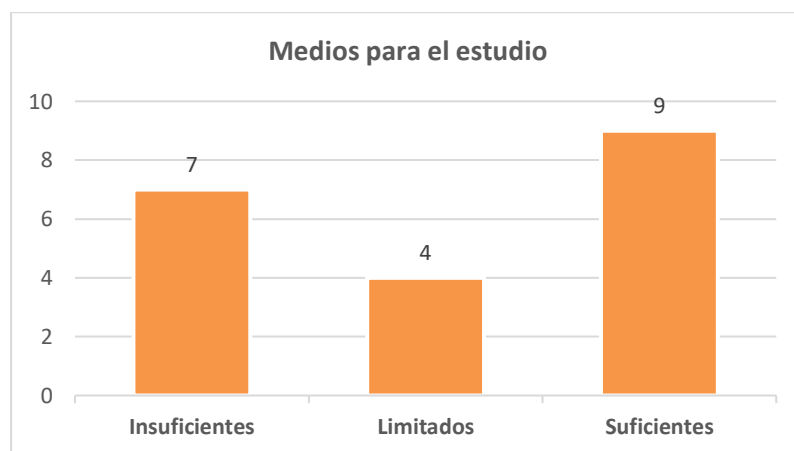
Gráfica 31. Elaboración propia a partir del análisis y codificación de la información extraída de cuestionario complementario.

• **Medios para el estudio**, cuando hablamos de medios para el estudio, aludimos al espacio, medios electrónicos y/o materiales de apoyo para la realización de actividades escolares.

Cabe resaltar que, en este rubro, también se realizó una codificación previa en la que se consideraron los siguientes elementos: espacio y disposición de medios electrónicos para actividades escolares, elementos que conforman el espacio de estudio y materiales de apoyo en casa (libros de texto, de lectura, de consulta, otros).

Así, a partir de estos elementos, los medios de estudio se clasificaron en: insuficientes (donde el espacio de estudio, no cuenta con las condiciones para realizar actividades escolares y carece de medios electrónicos (computadora) y materiales de apoyo, por ejemplo, libros de texto, de lectura o de consulta, para desarrollar adecuadamente las labores escolares; limitados (espacio de estudio con las condiciones básicas para realizar actividades escolares, dispone de medios electrónicos y materiales de apoyo por ejemplo, libros de texto, de lectura o de consulta muy básicos para desarrollar adecuadamente las labores escolares y suficientes (espacio de estudio con las condiciones adecuadas para realizar actividades escolares, cuenta con medios y materiales de apoyo, por ejemplo, libros de texto, de lectura o de consulta, para desarrollar adecuadamente las labores escolares).

A continuación, se puede observar la información relacionada con este rubro:



Gráfica 32. Elaboración propia a partir del análisis y codificación de la información extraída de cuestionario complementario.

Así, después de establecer un análisis previo de la información proporcionada en el cuestionario complementario, el nivel socioeconómico y educativo relacionado con las condiciones estructurales de estudiantes entrevistados, se divide en tres grupos principales:

- **A/Nivel bajo:** Estudiantes cuyo nivel socioeconómico es bajo, esto es, que provienen de hogares carenciados o viven en condiciones de pobreza, además, quienes se encuentran en este nivel, cuentan con padres cuya ocupación está relacionada con labores no profesionales (actividades domésticas, venta ambulante, ayudantes o peones y comerciantes no establecidos por mencionar algunas). Además, son estudiantes cuyos progenitores cuentan con un nivel de escolaridad básico y cuyos medios para el estudio son predominantemente insuficientes, aunque pueden llegar a ser limitados.

- **B/Nivel medio:** Estudiantes cuyo nivel socioeconómico es medio, es decir, que cuenta con una relativa estabilidad económica; asimismo, la ocupación de la madre y el padre se relaciona con actividades mercantiles (propias o establecidas) técnicas y al interior de empresas. Adicionalmente, quien se encuentra en este nivel, se caracteriza por contar con progenitores cuya escolaridad es predominantemente media y poseer medios para su estudio limitados, aunque en algunos casos, pueden llegar a ser suficientes.

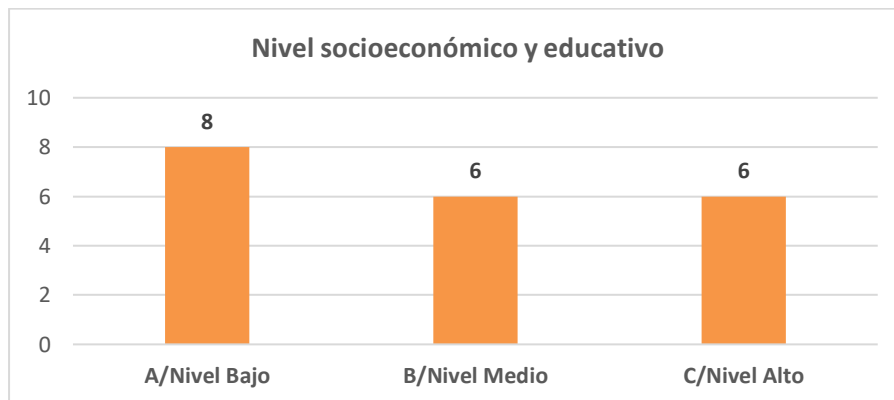
- **C/Nivel alto:** Estudiantes cuyo nivel socioeconómico tiende a ser alto, esto es, que al interior del seno familiar se cuenta con un buen nivel de ingresos, además, la ocupación de la madre y el padre se relaciona con labores profesionales y directivas. Del mismo modo, son estudiantes cuyos padres han alcanzado elevados niveles de educación formal (licenciatura/posgrado) y los medios con los que cuentan para su estudio son suficientes, esto es, que cuentan con las condiciones adecuadas para realizar sus actividades escolares.

Así, de acuerdo con los resultados, menos de la mitad de la población (40%), se encuentran en A/Nivel Bajo, esto es, que provienen de hogares en condiciones de pobreza y cuya ocupación y escolaridad es predominantemente baja. Además, cabe resaltar que los medios para el estudio a los que tienen acceso son, en su gran mayoría, insuficientes.

Por otro lado, con base en la información que arrojó el análisis, el 30% de la población estudiantil entrevistada, pertenece a B/Nivel medio, esto es, que son estudiantes cuyo ingreso familiar es medianamente estable y cuya ocupación-escolaridad de los progenitores se encuentra dentro de un perfil medio, Además, los medios para el estudio a los que tienen acceso son predominantemente limitados.

Finalmente, el 30% de la población entrevistada restante, pertenece a C/Nivel Alto, es decir, que es población estudiantil cuyos ingresos familiares son elevados, así como la escolaridad de los progenitores. Asimismo, la ocupación de los padres se relaciona con actividades profesionales y directivas y en cuanto a los medios con los que cuentan para su estudio, son predominantemente suficientes.

A continuación, en la gráfica 34, se puede observar el número de estudiantes que conforman los tres rubros en los que se subdivide el nivel socioeconómico y educativo de las condiciones estructurales.



Gráfica 33. Elaboración propia a partir del análisis y codificación de la información extraída de cuestionario complementario.

Ahora bien, más allá de estas características generales y en concordancia con la información analizada, se puede afirmar que problemas educativos tan profundos como el *abandono escolar*, se encuentran fuertemente vinculados con la situación socioeconómica que se vive al interior de los hogares de la población estudiantil con discapacidad.

Así, por ejemplo, para el caso de estudiantes entrevistados y basándonos en su propio recorrido escolar, se confirma que quienes viven en hogares con mayor precarización económica y cuyos medios para el estudio son insuficientes, han abandonado el CAED ya sea temporal o definitivamente. Además de ello, la situación de privación económica al interior de los hogares, puede, sin dudas, repercutir en la necesidad de que la población estudiantil se inserte en el mercado laboral desde edades muy tempranas, lo cual, puede impactar de manera negativa en la permanencia, avance y progreso escolar.

Lo anterior solo confirma el grave problema de exclusión que vive la población con discapacidad a nivel medio superior en México, ya que la oferta educativa dispuesta a su atención, no suele contemplar las condiciones socioeconómicas en las que se desarrolla la vida de los

estudiantes; de este modo, tanto capacidades como recursos estatales disponibles para atenderlos en materia educativa, se caracterizan por ser sumamente precarios.

Contrariamente a lo que sucede con población cuya situación socioeconómica es alta y cuentan con capital económico y medios suficientes para estudiar en óptimas condiciones, en su gran mayoría, lograron egresar del CAED; sin embargo, cabe resaltar, que para que dicha población pudiera concluir sus estudios, resultó de suma importancia las capacidades de la familia para acompañar y sostener al estudiante a lo largo de su paso por esta modalidad y, por el lado de la aportación del estudiantado, un marcado compromiso y sobre esfuerzo académico como parte de los recursos individuales que presentan y de los cuales se profundizará en las secciones posteriores.

Aunado a ello, las y los estudiantes cuyos progenitores han alcanzado elevados niveles de educación formal (licenciatura/posgrado), y cuentan con ocupaciones con mayor “prestigio”, reflejan un comportamiento distinto frente a su educación, esto es, consideran que, a través de ella, podrán alcanzar sus metas y expectativas futuras y con ello el mejoramiento de su calidad de vida. Así, aquellos estudiantes que se encuentra en este rubro, cuentan con una mayor familiaridad con los procesos que ocurren al interior de niveles más elevados de escolaridad.

Algo que conviene resaltar, es que si bien algunos de los casos que se encuentran en este rubro lograron egresar de CAED, existe otro pequeño grupo de estudiantes que, al identificar ciertas problemáticas y deficiencias al interior de dicha modalidad, tomaron la decisión de abandonar el CAED, exponiendo que definitivamente, estos centros no se ajustan a sus necesidades y además de ello, no cuentan con estrategias de apoyo a la diversidad ni con personal docente capacitado para atender las necesidades educativas de personas con discapacidad. Sobre este tema, se profundizará posteriormente.

Finalmente, se puede concluir que la condición socioeconómica, la ocupación y la escolaridad de los progenitores influye de manera importante en el recorrido y trayecto escolar de la población estudiantil con discapacidad, sin embargo, como veremos más adelante, existen condiciones subjetivas e institucionales, esto es, propias de la escuela, que influyen ampliamente en que una trayectoria escolar logre darse de manera continua y completa o bien, que dicha trayectoria presente discontinuidades y desacoplamientos a lo largo del recorrido escolar.

5.1.1 Condicionamientos contextuales en el recorrido escolar de estudiantes con discapacidad

Según lo mencionado anteriormente, las condiciones estructurales se construyeron bajo dos dimensiones de análisis, en párrafos anteriores se analizó a profundidad la dimensión denominada nivel socioeconómico y educativo, ahora se analizará la segunda de ellas, condiciones contextuales.

Cuando se habla de esta dimensión, hacemos referencia a aquellos aspectos que se desarrollan dentro del espacio social cotidiano (Bourdieu, 1997), y que se llevan a cabo lejos de la institución escolar, no obstante, impactan notablemente en la trayectoria escolar de las y los estudiantes; como ejemplo cuestiones relacionadas con el ambiente familiar o diversos problemas sociales tales como la exclusión, la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, la desigualdad o la discriminación por mencionar algunas. (Bazzanella, 2022).

Para el caso de la población estudiantil que vive con alguna discapacidad, la familia con sus propios logros educativos, valores y expectativas, desempeña un papel fundamental a lo largo de su recorrido escolar pues, en gran medida, el entorno educativo del hogar, puede tanto estimular como restringir las aspiraciones educativas de las y los estudiantes. Asimismo, la influencia del contexto familiar, determina principalmente los logros educativos más esenciales debido a que, constituyen un soporte fundamental para modelar las motivaciones, aspiraciones y conductas de las y los estudiantes.

Así lo refiere Uriel, quien hace referencia a lo importante que fue para él contar con el apoyo y acompañamiento familiar desde que inició su recorrido escolar:

Desde que entré a la escuela, mi familia fue un pilar muy grande porque ellos tanto me apoyaban a hacer cosas que no podía, como me decían tú ya puedes, tienes que hacerlo solo y me daban esa confianza para yo poco a poco irme independizando de cierta manera o valerme por mí mismo. Ya con el paso del tiempo, mi familia me fue ayudando y dando la confianza para que yo hiciera las cosas por mí mismo, pero, sobre todo, valerme por mí mismo sin que nadie me estuviera ayudando (U. Zenil, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021).

Como se puede observar, el soporte familiar constituye el pilar principal para fortalecer la confianza y la autonomía de la población estudiantil con discapacidad. Lo anterior les garantiza apertura a nuevas experiencias y personas, desarrollando su máximo potencial y una serie de habilidades que les permitan afrontar y superar obstáculos.

El caso de María José, representa un ejemplo más de lo significativo que resulta contar con el apoyo y la motivación familiar:

A mí me gusta mucho ir a la escuela porque me gusta aprender. Mi mamá, mi papá y mis hermanos, siempre me han apoyado para seguir estudiando y para continuar con mis estudios. Este... Me decían: ¡tú puedes! Me estaban echando porras todo el tiempo (M. Gutiérrez, comunicación personal, 22 de diciembre de 2021).

Si bien, como refiere Precht, Valenzuela, Muñoz, y Sepúlveda⁹³ (2016. p. 69) contar con la motivación de la familia es de vital importancia para la construcción del aprendizaje; no todos los casos de estudiantes entrevistados han recibido el respaldo familiar a lo largo de su trayectoria escolar. A decir verdad, muy pocos manifestaron contar con este tipo de apoyo. Ejemplo de ello es Amalia, quien refiere lo siguiente con respecto al respaldo familiar:

Recuerdo que desde muy pequeña no tenía comunicación con nadie de mi familia, ni con mi papá, ni con mi mamá, ni con mis hermanos; no me enseñaron reglas de comunicación, ni nada ya que ni ellos ni yo sabíamos lengua de señas. Me la pasaba en mi cama jugando yo sola. No podía platicar con nadie y jugaba yo sola, agarraba mis juguetes y me la pasaba en mi cama jugando. Cuando me dolía algo, le enseñaba a mi mamá aquí me duele (A. Salazar, comunicación personal, 09 de enero de 2022).

Asimismo, al preguntarle sobre el involucramiento familiar en su proceso educativo y de aprendizaje expresó:

Para mí era muy difícil la escuela porque no entendía nada de las materias ya que todo era en español, nada más iba y me sentaba, a veces hacía que algún dibujito o recorte de alguna materia, o trabajos manuales, por ejemplo ¿cuántos hermanos tienes?, ¿son hombres o mujeres? y pues eso lo iba anotando. Cuando me dejaban tarea, la maestra nos explicaba que hacer y yo le decía a mi mamá lo que entendía. Pero a veces cuando yo le preguntaba a mi mamá, ella me decía, ¡chécalo con tus compañeros! Y pues era difícil porque todo era en español o a veces ellos no querían ayudarme (A. Salazar, comunicación personal, 09 de enero de 2022).

⁹³ Según los autores, la calidad y los niveles de entendimiento que logran los estudiantes sobre los conocimientos de una disciplina científica, están directamente relacionados con la motivación.

A través de esta experiencia, podemos observar otro tipo de prácticas y posiciones que ponen de manifiesto dinámicas familiares en las que, el apoyo e involucramiento familiar a lo largo del proceso educativo, suele ser limitado o prácticamente nulo. De acuerdo con Hoover et al. (1995), Hoover et al. (2005) y Walker et al. (2011), citado en Bazán, Márquez y Félix (2022); dicha situación, está relacionada con las expectativas, motivaciones, estilos, habilidades y estrategias de los padres para apoyar a sus hijos en el aprendizaje académico.

Otro relato que ilustra con claridad las bajas expectativas familiares respecto a la educación y a las potencialidades del estudiantado con discapacidad, es el caso de Adriana:

Yo siempre noté que mi familia tenía baja expectativa porque para ellos yo no era una persona con discapacidad intelectual, era una niña tonta o era una persona retrasada y siempre era así de: ¿para qué continuas si no vas a poder, si no le echas ganas? si te es difícil, ¿para qué sigues? eso afectó mucho mi autoestima (A. Navarro, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

Posteriormente, al preguntarle sobre su experiencia escolar en la secundaria compartió lo siguiente:

Tuve que repetir año en secundaria, en un principio mi mamá me decía que ya no iba a hacer el intento otra vez, porque justo en ese año a mi hermano le tocaba entrar a la secundaria y me decía que le iba a dar pena a mi hermano que estuviéramos en el mismo grado. Para mí, fue un periodo bastante difícil porque ya cuando estábamos a punto de terminar la secundaria, nos estaban dando como que la sugerencia de la prepa y así y mi mamá me dijo: tú acéptale las hojas al maestro, pero nosotros ya no podemos solventarlo, hay que darle prioridad a tu hermano que también terminó (A. Navarro, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

Con los relatos anteriormente expuestos, se puede dar cuenta de cómo la falta de apoyo, desinterés y poca disposición familiar sumado a las bajas expectativas que los padres puedan tener de la educación de sus hijos; determina ampliamente el progreso escolar y el logro académico de la población estudiantil que vive con alguna discapacidad.

Aunado a ello, se puede advertir cómo en la dinámica familiar de las dos jóvenes entrevistadas, la educación escolar no constituye un lugar preponderante en su hogar, ni una vía para desarrollar paulatinamente la autonomía, inclusión y mejora en la calidad de vida de sus hijas.

Otro factor de suma importancia asociado con lo relevante que resulta el apoyo y acompañamiento familiar para las y los estudiantes con discapacidad a lo largo de su recorrido escolar, se relaciona estrechamente con lo que Guevara y Márquez (2019, p. 92) refieren como aportación educativa, debido a que es la familia la principal encargada de proporcionar los diversos apoyos y oportunidades que requieren para su desempeño y rendimiento académico.

Así lo refiere Hugo, estudiante con discapacidad motriz quien relata que desde el inicio de la secundaria y hasta la licenciatura, ha contado con el apoyo de un maestro(a) sombra:

Desde la secundaria he tenido el apoyo de las famosas sombras porque soy bastante disperso y bueno, fue a raíz de que llegó la última tutora, qué es la que tengo actualmente de hecho, este, dónde empiezo a ver más estructura, más estudio, mejor estudio, más compromiso, más dedicación, más todo y bueno, se decidió entre mis papás y la chava esta (Maribel por cierto), este, que me echara una materia al mes cómo para ir avanzando en la prepa y así fue (H. Ramírez, comunicación personal , 21 de diciembre de 2021).

Al finalizar este relato, Hugo hace referencia a la estrategia conjunta implementada para la conclusión de sus estudios en el CAED número cuatro, la cual, funcionó medianamente pues como él mismo lo comenta más adelante, existen en el CAED diversos obstáculos que limitan el avance continuo al interior de esta modalidad educativa.

Un ejemplo más de como el apoyo familiar resulta imprescindible debido a que facilita en gran medida los apoyos necesarios para el desempeño escolar, es el caso de Daniel, estudiante hipoacúsico quien, ante la ausencia de métodos de enseñanza flexibles y adecuados por parte del profesorado, su familia, recurrió a apoyos extra, esto es, fuera de la institución escolar:

Aparte de mi maestra de cuarto grado, trabajaba con la terapeuta, me preguntaba... a ver, ¿qué te dejaron de tarea? y así. Yo iba a la terapia, lunes, miércoles y viernes, mi mamá pedía permiso a la directora para que yo pudiera salir más temprano porque yo iba en la tarde. Recuerdo que era muy cansado porque tenía que hacer la tarea de la escuela y la tarea de la terapia. La terapia era para que yo pudiera hablar, pero también me enseñaban a leer y escribir porque no sabía nada de eso y eso me costaba mucho trabajo (D. Valle, comunicación personal, 14 de enero de 2022).

El relato de Daniel evidencia claramente la ausencia de métodos de enseñanza flexibles y adecuados por parte de sus profesores de primaria que le permitieran apoyar sus aprendizajes, siendo que, justamente es la instancia escolar, el lugar más propicio para promover, enseñar y desarrollar la lectoescritura en sus estudiantes.

Resulta importante resaltar, que ambos estudiantes provienen de hogares cuyo ingreso económico es alto, esto es, que provienen de hogares no pobres, dicha situación, como lo pudimos corroborar con anterioridad, impacta directamente en el avance y rendimiento académico del estudiantado que vive con una discapacidad.

De esta manera, se puede afirmar que, el apoyo y aportación familiar aunado a las expectativas educacionales familiares⁹⁴ ejercen un papel crucial en el desempeño académico y personal de los estudiantes puesto que, constituyen herramientas fundamentales, casi indispensables, para reforzar el avance, desempeño y logro académico del estudiantado, pero aunado a ello, permiten fortalecer la autoconfianza, el autorrespeto, la autoestima y en buena medida la autonomía.

Hasta ahora se ha hecho hincapié en el papel que desempeñan las expectativas familiares, así como el apoyo, implicación y aportación familiar para el avance y logro académico de las y los estudiantes, no obstante, conviene resaltar las implicaciones que conlleva provenir de ambientes familiares conflictivos e inestables en la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad.

Para autoras como Binstock y Cerruti (2005) el nivel de conflictividad e inestabilidad en el entorno familiar favorece el bajo rendimiento escolar. Tal afirmación se puede corroborar a través de la experiencia de Alejandro quien relata lo siguiente:

Mira, yo no tuve papá, tenía yo dos años cuando me dejó mi papá y mi mamá y se fueron cada uno por su lado y no tengo ese punto. Y pues... fui creciendo así, sin mis padres, con mi abuela mis hermanos y una tía, pero como mi abuela ya estaba grande y no tenía fuerza, me le escapaba de la escuela. Haz de cuenta que yo crecí como cuando crece un perrito en la casa solo, así me daba la impresión, así se me figuraba que nada más les dicen ¡a comer y come! (A. Aguilera, comunicación personal, 09 de diciembre de 2021).

Al preguntarle sobre su recorrido escolar previo al CAED, Alejandro enfatizó en la serie de dificultades por las que atravesó para poder concluir la secundaria:

Entré a una secundaria pública, era mala porque los niños estaban acostumbrados a ser golpeadores y hacían mucho bullying y como yo no llevaba dinero para comprar el material del taller, los compañeros me hacían burla me decían ¡ay pobretón! Fue muy agresivo y por eso me iba de pinta. A pesar de todo, en primero nunca reprobé, en segundo es cuando empecé a reprobar, reprobé dos, pero las pasé en extraordinario, y ya en tercero reprobé seis de diez y me dijeron que repitiera año, pero no, yo las presenté en extraordinario y las pasé las seis y saque de promedio siete punto ocho (A. Aguilera, comunicación personal, 09 de diciembre de 2021).

Un ejemplo más de cómo la inestabilidad en el contexto familiar influye notablemente en el aprendizaje y rendimiento académico de la población estudiantil con discapacidad es el caso de Ana Isabel, quien, al preguntarle sobre su situación familiar y el impacto que tuvo en su recorrido escolar, compartió lo siguiente:

⁹⁴ Esperanzas, deseos y aspiraciones sobre el rendimiento académico, comportamiento y futuro profesional de los jóvenes.

Desde la primaria yo sufrí violencia, mis compañeros me golpeaban y se burlaban de mí, también algunos maestros, recuerdo que una maestra me castigaba cuando no entendía algunas preguntas. Preferí no decirle a mi mamá, porque ella tenía muchos problemas, mi papá la golpeaba, ella no tenía dinero, entonces, preferí no decirle nada porque a lo mejor iba a llorar, se iba a sentir triste, entonces preferí callar. Diario, diario mi mamá me decía ¿estás bien Ana? Yo le decía que sí, yo quería que mi mamá estuviera bien, trataba de controlar mi emoción, para que ella no la viera (A. Ortega, comunicación personal, 04 de marzo de 2022).

Los relatos anteriores reflejan con claridad cómo el desequilibrio al interior del hogar, impacta directamente en el rendimiento académico de las y los estudiantes. De acuerdo con Castro (2020) los conflictos familiares desarrollan en el estudiantado un agotamiento psicológico lo que los lleva a un desinterés por su educación académica. Además, esta inestabilidad al interior del seno familiar, impacta directamente en la autoestima y en las relaciones interpersonales del estudiantado con discapacidad, produciendo estrés y ansiedad con efecto directo hacia los problemas escolares (Merino y Castillo, 2017).

Otros factores que influyen de manera determinante en el aprendizaje escolar, se relacionan con diversas situaciones de maltrato y violencia intrafamiliar. Para autoras como Romagnoli e Isidora (2016), la violencia intrafamiliar contribuye significativamente a que la población estudiantil presente bajo rendimiento académico, rezago y abandono escolar. Lo anterior se ve reflejado en algunos recorridos de estudiantes entrevistadas, tal es el caso de Maricruz, estudiante sorda, quien, al preguntarle sobre el ambiente familiar y la implicación del mismo en su recorrido escolar, expuso lo siguiente:

Mi mamá falleció porque tomaba mucho y me quedé sola en casa de mi tía (la hermana de mi mamá), mi tía me daba cachetadas, me insultaba, me regañaba porque decía que yo no sabía hacer nada y se enojaba, me tuve que aguantar durante mucho tiempo. A los 19 años, me escapé de su casa y me fui a vivir con unas vecinitas oyentes. No fui a la escuela sino hasta los 26 años, una amiga sorda me preguntó si yo sabía leer y escribir y le dije que no y me dijo que estudiara, pero pues yo le expliqué que yo nunca había ido a la escuela y ella me dijo que igual había algunos sordos que estaban estudiando apenas porque no había tenido la oportunidad de estudiar, que había intérprete, que había apoyo en el INEA (M. Velázquez, comunicación personal, 03 de enero de 2022).

Como se puede observar en el relato anterior, vivir o experimentar situaciones de violencia en el terreno de la convivencia familiar puede tener repercusiones negativas. De acuerdo con Levendosky (2006), la violencia intrafamiliar tiene como uno de sus principales factores el maltrato infantil que repercute directamente en el desarrollo integral de la persona.

Ahora bien, concretamente en el ámbito escolar y de acuerdo con Morillo, Guerrón y Narváez (2021), la violencia intrafamiliar afecta de manera directa en el desarrollo del aprendizaje y el bajo rendimiento académico, fomentando así, problemas relacionados con el ausentismo, la deserción escolar y el rezago educativo.

Un ejemplo más de cómo la violencia y el maltrato psicológico al interior del seno familiar, impactan negativamente en el recorrido escolar de la población estudiantil, es el caso de Adriana, quien expresó lo siguiente:

El trato con mi familia fue bastante triste porque nunca llegaron a comprender que yo tengo... soy una persona con discapacidad, porque nunca lo vieron de esa manera, para ellos yo solo tenía adjetivos calificativos negativos que ni siquiera quiero mencionar, eso me convirtió en una persona insegura, retraída (A. Navarro, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

Al recordar su experiencia en la secundaria esto comentó:

Cuando entré a la secundaria, mi mamá estaba poco convencida de que lo fuera a lograr, me decía que iba a hacer el esfuerzo por inscribirme, pero me lo decía como si le pesara hacer el gasto para que yo no lo fuera a aprovechar, ya cuando estaba en la escuela no hubo un seguimiento en lo del lento aprendizaje y además, yo necesitaba lentes es por eso que, tuve que repetir año (A. Navarro, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

El relato de Adriana, da cuenta de cómo los estudiantes expuestos a ambientes de violencia intrafamiliar son más proclives a presentar los siguientes efectos: altos niveles de autocrítica, respuestas emocionales muy limitadas y principalmente, baja autoestima. Además, de acuerdo con el autor, experimentar situaciones de maltrato, afecta de manera directa en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes impactando así en su avance, permanencia y participación escolar.

Aunado a ello, para autoras como Romagnoli e Isidora (2016), desarrollarse en un ambiente donde se vive violencia y maltrato intrafamiliar, afecta principalmente en el rendimiento académico del estudiantado, debido a que se fortalece la falsa creencia en la población que la padece, de no contar con las capacidades adecuadas para afrontar los obstáculos académicos a los que se enfrente. Asimismo, según las autoras, la violencia intrafamiliar muestra un efecto directo en el interés, la continuación de los estudios y la asistencia escolar entre otros problemas escolares tales como el abandono temporal o definitivo de los estudios.

Al mismo tiempo y como se sostiene a detalle en párrafos anteriores, otro factor que influye notablemente en la permanencia, asistencia escolar y rendimiento académico de la población estudiantil con discapacidad, es la situación de privación económica al interior del hogar. Así se puede corroborar a través del relato de Alejandro:

Yo iba en una secundaria pública, era una escuela mala porque los niños estaban acostumbrados a ser golpeadores y hacían mucho bullying y como yo no llevaba dinero para comprar nada, no tenía dinero para comprar la madera porque me tocó en el taller de carpintería y los compañeros me hacían burla ¡ay pobretón! Fue muy agresivo, me escapé de la secundaria, me iba de pinta, no entraba (A. Aguilera, comunicación personal, 09 de diciembre de 2021).

A través de este relato, es claro observar cómo ante la privación económica en el hogar y la discriminación escolar vivida en los centros escolares, la trayectoria escolar de la población estudiantil con discapacidad, se ve constantemente amenazada mediante la reprobación, el rezago educativo y el abandono escolar. En este sentido, la continuidad de la trayectoria educativa se ve condicionada por factores estructurales desarrollados desde el seno familiar y a lo largo del recorrido escolar.

Un ejemplo más de cómo influyen los antecedentes socioeconómicos en la trayectoria escolar del estudiantado con discapacidad es el caso de Uriel, quien, ante la falta de los recursos económicos necesarios para acudir al centro escolar y la lejanía de la misma institución educativa, se vio forzado a abandonar sus estudios:

Yo presenté examen de selección y me quedé en el bachilleres uno “el Rosario”, pero me quedaba muy lejos de mi domicilio, me quedaba como a tres horas prácticamente, para ese entonces yo ya me movía solo, yo me iba solo y me regresaba solo de la escuela. Para mis papás era una preocupación de que yo estuviera tan lejos en la escuela, por esa razón y también por cuestiones económicas tuve que desertar. Yo tenía la esperanza de continuar un día con el estudio y acabar la preparatoria o bachillerato en este caso (U. Zenil, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021).

Mas adelante, al relatar su experiencia al ingresar al CAED esto comentó:

Actualmente en el CAED estudio y trabajo, hago las dos cosas, al principio solo estudiaba, hablando con mi familia ya me dijeron que me apoyaban económicamente para mis pasajes, libros, cuadernos, lo que yo requiriera, mientras pues sí, retomara mis estudios. Ya después, me di cuenta que era muy difícil nada más estudiar sin tener un ingreso económico (U. Zenil, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021).

Con el relato anterior, podemos afirmar que, quienes viven en hogares con mayores carencias económicas, tienen una mayor probabilidad de abandonar los estudios. Por tanto, esta situación de privación económica puede repercutir en la necesidad de que los jóvenes comiencen tempranamente a participar en el mercado laboral. Es el caso de Uriel, quién una vez saliendo del bachillerato, se incorporó al campo laboral durante al menos 6 años consecutivos, después de ese lapso, decidió retomar sus estudios de bachillerato en el sistema abierto y específicamente en el CAED.

De este modo, se puede dar cuenta que, ante la ausencia de mecanismos institucionales igualitarios y justos para acceder y permanecer en el bachillerato, se refleja claramente, la desigualdad de oportunidades que experimenta la población estudiantil con discapacidad para incorporarse a este nivel educativo. Por tanto, es evidente que el recorrido escolar del estudiantado con discapacidad, no se desarrolla en un terreno plano, esto es, en un terreno equitativo.

Para finalizar la presente sección, se expondrá un factor más que impacta en el avance, progreso escolar y rendimiento académico de la población estudiantil con discapacidad. Dicho aspecto, se relaciona con aquellas actitudes discriminatorias frente a la discapacidad y se presenta al interior del hogar. Es el caso de Maricruz, quien nos comparte su experiencia:

A lo largo de mi vida, me he enfrentado a muchos problemas, por ejemplo, la discriminación. Como mi mamá trabajaba, no podía cuidarme por lo que mi tía fue la responsable de cuidarme durante muchos años. Yo sufrí discriminación por parte de ella y de sus hijos por ser sorda, mis primos se reían de mí, se burlaban de mí y con respecto a mi tía, yo notaba la diferencia en cómo me cuidaba a mí y cómo cuidaba a sus hijos (M. Velázquez, comunicación personal, 03 de enero de 2022).

Posteriormente, retoma la experiencia de discriminación en su relato, al mencionar su regreso al hogar después de huir por primera vez de casa:

A los 24 años me regresé a mi casa y me enteré que los vecinos, le habían levantado una demanda a mi tía con derechos humanos por maltrato y discriminación porque como ella me golpeaba, yo gritaba y pues los vecinos escuchaban. Allá en derechos humanos, le dijeron a mi tía que no debía de maltratarme por ser una persona sorda, que tenía que respetarme. Fue ahí, en derechos humanos que aprendí lengua de señas. Ahí vi a mucha gente comunicándose así, en lengua de señas, yo ni sabía... (Maricruz, comunicación personal el 03/01/22).

Como se puede dar cuenta con el relato anterior, desde su infancia y hasta la vida adulta, Maricruz se enfrentó a un sinnúmero de prácticas discriminatorias y capacitistas en el núcleo familiar. Al interior de una sociedad patriarcal y normo- céntrica como es la nuestra, dichos comportamientos se ponen de manifiesto cuando las personas, viven con alguna discapacidad.

Así, desde una mirada prejuiciosa y estigmatizante, la familia de Maricruz la coloca en un lugar de subordinación; segregándola, excluyéndola y marginándola del seno familiar a través de un trato desigual frente a los demás integrantes del núcleo familiar como se puede corroborar a través de su relato.

Otro ejemplo de cómo el estudiantado que vive con alguna discapacidad se ha enfrentado a actitudes discriminatorias, se ve reflejado en el caso de Fernanda, estudiante con discapacidad motriz, quién experimentó diversas formas de segregación y exclusión por parte de la instancia educativa a la que acudió para iniciar sus estudios de bachillerato:

Pues buscando una modalidad educativa que fuera certificada, llegué a prepa abierta SEP y al plantel que está ahí en José María Rico y en automático cuando vieron que cojeaba, ósea, que tenía una discapacidad y se notaba, me canalizaron directo al CAED. Al principio yo pensé ¡claro!, como es un edificio de dos pisos dije ¡pues si! para hacerlo más fácil, pero ya después me explicaron que era una modalidad para personas con discapacidad. A mí la verdad se me hizo raro pues yo realmente iba solo a preparatoria abierta y no estaba buscando una modalidad para personas con discapacidad (F. Hernández, comunicación personal, 01 de diciembre de 2021).

Aquí conviene detenerse un momento, a fin de exponer cómo es la misma institución escolar (a través de la examinación, estigmatización y patologización del cuerpo), quien se encarga de reforzar la idea de enfermedad, de anormalidad y de déficit (Broyna, 2021), para clasificar excluir y segregar del sistema educativo regular, a quién desde una mirada prejuiciosa, posee ciertos atributos personales que ponen en riesgo el funcionamiento del mismo sistema escolar (Terigi, 2001).

Así, a partir de dicha “condición referenciada”, surge la justificación perfecta para canalizar a las y los estudiantes con discapacidad a servicios “especializados/segregados” y con ello, pertenecer a un sistema escolar diferenciado como lo es el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad CAED, a nivel bachillerato.

Un ejemplo más de cómo a lo largo de su recorrido escolar, la población estudiantil con discapacidad se ha enfrentado a actitudes discriminatorias al interior de la institución escolar es el caso de Adrián, quién relata lo siguiente:

A los 18 años me pasé al CAM laboral, yo elegí carpintería, pero nunca me llevaron a prácticas. Sabe yo a donde me iba a tocar, en un hotel, pero nunca me enviaron, me dejaron a un lado y eso hizo que me alejara, o sea, nunca me dijo vamos a hacer estas cosas contigo y nomas se fijó en los más habilidosos que yo. A un chico que tenía discapacidad intelectual, pero tenía muchas habilidades manuales motoras si lo llevaron y los que tenían problemas motores como que nada más los ponía a lijar todo el tiempo (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Como se puede observar, nuevamente es la misma institución escolar quien a través de su personal docente, se ha encargado de discriminar, segregar y marginar a la población estudiantil con discapacidad a través de ciertos parámetros y en este caso en particular de “ciertas funciones corporales” utilizadas como diferenciadores sociales para cosificar y excluir a aquellos que no cumplan con sus valores aceptados, esto es, a quienes se encuentren “dentro” y “fuera” del ideal de estudiante que el mismo sistema escolar ha determinado bajo la lógica del rendimiento académico y en este caso de la productividad laboral (Bowles y Gintis, 1981).

Esta “frontera” determinada al interior del sistema educativo, que impide a ciertos estudiantes incorporarse de manera subsecuente al campo laboral en condiciones equitativas, será la encargada de... “legitimar la desigualdad económica, proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y ostensiblemente meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicas desiguales” Castro Gómez (2000).

Finalmente, vale la pena mencionar, que gran parte de la población entrevistada, se ha enfrentado a actitudes discriminatorias al momento de iniciar sus estudios y acceder por primera vez al sistema educativo. Así lo podemos corroborar con el relato de Marisol, quien comparte su experiencia al momento de ingresar a educación inicial:

Mi mamá cuando me llevó al jardín de niños no sabía bien a qué íbamos, pero cuando me llevaron le dijeron que no aceptarían a una persona sorda y fue algo que hizo que se sintieran muy tristes. Después de eso, mi mamá tuvo que buscar otras escuelas y encontró una que era para niños sordos, pero eso fue hasta la primaria, ahí, algunos maestros sabían lengua de señas, estuve, toda la primaria ahí, era un CAM (M. Martínez, comunicación personal, 21 de enero de 2022).

Otra experiencia que nos deja ver los diversos problemas que atraviesan las familias para incorporar a sus hijos al sistema educativo, es el caso de Adrián. En este relato, Laura, madre del joven, nos comparte la serie de obstáculos que tuvo que atravesar para que su hijo pudiera ingresar a un centro escolar:

Primero, Adrián entró al CENDI 27 y estuvo durante un año, pero muy irónicamente llegaron de ILCE una empresa que contrataba la SEP para hacer videos. Entonces, nos entrevistaron a los papás de los chicos con discapacidad para hacer unos videos de capacitación para la inclusión dirigido a las maestras del CENDI y lo irónico fue que nos entrevistan como por marzo y en junio que se termina el curso me dicen que Adrián no tiene reinscripción por tener discapacidad. Usted dígame, cual es lo lógico de todo esto (L. Muro, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Así, después de por lo menos tres cambios de escuela y atravesar por una serie de obstáculos de todos tipos, Adrián intentó ingresar a la primaria, sin embargo, nuevamente se enfrentó a diversas situaciones de discriminación. La señora Laura, nos compartió su experiencia la cual se expone en el siguiente relato:

Adrián entró a una primaria regular, buscamos una escuela donde no hubiera escaleras, quedaba muy cerca de la casa y tanto mi hija como él entraron a esa primaria, pero, pues en esa primaria pues nada más lo aceptaron porque no había adecuaciones, no había la currícula adaptada, muchas veces la maestra de educación física me hablaba de que Antonio distraía a todo el grupo porque no hacía nada pero en esa clase nunca hubo adecuaciones y entonces le decían ¡Ay vete para allá! Y le digo me llamaban para decirme que distraía al grupo y que no lo podían tener, o sea, la idea era que se fuera de esa escuela (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Con estos dos relatos podemos dar cuenta, de la evidente discriminación que se desarrolla en el acceso a los servicios educativos, una de las barreras más frecuentes a la que se enfrenta la población con discapacidad. De acuerdo con la Red Regional por la Educación Inclusiva (2021), dicha situación, se traduce en el rechazo al momento de intentar ingresar a una institución educativa regular, o la imposición de condiciones de ingreso arbitrarias, estigmatizantes o de imposible cumplimiento.

De este modo, esta negación del derecho a la educación de dicha población, se traduce no solo en el rechazo de la instancia escolar sino en la falta de oportunidades de escolarización de la población con discapacidad desde sus primeros años de vida.

Como se ha podido observar a lo largo de esta sección, las condiciones estructurales y contextuales determinan enormemente los recorridos escolares de la población estudiantil con discapacidad. La situación socioeconómica (capital económico), por ejemplo, influye principalmente en el abandono temporal o definitivo de los estudios. Asimismo, repercute invariablemente en que las y los jóvenes comiencen a temprana edad a participar en el mercado laboral.

Además de ello, se puede afirmar que las y los jóvenes que cuentan con una situación socioeconómica precaria, debido a las dificultades que esto conlleva, son más propensos a presentar un rendimiento académico menor y un consecuente abandono de los estudios. Por su parte, las condiciones contextuales, entre las que destacan un ambiente familiar hostil, la violencia en cualquiera de sus formas y la discriminación, repercuten de manera negativa en el avance y progreso escolar de la población estudiantil.

Así, un clima familiar conflictivo puede restringir la permanencia y las aspiraciones educativas de las y los jóvenes en la escuela; a la par de ello, la inestabilidad en el entorno familiar traducido en el nivel de valoración menor y en las bajas expectativas familiares que los padres y madres tienen en relación con la educación de sus hijas e hijos, influye ampliamente en el rendimiento y logro educativo de la población estudiantil.

Finalmente, cabe resaltar cómo la violencia en cualquiera de sus formas y la discriminación, repercute de manera importante en el abandono escolar y en diversos avatares relacionados con el ingreso tardío al sistema escolar, la práctica derivada a circuitos de educación especial, en este caso de nivel bachillerato como lo es el caso del CAED, los cambios de escuela y la formación de hábitos de estudiantes.

5.2 Condicionamientos subjetivos en el trayecto escolar de estudiantes con discapacidad

En la presente sección, se analizarán de manera particular, los condicionamientos subjetivos (biografía de los sujetos), que influyen significativamente en el avance y progreso académico a lo largo del trayecto escolar o, inversamente, que pueden llevar a riesgo educativo la trayectoria escolar de un estudiante, específicamente de la comunidad estudiantil del CAED número cuatro.

Para ello, resulta conveniente resaltar, que, de acuerdo con Terigi (2021), al hablar de la dimensión subjetiva, nos referimos a aquellas decisiones de los sujetos y/o estrategias individuales que la población estudiantil pone en juego a lo largo de su recorrido escolar. Al mismo tiempo, dicha dimensión, incluye aquellos atributos personales-individuales con los que cuenta cada sujeto y que pueden incidir positiva o negativamente en la transformación de su propio trayecto escolar.

De esta manera, estudios clásicos sobre este tipo de condicionamientos, refieren a atributos personales como el interés y la motivación que manifiesta cada estudiante. Desde la sociología de la educación, ambas cualidades están relacionadas, por un lado, con el disfrute y la satisfacción de desarrollar la actividad misma y, por el otro, con la obtención de alguna recompensa (Morales, 1980).

Así, para el caso de la población estudiantil con discapacidad entrevistada, el interés y la motivación, representan atributos altamente frecuentes a lo largo de su trayecto escolar. Por un lado, dichas cualidades se asocian con más y mejores oportunidades laborales y profesionales futuras, adicionalmente, algunos estudiantes consideran que, al concluir este nivel educativo, existe una mayor posibilidad de poder percibir mejores ingresos y con ello, una mejor calidad de vida.

Un relato que reafirma lo anteriormente planteado, es el caso de Jorge Luis quién compartió lo siguiente:

Me interesa continuar estudiando para sobresalir, exactamente, sobresalir en la vida porque o sea sí, en el trabajo me llevé buenas experiencias y todo, pero no siempre me voy a dedicar a eso porque pues yo tengo la capacidad para aprender y pues, exactamente, yo veía a gente de mi edad que ya tenían trabajo y trabajos bien pagados y dije; estoy perdiendo mi tiempo en este trabajo, tengo que estudiarle; por eso considero que la escuela me va a permitir no solo tener más aprendizajes, sino una mejor condición de vida (J. Reyna, comunicación personal, 11 de febrero de 2022).

Otro relato que nos permite corroborar la afirmación anterior, es el que nos comparte Carlos, quién expresó lo siguiente:

En mi caso, siempre fue ir a la escuela pensando que se tenía que avanzar e ir al siguiente nivel que sería la secundaria y más adelante no, ¿por qué?, porque como mi papá si tiene, gracias a Dios, una carrera, él siempre me inculcó el estudiar y el estudiar, ya que era la mejor opción para poder tener un mejor futuro, entonces sí, siempre fue pues echarle ganas para seguir adelante (C. Hernández, comunicación personal, 27 de febrero de 2021).

Adicionalmente, otro de los grandes motivos que impulsa al estudiantado con discapacidad para avanzar en su trayecto académico consiste en demostrar sus capacidades y habilidades. Así lo refiere Olivia en el siguiente relato:

Quiero seguir estudiando, primero para tener mi certificado y hoy en día para crecer y tener más habilidades y para demostrarme que sí puedo con lo que yo tengo planeado, pero con mi esfuerzo y para demostrarle a mí y a mi familia, pero más a chicos que también lo estén intentando que también lo pueden hacer (O. Díaz, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Así, el relato de Adrián refleja la importancia que tiene para la población con discapacidad el ser reconocidos y valorados a través de sus logros, lo cual constituye una de las principales motivaciones que les impulsa a continuar con sus estudios:

Yo quiero avanzar en mis estudios para poner un ejemplo a esta sociedad, dar a conocer que... que nosotros como personas con discapacidad, podemos estar a la par de los demás (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Como se puede observar, es perceptible identificar en ambos relatos, una necesidad apremiante de reconocimiento y valoración; lo anterior tiene un origen profundo, pues debido a que al interior de nuestra sociedad, las personas que viven con discapacidad son vistas y reconocidas desde una mirada paternalista y conmisericordista, dicho sector ha tenido que enfrentar una gran cantidad de barreras de índole social y cultural (falta de apoyo, aislamiento, problemas de comunicación y/o expresión, estigmatización, entre otros) claramente basados en prejuicios y estereotipos en torno a lo que se “cree” que representa tener y vivir con discapacidad. Por tal motivo, existe en dicha población, una amplia necesidad de demostrar en todo momento sus capacidades y su potencial.

Aunado a ello y con base en lo que plantea Terigi (2023), al encontrarnos al interior de un sistema escolar rígido e inflexible en sus prácticas y su organización, la cultura escolar presupone a un grupo de estudiantes homogéneo, semejante y uniforme, no obstante, según lo planteado por Lus (1995), cuando afloran las diferencias en el aula, dicho sistema interpretará esta diversidad como deficiencias y las transformará así en patologías.

De este modo, ante la estigmatización e inflexibilidad del propio dispositivo escolar para con algunas poblaciones como es el caso del estudiantado con discapacidad, las y los estudiantes se valen de diversas estrategias que les permitan sortear las demandas y exigencias impuestas por la misma institución escolar, una de ellas y probablemente de las más frecuentes a lo largo de su trayecto escolar es el sobreesfuerzo académico, es decir, cuando la o el estudiante se obliga a realizar un esfuerzo que va más allá de sus límites y el cual, puede poner en riesgo su salud física y emocional (Caldera, Pulido y Martínez, 2007).

Podemos dar cuenta de ello, a través del relato que nos compartió Maricruz sobre su experiencia en el INEA y cómo logró concluir su primaria y secundaria:

Si, yo seguía trabajando, estudiaba y trabajaba y me desvelaba y yo era muy responsable, las personas se sorprendían la verdad, yo llegaba cansada, a veces enferma y desvelada y las personas se sorprendían de mi esfuerzo, fue difícil, pero terminé la primaria y la secundaria y me dio mucho gusto haberlas terminado (M. Velázquez, comunicación personal, 03 de enero de 2022).

Otro relato que nos permite confirmar cómo el sobreesfuerzo se encuentra presente a lo largo de la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad, es el caso de Fernando quien expresó lo siguiente:

Yo iba a dos escuelas, una en la mañana de sordos y la otra en la tarde, porque mi mamá quería que a fuerzas yo tenía que aprender a hablar y en la mañana estaba en señas y en la tarde con voz, pero para mí era muy cansado ir a dos escuelas. Yo empecé con estas dos escuelas desde los siete y ocho años cuando apenas iba en la primaria (F. Fernández, comunicación personal, 19 de febrero de 2022).

Finalmente, un ejemplo más del sobresfuerzo que implica para la población estudiantil con discapacidad avanzar en su trayecto escolar, es el caso de Daniel, estudiante hipoacúsico, quien comparte la estrategia llevada a cabo por sus profesoras y por él mismo en primaria para seguir los ritmos y pautas escolares ante la rigidez del sistema escolar:

La primaria para mí no fue nada fácil porque no tenían herramientas para explicarnos a nosotros, entonces lo que se le ocurrió a la maestra es que tomara clases por las tardes dos días más, los viernes y sábados, el resto de los días, me dedicaba a hacer la tarea de lo que nos dejaban en la semana porque era mucha, tenía que aprender muchas cosas, si me gustaba pero no fue sencillo, mi mamá me ayudaba sobre todo a las tareas (D. Valle, comunicación personal, 14 de enero de 2022).

Más adelante, comparte la estrategia propuesta por una de sus maestras y llevada a la práctica por él para que, en un futuro, pudiera ingresar a la secundaria y avanzar en su recorrido escolar:

Recuerdo que una de mis maestras me dio una lista de más o menos 200 preguntas de todo lo que habíamos visto en la primaria para presentar el examen y estuvimos haciendo pruebas desde antes, desde que yo estaba estudiando otros grados para que cuando yo llegara a sexto ya estuviera preparado, eso se le ocurrió a la maestra desde antes para irme preparando. Ya después, presenté el examen oficial y no se me hizo nada fácil, pero por suerte lo pasé y pude quedarme en la secundaria (D. Valle, comunicación personal, 14 de enero de 2022).

También se puede dar cuenta del sobresfuerzo que implicó para el estudiante, cumplir con las tareas encomendadas por las y los profesores quienes es claro, hicieron caso omiso de las necesidades específicas de Daniel:

Mira yo hacía la tarea y la entregaba y los maestros me decían: ¡no, así no la quiero! y tenía que volverlo a intentar una y otra vez hasta que me saliera bien, no es que la quisiera hacer a mi gusto, intentaba hacer lo que me pedían los maestros, pero a veces, se me hacía difícil entenderles, se me complicaba mucho, es por eso que mi mamá a veces me ayudaba a hacer las tareas, porque como no les entendía, se me hacía difícil saber que querían (D. Valle, comunicación personal, 14 de enero de 2022).

Finalmente, el punto máximo del sobresfuerzo académico en la trayectoria escolar de Daniel, lo podemos encontrar en el bachillerato y, más adelante en la universidad en donde la salud tanto física como emocional del estudiante se vieron notablemente afectadas por la serie de dificultades que atravesó en ambos niveles educativos:

Ahora, te voy a decir una cosa, mi mamá se estaba peleando conmigo porque yo quería ir a la escuela y yo me paraba a las cuatro de la madrugada para ir, pero me sentí mal, tenía 39 de temperatura, una fiebre muy fuerte y mi mamá no quería que fuera y le dije ¡mamá, yo ya hice mi tarea y necesito mostrarla y que vean mis papeles porque si no, no puedo presentar examen! Yo he ido a la escuela enfermo, operado, igual a la prepa he llegado a ir recién operado, nunca he fallado (D. Valle, comunicación personal, 14 de enero de 2022).

Como se puede observar en el anterior relato, Daniel empieza a naturalizar el sobreesfuerzo que conlleva estar dentro del sistema escolar, pues de acuerdo con su experiencia personal, solo así podrá avanzar y dar continuidad a sus estudios. Lo mismo sucedió en su paso por la universidad, sin embargo, fue debido a diversas situaciones relacionadas no solo con las exigencias impuestas por el centro escolar, sino por enfrentarse a discriminación y bullying de sus compañeros, que Daniel presentó serios problemas de salud en su trayecto escolar en la licenciatura:

Yo entré a la UNITEC en el 2019 y me salgo en ese mismo año por problemas de salud, fue por muchas causas, la primera es que los profesores daban muy poco tiempo para resolver dudas y eso me afectó mucho porque yo no entendía muy bien lo que decían y los maestros no sabían cómo apoyarme, también había muchos alumnos y no escuchaba muy bien, después empecé a tener problemas con mis compañeros, me hacían bullying, me sacaban de los equipos porque decían que no les ayudaba, pero yo sí hacía las tareas, los trabajos, a veces me pasaba toda la noche estudiando y aun así me sacaban, entonces, empecé a enfermarme por el estrés, tuve desprendimiento de retina, después de eso, me salí de la universidad y ya no retomé mis estudios (D. Valle, comunicación personal, 17 de enero de 2022).

Como se puede dar cuenta con los relatos anteriores, el sobreesfuerzo académico es una estrategia presente a lo largo de la trayectoria escolar de la población estudiantil con discapacidad, esto, aunque pareciera constituir una cualidad o valor positivo en el propio estudiantado con discapacidad, influye de manera negativa en su desempeño y rendimiento académico, pues, a largo plazo, suelen presentar diversas afectaciones fisiológicas, psicológicas y conductuales perturbando así su bienestar personal (Labrador, 2010).

Por consiguiente, aun cuando el esfuerzo constituya un atributo personal de gran valor para el avance y logro escolar, el sobreesfuerzo en el estudiantado con discapacidad muchas veces representa un obstáculo para su rendimiento y desempeño académico puesto que, suele deteriorar su estado emocional, su salud física y sus relaciones interpersonales.

Ahora bien, como se mencionó en párrafos anteriores, resulta importante resaltar que, ante la inflexibilidad y anquilosamiento de la institución escolar, el estudiantado con discapacidad, se ve obligado a recurrir a dicha estrategia, poniendo en riesgo no solo su salud física sino también su estabilidad y equilibrio emocional.

Otro de los atributos presentes en el trayecto escolar de la población con discapacidad entrevistada, sumado al compromiso y disciplina que manifiestan las y los estudiantes a lo largo de su recorrido escolar es la autodeterminación, la cual refiere a la acción de elegir.

Para autores como (Ryan & Deci, 2000), contar con autodeterminación significa experimentar un sentido de elección al iniciar y regular las acciones personales. Adicionalmente, Wehmeyer (2001), refiere que la autodeterminación es un proceso en el cual, la acción de cada individuo es la principal causante de su propia vida y de las elecciones y toma de decisiones sobre su calidad de vida.

De este modo, para la gran mayoría de las y los estudiantes, avanzar en sus estudios se convierte en una elección de gran importancia para la mejora de su calidad de vida futura, es por ello que, muestran una gran perseverancia y tenacidad para el logro de este objetivo. Así lo refiere Adriana en el relato que se muestra a continuación:

Pues yo siempre quise mantenerme firme en que quería terminar la escuela, aunque hubo cierto periodo en que pensaba sino puedo ahorita, menos voy a poder más adelante, pero me aferré y si lo logré, pues porque a mí nunca me gustó la idea de pensar que me iban a mantener y dedicarme al hogar, yo no quería eso para mí (A. Navarro, comunicación personal, 10 de diciembre de 2021).

Fernanda es un ejemplo más, de que la autodeterminación constituye una cualidad imperante en el trayecto escolar del estudiantado con discapacidad:

A mí me interesa continuar mis estudios porque más adelante quiero tener un trabajo estable en una empresa automotriz, que es lo más fuerte aquí en San Luis, y desempeñarme en un puesto que tenga que ver con el área de compras. Yo me veo sin hijos, con muchas mascotas, entre perros y gatos, con una tortuga que tengo que tiene apenas veinte años y aquí en San Luis potosí, tal vez con una casa o un coche o algo así (F. Hernández, comunicación personal, 08 de diciembre de 2021).

Adicionalmente, este atributo se manifiesta en algunos relatos de estudiantes entrevistados, quienes, contemplan el avance y conclusión de estudios, una oportunidad para ser reconocidos y valorados por sus logros. Este es el caso de Uriel, quien relata lo siguiente:

Yo nunca tuve la idea de desertar, al contrario, eran y son retos que yo tengo, demostrar que, a pesar de mi condición, yo sí puedo lograr lo mismo que mis demás compañeros que no tienen una condición diferente (U. Zenil, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021).

La experiencia de Alejandro, constituye un ejemplo más de perseverancia y autodeterminación en su recorrido escolar, esto, pese a diversos obstáculos que tuvo que atravesar en su paso por el CAED:

Estuve dos años y medio casi tres en el módulo de cálculo donde me di el atorón, pero sabroso, ahora sí que me caí y no me levantaba por estarme sobando. Pero logré pasar ese módulo y ya cuando terminé, ahora sí que, a toda la familia, tíos, primos, etc., les dije: ¡miren chavos, ¿no que no se puede? y sigo y sigo, ¡viejo y ciego! (A. Aguilera, comunicación personal, 15 de diciembre de 2021).

Como se puede dar cuenta, ante la falta de reconocimiento de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad al interior de la sociedad, existe en este sector, una necesidad prevalectante por demostrar aquellas capacidades y potencial que, debido a los prejuicios y estereotipos que se tienen en torno a ellos, las personas no pueden ver. Es por ello que, para el estudiantado con discapacidad, resulta de gran importancia el logro de metas y objetivos planteados, ya que les permita fortalecer la confianza en sí mismos y con ello, su autoestima.

Otro atributo presente en el trayecto escolar de algunos estudiantes entrevistados, es la autoeficacia, según autores como (Polaino, Cabanyes y Del Pozo, 2003) se considera como la percepción que tenemos de nosotros mismos acerca de nuestras capacidades, según las cuales, organizaremos nuestras acciones para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

Si bien no en todos los casos de estudiantes entrevistados se encuentra presente dicha cualidad, algunos estudiantes tienen muy claras sus capacidades y su plan a futuro El relato de Carlos da cuenta de la afirmación anterior:

Si he considerado sacar una carrera, hacer... pues sí una carrera más adelante porque te das cuenta que ok si no, eres muy autodidacta, eres muy fregón para aprender tú solo no, pero, eso no te garantiza un papel en el cual tú puedas comprobar tus conocimientos ante una institución ante la cual, en primera, que es lo que más uno busca, pues un mejor sueldo y un mejor puesto no, para eso, necesitas papeles cómo comprobarlo y entonces es cómo digo yo, ¿y ahora qué sigue no? (C. Hernández, comunicación personal, 27 de diciembre de 2021).

Un ejemplo más de cómo algunos estudiantes tienen confianza sobre aquello que saben y pueden aprender, es el caso de Jorge Luis quien a través de su relato nos comparte su proyecto a largo plazo y las capacidades y habilidades en las que él confía para lograr sus metas y objetivos futuros:

Mira, si, siento que tendré un gran avance en la escuela porque me gusta aprender y soy bueno para eso. Más adelante, me gustaría encontrar un trabajo y estudiar una segunda carrera; finanzas o diseño, o tal vez, desarrollo de videojuegos. Como siempre me he ido por el lado de la razón, sé que me espera un buen futuro, ya sé que no va a ser fácil, si quiero hacer mi historia famosa o algo así, sé que debo ser tolerante a la frustración, en segunda sé que debo de echarle ganas y si quiero cumplir esas metas y hacerme famoso y eso ,sé que no debo de desesperarme tanto porque ya me di cuenta que si se tarda un poco para alcanzar el reconocimiento y sobre todo ser más independiente, valerme por mí mismo (J. Reyna, comunicación personal, 11 de febrero de 2022).

Finalmente, un relato más que nos permite identificar este atributo presente en el estudiantado con discapacidad es el de Sandra quien comparte sus planes futuros estando en la licenciatura:

Me interesa seguir estudiando, ver si puedo entrar algo que me guste más y pues... a largo dar clases de arte o algo más relacionado con eso porque soy muy buena para el dibujo y me gusta cómo hacer comics o cosas así me gusta dibujar y si puedo y tengo tiempo y así, incluso no sé, podría dedicarme a eso y tal vez a lo mejor nada más tener la carrera y dedicarme a eso que es lo que realmente me gusta (S. Pastrana, comunicación personal, 03 de enero de 2022).

Como se puede dar cuenta, algunos estudiantes tienen claras sus aptitudes y, con base en ellas, organizan, dentro de la medida de sus posibilidades su plan de vida, el cual, les permite mantener una expectativa futura y contribuir en la mejora de su calidad de vida.

Para concluir esta sección, considero conveniente resaltar, aquel atributo personal que al interior de un dispositivo escolar tradicionalista, no inclusivo e inflexible que no valora las cualidades de los sujetos en su positividad y, por el contrario, las convierte en factores de riesgo; ha fungido como factor determinante para avanzar en el trayecto escolar de la población estudiantil, este atributo o cualidad individual es la discapacidad.

Para la gran mayoría del estudiantado con discapacidad entrevistado, la escuela, puede convertirse tempranamente en un espacio de difíciles encuentros y desencuentros debido no solo a las prácticas homogeneizadoras que adopta el dispositivo escolar, sino a la expectativa que supone el diseño de este mismo sistema ya que es quién define a través de su organización y sus determinantes, el avance y progreso escolar de las y los estudiantes (Terigi, 2021).

Si bien este punto se tocará a profundidad cuando se aborden las condiciones institucionales, vale la pena mostrar algunos relatos de estudiantes que dan cuenta de cómo este atributo del estudiantado, los puede llevar a riesgo educativo y a un posible abandono temporal o definitivo de los estudios. Este es el caso de Olivia, quién nos compartió la difícil experiencia que atravesó, al momento de intentar estudiar la preparatoria con la carrera técnica por tener discapacidad:

Se toma la decisión de estudiar una carrera técnica, ¿por qué? Porque siempre me ha gustado trabajar con niños y fue cuando me dijeron mis papás, bueno... si quieres métete a estudiar para asistente educativo y pues, aunque yo quería estar en la prepa como mi hermano y tener los mismos amigos que él tenía, me metí a Senda 2000. Ahí, intenté hacer lo de la prepa y estaba en puericultura, pero no duré mucho porque la maestra decía “es que no, es que si te cuesta trabajo es que tu inmadurez” y el primer año ni lo terminé, ya no continúe la prepa, solo estudié la carrera de asistente educativo porque principalmente no había adecuaciones o no sé... tal vez yo no estaba preparada (O. Díaz, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Un ejemplo más de cómo, para el dispositivo escolar, la discapacidad se convierte en un factor de riesgo educativo, es el caso de Adrián quién, ante la rigidez de un sistema de enseñanza abierta que pondera los tiempos cortos de instrucción y el aprendizaje de contenidos específicos para la acreditación de exámenes parciales; decidió abandonar definitivamente sus estudios de bachillerato en el CAED:

La que dirigía la materia de historia de México, nunca nos dejaba tareas ni hacía ninguna actividad y luego, luego se estuvo saltando temas que ni siquiera habíamos terminado de ver y más aparte, este, quería que aprendiéramos todo de un solo golpe y no... yo quería... me gustaría mucho que... de esa parte, hubiera un periodo de... de estudios pero también de... no sé... que ellos hagan, no sé... si van a hablar algo de una materia, que lo hablaran en una maqueta o algo así, para que se aprenda más bien el tema (A. García, comunicación personal, 05 de enero, de 2021).

Mas adelante, la señora Laura (madre de Adrián), pidió unos minutos para compartir la experiencia que su hijo vivió con la misma profesora:

¿Yo puedo decir algo? La maestra los dejaba leyendo solos por mucho tiempo y Adrián lee en voz alta porque se le dificulta leer callado, mi hijo tomó la estrategia de ir leyendo y grabándose en el celular y luego él va escuchando y escuchando para aprender; entonces, tuvo problemas con sus compañeros porque le decían ¡cállate! y él les dijo, es que yo así leo y le dijeron, pues ¡cállate! y se hicieron de palabras. Entonces, la maestra me mandó llamar para decirme que tenía que enseñarle a leer en silencio porque molestaba a sus compañeros y le dije ¡a bueno! entonces, ¡las habilidades de sus compañeros tienen más importancia que las de mi hijo! o sea, ¡se supone que estamos en una escuela donde atiendan a la discapacidad! más bien, ¡hay que buscar una estrategia donde todos puedan aprender, porque a eso viene! (L. Muro, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Finalmente, la señora Laura, cierra su intervención diciendo:

Total, que la maestra nunca me dio una respuesta adecuada y se siguió quejando de que Adrián molestaba a sus compañeros por leer en voz alta, al final, yo le dije: “creo que es importante separar lo que es molestar a lo que es que él tenga un aprendizaje diferente ¿no? Ese fue el empujoncito para que buscáramos otra escuela, él ya lo había decidido, pero después de esa situación yo también me convencí (L. Muro, comunicación personal, 05 de enero de 2021).

Como se puede dar cuenta con el relato de Adrián y su mamá, es ese atributo del sujeto, “la discapacidad”, lo que para el dispositivo escolar se convierte en un factor de riesgo educativo puesto que, es el mismo personal docente que opera al interior de dicho sistema, el que presupone ritmos y pautas escolares homogéneas, rígidas e inflexibles. Así, ante la invisibilización de la

diversidad al interior de las aulas, las diferencias de todos tipos incluidas aquellas que se relacionan con las formas de aprender, se convierten en deficiencias y/o patologías (Terigi, 2021).

Aquí es importante señalar, que existen otro tipo de prácticas capacitistas al interior del dispositivo escolar que, relacionadas con este atributo del sujeto, representan un factor de riesgo educativo para dicho sector, debido a que, influyen ampliamente en el rezago de su aprendizaje. Me refiero a aquellas prácticas fundamentadas en prejuicios sociales y en donde las actitudes benevolentes y condescendientes por parte de algunos profesores hacia estudiantes con discapacidad, son fuertemente recurrentes en el centro escolar.

La experiencia de Hugo da cuenta de ello ya que él mismo reconoce que desde que inició sus estudios de nivel básico tuvo un trato “preferencial” por tener discapacidad:

Pues en primaria no es tan complicado estar pasando, mas que sí... si, ahora me doy cuenta que si fui creciendo con muchas lagunas y con el tema de que me fueron “ayudando de más” en la escuela, o sea, no me dejaron crecer por mí mismo ni hacer todo por mí mismo no, o sea recibí más ayuda de la que debí recibir. O sea, cómo que había más ese consentimiento, esa preferencia, pero no me daba cuenta del daño que me estaba haciendo yo solito no... o sea, de este... de que me estuvieran haciendo todo, bueno no todo, pero que me estuvieran haciendo las cosas, que me estuvieran ayudando demás y así (H. Ramírez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Un ejemplo más de cómo se producen este tipo de prácticas capacitistas al interior de la instancia educativa es el caso de Uriel, quien compartió su experiencia en primaria y secundaria la cual, estuvo marcada por una elevada sobreprotección por parte del personal docente:

Yo creo que desde la primaria más que nada como que los maestros me sobreprotegían, porque yo era el más débil de cierta manera, por mi condición física, ahora, ya en la secundaria mmm... aunque tenía más libertad, los maestros me trataban como si yo fuera el niño único, el niño mimado de la escuela, pero, mmm... yo considero que de cierta manera eso no estuvo tan bien ya que los demás compañeros veían que me sobreprotegían o que me trataban diferente yo creo que de ahí agarraban como para molestarme, hacerme burla y todo eso (U. Zenil, comunicación personal el 07 de diciembre de 2021).

Mas adelante, Uriel hizo referencia a la ayuda que recibió para poder avanzar en sus estudios de nivel básico:

Pues... aunque muchas materias no eran tan fáciles, luego, en ciertas materias algunos maestros (que no sé si por mi condición o porque) así, luego si me echaban un poquito la mano con un puntito o de plano me pasaban, pero la verdad, siento que eso no era muy muy bueno, tanto como porque yo no me ganaba realmente la calificación, sino que me pasaban, no sé si era para que continuara o no sé (U. Zenil, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021).

Como se puede observar, este tipo de conductas capacitistas y excluyentes, contribuyen ampliamente a la desigualdad escolar debido a que, perpetúan el rezago de aprendizaje del estudiantado con discapacidad al no contar con los niveles de conocimiento pertinentes para seguir avanzando en sus estudios, pero sobre todo, al no permitir que las y los estudiantes con discapacidad, se involucren en condiciones de igualdad en las actividades educativas y de aprendizaje como el resto de su compañeras y compañeros de grupo (Terigi, 2009).

De este modo y siguiendo a la autora, la experiencia escolar de la población estudiantil con discapacidad se desdibuja debido a la falta de involucramiento, intercambio y participación del alumnado con el resto de sus compañeras y compañeros.

Como se pudo observar a lo largo de esta sección, los condicionamientos subjetivos, constituyen un factor determinante para el avance y progreso escolar de la población estudiantil con discapacidad, puesto que, depende en gran parte de las estrategias que las y los estudiantes con discapacidad pongan en juego, el avance y continuidad de sus estudios.

De este modo, aspectos como el interés, la motivación y el compromiso, son cualidades recurrentes en la población estudiantil con discapacidad. Aunado a ello, la autodeterminación, la autoeficacia y la perseverancia constituyen cualidades presentes en la gran mayoría de estudiantes entrevistados.

Vale la pena resaltar, que la gran mayoría de estudiantes entrevistados, comparten un atributo en común, el sobresfuerzo, el cual, puede representar un factor de riesgo educativo debido a que muy a menudo, suele deteriorar su estado emocional, su salud física y sus relaciones interpersonales.

Finalmente, la discapacidad considerada como cualidad o atributo de los sujetos, influye notablemente en el recorrido escolar del estudiantado. Es de conocimiento común que las trayectorias escolares de personas con discapacidad que asisten a la escuela en calidad de alumnos estén desacopladas de los recorridos esperados por el sistema, Tampoco es una novedad que estos desacoplamientos sean percibidos como problema individual, sobre todo, cuando hablamos de estudiantes con discapacidad ya que regularmente las discontinuidades, el rezago y los bajos logros de aprendizaje son relacionadas con su *condición*⁹⁵ es decir, con aquella particularidad biológica

⁹⁵ Para Brogna la condición de discapacidad hace referencia a la mirada patológica que la sociedad impone en las personas que viven con una discapacidad.

patologizada/ble relacionada con las diferencias físicas, corporales y genéticamente determinadas por el coeficiente intelectual (Bowles y Gintis 1981, 154).

Sin embargo, resulta de vital importancia abandonar la sospecha de que la discapacidad, es el motivo del rezago, abandono escolar y el bajo logro de aprendizajes, puesto que es la falta de accesibilidad y rigidez del sistema escolar aunado a los prejuicios sociales de quienes están a cargo de producir y desarrollar el aprendizaje, lo que convierte en factor de riesgo este atributo personal de los sujetos denominado “discapacidad”.

En la siguiente sección, se abordarán los condicionamientos institucionales que influyen en el avance y logro escolar de la población estudiantil con discapacidad en el bachillerato y particularmente en el CAED número cuatro.

5.3 Condicionamientos institucionales: su impacto en el recorrido escolar del estudiantado con discapacidad

En el siguiente apartado, se analizarán expresamente, los condicionamientos institucionales, que inciden notablemente en el avance y progreso académico de la población estudiantil con discapacidad en el CAED número cuatro. Para ello, cabe hacer hincapié en que, al hablar de condiciones institucionales se hace referencia a las condiciones generales del sistema escolar en tanto que sistema, esto es, a las condiciones pedagógicas de la escolarización y al marco organizativo que hace posible tales condiciones.

Así, para Terigi (2023), al interior de dicha dimensión, se encuentran los condicionamientos institucionales de escolarización que propone el dispositivo escolar para que el aprendizaje se pueda producir y para que los recorridos de los sujetos tengan lugar; además, siguiendo a la autora, dicha dimensión incorpora además una serie de prácticas y saberes profesionales que parecen esperar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todas y todos los estudiantes⁹⁶.

Específicamente para el caso que nos ocupa y basándonos en la experiencia de personas con discapacidad entrevistadas, se puede afirmar que, situaciones como el *ingreso tardío a la educación obligatoria y superior, los continuos cambios de escuela y la repetición y reprobación reiteradas en diversos niveles de enseñanza*, son ejemplos de estos problemas educativos que atraviesa la población estudiantil con discapacidad a lo largo de su recorrido escolar y que atañen al sistema escolar o a lo que Terigi refiere como “condiciones institucionales”.

Sin embargo, tales problemáticas se convierten en factores de riesgo para el estudiantado con discapacidad, una vez que la institución escolar presenta serias dificultades para resolver temas de accesibilidad, de formación (sensibilización y capacitación docente) y en las condiciones pedagógicas.

El reto que representa esta modalidad educativa planteada desde la iniciativa del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), presenta varios desafíos que tanto profesor como alumno deben afrontar, sin embargo, me enfocare en algunos de los condicionamientos escolares más

⁹⁶ Terigi menciona que el sistema escolar no es un invento neutro, no es fenómeno natural, está ordenado de cierto modo y responde a ciertas determinaciones históricas. Para mayor información véase: Terigi, F. (2023). *Trayectorias escolares como perspectiva de análisis. Dirección de formación docente inicial*. Dirección provincial de Educación Superior. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://storage.dtelab.com.ar/uploads/618d60cb07942a74bdacd97c/61a13b854356772eb3347eb1.pdf>

preocupantes relacionados con su sistema de evaluación y acreditación y con el apoyo y acompañamiento al interior del mismo y con el personal docente que imparte asesorías en el CAED número cuatro.

Ahora bien, para poder profundizar en tales situaciones, primeramente, cabe señalar algunos condicionamientos organizativos que forman parte de dicho sistema escolar y que si bien, ya se abordaron puntualmente en secciones anteriores, no está por demás recuperar algunas de las regulaciones administrativas que ordenan, rigen y articulan este sistema de enseñanza.

Para ello, cabe recordar que, los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) se adhieren al modelo educativo utilizado en preparatoria abierta el cual, no se rige por gradualidad, dado que constituye un servicio educativo *no escolarizado*, en donde no hay tiempos fijos, ni horarios, ni calendario escolar.

Aun cuando se determinó que este modelo educativo sería una buena opción para población estudiantil con discapacidad justamente por la flexibilidad de la que dispone; el rígido e inamovible sistema de acreditación y evaluación al interior del sistema de enseñanza abierta, constituye la principal causa de la prolongación de años de estudio en jóvenes con discapacidad debido a que. se enfoca principalmente en medir los niveles de conocimiento.

Cabe recordar, que el avance académico de la población adscrita al CAED, se alcanza únicamente a través de la acreditación de exámenes parciales de cada uno de los módulos o asignaturas que conforman las dos modalidades de estudio⁹⁷ por tanto, dependerá de la aprobación de dichos exámenes, la continuidad y el tiempo en años de estudio de las y los estudiantes.

Si bien desde hace varios años al interior del CAED, se han diseñado diversos instrumentos de evaluación “accesibles” y adaptaciones a los reactivos de exámenes oficiales con la finalidad de que las y los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, este objetivo sigue sin cumplirse en la actualidad.

Así lo refiere Adriana al preguntarle sobre los exámenes oficiales:

Pues los exámenes eran exactamente los mismos que les daban a los chicos de prepa abierta regular, no eran exámenes especiales para nosotros como muchas veces llegamos a pedirlo, pero no se nos otorgó, yo creo que nunca se nos otorgarán, exámenes específicos para personas con discapacidad (A. Navarro, comunicación personal, 14 de diciembre de 2021).

⁹⁷ La preparatoria abierta cuenta con dos modalidades de estudio, por asignaturas (Plan 33) y modular; en el primero se deben de acreditar 33 asignaturas de las cuales 17 son del tronco común y 16 del área de conocimiento. En cuanto al plan de estudios modular, está integrado por 22 módulos cada uno de los cuales es una unidad de aprendizaje.

Esta situación tan compleja, ha afectado no solo la continuidad y el avance escolar del estudiantado, sino que ha logrado impactar en la confianza y autoestima de dicha población, causando así, serios problemas a nivel emocional y educativo. Así lo podemos corroborar con el relato que nos compartió Daniel, egresado del CAED número cuatro:

Yo llegué a pasar cada módulo en un lapso de tres o cuatro meses entre cada materia, pero el módulo que más me costó del plan 33 fue el de formación cívica y ética, la llegué a presentar hasta nueve veces, ya en el número diez lo logré pasar, eso por un lado; ya cuando me cambiaron al plan 22, la de matemáticas del nivel cuatro, la llegué a reprobar cinco veces y a la sexta la pasé, ahí es cuando empecé a preocuparme, pero también a aburrirme. Yo pienso que tardé muchos años en salir del CAED, porque perdí mucho tiempo en pasar esas materias (D. Valle, comunicación personal, 17 de enero de 2022).

Al preguntarle sobre aquellas dificultades a las que se enfrentó en las evaluaciones oficiales, esto comentó:

Yo noté que había un problema en el examen de matemáticas porque no lo pasaba y vi que no era por mi culpa, sino que el examen del gobierno lo estaban haciendo mal, de eso pude darme cuenta, o sea, las preguntas estaban bien pero las respuestas estaban mal, no había respuesta correcta, de las cuatro opciones, ninguna coincidía, entonces no eran ni los maestros ni yo, sino los exámenes oficiales, jamás hubo revisión de examen y esa era la mayor queja no sólo conmigo sino con otros compañeros. Después de eso, yo me deprimí mucho, mucho, porque, aunque logré terminar la prepa, fue con un promedio muy bajo, 6.4 y eso no ayudó en nada para entrar a una universidad pública que te piden como mínimo un promedio de siete (D. Valle, comunicación personal, 17 de enero de 2022).

Como se puede dar cuenta con el relato anterior, en esta modalidad, existe un condicionamiento más que influye en la continuación de estudios y el avance académico del estudiantado con discapacidad, el cual está relacionado con las inconsistencias que presentan las evaluaciones oficiales.

Daniel, no es el único que se enfrentó a dicha barrera, Hugo, egresado del CAED, también hace referencia a estos graves errores de contenido en los exámenes oficiales y al alargamiento en años de estudio debido a tal situación:

Prácticamente desde matemáticas dos que es la de.... no me acuerdo cómo se llama, pero matemáticas dos, prácticamente de ahí al final fue un reverendo suplicio, este, de hecho, con la de matemáticas dos, duré un año, sino, hubiera salido mucho antes. Pues fue esa, fue esa, pues que me eché como seis veces (H. Ramírez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Al preguntarle su opinión sobre las evaluaciones, esto respondió:

Pues mira, o sea, en muchas ocasiones, me tocó que hubiera exámenes en donde había preguntas que... en donde no había una respuesta que fuera la adecuada o estaba mal la respuesta, eso era lo que me chocaba y pues prácticamente por eso me tardé lo que me tardé con matemáticas, porque, por ejemplo, en este de matemáticas dos, ya no sabía que jodidos contestar (H. Ramírez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Otro relato que confirma lo anteriormente expuesto es el caso de Jorge, quien, al preguntarle su opinión sobre los instrumentos de evaluación para acreditar los módulos, esto respondió:

A mí me parece que los exámenes están mal, mira con un asesor, ¿lo recuerdas verdad? él me dio un módulo de redacción y estudiamos mucho, mucho, para el examen oficial, sabíamos todo del libro, ¿sabes cuánto sacamos?, casi el noventa y cinco por ciento sacamos seis, sólo uno, el más alto, sacó siete; resolvimos muchas guías, las resolvimos con él, lo estuvimos practicando, dime entonces quien está mal, las respuestas están equivocadas (J. Pérez, comunicación personal, 28 de diciembre de 2021).

Continuó su relato expresando su inconformidad ante tal situación:

Yo no estoy nada satisfecho de las calificaciones que he obtenido ni de las de mis compañeros, porque, regularmente las calificaciones de la mayoría han sido de seis y siete, algunos, solo algunos y son muy escasos, tendrán ocho, pero son muy pocos, yo pienso y todo pensamos y todos en general, el cambio de esos exámenes porque son nefastos (J. Pérez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Finalmente, un relato más que refleja la problemática a la que se enfrenta constantemente el estudiantado con discapacidad adscrito al CAED, es el de Jorge Luis, quién expresa lo siguiente:

Pues salí con un promedio de 7.1 del CAED y es raro que lo diga, pero estoy satisfecho porque si soy de buen promedio pero estoy satisfecho porque he escuchado otros testimonios de otros compañeros que han salido con 6.8 o 6.5 o sea muchos logran egresar con el ocho o algo así, yo siempre fui estudiante de buenos promedios porque en la primaria salí con 9.0 en la secundaria con 8.6 y yo siento que aquí en la prepa bajé de calificación por los exámenes (J. Reyna, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Como se puede observar, este tipo de errores que contienen las evaluaciones oficiales, afectan gravemente el avance académico y progreso escolar del estudiantado, impactando significativamente en la edad tardía de egreso y en el promedio final obtenido, el cual, regularmente se encuentra por debajo del requerido por universidades públicas. Debido a ello, el estudiantado adscrito al CAED, ha quedado excluida por largos años de la competencia escolar para el ingreso al nivel superior.

Otro tipo de inconsistencias presentes en las evaluaciones parciales, son aquellas relacionadas con la divergencia temática que existe en los libros de texto (Díaz, Hannz, 2021) y las preguntas que se realizan en las evaluaciones oficiales para la acreditación de los módulos. Así lo expresó Jorge, quién alude a que las preguntas contenidas en los exámenes oficiales difieren del módulo y los contenidos que se encontraban estudiando:

Es que era bien curioso porque mira, en algunas materias como en las de sociales, no venían muchas cosas que se habían estudiado en el libro o en las guías y, por ejemplo, en el caso de las materias de matemáticas, o te venían preguntas de módulos de matemáticas que aún no estudiabas, o de otras materias que no venían al caso, por ejemplo, de historia, de lenguaje, de comunicación, de todas, pero no se relacionaban con la materia (J. Pérez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Otro relato que sostiene la afirmación planteada, es el de Uriel quien comenta:

Eh, los exámenes como tal, estaban armados de una manera, muy rara para mí, ya que, este... a veces si venían cosas del libro, pero luego, venían cosas que... me tocó a mí una materia que no me acuerdo cuál era la verdad, y me salieron preguntas de otros módulos o de módulos pasados, entonces, así como que variaba un poco en ese aspecto (U. Zenil, comunicación personal, 07 de diciembre de 2021).

Como se puede observar, esta divergencia temática entre el libro de texto y las preguntas contenidas en los instrumentos de evaluación, constituye una importante barrera que limita ampliamente, el desarrollo personal y profesional del estudiantado con discapacidad, debido a que, promueve, no solo el rezago prolongado de los estudios de dicha población, sino que influye ampliamente en el abandono temporal y definitivo de los mismos.

Otro tipo de barrera presente en el sistema de evaluación y consecuente acreditación al interior de esta modalidad educativa, se relaciona con el personal de apoyo que brinda orientación y acompaña a la población estudiantil con discapacidad, al momento de presentar los exámenes parciales, me refiero a las y los aplicadores de exámenes oficiales.

Al interior del CAED, dicha figura, desempeña un papel fundamental debido a que son los responsables de garantizar que las y los estudiantes con discapacidad, realicen sus pruebas oficiales en condiciones de igualdad y equidad educativa.

No obstante, el apoyo que recibe el estudiantado adscrito al CAED por parte de estas figuras, dista de ser el adecuado para atender sus necesidades al momento de realizar las evaluaciones parciales de acreditación. Así lo refiere Carlos, estudiante ciego egresado del CAED cuatro, en el presente relato:

La única diferencia que ahí sí noto es la del aplicador, porque pues no es lo mismo que un asesor te esté explicando las cosas, los símbolos y cuáles son sus nombres y tú ya estés acostumbrado a eso, y que venga un aplicador que nada más se dedica a leer el examen y entonces, eso se complica un poco porque entonces la misma pregunta, por ejemplo la de inglés te diga what's your name, a que venga una aplicadora y te lo lea tal cual está, sin dominar la pronunciación (C. Hernández, comunicación personal, 27 de diciembre de 2021).

Con respecto a la lectura de los exámenes oficiales del campo de conocimiento de matemáticas, esto comento:

En matemáticas, en matemáticas era mucho ese conflicto, hay mucha simbología, potencias, símbolos, coordenadas, cosas que el aplicador pues evidentemente no ubica, por ejemplo: es una letra con un numerito arriba, o por ejemplo, un tachecito así con muchos puntitos y pues son cosas que evidentemente te complican el examen (C. Hernández, comunicación personal, 27 de diciembre de 2021).

Otro relato que expone la falta de aplicadores capacitados para atender las necesidades educativas de la población estudiantil del CAED, es el de Sandra, estudiante con debilidad visual, quien compartió lo siguiente:

Mi experiencia con los aplicadores no fue muy buena, muchas veces no sabían pronunciar bien el inglés y luego decían cada cosa bien rara, igual en el examen de computación, como venían los íconos, no sabían que era ese ícono y se confundían. También me tocó ver como se peleaban en el examen con los estudiantes sordos y sí, yo creo que deberían de saber lo básico en lengua de señas, eso estaría bien. (S. Pastrana, comunicación personal, 03 de enero de 2022).

Considero importante resaltar, la observación que realiza Sandra sobre la atención brindada a la comunidad sorda, como señala en su relato y basándonos en la experiencia de estudiantes entrevistados, la gran mayoría de aplicadores, no contaban con formación en lengua de señas mexicana, por lo que su orientación, acompañamiento y apoyo brindado, resultaba prácticamente nulo.

Así lo confirma Marisol, estudiante sorda quien abandonó el CAED de manera definitiva, tras tres largos años de intentar avanzar en sus estudios de bachillerato:

En los exámenes no entendía muy bien las preguntas, llegué a preguntar si alguien nos podía apoyar, pero me dijeron que no, solo me dieron un cuadernito para ver las respuestas, entonces, había muchas cosas que no entendía; una semana después me dieron mi resultado y me dicen que no lo había pasado, pero yo no sabía ni porqué, en qué me había equivocado, nunca me explicaron nada (M. Martínez, comunicación personal, 21 de enero de 2022).

Un relato más que confirma lo anteriormente expuesto es el de Maricruz, estudiante sorda, quien, al preguntarle sobre el apoyo y orientación de dicha figura para con su comunidad, respondió de manera tajante lo siguiente:

Pues cuando hacías los exámenes, no había personas que te explicaran o te dijeran que se tenía que hacer, si es que tenías alguna duda, no había quien te apoyara (M. Velásquez, comunicación personal, 04 de enero de 2021).

Finalmente, un relato más que evidencia la falta de preparación de las y los aplicadores para atender las necesidades de la población estudiantil sorda al momento de enfrentarse a las evaluaciones oficiales, es el de Daniel, estudiante sordo, quien expresó lo siguiente:

Al momento del examen había tutores que estaban cuidando, algunos sabían poquitas señas, a veces, yo les decía, a ver ¿qué significa esta palabra? Pues de alguna forma me ayudaban o me intentaban explicar, por ejemplo, en matemáticas, les preguntaba si era una suma, una resta y me explicaban y yo ponía la respuesta (D. Vargas, comunicación personal, 18 de febrero de 2022).

De este modo, a partir de las experiencias de las y los estudiantes entrevistados, podemos observar que es notoria la ausencia de aplicadores capacitados en el CAED número cuatro que garanticen el acceso a diversos apoyos y recursos para dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los sustentantes con discapacidad al momento de afrontar las evaluaciones oficiales.

Así, cuestiones relacionadas con una lectura eficiente y de calidad o el apoyo de un intérprete en lengua de señas para orientar, acompañar y apoyar a la población estudiantil sorda al momento de presentar un examen, no suelen convertirse en prioridad al interior de esta modalidad educativa conocida como CAED, pese a que tal situación, impacte notablemente en la continuidad y avance académico de su estudiantado.

Finalmente, otra de las inconsistencias presentes en los instrumentos de evaluación, se relaciona con la estructura del examen, es decir, con el formato que presenta el mismo, el cual, en muchas ocasiones suele ser confuso para población estudiantil con discapacidad intelectual. Así lo confirma Adriana en su relato:

El examen no estaba adaptado; se llegó a hacer ese tipo de observación a la DGB, pero nunca se hicieron esas adaptaciones, además de que, por ejemplo, a las personas con discapacidad intelectual, se supone que nos ponían un examen más sencillo al de sistema abierto normal ya que era de menos preguntas, pero me llegó a suceder en varias ocasiones que mi examen llegó a tener hasta 40 preguntas (A comunicación personal, 03 de febrero de 2022).

Otro relato que confirma la ausencia de ajustes razonables en los instrumentos de evaluación del CAED es el de Olivia, quien comentó en su entrevista lo siguiente:

En el caso de las preguntas a veces si son comprensibles, pero, me han tocado algunas que están muy enredadas y eso, de que estén enredadas, me ha pasado casi en todos los exámenes que he hecho (O. Díaz, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Como se puede observar, ambos relatos aluden a la falta de adaptaciones curriculares en las evaluaciones oficiales, así como a la confusión al momento de leer y comprender las preguntas y a la extensión del examen.

De acuerdo con Díaz y Hanns (2021), el contar con evaluaciones cuyo estándar y criterio resulta homogeneizante, se limita el desarrollo académico del estudiantado con discapacidad y, principalmente, se produce violencia en su dimensión estructural, puesto que subyuga en materia educativa, las garantías individuales y constitucionales de la población estudiantil con discapacidad y en particular, del estudiantado con discapacidad (p. 142).

Por otro lado, otro de los condicionamientos institucionales que promueven ampliamente el abandono escolar y rezago educativo del estudiantado, es la fluctuación constante de asesoras y asesores al interior de esta modalidad educativa, resulta conveniente resaltar que una de las principales causas de tal problemática, refiere a las condiciones laborales tan precarias en las que las y los asesores, desarrollan su labor. Lo anterior, impacta directamente en el servicio educativo que se ofrece, el cual, en muchas ocasiones resulta igual de precario.

Alejandro, egresado del CAED número cuatro, da cuenta de ello, al momento de relatar su opinión sobre una de las más grandes debilidades del CAED:

Cuando se nos iba un asesor, ¡híjole! ¡que amolada nos daba a todos! porque estábamos acostumbrados a su forma de trabajo y cuando llegaba un asesor nuevo, de aquí a que encanchaba, de aquí a que desarrollaba estrategias de trabajo, eso implica retrasos de tiempo (A. Aguilera, comunicación personal, 28 de diciembre de 2021).

Mas adelante, resalta las complicaciones que traía consigo el cambio constante de asesores al interior de esta modalidad.

Y es que teníamos ya asesores que tenían su material elaborado, ya tenían su estrategia, ya sabían lengua de señas, ya sabían braille, entonces, cuando se iban, ¡es como si te cortaran una mano! porque... en lo que llegaba un asesor, ponle tú a veces podía pasar más de medio año, ver qué materia te podía dar, porque a veces llegaba por ejemplo, un psicólogo, a veces llegaba otra persona de otra materia, con otra formación que no era la persona que necesitábamos, entonces, eran personas con ganas de trabajar pero a veces, no eran las adecuadas (A. Aguilera, comunicación personal, 28 de diciembre de 2021).

Otro relato que coincide con la experiencia de Alejandro, es el que nos compartió Jorge quién se vio afectado por la fluctuación constante de asesores en el CAED:

A mí me pasó que los asesores se salieran de manera constante, por ejemplo, en mi caso, me pasó con la materia de matemáticas, yo estaba más o menos como a la mitad de los conocimientos del libro, recuerdo que tardó como tres o cuatro meses en llegar otra persona, yo quería seguir avanzando y pensé en irme a otro centro a terminar ese módulo, pero la encargada me dijo que nos esperaríamos y me tuve que esperar, con todos los que tomábamos esa asesoría que eran más o menos como unas 20 personas (A. Aguilera, comunicación personal, 28 de diciembre de 2021).

Como se puede observar, esta problemática presente al interior del CAED, influye de manera negativa en el avance y rendimiento académico de la población estudiantil adscrita a esta modalidad educativa, así como en la calidad del servicio que se ofrece y en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Además de ello, según autores como Aragay (2006) y Rivero (2021) advierten que dicho fenómeno, debilita las relaciones docente-estudiante, disminuyendo la confiabilidad entre ambas figuras y restando credibilidad a la institución, así como al servicio educativo que se ofrece.

Considero importante resaltar que si bien tal problemática ha afectado a la diversidad de estudiantes que convergen en las aulas del CAED, es la población estudiantil sorda quién se ha visto mayormente afectada debido al poco o nulo dominio lengua de señas de los asesores de recién incorporación al centro. Así se puede corroborar con el relato de Marisol, estudiante sorda:

En el CAED cuatro, hubo un problema muy complicado, tan solo al maestro de la información al conocimiento nos lo cambiaron cuatro veces, recuerdo que el primer maestro si sabía lengua de señas, pero el segundo, como usaba el mismo material y no sabía lengua de señas, no sabía cómo explicarnos bien y empezó desde el principio, nosotros le dijimos que eso ya lo habíamos visto pero no nos entendía. En el caso de química, la primera bien, pero con el otro, resultaba difícil la comunicación porque tampoco sabía lengua de señas, entonces yo a veces les decía: “es así”... pero él me decía que no, que estaba mal, yo le decía, “es que así nos lo enseñaron” pero mejor me lo dejaban de tarea o de plano, me decía que me lo habían enseñado mal y era un relajo. (M. Martínez, comunicación personal, 21 de enero de 2022).

Otro relato que confirma lo anteriormente planteado es el de Fernando quién compartió en su entrevista lo difícil que fue enfrentarse una y otra vez al cambio de asesores:

Si, si había mucha rotación de maestros, porque el problema era que venía un maestro y nos regresaba al principio, venía otro maestro y nos volvía a regresar al principio y venía otro maestro y nos volvía a regresar al principio y así... entonces, se la pasaban regresándonos a los mismos temas que otros maestros ya nos habían dado, entonces a veces veíamos sólo la mitad del libro con cada maestro (F. Fernández, comunicación personal, 19 de febrero de 2022).

Finalmente, el relato de Amalia permite entrever lo complejo que resulta para la población estudiantil sorda adscrita a esta modalidad, avanzar en sus estudios, apropiarse del conocimiento y alcanzar la comprensión de aquello que se produce lejano o ajeno ante la falta de asesores calificados y con buen dominio de lengua de señas:

Había maestros que sabían lengua de señas y otros que no sabían nada, pero nosotros casi siempre les ayudábamos, en lo personal, nunca me gustó que no supieran lengua señas porque de por sí, yo entre a CAED sin saber nada de señas y que ellos no supieran, se me hacía complicado, luego en clase, yo me confundía, no entendía bien lo que me estaban explicando (A. Salazar, comunicación personal, 03 de febrero de 2022).

Como se puede dar cuenta, la fluctuación docente que se produce en el CAED, limita ampliamente la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias del estudiantado con discapacidad, constituyendo así una de las principales barreras para su aprendizaje y avance académico.

Además, a partir de conocer la experiencia de estudiantes sordos en el CAED, se puede afirmar que, dicho sector se ve mayormente afectado en su proceso de aprendizaje y asimilación de nuevos conocimientos, debido a la falta de asesores capacitados que tengan principalmente dominio de la lengua de señas mexicana, para la adecuada formación de la población estudiantil sorda.

Con respecto a este último punto, conviene resaltar otro de los condicionamientos institucionales que dificulta y limita el aprendizaje de la población estudiantil con discapacidad, me refiero a la falta de profesionalización y capacitación del cuerpo de asesores adscritos a esta modalidad educativa.

Regularmente, las y los asesores de los CAED, cuentan con una formación académica acorde con el área de conocimiento específica que demanda el plan de estudios, sin embargo, la gran mayoría carece de formación pedagógica y didáctica que les permita desarrollar estrategias específicas y diversificadas de intervención acorde con las necesidades que presenta la población estudiantil con discapacidad. Ante esta realidad, tal y como menciona Durán (2019), el cuerpo de asesores suele quedar sujeto a lo que ellos conocen o pueden construir desde su actualización o formación docente.

Además de ello, algunos asesores han mencionado que los cursos de formación que se ofrecen en esta modalidad, suelen estar alejados de las necesidades didácticas y educativas que se requieren en el aula. Lo anterior, imposibilita la aplicación de estrategias efectivas que favorezcan procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes.

Tal situación se puede corroborar con el relato que compartió Jorge, ex alumno del CAED número cuatro, quién comentó lo siguiente:

No todos los profesores tenían la capacidad y la sensibilidad para dar clases a estudiantes con discapacidad, eran muy pocos. Solo algunos sabían identificar las habilidades de los estudiantes para que pudieran desarrollarse en otras actividades que les pudieran redituvar en un futuro (J. Pérez, comunicación personal, 28 de diciembre de 2021).

Además de Jorge, el relato de Adrián, también ex alumno del CAED número cuatro, refiere a la falta de formación, capacitación y sensibilización por parte de una de sus asesoras, pero, sobre todo, a la ausencia de estrategias pedagógicas y didácticas con que esta, llevaba a cabo su labor. Así lo podemos corroborar a continuación:

Recuerdo que una de las maestras que me tocó, no sabía varias cosas de la materia, como que no tenía los conocimientos necesarios para dar clase o la capacidad necesaria para conducir a los alumnos, solo escribía las cosas en el pizarrón y ya, nos decía, cópienlo. Tampoco usaba materiales, quería que aprendiéramos todo de un solo golpe y a veces yo quería extenderme, pero la maestra se negaba, no quería mi conocimiento. Me hubiera gustado que nos hubieran dejado una maqueta o algo así para aprender mejor el tema, pero no, nunca lo hizo (A. García, comunicación personal, 05 de enero de 2022).

Un relato más que nos permite confirmar que en esta modalidad, existe una importante problemática relacionada con la falta de formación docente es el de Hugo, egresado del CAED número cuatro, quién señaló lo siguiente:

Pues mira, la forma en la que desarrollaban sus asesorías estaba... pues... bien, entre comillas, no tenían digamos, mucha estructura pedagógica, cómo decirlo mmm, o sea, no te enseñaban cómo aprender tú, o sea, como te digo, ya tenían cosas base y ya sobre eso se iban, entonces, ya te daban todo facilito para que presentaras el examen, yo creo que es por eso que dependías mucho del maestro (H. Ramírez, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Como se ha podido observar. la falta de formación pedagógica, didáctica y específica del personal docente que imparte asesoría, es una condición altamente preocupante en esta modalidad. De acuerdo con Weiss (2014), las escuelas donde se encuentran los estudiantes más pobres y con mayor vulnerabilidad se concentran también las peores condiciones del trabajo docente.

Así, en modalidades como el CAED, abundan profesores taxi, (con tiempos parciales en diferentes escuelas o trabajos); que, al encontrar condiciones laborales precarias, ofrecen un servicio educativo igual de precario, delegando la única responsabilidad de éxito académico a la institución y a los funcionarios que lo administran.

Por otro lado, y mediante las entrevistadas realizadas, se puede corroborar que, una de las causas más determinantes de riesgo educativo, es la falta de formación, capacitación y actualización docente.

Por ello, resulta fundamental, enriquecer las miradas del cuerpo de asesores acerca de los diversos procesos de aprendizaje para así comprender que cada estudiante posee diferentes ritmos y pautas de aprendizaje a través de las cuales, desarrolla su propia producción de aprendizaje, su propia posibilidad de comprender, de ejecutar la tarea que se le demanda y de construir su propio aprendizaje (Terigi, 2021).

Por tanto, la formación y capacitación de las y los asesores, representa un factor de vital importancia para que el conocimiento del pueda resultar significativo, representativo y valioso para la población estudiantil con discapacidad.

Además de lo expresado con anterioridad, otro de los condicionamientos institucionales presentes en esta modalidad y que sobresale con el relato anterior es: la reducción, selección y enseñanza de contenidos curriculares cuya finalidad exclusiva, está centrada en la acreditación de las evaluaciones parciales. Al respecto, Carlos, egresado del CAED, compartió lo siguiente:

Pues si literal, prácticamente, el CAED se enfocaba en enseñarte lo que venía en el examen, los asesores te daban cierta luz de los temas que venían, a mí en lo particular, si me beneficio, la verdad, pues terminé la prepa (C. Hernández, comunicación personal, 27 de diciembre de 2021).

Si bien para algunos estudiantes tal condición trae consigo ciertas ventajas puesto que les permite avanzar en la conclusión de sus estudios, para otros más, constituye un factor de riesgo, debido a que, reduce de manera importante el logro de aprendizajes y en algunos casos, potencializa el abandono escolar.

Así se puede constatar con el relato de Maricruz, estudiante sorda quién decidió salir del CAED por el prologado tiempo para la acreditación de los módulos y la fluctuación del personal docente.

Yo siento que los maestros nos daban la guía y ya, no nos decían como responderla, nosotros teníamos que investigar e ir respondiendo, nos daban la guía para responder el examen y pues ahí pescando la información, preguntaba con otros compañeros y nos ayudábamos y le preguntábamos a alguien que significa esto y aquello y eso nos hacía ir entendiendo lo que había en la guía (M Velázquez, comunicación personal, 03 de enero de 2022)

Además de Maricruz, un importante número de estudiantes refiere a dicha reducción, selección y enseñanza de contenidos curriculares centrados en la acreditación de exámenes oficiales, no obstante, pese a ser una táctica recurrente por parte de algunos asesores, el enfocarse en dicha práctica, genera dificultad al momento de leer ciertas palabras cuyo significado desconocen y confusión al interpretar ciertos contenidos o datos.

Así lo refiere Olivia estudiante con discapacidad intelectual, quién permanece activa en el CAED número cuatro:

Siento que está muy bien que tengan materiales para el examen, pero creo que muchas veces no están adaptados para personas con discapacidad, porque a veces cuesta mucho trabajo al momento de leerlos y razonarlos (O. Díaz, comunicación personal, 14 de febrero de 2022).

Adriana ex alumna del CAED cuatro, también refiere a la selección y reducción de contenidos curriculares, cuyo objetivo principal, está centrado en la aprobación y acreditación de las evaluaciones parciales:

Regularmente, nos enfocábamos en temas específicos o los que se nos hacían más difíciles de resolver en el examen y si, también buscaban alternativas a como enseñarlos, tenían métodos de enseñanza y usaban material extra, pero, aun así, a veces, lejos de ser como un apoyo, me confundía un poco más y pues terminábamos por regresar al sistema habitual de la guía (A. Navarro, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Mas adelante, dentro de su relato, Adriana externa la importancia de considerar la ampliación de los mecanismos de acreditación, donde se considere aquel conocimiento que lograron construir, con sus ritmos y pautas individuales de aprendizaje, proponiendo flexibilizar la rigurosa forma de evaluación:

Pudiera ser que aquí en el CAED, se acreditara como en el nivel básico, con trabajos, actividades, con una maqueta, una lámina, no sé, eso también hubiera sido un incentivo para nosotros; que se viera lo que pudimos aprender, porque... nada más teníamos el examen oficial y esa era tu calificación final de todo y yo decía: “bueno, pero si me esforcé, dejé

todo ahí en ese estudio, me esforcé”, como me decían algunos maestros: “tu inteligencia vale para más que un seis”; entonces para mí, era “frustrante esa situación” (A. Navarro, comunicación personal, 21 de diciembre de 2021).

Con los relatos anteriormente expuestos, es posible afirmar, que una modalidad como el CAED, cuyo sistema de evaluación y acreditación está enfocada en la medición expresa de niveles de conocimiento, sin considerar, de ninguna manera, la asimilación obtenida de los contenidos formativos, es a todas luces improcedente para la construcción de aprendizaje, el logro educativo y la continuación de los estudios de la población estudiantil con discapacidad.

Por otro lado, con lo que respecta a que las y los estudiantes con discapacidad accedan a versiones reducidas y devaluadas de los contenidos curriculares, es conveniente resaltar que, tal situación compromete las posibilidades del estudiantado de adquirir dominio sobre los saberes, de apropiarse del conocimiento construido y de afirmarse a sí mismos como aprendices de un conjunto de conocimientos (Terigi, 2009, p.24).

Por tanto, se considera ampliamente desfavorable, centrar la práctica docente en la enseñanza de conocimientos de duración limitada; ya que dejan del lado aquella posibilidad de fomentar las capacidades y habilidades del estudiantado y con ello, promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se ha podido corroborar en párrafos anteriores, condiciones propiamente escolares relacionadas con la invariabilidad en el criterio de evaluación y acreditación, la falta de adaptaciones y ajustes razonables en las evaluaciones oficiales y la limitada formación, capacitación y actualización del cuerpo de asesores al interior del CAED número cuatro, constituyen algunas de las principales barreras institucionales a las que se enfrenta la población estudiantil con discapacidad al interior de esta modalidad educativa.

En tal sentido y para dar pie a las conclusiones finales de la presente investigación, conviene hacer énfasis en cómo a lo largo del trayecto escolar de las y los estudiantes con discapacidad, se articulan de manera continua condicionamientos relacionados con su nivel socioeconómico, el clima familiar presente en sus hogares, algunos atributos personales que conforman su identidad como sujetos, y, diversas condiciones institucionales propias de la organización escolar presentes en dicha modalidad educativa.

Conclusiones y nuevas aperturas

Como se ha podido observar a lo largo de la presente investigación, actualmente en nuestro país, no existe política educativa dirigida a población con discapacidad que no haga alusión a la inclusión, a la igualdad y a la defensa de los derechos humanos, sin embargo, dicho discurso, regularmente se presenta a través de sus fines, de valores deseables y de narrativas ya construidas, pero pocas veces, desde la realidad educativa de sus actores.

El caso de los CAED, es un ejemplo de ello, pues refleja las contradicciones entre la narrativa oficial y la arbitrariedad en las prácticas, las cuales, se desarrollan desde una mirada médica, condescendiente y caritativa, que pasa por alto el desarrollo de los talentos de sus estudiantes y se enfoca en atender a la diversidad a partir de una relación de dependencia, de incapacidad; desde un sesgo unidireccional que intenta reparar y corregir la diferencia.

Por tanto, independientemente de aquellas particularidades, tendencias y rupturas a las que se ha enfrentado la población estudiantil con discapacidad a lo largo de su trayectoria escolar previa, es claro identificar que, en el nivel medio superior, aún persiste una clara exclusión y segregación de este sector en el sistema educativo.

Conviene resaltar que, si bien los CAED, surgen como resultado de la obligatoriedad del estado mexicano por garantizar su educación, esta alternativa educativa, ha profundizado aún más la exclusión y la inequidad del estudiantado con discapacidad a nivel bachillerato, a causa de la serie de rasgos esenciales, formas de organización y prácticas pedagógicas y administrativas que regulan las actividades de los estudiantes al interior de esta.

Por tanto, a partir de los hallazgos encontrados y haciendo referencia a lo que esta investigación me ha permitido reflexionar, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

Primeramente, que el trayecto escolar de quienes viven con alguna discapacidad en nuestro país, está marcado por el estigma, la exclusión, la desigualdad, la discriminación y los prejuicios, como resultado de una simulatoria inclusión educativa, en la cual, no existe un reconocimiento del otro, no se pondera la búsqueda de la propia voz, y, en donde las diferencias, no se aprecian como oportunidades de aprendizaje, (Skliar, 2017) por el contrario, se perciben como obstáculos que limitan la interacción de saberes, pensamientos, experiencias y emociones (Bello, 2011).

Que la condición socioeconómica, la ocupación y la escolaridad de los progenitores influye ampliamente en el recorrido y trayecto escolar de la población estudiantil con discapacidad, no obstante, existen también otro tipo de condicionamientos contextuales e institucionales que influyen ampliamente en que una trayectoria escolar logre darse de manera continua y completa o bien, que dicha trayectoria presente discontinuidades y desacoplamiento a lo largo del recorrido escolar.

Que las expectativas, apoyo y acompañamiento familiar, son determinantes para el avance académico y logro escolar de las y los estudiantes con discapacidad, sin embargo, conviene resaltar que un entorno familiar conflictivo e inestable, puede multiplicar y/o potenciar los obstáculos a los que se enfrentan a lo largo de su trayecto escolar.

Que las condiciones extraescolares y contextuales, las estrategias individuales y atributos personales de los sujetos, así como las condiciones pedagógicas de la escolarización y el marco organizativo que la regula, se articulan de manera compleja a lo largo del trayecto escolar de estudiantes con discapacidad y pueden favorecer u obstaculizar el logro educativo, avance y progreso escolar de la población estudiantil con discapacidad a nivel bachillerato.

Que si bien, para gran parte de estudiantes entrevistados, el papel de los recursos, las capacidades estratégicas de las familias y el compromiso, disciplina y entrega ante su educación, han sido determinantes para lograr escalar al nivel medio superior, son los condicionamientos propios del sistema escolar, el principal obstáculo para su avance académico y logro escolar.

Que la trayectoria escolar de estudiantes con discapacidad, no se produce en un terreno equitativo y plano para ellos, por el contrario, se encuentra condicionado por una serie de eventos, situaciones, particularidades y rupturas que son importantes de considerar puesto que cobran relevancia a lo largo de todo su recorrido escolar.

Que aspectos como la autodeterminación, la perseverancia, el interés y la motivación, son cualidades muy presentes en estudiantes con discapacidad, sin embargo, es el sobreesfuerzo un atributo característico de esta población, pues constituye una de sus más grandes estrategias para sortear los obstáculos que se presentan a lo largo de su trayecto escolar. Sin embargo, conviene resaltar, que dicha estrategia regularmente influye de manera negativa en su desempeño y rendimiento escolar, pues, a largo plazo, tiende a desarrollar afectaciones fisiológicas, psicológicas y conductuales, que pueden perturbar su equilibrio emocional y bienestar personal.

Que, ante la falta de reconocimiento de las capacidades y habilidades de las personas con discapacidad al interior de la sociedad, existe en este sector, una necesidad prevaleciente por demostrar aquellas capacidades y potencial que, debido a los prejuicios y estereotipos que se tienen en torno a ellos, las personas no pueden ver. Es por ello que, para el estudiantado con discapacidad, resulta de gran importancia el logro de metas y objetivos planteados, ya que les permita fortalecer la confianza en sí mismos y con ello, su autoestima.

Que existe una enorme desigualdad de oportunidades en el ingreso, permanencia y egreso de la población estudiantil con discapacidad en el nivel medio superior, a causa de las barreras impuestas por un sistema educativo anquilosado y excluyente como el nuestro, el cual, no considera las condiciones extraescolares, contextuales ni el conjunto de regulaciones y rasgos esenciales de la organización escolar.

Que a causa de las constantes prácticas y actitudes discriminatorias y/o capacitistas en instancias de bachillerato regular, y, ante la falta de opciones educativas que den respuesta ante la diversidad; el estudiantado con discapacidad, se ve limitado a elegir una modalidad abierta de bachillerato especial, en sustitución de una opción educativa de bachillerato regular escolarizado.

Que la única alternativa de bachillerato a nivel federal en México dispuesta para su atención, el CAED, ha mostrado efectos positivos muy limitados en las trayectorias estudiantiles y de vida de este sector de la población, resultante de los condicionamientos propios de la organización y sistema escolar a la que se adscribe esta modalidad, los cuales, ponderan la medición de los niveles de conocimiento por encima del desarrollo de habilidades, potencialidades y talentos de la población estudiantil.

Que al interior del CAED, existen diversos procesos pedagógicos que son ampliamente arbitrarios, uno de ellos y probablemente el más determinante lo constituyen las pruebas de mérito (exámenes estandarizados) a los cuales los estudiantes tienen que someterse para lograr la acreditación y con ello, el avance y continuación de sus estudios.

Si bien no existe un examen de ingreso que imposibilite su acceso a esta modalidad, su sistema de evaluación y acreditación incide en la reproducción de la desigualdad pues, pondera la medición de los niveles de conocimiento a través de un solo examen, sin considerar de ninguna manera, la asimilación obtenida a través de los contenidos formativos y el desarrollo de las habilidades, talentos y potencialidades de las y los estudiantes. Además, dichos exámenes no

cuentan con adaptaciones ni ajustes razonables acorde a las necesidades educativas de la población estudiantil que atienden estos centros.

Que al interior del CAED, existen otros aspectos que determina enormemente el éxito de los estudiantes, uno de ellos es la confrontación a un marco curricular basado en el enfoque por competencias, es decir, en donde se plantea la prioridad de educar para el trabajo más que para la vida, lo que supone una clara intención de circunscribir a la persona con discapacidad en el ámbito productivo como mero acatador de órdenes, potenciando su dispar calificación para el trabajo y su sucesiva inserción laboral.

Que ante la ausencia de métodos de enseñanza flexibles y adecuados, a la falta de estrategias pedagógicas y didácticas de las y los asesores del CAED para atender a la diversidad y a su intento de homogeneizar y seleccionar contenidos curriculares centrados exclusivamente en la aprobación y acreditación de evaluaciones oficiales, la población estudiantil con discapacidad se ha enfrentado nuevamente a la desigualdad y a la exclusión en el terreno del aprendizaje, los saberes y los conocimientos construidos.

Que ante la falta de accesibilidad en el espacio escolar (carencia de infraestructura adecuada) y de pertinencia en los recursos didácticos y educativos (libros de texto, materiales didácticos y educativos complementarios) la población estudiantil con discapacidad, se ha enfrentado al bajo logro de aprendizajes y a la ausencia de una formación integral de calidad.

Ahora bien, tomando en cuenta lo anterior y volviendo a recordar una de las intenciones del presente trabajo: contribuir a la reflexión del logro educativo a lo largo del trayecto escolar de estudiantes con discapacidad, mediante el análisis de una modalidad dispuesta para su atención, el CAED; considero importante resaltar algunos aspectos que deberían ser atendidos, adoptados, facilitados o modificados. Para ello, se considera necesario:

- Tomar en cuenta que el ingreso a la Educación Media Superior del sector con discapacidad, está determinado por una serie de avatares (cambios de escuela, rechazo institucional, violencia y maltrato escolar, abandono temporal, etc.) que impactan en el avance y progreso escolar, por tanto, resulta de vital importancia contemplar tales situaciones, al momento de diseñar e implementar políticas educativas para que sean acordes con su realidad social y educativa.
- Considerar que el proceso institucionalizado de ingreso a la educación media superior (examen de admisión), es ampliamente desigual para estudiantes con y sin discapacidad,

pues, justifica y ensalza la competencia y el esfuerzo individual, sin contemplar las barreras a las que se enfrenta el sector con discapacidad en su recorrido escolar previo, por tanto, la competencia no se da en un terreno plano ni equitativo para ellos.

- Atender los casos de discriminación, segregación y exclusión a los que los estudiantes con discapacidad se han enfrentado al intentar acceder a instancias de educación media superior y al concluir su educación básica, ya que tales experiencias han impedido su efectiva inclusión a espacios de educación regular, dejando como única alternativa para este sector, incorporarse a una modalidad de bachillerato especial.
- Tener presente que el ingreso al bachillerato de estudiantes con discapacidad, sin el soporte institucional adecuado, puede convertir su puerta de entrada en una puerta giratoria, por tanto, resulta fundamental, crear mecanismos institucionales que fortalezcan no solo el ingreso, sino que den acompañamiento al avance académico, progreso y logro escolar del estudiantado.
- Considerar que existen otros factores que favorecen la desigualdad de oportunidades en el CAED para este sector de la población, uno de ellos, comprende la distribución de bienes materiales e inmateriales (obtención y conservación de una beca escolar) por ejemplo, la cual, se basa en principios meritocráticos pues, se desarrolla en función de los esfuerzos individuales de los sujetos (número de evaluaciones y módulos acreditados).
- Ampliar las instancias de evaluación o en su defecto, promover un plan complementario para la acreditación de los niveles curriculares que considere la asimilación obtenida a través de los contenidos formativos y el desarrollo de las habilidades, talentos y potencialidades de las y los estudiantes.
- Fortalecer la formación y capacitación del cuerpo de asesores, con la finalidad de enriquecer una mirada atenta a los procesos de aprendizaje del estudiantado con discapacidad y con ello, afianzar una adecuada intervención que promueva el desarrollo de habilidades, talentos y potencialidades de las y los estudiantes.
- Tomar en cuenta las características y necesidades de la población que se encuentra dentro del grupo y disponer de diversos medios de enseñanza, desde los más tradicionales como los libros de texto, hasta los más actuales y novedosos, para fomentar y desarrollar sus habilidades y talentos y con ello promover su participación activa.

- Promover la formación de comunidades de aprendizaje al interior de esta modalidad, para el desarrollo de la convivencia, la equidad y el reconocimiento de habilidades, potencialidades y talentos.
- Impulsar el desarrollo de habilidades extracurriculares, (culturales, deportivas, artísticas, tecnológicas y educación para la sexualidad para así, fomentar la mejora de la calidad de vida de la población estudiantil con discapacidad.

Como podemos observar, es evidente que la sociedad moderna exige contar con una educación de mayor calidad, coherente con los cambios y transformaciones de nuestro devenir histórico, aquella que permita trascender de los criterios homogeneizadores, a los que promueva trabajar y fortalecer la diversidad.

Una escuela cuyo eje central sea la consolidación de una comunidad comprometida con el aprendizaje a través del establecimiento de relaciones significativas, de confianza, de compromiso y con metas comunes. Una escuela como espacio no sólo de cohabitación sino de convivencia, cuyo propósito consista en generar la participación de los actores para así modificar su circunstancialidad desde el ejercicio de la ciudadanía individual, colectiva y multicultural (Dubet, 2004).

Que se preocupe por revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida. Veleda, Rivas y Mezzadra (2011. P. 14).

Para lograr tales finalidades, resulta fundamental dejar atrás la estructura burocrática que actualmente se desarrolla en los centros educativos, en donde se pondera la instrucción y la uniformidad, bajo la premisa de ser todos iguales y, en su lugar, apelar por una educación con justicia social, aquella que implique contar con profesores que promuevan una experiencia educativa significativa, participativa y trascendente.

Una educación que pondere el desarrollo de los talentos de la población estudiantil y esté atenta al bienestar de sus alumnos, una educación que motive la experiencia de la capacidad, esto es, de la experiencia de “ser capaz de”. [...] No basta con lograr aprendizajes medidos por las pruebas, es necesario generar desde el sistema educativo oportunidades reales para que los sujetos puedan expresar y usar sus saberes, que sólo de esta manera serán verdaderamente valiosos [...] Veleda, Rivas y Mezzadra (2011. P. 15).

Para lograr tales finalidades, la política educativa en su conjunto tendría que considerar la educación verdaderamente como un derecho humano, en el cual, se situó a los sectores históricamente invisibilizados en el centro del sistema educativo y a partir de ello, revisar las condiciones materiales de aprendizaje, así como la organización institucional, la pedagogía y el currículum desde su perspectiva. A tal efecto, resultará indispensable escuchar lo que pasa en las escuelas, dar voz a los actores que participan en el proceso educativo, estudiantes, docentes, padres y madres de familia y aquellos actores sociales que se encuentran en el contexto educativo (Dubet, 2004).

Resignificar el valor y la calidad de la heterogeneidad social, cultural y escolar, volver a mirar la constitución del ser, para abrir brecha en el desarrollo de políticas y prácticas educativas inclusivas, donde las diferencias se vean como oportunidades de aprendizaje y no como obstáculos que limiten la interacción de pensamientos, experiencias y emociones. (Bello, 2011, p. 38).

De esta manera, se logrará avanzar hacia la construcción de un nuevo paradigma analítico que apele al “reconocimiento” de la persona tal como es, dejando de lado aquel sesgo unidireccional que intenta reparar y corregir la diferencia que apunta al (re) surgimiento de una oportunidad “[...] para pensar y vivir desde la proximidad del otro, como sujeto concreto” (Millán, 2020, p. 11).

Por consiguiente, mientras pasamos por este cambio de paradigma en nuestro país, se necesita que lo que ya tenemos, como es el caso de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), se transformen, se flexibilicen y se mejoren radicalmente, para ofrecer un bien educativo a su población objetivo y atender las necesidades educativas reales del sector al cual va dirigida su atención escolar.

Referencias bibliográficas

- Abarca, A. y Sánchez, A. (2005). *La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica*. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica, Instituto de Investigación en Educación. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/extra-cea/archivos/desercion.pdf>
- Acosta, A. (2008). *Abandono y permanencia escolar en la UAM-A. Una perspectiva integral de riesgo (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperada de:
http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/5509/Abandono_y_permanencia_escolar_Acosta_2008_MS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005a). *Developing inclusive education systems: ¿what are the levers for change?* *Journal of Educational Change* 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). *La mejora de la escuela inclusiva*. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78- 83.
- Aguilar M. y Bello J. (2019). *Educación inclusiva en Latinoamérica: nuevas preguntas a viejos problemas*. Universidad Pedagógica Nacional. México. Consultado el 1-julio- 2022
- Almeida, M.E. (2019) *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Coordinación general de Alexander Yarza de los Ríos; Laura Mercedes Sosa; Berenice Pérez Ramírez. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Colección Grupos de Trabajo. CLACSO. Buenos Aires. junio de 2020. DOI: 10.30578/nomadas. n52a16 Recuperado de: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT- Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Altamira, A. (1997). *El análisis de las trayectorias escolares como herramienta de evaluación de la actividad académica universitaria: Un modelo ad hoc para la Universidad Autónoma de Chiapas, el caso de la Escuela de Ingeniería Civil (Tesis de maestría inédita)*. Universidad Autónoma de Chiapas, México.
- Andrade, L. (2002). *Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica*. en Perfiles educativos Vol. XXIV, núms. 97-98, 2002. CESU-UNAM. México.

- Angelino, M. (2009). *Ideología e ideología de la normalidad*. En Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. coordinado por María Alfonsina Angelino y Ana Rosato. ~ 1a ed. ~ Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009. ((dis) capacidad) Noveduc. Argentina/México.
- Aragay, G. (2006). *Relación entre la rotación de personal docente y el desempeño académico de los alumnos de secundaria del Colegio Inglés*. Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/567814>.
- Arboleda, A. *La escuela bajo los preceptos de la Teoría del Caos: Incertidumbre, caos complejidad, lógica difusa y bioaprendizajes*. 91-95.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica (FCE), (Sociología), México.
- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva. Una cuestión para todos. Málaga: Aljibe.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., Y Sburlatti, S., (2012). *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos* Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 22, junio, 2012, pp. 77-112 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Ediciones.
- Bazán A; Márquez L; Félix E. (2022). *Apoyo familiar en el estudio de escolares en un contexto de vulnerabilidad*. Revista de Educación. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/440/44068165022/html/>
- Bazanella, M. (2022), *Las estrategias institucionales y contextuales de acompañamiento a las trayectorias escolares. Un estudio cualitativo de tesis doctoral en dos escuelas secundarias de Villa María*. [Tesis doctoral]. Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de: <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/3189/>
- Becerra, M., Musa, G. y Alvarado, P. (s/f). *Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. Una educación en pro de la diversidad*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/unaeducacionigualitaria/home/reflexiones-sobrelecturas/dilemas-contradicciones-y-variedades-de-inclusion>
- Beech J. (2020). *El largo camino hacia la inclusión: políticas educativas en Argentina (2003-2015)*. En Política educativa en América Latina. Reformas, resistencia y persistencia. Coord. Carlos Ornelas. México. Siglo XXI Editores.

- Bello J. (2011). (comp). *Educación inclusiva, una aproximación a la utopía*. Instituto Latinoamericano de Estudios Interdisciplinarios. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Castellanos Editores. México.
- Bello J. y Aguilar M.R. (2016). *La educación inclusiva. Reflexiones desde América Latina*. México: Universidad de Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em História Social das Relações Políticas, Brasil/Universidad del Azuay, Ecuador/Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia/, CERPO.
- Bello J. (2019). *Educación Inclusiva. Un Debate Necesario*. Ed. Universidad Nacional de Educación, Ecuador.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorroutu, Buenos Aires.
- Bertaux D. y M. Kholi, (1984). El enfoque de la historia de vida: una visión continental. Revisión anual de sociología, 10, 215–237.
<https://doi.org/10.1146/annurev.so.10.080184.001243>
- Bertaux D. (1988). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades, Historia oral e Historia de vida*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Cuadernos de Ciencias Sociales, núm. 16. Pp. 55-80, Costa Rica.
- Bertaux D. (1993). *Los relatos de vida en el análisis social*. en Jorge Aceves Lozano (comp.), Historia oral, México, Instituto Mora/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 136-148.
- Binstock G; Cerruti M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF.
- Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol. 4, número 003. (p.1-15). Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffts, N.J., Prentice-Hall.
- Bolaños, E. (2022). *Entre el dolor y el orgullo: enfermedades crónicas discapacitantes y luchas contracapacitistas*. Revista de Investigación social ANDAMIOS. Volumen 19, número 49, mayo-agosto, 2022 Universidad Autónoma de la Ciudad de México. UACM. Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. México. p. 69-82.

- Bolívar, A. (2002). *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru/São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, Reino Unido: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice para la Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol (Inglaterra). Reino Unido (Gran Bretaña).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. Instituto de Investigación en educación. Volumen 17, Número 3 Setiembre-Diciembre pp. 1-30.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Broyna, P. (2006). *La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano*. Tesis para obtener el grado de maestra en estudios políticos y sociales. UNAM, FCPyS. Recuperada de:
https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000613585
- Broyna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Broyna, P. (2012). *El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación*. *Revista Inclusiones*, enero, 18-21.
<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/547>.
- Broyna, P. (2020). *El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo del sentido*. *Acta Sociológica*, (80), 25–48. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.80.76355>
- Broyna, P. (2021). *Políticas de identidad en sociedades “anormalizadas”. Ur-ismo y discapacidad en México*, en LOEZA REYES, Laura, (coord.), *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia*, CEIICH, UNAM. México.

- Broyna, P. (2024). *Un aula sin barreras. Discapacidad y educación superior*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (1979). *Los Tres Estados Del Capital Cultural*. Sociológica UAM, Azcapotzalco, México, Núm. 5, Pp. 11a17
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa, BsAs.
- Bourdieu, P. (1989). *La ilusión biográfica*. Historia y Fuente Oral, no. 2, pp. 27-33.
- Bourdieu P. y Passeron J.C. (1995). *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Fontamara.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bowles S. y Gintis H. (1981). *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México, siglo XXI.
- Caldera, J.F., Pulido, B.E. & Martínez, M.G. (2007). *Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos* [Versión electrónica]. Revista de Educación y Desarrollo, 7, 77-82. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Callejo J. (2005). *DANIEL BERTAUX. Los relatos de vida*. Perspectiva etnosociológica. Barcelona. Ediciones Bellaterra.
- Campbell, F. (2001). *Inciting Legal Fictions: Disability's date with Ontology and the Ableist Body of the Law*. Griffith Law Review, 10(1): 42-62.
- Casal, L. (1996). *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración*. REIS 75: 295-316, Madrid: CIS.
- Castro, B (2020). *Factores familiares que afectan el rendimiento académico de alumnos de alumnos en una telesecundaria rural.* [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/636367/CastroVanegas_TesisdeMaestriaPDFA.pdf?sequence=5
- Castro, S. (2000). *Ciencias Sociales, Violencia epistémica y el problema de la invención del otro*. Instituto de investigaciones y culturales, Pensar, Universidad de Bogotá, Colombia.
- Chain, R, y Jácome, N. (2007). *Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad*. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.

- Chaín, R. (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. (Prólogo) Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca digital de Investigación Educativa. Serie Investigación.
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2020). *The pursuit of quality in grounded Theory, Qualitative Research in Psychology*. DOI: 10.1080/14780887.2020.1780357
- Cayuela, S. (2017). *Hacia una biopolítica de las discapacidades. La cristalización de un dispositivo en el seno de la gubernamentalidad neoliberal*. En Eikasia: Revista de Filosofía. Núm. 75. pp. 111-137. Recuperado <https://www.revistadefilosofia.org/75-06.pdf>
- Clot, Y. (2011). *La otra ilusión biográfica*. Centro de estudios Sociológicos, FCPyS, UNAM. Acta Sociológica, núm. 56, septiembre – diciembre, 2011, pp. 129 – 134.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. onu.
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2018). *Estudio diagnóstico del derecho a la educación 2018*. México.
- Cornejo, M. (2006a). *Identidad y cultura: Pistas, tensiones, articulaciones*. Manuscrito sometido para publicación.
- Cornejo, M. (2006b). *Exilio y construcción de identidad: Una aproximación desde los relatos de vida*. Manuscrito sometido para publicación.
- Cornejo M. Mendoza F. y Rojas F. (2008) *La investigación con relatos de vida: pistas y opciones de diseño metodológico*. Pontifica Universidad de Chile. p.30.
- Correa, R. (1999). *La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. Propositiones*. Pp. 29,35-44.
- Covo, M. (1978). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, Centro de Estudios Interdisciplinarios. México.
- Cú Balán, G. (2004). *El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario*. Recuperado de: http://barcelona-icsei2005.org/trabajoscompeltos/Guadalupe_Cu_balan.pdf

- Danel, P. M., Pérez Ramírez, B., & Yarza de los Ríos, A. (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?*. CLACSO. Facultad de Trabajo Social. Universidad de la Plata. Recuperado de: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>
- Dalle, P; Boniolo, P; Navarro Cendejas, J. (2019). *Logro educativo y movilidad intergeneracional de clase en Argentina y México*. en: Domínguez, Márius; Fernández, Tabaré; Tuñón, Ianina (comp.). *Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en iberoamérica*. Buenos Aires: Clacso, 127-163.
- Davis, L. (1997). *Constructing Disability*. en Davis L. (ed.) *The disability Studies Reader*, Routledge, USA.
- Davis, L. (2002). *Bending Over Backwards: Disability, Dismodernism, and Other Difficult Positions*. Volumen 6 de Cultural Front
- Davis, L. (2016). *The Disability Studies Reader*. (5ª ed.).
- Davis y Moore, (2001 [1945]). *Algunos principios de estratificación social*. En: Mariano Enguita (comp.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 131-143.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/2001-03012-001>
- De Garay, G. (2013). *Cuéntame tu vida*. Historia oral: historias de vida. Secuencia. Revista de historia y ciencias sociales, 78(95).
- De la Cruz, G. (2022). *El derecho a la educación de jóvenes con discapacidad en media superior: análisis de las 4A*. En: *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. Pérez C. Judith. IISUE Educación. Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Colección Educación. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61124>
- Del Río, N. (2022). *Educación inclusiva de jóvenes con discapacidad hasta el nivel superior en México. La importancia de la transparencia informativa para garantizar el derecho a la educación*. EN RIZZINI, Irene; SILVEIRA, Paulo (orgs.). *Incluir para não excluir!* Porto Alegre: Editora Rede Unida, 2022. 763 p. Recuperado de:
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO/ Santillana Ediciones.

Recuperado el 1 de marzo de 2018, de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz, C. Hannz, C. (2021). *La paz imposible en el proceso de evaluación de estudiantes con discapacidad intelectual leve en el Centro de Atención a Estudiantes con Discapacidad (CAED) del nivel media superior*. Revista RedCA, [S.l.], v. 4, n. 10, p. 117-146, jun.

2021. ISSN 2594-2824. Disponible en:

<<https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/16045>>. Fecha de acceso: 27 ene. 2023 doi: <https://doi.org/10.36677/redca.v4i10.16045>.

Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades*. Madrid, Gedisa, páginas Introducción. 1-43.

Durán L. (2011). *De la educación especial hacia la educación inclusiva. (p.163). En Bello J. (2010). (comp) Educación inclusiva, una aproximación a la utopía*. Instituto Latinoamericano de Estudios Interdisciplinarios. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Castellanos Editores. México.

Durán L. (2019). *Modelos de atención frente a la diversidad educativa. Camino hacia las barreras. en Educación inclusiva un debate necesario*. Universidad Nacional del Ecuador UNAE. Fondo Editorial UNAE. Pags. 81-104.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. Revista Ruedes. Revista Universitaria de Educación Especial, 1(1), 35-53.

Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyente, (págs. 26-46). Granada.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. UAM. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura.

- Enriquez, E. (2002). *El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva*. Perfiles Latinoamericanos, núm. 21, diciembre, 2003, pp. 35-47 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal, México.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó, 169 pp. 169.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discours: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fernández, J. A., Peña, A., & Vera, F. (2006). *Los estudios de trayectoria escolar. Su aplicación en la educación media superior*. Graffylia. Revista de la facultad de filosofía y letras, 6, 24-29.
- Fernández Guzmán, E. (2019). *Aspectos socioeconómicos y culturales de la movilidad social ascendente. El caso de los hijos de migrantes de Huandacareo, Michoacán, que estudiaron la universidad en Estados Unidos*. Revista Cimexus, 14(2), 173-197.
- Ferraroti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*, CEAL Buenos Aires.
- Ferraroti F. (2011). *Las historias de vida como método*. En Acta Sociológica, México, Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios Sociológicos/Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, núm. 56, septiembre- diciembre, pp. 95-119.
- Ferrante, C. (2009). *Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica*. Un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. Onteakien. Boletín sobre prácticas y experiencias educativas, (8), 17-34.
http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/352/Art_FerranteC_CuerpoDiscapacidadViolencia_2009.pdf?sequence=1
- Ferrante, C. y Ferreira, M. (2010). *El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico*. Política y Sociedad, 85-104.
- Ferrante, C. (2014). *Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad*. Revista Inclusiones. Editorial. Universidad de los Lagos.
- Ferrante, C. y Dukuen, J. (2017). *Discapacidad y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu*. Revista de Ciencias Sociales, vol. 30, núm. 40, enero- junio, 2017, pp. 151-168 Universidad de la República Montevideo, Uruguay

- Ferrante, C. (2019). *En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad*. Boletín Científico Sapiens Research, vol. 9, núm. 2, julio-dic. 2019, págs. 80.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF] (2014). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de la UNICEF*. Cuadernillo 1. Nueva York. Link: <https://www.unicef.org/lac/media/35096/file/Espa%C3%B1ol.pdf>
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires. Altavista.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Curso en el College de France (1973-1974), Buenos Aires, Fondo de cultura Económica.
- Foucault, M. (2012), *El nacimiento de la clínica*. México, Siglo XXI editores.
- Frassa, J. y Muñiz, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico. en Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, IDES, agosto 2004.
- Fuenmayor M. (2009). *La universalización de la educación. Un camino hacia la hegemonía popular*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Guevara S. y Márquez M. (2019). *Instituciones de Educación Superior y Discapacidad: Un estudio de caso sobre las vivencias universitarias de un alumno con discapacidad motriz*. Revista Acta Sociológica Núm. 80., septiembre-diciembre de 2019. pp. 9-21. [Fecha de Consulta 2 de febrero de 2021]. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/issue/view/Acta%20Sociol%C3%B3gica%20>
- Goffman, E. (1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrotu Editores. Primera edición en inglés, 1961.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu, (1963: 1era edición) 2006.

- Guajardo, E. (2009). *La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1).
- Guajardo, E. (2019). *La inclusión educativa de la educación inclusiva en el campo de la Educación Especial*. 27. 18-38.
- Guber, R. (2001). *La etnografía*. Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- Gutiérrez V. (2019). *Movimiento asociativo de Personas con Discapacidad: su impacto en la universidad y en la sociedad*. Revista Acta Sociológica Núm. 80., septiembre- diciembre de 2019. pp. 49-77. [Fecha de Consulta 10 de diciembre de 2020]. ISSN: 2448 4938
Recuperado de:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/issue/view/Acta%20Sociol%C3%B3gica%2080>
- Guzmán, P. Zamora, A. Guelbenzu, B. (1979). *Dos modelos iberoamericanos de educación para adultos. México y Cuba*. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4334069>
- Hayles, K. (1998). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona. Gedisa.
- Hernández, F, Sancho, J. y Rivas, J.I. (2011). *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto*. Barcelona: Depósito Digital UB. (<http://hdl.handle.net/2445/15323>)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. [INEE]. (2017). *La Educación obligatoria en México*. Informe 2017. México: autor. Recuperado en abril de 2021 de:
<http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P1I242.pdf>
- INEE. (2017a). *Oportunidades educativas de niñas, niños y adolescentes con discapacidad*. In E. G. Backhoff Escudero, Guevara Niebla (Ed.), *La educación obligatoria en México*. Informe 2017 (pp. 79-109). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2017b). *Políticas para mejorar la permanencia escolar de los jóvenes en la educación media superior en México*. México.

- INEE (2018). *Educación media superior: LOS DESAFÍOS*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Revista de evaluación para docentes y directivos. Núm. 09. Enero -abril 2018. Año 3. México.
- INEE (2019) *Marco de referencia y propuesta metodológica para la evaluación de la atención educativa a estudiantes con discapacidad*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. 2019. INNE. La Jornada. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2006/07/14/index.php?section=sociedad&article=050n2soc>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI] (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. México, 2018.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI] (2019). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad (3 de diciembre)*. Datos nacionales, comunicado de prensa núm. 638/19.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI] (2019a). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018*. Diseño conceptual. México. Autor. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/dc_enadid18. pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/dc_enadid18.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2019b). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018*. Base de Datos. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/dc_enadid18. pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/dc_enadid18.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. [INEGI] (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://censo2020.mx/>
- Juárez, J. M., Comboni S., & Garnique Castro, F. (2010). *De la educación especial a la educación inclusiva*. Argumentos (México, DF), 23(62), 41-83.
- Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S. (2020) *Interculturalidad y diversidad en la educación. Concepciones, políticas y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-X). División de Ciencias Sociales y Humanidades. México.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001), *Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, X, 18, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C., & Leivas Argentina, M. (2022). *Las Trayectorias Educativas como categoría analítica*. Aportes desde el campo de la Sociología de la Educación. Revista EDUCA UMCH,

- (19), 104-116. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.22>
- Kornblit, A. (2004). *Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas*, en Ana Lía Kornblit (coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*, Buenos Aires, Biblos, pp. 15-33.
- Koster, A. J. (2016). *Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: una revisión estadística*. Alteridad. Revista de Educación, 11(1), pp. 33-52. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana Cuenca.
- Labrador F, Crespo M. (2010). *Estrés*. 3º Edición. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Lander, E. (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Legorreta, Y. (2001). *Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación en Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. Propuesta metodológica para su estudio. ANUIES, México.
- Levendosky, L; Bogat, D; Van E. (2006). *Domestic Violence, Maternal Parenting, Maternal Mental Health, and Infant Externalizing Behavior*. Journal of Family Psychology. Vol. 20, (4), pp. 544–552.
- Longa, F. (2010). *Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- López, C. (2020). *Estudios feministas de discapacidad en Iberoamérica: una aproximación al estado de la discusión*. Nómadas. DOI: 10.30578/nomadas. n52a6
- López, M., y Rodríguez, A. (2020). *Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?* En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 103-108). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- López, L. (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. Artículo Blog Canaseb, pp. 1-6, en: <https://es.scribd.com/document/168361361/Elconceptodelogroeducativoensentidoamplio>.

- Lus, M.A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos Aires.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press.
- Maldonado, J. (2017). *Capacidad organotópica en Rodríguez, Verónica et al. (coords.), Heterotopías de cuerpo y el espacio*, La cifra editorial, México.
- Maldonado, J. (2018a). *De la normalización a la optimización: notas somatopolíticas sobre el síndrome de Down*. En Brogna, Patricia et al.(coords.), *Heterofonías*, UNAM/FES Iztacala, México.
- Maldonado, J. (2018b) *La teoría freak desde una crítica tullida. En: teoría freak: estudios críticos sobre diversidades corporales*. Editorial la cifra. México. Págs. 75-93.
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2021). *Metas educativas 2021. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Educación inclusiva. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Fundación MAPFRE.
- Martínez, F. (2000). *El análisis de las trayectorias escolares en la UNAM: Un método de análisis*. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Ed.), *Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio* (pp. 51-74). México: Editor.
- McRuer, R. (2021). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Madrid: Kaótica Libros.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L. D'Angostino M., & Veiga, J. (2009). *Revisiones sistemáticas exploratorias. Scoping review. Medicina y seguridad en el trabajo*. Versión On-line ISSN 1989-7790 versión impresa ISSN 0465-546X
- Mares, A. y Lora, E. (2011). *Los centros de atención múltiple: una mirada desde sus docentes*. [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, 7 al 11 de noviembre. México.
- Márquez, B. (2021). *Etnografía del acto comunicativo: entrevista y narración en: Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México, diciembre 2021.
- Mello, A. (2016). *Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédico do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC en: Ciência & Saúde Coletiva*, No. 21, pp. 3265-3276.

- Mendoza Rojas, J. (2018). *Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional*. Perfiles Educativos, 40(Especial), 11-52.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59179>
- Merino, G; Castillo, S. (2017). *Repercusiones de la violencia intrafamiliar como factor de riesgo en el rendimiento académico*. Journal of Science and Research. Revista Ciencia e Investigación Vol. 2 Núm. 7 Pág. 23-29. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6118757>
- Meza, C. L. (2015). *La educación de los niños y las niñas con discapacidad en México: algunos elementos para su análisis*. En: Del Río Lugo, N. (coord.). La primera infancia en el espacio público: experiencias latinoamericanas (pp. 69-85). México: UAM/OEI/ Childwatch. Recuperado el 25 de marzo de 2020 de: http://www.uam.mx/cdi/pdf/publicaciones/prim_inf/educacion.pdf
- Miranda, F. (2018). *Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública*. Sinéctica. Número 51. Recuperado de
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/863/1035>
- Millán Márgara (2019). *Disyunciones: Salidas de la "normalidad"*. En Acta Sociológica Núm. 80, septiembre-diciembre de 2019. Pp-9-21.
- Morales, J. F. (1980). *La motivación social*. En: Tres palacios, J. L. F. (Ed.). Psicología General I, 445- 498.
- Morillo, J; Guerrón, S; Narváez, M. (2021). *Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico de adolescentes*. Conrado [online]. 2021, vol.17, n.81. pp. 330-337. Disponible en:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442021000400330&lng=es&nrm=iso
- Moscoso, M. (2009b) *La ¿normalidad? y sus territorios liberados*. En Dilemata. Vol. 1. Núm. 1. pp. 57-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3985506>
- Muñiz Terra, L. (2019). *El enfoque biográfico: aproximaciones al uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. En: G. Cachorro y J.P. Villagrán (Coords.). Estrategias de investigación en Educación Física. La Plata: EDULP. Disponible

en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4896/pm.4896.pdf>

Muñiz Terra, L. (2012). *Carreras y trayectorias laborales: una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje*. Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Red latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Pp.1-30.

Muñiz Terra, L. (2009). *Trayectorias laborales truncadas: Un estudio de las consecuencias de la privatización de YPF en los itinerarios ocupacionales de los ex trabajadores petroleros*. Buenos Aires: CEIL-PIETTE. 135 p.

Muñiz Terra, L. (2007). *Trayectorias laborales precarias: Un particular eslabonamiento de acontecimientos causales*. En: A. Eguía y S. Ortale (Comps.). Los significados de la pobreza. Buenos Aires: Biblos.

Muñoz Izquierdo, C. (1994). *La contribución de la educación al cambio social: Reflexiones a partir de la investigación*. Universidad iberoamericana, México.

Noel, María., y Esperben, S. (2014) *Educación media y discapacidad en Uruguay: discursos de inclusión, intentos de integración, ¿realidades de exclusión?* Rev. Incl. Vol. 1. Núm. 3. Julio-Septiembre (2014), en <http://www.revistainclusiones.cl/volumen-1-nba3/oficial-articulo-dra.-maria-noel-miguez-y-l-ic.-silvina-esperben.pdf>

Oliver, M. (1983). *Social Work with Disabled People*. Basingstoke, Macmillan.

Oliver M. (1986). *Social policy and disability: some theoretical issues*, Disability, Handicap & Society Vol. 1, N.º 1, págs. 5-18.

Oliver M. (1990) *The individual and social models of disability*. Joint Workshop of the Living Option Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on “People with established locomotor disabilities in hospitals”.

Oliver M. (1996) *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?*, en Barton, Len (comp.): Discapacidad y sociedad, Morata, Madrid, 1998.

Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Social Policy and Disabled People: From Exclusion to Inclusion*. London: Longman.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> onu (2016).

- Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2014). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Recuperado de: http://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/G1419180.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO] (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO], (2015). *La educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París: autor. Recuperado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf>
- Ortega, J.C., López R., y Alarcón, E. (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca digital de Investigación Educativa. Serie Investigación.
- Palacios, D. (2020). *Norman Fairclough y el Análisis Crítico de Discurso: armas para una Lingüística Materialista*. Centro de Investigación en Ciencias Humanas y Educación (CICHE) Universidad Tecnológica Indoamérica – Ecuador. Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas. Número 12 (2020), pp. 103-116.
- Pérez Castro, J. (2022). *Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior*. Perfiles Educativos, 44(175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Pineau, G. (1992). *Dialectique des histoires de vie*. En D. Desmarais & P. Grell (Eds.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types* (pp. 131-150). Montréal: Editions Saint Martin.
- Piña, J.M y Pontón, C. (1997). *La eficiencia terminal y su relación con la vida académica. El posgrado en sociología y ciencia política de la UNAM*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-junio, Vol. 2, no. 3. México.
- Plasencia, A. (2020). *Abandono escolar en la Educación Media Superior: Un problema por atender*. en México, en *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos International Journal of Studies in Educational Systems*, Vol. 2: Núm. 10, págs. 449-464, recuperado en: <http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125/142>

- Prechta, A; Valenzuela, J; Muñoz, C; Sepúlveda, K. (2016). *Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente*. Estudios pedagógicos XVII. No. 4. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art10.pdf>
- Poblano, B. (2006) *El sistema de educación abierta en México: realidades y desafíos del SEA en el colegio de bachilleres*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/22994.pdf>
- Polaino, A. Cabanyes, J. & Del Pozo, A. (2003). *Fundamentos de la psicología de la personalidad*. España: Rialp.
- Ramírez, I. (2022) *Las deudas de México con las personas con discapacidad*. YO TAMBIÉN. Recuperado de: <https://www.yotambien.mx/actualidad/las-deudas-de-mexico-con-las-personas-con-discapacidad/>
- Rawls J. (1980). *La teoría de justicia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Revista de evaluación para docentes y directivos. [Red] (2018). *La deuda con la educación media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. ENERO – ABRIL 2018 Año 3. México.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Ciudad de México: Grano de Sal.
- Rivas J y Sepúlveda M. (2003). *Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional*. Universidad Católica de Uruguay. año 2, nº2.
- Rivas, J. I., Leite, A. E., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). *La configuración de identidades en la experiencia escolar*. Escenarios, sujetos y regulaciones. Revista de Educación, 353, 187-209.
- Rivero, R. (2021). *La gestión del directivo y su relación con la rotación del personal: un estudio de caso*. Areté 79. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/23142/0
- Romagnoli, C; Cortese, I. (2016). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl
- Román C., M. (2013). *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33–59.

- Romero, C., S y García C., I. (2013). *Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 7(2), pp. 77-91. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Romo, A., y Fresán, M. (2001). *Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. Propuesta metodológica para su estudio.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad*. En: El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda (tesis de maestría en La escuela de la diversidad: educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones). Ecuador: Universidad Internacional de Andalucía. Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de:
 Recuperado de
[:https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/34/0050_Rosano.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rossano, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Rossano, A. (2007). *Alternativas al 'fracaso escolar: la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. Conferencia dictada en el seminario de gestión educativa “Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas”, San Salvador de Jujuy, 13 de abril.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México: Grijalbo.
- Rosato, A. (2009). *La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción*. En Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. coordinado por María Alfonsina Angelino y Ana Rosato. ~ 1a ed. ~ Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009. ((dis) capacidad) Noveduc. Argentina/México.
- Russell, M. (2019). *Marxism and Disability. En Rosenthal, K. (Ed) Capitalism and Disability. Selected Writings by Marta Russell*. Estados Unidos: Haymarket Books.

- Salord, S. (2001). *Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 6, núm. 11, enero-abril, 2001 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Santillán, A. (2019). *La Gestión de las Evaluaciones Parciales en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad del CETIS No. 54 de la Ciudad de México*. Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. Unidad Santo Tomas. Ciudad de México, diciembre, 2019.
- San Martín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona, Ariel Antropología.
- Shakespeare, T. (1993) *Disability, Handicap & Society*, Vol. 8, No. 3, págs. 249-264.
- Shakespeare, T. (1994). *Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal? Disability and Society*, 9 (3), 283-300.
- Shakespeare, T. (1996a). *Rules of engagement: doing disability research. Disability & Society*. 11 (2), págs. 115-119.
- Shakespeare, T. (2000). *Disabled Sexuality: Towards rights and recognition*. Sexuality and Disability, 18 (3), 159-166.
- Schewe, L. (2021). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1967/te.1967.pd>
- Schewe, L. y de los Ríos, A. (2022). *Cartografías de la discapacidad una aproximación pluriversal*. Colección Grupos de Trabajo. Universidad de Antioquia. CLACSO.
- Schwandt T. (2000). Tres posturas epistemológicas para la investigación cualitativa: interpretativismo, hermenéutica y construccionismo social. En NK Denzin, & YS Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2 ed., pp. 189-213). Editorial SABIO.
- Schutz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social*. Introducción a la sociología comprensiva. Paidós Básica, 67, Barcelona: Paidós (trad. Al castellano: 1993).
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu Eds. Buenos Aires.
- SEP (2002). *Calidad educativa y atención a la diversidad*. México: SEP.
- SEP (2012). *Preparatoria Abierta*. [Consultado el 20 de mayo de 2021]. Disponible en: http://www.sems.gob.mx/es/sems/prepa_abierta

- (2017a). *Diagnóstico del Programa*. Actualización. Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa S244. Disponible en:
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/261717/S244_Programa_para_la_Inclusio_n_y_la_Equidad_Educativa_-_Diagnostico_2017.pdf
 Fecha de última consulta: 16-02-2019.
- SEP. (2017b). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. México: SEP.
- SEP (2017). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. México: autor. Recuperado de:
<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- SEP-DGB. (2017). *Mecanismos operativos CAED. Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad*. DGB. México: Secretaria de Educación Pública. SEP.
- Skliar, C. (2000). *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. En: Propuesta educativa. Año 10, No. 22, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, junio.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, No. 41, (enero-abril), 2005, pp. 11-22.
- Skliar, C. (2008a). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. En: Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional. No. 8-9, 2008-2009. Pags. 37-53.
- Skliar C. (2008b). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de las diferencias*. México: Novedades Educativas.
- Touraine, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stiker, H. (1996). *A history of disability*. University of Michigan Press.
- Stiker, H. (2005). *Cuerpos y sociedades discapacitados: Ensayos en antropología histórica*. Dunod, 2005.

- Stiker, H- (2009). *Comment nommer les défiances?*. *Ethnologie française*, 2009/3 Vol. 39, p. 463-470.
- Stone, D. (1984). *The Disabled State*. Estados Unidos: Macmillan.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia
- Suárez, M. (2011). *Imágenes de un ceip. Re-pensando la práctica escolar desde la diversidad cultural*. I Congreso Internacional sobre Migraciones de Andalucía. Organizado por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 16-18 de febrero.
- Szasz, I. y A. Amuchástegui, A. (1996), *Un encuentro con la investigación cualitativa en México*, en Szasz, I. y S. (comps). Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México: El Colegio de México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós. Cap. 4.
- Tello, C. (2012). *Sobre la desigualdad en México*. México Distrito Federal. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 327-372.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Organización de los Estados Americanos (OEA). Ministerio de Educación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>Presidencia de la Nación.
- Terigi F. (2009b) *La inclusión educativa: viejas deudas y nuevos desafíos. En Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Educar en ciudades.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en e formato de la escuela secundaria, por qué son necesarios, por qué son difíciles. Propuesta Educativa, núm. 29, junio, 2008, pp. 63-7. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina
- Terigi, F. (2010a). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento Núm. 50, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América

Latina y el Caribe (PREAL).

https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20

Terigi F. (2010b). *El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía*. En *Educación: Saberes alterados*. Pp. 99-109. Colección del Estante. Fundación: La Hendija.

Terigi F. (2010c). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Ministerio de Cultura y Educación. Véase: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Terigi, F. y Briscioli, B. (2020). *Investigaciones producidas sobre trayectorias escolares en educación secundaria en Argentina*. En D. Pinkasz y N. Montes 218 (Comps.), *Estados del arte sobre educación secundaria* (pp. 119-172). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://ediciones.ungs.edu.ar/wpcontent/uploads/2020/06/9789876304764-completo.pdf>

Terigi, F. (2023). *Trayectorias escolares como perspectiva de análisis. Dirección de formación docente inicial*. Dirección provincial de Educación Superior. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <https://storage.dtelab.com.ar/uploads/618d60cb07942a74bdacd97c/61a13b854356772eb3347eb1.pdf>

Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva*. En *Revista de la Educación Superior*, no. 71, ANUIES, México.

Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. The University of Chicago press, E.U.

Toscano, A. (1993). *Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores*. En, *Perfiles educativos*, no. 62, octubre-diciembre, CESU-UNAM, México.

Toscano, A. G., Briscioli, B., & Morrone, A. (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología, 000-061.

UNESCO. (2013). *Inclusión en la Educación*. Ginebra: Unesco. UNESCO (2015). IX Y X Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión. OREAL/Unesco. Santiago de Chile: Imbunche Ediciones Portales.

- UNESCO. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. Hacia una educación Inclusiva equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para Todos. Incheon: Unesco
- Vallejos, I. (2002). *El otro anormal*. Desde el fondo núm. 27, 2002, pp. 19-23. Varela J. Y Álvarez F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid. De la Piqueta.
- Verdugo M. Á. (2003). *De la segregación a la inclusión escolar*. Avilés, España: Salamanca INICO. Recuperado el 30 de octubre de 2021 de: <https://campus.usal.es/~inico/publicaciones/segregacion.pdf>
- Veiga, A. (2001). *Incluir para excluir*. En: Larrosa; Jorge y Skliar Carlos, *Habitantes de Babel. Políticas y prácticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes.
- Veleda, C; A. Rivas, F. Mezzadra (2011) *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires, CIPPEC, UNICEF, Capítulo 1 y 2.
- Vite, D. (2015). *Cuerpos sororos. Una perspectiva de género en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/168505>
- Vite, D. (2020). *La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada*. *Nómadas*, núm. 52, 2020, enero-junio, pp. 13-27 Universidad Central. DOI: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a1>
- Walsh C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. *Signo y pensamiento*, n. 46, ene-jun. 2005.
- Weiss, E. (1983). *Hermenéutica Crítica y Ciencias Sociales*, en *Técnicas y recursos de investigación IV*. México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 27-34; 127-135; 163-165.
- Weiss, E. (2012). *La educación media superior en México ante el reto de su universalización*. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 6, N° 6, 4° Época, 2012. ISSN 2346-8866 <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>
- Weiss, E. (2014). *Más allá de la socialización y sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México*, *Educação e Pesquisa (Brasil)*, 2015, vol. 41, número especial, pp. 1257- 1272.
- Wehmeyer, M. (2001). *Promoting self determination in students with developmental disabilities*. Nueva York: Series Editors.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, ediciones Akal.

- Zanetti, L., Schabner, D., & Carbó, A. (2019). *Hitos de una trayectoria: Reconstrucción del proceso socio-educativo de una estudiante a partir de la detección de su discapacidad*. Cuadernos De Educación, 17(17). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25302>
- Zorrilla, M. y Ruiz, G. (2007). *Validación de un modelo de mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. Factores de la escuela: cultura para la mejora. El caso de México*. REICE. Revista Iberoamericana SOBRE Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. UAM Ediciones. Vol. 5 Núm. 5. I Congreso Iberoamericano Eficacia Escolar y Factores Asociados. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5512>
- Zorrilla J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. En *Perfiles Educativos*, México, IISUE-UNAM, vol. XXXIV, número especial, pp. 70-83.
- Zorrilla, J. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: IISUE-UNAM.

ANEXOS

Anexo 1

Guía de pautas

1. Características personales y familiares

- Infancia y contexto familiar.
- ¿Quién es... actualmente?
- Composición familiar.
- Condiciones socioeconómicas.
- Vida familiar.

2. Trayectoria escolar previa

PRIMARIA

- Experiencias en la institución escolar (avatares, discontinuidades, y desacoplamientos).
- Barreras y facilitadores.
- Apoyos (familiar, institucional y desempeño académico).
- Motivaciones, eventos y sucesos relevantes.
- Experiencias escolares y conclusión de estudios.

SECUNDARIA

- Experiencias en la institución escolar (avatares, discontinuidades, desacoplamientos).
- Barreras y facilitadores.
- Apoyos (familiar, institucional, desempeño académico).
- Motivaciones, eventos, sucesos relevantes.
- Experiencias escolares y conclusión de estudios.

3. Tránsito

- Actividades previas al CAED.
- Ingreso al CAED y experiencias escolares.
- Decisión para entrar al CAED.
- Expectativas sobre el CAED.

4. Trayectoria escolar en el CAED

- Experiencia en el CAED número cuatro.
- Asesorías, actividades en clase, evaluaciones.
- Interrupción de estudios, discontinuidades, rupturas, avatares y desacoplamientos.
- Abandono temporal o definitivo.
- Barreras y facilitadores.
- Adaptaciones, ajustes y apoyos.

5. Logro educativo

- Placer por aprender.
- Aprendizaje profundo.
- Autonomía y apoyo mutuo.
- Motivación intrínseca.

6. Proyecto de vida

- Metas y motivaciones.
- Proyecto a futuro (educación superior y campo laboral).

Anexo 2

Cuestionario

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de investigación orientado a conocer la trayectoria escolar y el logro educativo de estudiantes con discapacidad adscritos a una modalidad abierta de bachillerato especial: el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro.

Tus respuestas, serán de gran importancia para conocer qué tan lejos se encuentra el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad número cuatro, constituye un espacio educativo que prepare a sus estudiantes para aprender a enfrentar y resolver problemas complejos y retos que les aguardan en el mundo actual así como de construir sus capacidades subjetivas de confianza en sí mismos y en los demás o, por el contrario, constituye un espacio residual que limita el aprendizaje y conduce a la segregación educativa del sector estudiantil con discapacidad a nivel bachillerato.

La información proporcionada será de estricto carácter confidencial y utilizada exclusivamente como información complementaria a la entrevista para los fines de esta investigación.

Nota: Es importante que contestes, en lo posible, con datos precisos.

1. DATOS GENERALES

En este apartado nos interesa conocer tus datos generales. Escribe en la línea la información solicitada y marca con una X la opción que corresponda a tus datos personales.

1.1. Fecha de nacimiento _____	1.1.1 Lugar de nacimiento _____
1.1.2 Alcandía en la que vives actualmente _____ estado de México Naucalpan Juárez _____	
1.2. Sexo: Mujer a ☐	Hombre b ☐
	Otro c ☐
1.3. Estado civil: ☐ Soltero(a) d	☐ Casado(a) e
	☐ Viudo(a) f
	☐ separado(a) g
	☐ divorciado(a) h
	☐ Unión libre i
1.4 Número de hijos: ☐ Ninguno j	☐ Uno k
	☐ Dos l
	☐ Tres o cuatro m
	☐ Cinco o más n
1.4.1 Actualmente, ¿estas embarazada o en espera de un hijo?	☐ Si ☐ No o p
1.5 ¿Qué discapacidad tienes?	☐ Motriz q
	☐ Visual r
	☐ Intelectual s
	☐ Psicosocial t
	☐ Múltiple u
1.5.1. Tu discapacidad es:	a ☐ Nacimiento b ☐ Adquirida

1.6. ¿A qué te dedicas actualmente?

a. Estudio _____ (pasa a la 2.1)

b. Trabajo _____ (pasa a la 2.2 y responde hasta la 2.2.2)

c. Estudio y trabajo _____ (pasa a la 2.2 y responde hasta la 2.2.2)

c. Al cuidado de mis hijos(as) _____ (pasa a la 2.1)

d. No tengo ninguna actividad ____no____ (pasa a la 2.1)

e. Otra (especifica) _____ (pasa a la 2.1)

II. SITUACIÓN ECONÓMICA

En este apartado nos interesa conocer tu situación económica. Marca con una X la opción que especifique tus condiciones económicas.

2.1 ¿De qué manera, solventas tus gastos personales? (puedes seleccionar más de una):

- a. Apoyo económico de tus padres _____
- b. Apoyo económico de familiares _____
- c. Apoyo económico de amigos o conocidos _____
- d. Apoyo económico de tu pareja _____
- e. Apoyo económico del gobierno o beca _____ (Si respondiste si, pasa a la 2.3 y 2.3.1)
- f. Pensión por vejez (para quien se jubiló) _____
- g. Otros ingresos _____ ¿Cuáles?

h. Ninguno de los anteriores _____ ¿De qué subsistes?

2.2. Si trabajas ¿Qué tipo de trabajo realizas?

- a. Soy empleado en alguna empresa, escuela, institución _____
- b. Trabajo propio e independiente (oficio: plomero, electricista, carpintero, ventas...) _____
- c. Trabajo con mi familia (negocio familiar) _____
- d. Trabajo para otra persona (limpieza, chofer, jardinería, tienda) _____
- e. Otro _____ ¿Cuál? _____

2.2.1. Lo que ganas al mes en tu trabajo es:

- a. Menos de \$4,000
- b. \$4,001 a \$8,000
- c. \$8,001 a \$12,000
- d. Más de 12,000

2.2.2. ¿Cuántas horas a la semana trabajas?

2.3. Si cuentas con algún apoyo económico del gobierno o beca. Escribe el nombre del apoyo que recibes.

2.3.1 ¿Has cobrado el apoyo económico o beca? a ☐ Si b ☐ No

2.4. ¿Realizas alguna actividad por la que NO recibes alguna remuneración económica?

- a. Apoyo en el negocio familiar _____
- b. Apoyo a algún pariente (abuelos, tíos, primos...) en su negocio _____
- c. Apoyo a algún amigo o conocido en su negocio _____
- d. Apoyo a mi pareja en su negocio _____
- e. Soy voluntario(a) en una asociación civil, institución o empresa _____

--

III. DATOS DE LA FAMILIA Y LA VIVIENDA

En este apartado nos interesa conocer información sobre tu familia y tu vivienda.
 Marca con una X la información que corresponda a su grado máximo de estudios.

3.1. Escolaridad máxima alcanzada por los padres

	2.1.1 Madre		2.1.2 Padre	
G r a d o	Completa	Incompleta	Completa	Incompleta
a. Sin estudio				
b. Primaria				
c. Secundaria				
d. Bachillerato				
e. Estudios técnicos				
f. Licenciatura				
g. Posgrado				

3.2. **Escribe sobre la línea** la información que se te solicita sobre tu estructura familiar y marca con una X la opción que corresponda.

3.2.1. ¿De cuántos miembros se compone tu familia? _____3_____

3.2.2. ¿Cuántas personas viven en tu casa? _____3_____

3.2.3. ¿Qué lugar ocupas en la estructura de edades de tus hermanos(as), del mayor al menor?
 _____pequeña_____

3.2.4. ¿Con quién vives?

a	☐ Madre	d	☐ Esposa(o) e hijos
b	☐ Padre	e	☐ Parientes u otros
c	☐ Ambos	f	☐ Amigos/solo

3.3. Tu vivienda es:

	No. de pisos	No. de habitaciones	No. de personas con quien compartes recámara
a.			
b.			
c.			

d			
e.			

- a. Casa independiente
- b. Departamento en edificio
- c. Vivienda en vecindad
- d. Vivienda en cuarto de azotea
- e. Local no construido para habitación

3.4. *Marca con una X si cuentas o no con estos servicios en tu hogar.*

a.	b.
SI	NO

3.4.1. Servicio de luz		
3.4.2. Pavimentación		
3.4.3. Servicio de agua		
3.4.4. Alumbrado público		

3.5. *Marca con una X si cuentas o no con estos bienes en tu vivienda*

	a. SI	b. NO
3.5.1. Estufa de gas		
3.5.2. Refrigerador		
3.5.3. Boiler o calentador eléctrico		
3.5.4. Lavadora		
3.5.5. Televisión		
3.5.6. Stereo o modular		
3.5.7. Teléfono fijo		
3.5.8. Teléfono celular propio		

3.5.9. Microondas		
3.5.10. Computadora (PC o laptop)		
3.5.11 Internet		
3.5.12 Televisión de paga		
3.5.13. Consola de videojuegos		
3.5.14. Transporte privado		
3.5.15. Impresora		

IV. TRAYECTORIA ESCOLAR PREVIA

En este apartado nos interesa conocer información sobre tu trayectoria escolar previa al CAED. Marca con una X la opción que corresponda a tu recorrido escolar en el nivel básico.

4.1. ¿En qué modelo educativo cursaste tus estudios de nivel básico?

	a. Preescolar	b. Primaria	c. Secundaria
4.1.1. Escuela pública regular			
4.1.2. Escuela privada regular			
4.1.3. Escuela pública de educación especial (CAM u otra)			
4.1.4. Escuela privada de educación especial (Teletón u otra)			
4.1.5. Educación abierta (INEA)			
4.1.6. Otra (especifica)			

4.2. ¿Qué eventos o sucesos se presentaron durante tu recorrido escolar en el nivel básico?

NOTA: (En caso de que no hayas atravesado por alguno de estos eventos, deja el espacio en blanco).

	a. Preescolar	b. Primaria	c. Secundaria
4.2.1. Cambio de escuela			
4.2.2. Abandono temporal			
4.2.3. Violencia escolar (Bullying) por parte de los compañeros(as).			
4.2.4. Violencia escolar por parte de los maestros(as) o directivos.			

4.2.5. Reprobación de un grado escolar o materias			
4.2.6. Repetición de un grado escolar o materias			
4.2.7. Falta de atención de los profesores(as) y/o directivos.			
4.2.8. Ausencia de aprendizajes por no ser enseñados en clase.			
4.2.9. Falta de preparación de los profesores(as)			
4.2.10 Otra (especifica)			

4.3. ¿Qué apoyos recibiste a lo largo de tu recorrido en el nivel básico?

NOTA: (en caso de que no hayas recibido alguno de estos apoyos, deja el espacio en blanco).

	a. Preescolar	b. Primaria	c. Secundaria
4.3.1. Apoyo y estrategias para promover los aprendizajes en el aula			
4.3.2. Adaptaciones y apoyos para las actividades realizadas en clase.			
4.3.3. Evaluaciones adaptadas a tus necesidades			
4.3.4. Materiales didácticos de apoyo (escritos, audiovisuales y/o digitales)			
4.3.5. Recursos de apoyo (materiales en braille, interpretación en LSM, ajustes razonables).			
4.3.6. Infraestructura adecuada para la accesibilidad, el tránsito y la movilidad.			
4.3.7. Otro (especifica)			

4.4. ¿Quién o quiénes han sido pilares indispensables a lo largo de tu recorrido escolar? NOTA: (en caso de que no hayan sido pilares fundamentales, deja el espacio en blanco).

	a. Preescolar	b. Primaria	c. Secundaria
4.4.1. Padre			
4.4.2. Madre			
4.4.3. Ambos			
4.4.4. Hermanos y hermanas			
4.4.5. Otros integrantes de la familia			
4.4.6. Profesor(a)			

4.4.7. Otra persona (especifica)

V. TRÁNSITO

En este apartado nos interesa conocer información sobre el tránsito entre la secundaria y tu ingreso al CAED. Marca con una X la opción que corresponda a las situaciones por las que atravesaste al concluir tu secundaria.

5.1. Señala aquellas situaciones por las que atravesaste al concluir la secundaria:

SITUACIONES	a. SI	b. NO
5.1.1. Estuve algún tiempo sin estudiar porque no había una escuela que se adaptara a mis necesidades.		
5.1.2. Estuve algún tiempo sin estudiar porque entré a trabajar.		
5.1.3. Estuve algún tiempo sin estudiar porque me enfermé y no pude acudir a la escuela.		
5.1.4. Estuve algún tiempo sin estudiar porque no me quedé en ninguna opción en el examen de ingreso.		
5.1.5. Presenté examen de ingreso al bachillerato, pero decidí no quedarme en esa opción porque no se adaptó a mis necesidades.		
5.1.6. Presenté examen de ingreso al bachillerato y me quedé poco tiempo porque viví discriminación y/o violencia.		
5.1.7. Presenté examen de ingreso al bachillerato y me quedé poco tiempo porque me quedaba muy lejos de mi casa.		
5.1.8. Después de la secundaria me inscribí al CAM laboral y estuve trabajando.		
5.1.9. Después de la secundaria me metí a diferentes cursos y talleres.		
5.1.10. Estuve algún tiempo sin estudiar porque me casé y/o tuve hijos.		
5.1.6. Otra (especifica)		

VI. ELECCIÓN DEL CAED

En este apartado nos interesa conocer información sobre el porqué decidiste entrar al CAED. Marca con una X la opción que especifique los factores por los que entraste al CAED y escribe sobre la línea la información que se solicita.

6.1. ¿De que forma te acercas a los servicios educativos que ofrece el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad CAED?

Marca con una X aquella opción u opciones que correspondan.

NOTA: Puedes seleccionar las opciones que consideres necesarias.

a. Información recibida a través de amigos	
b. Información recibida de mis padres o tutores	
c. Información recibida de otros familiares	
d Información recibida de mis profesores de la secundaria.	
e. Información pegada en la escuela, en la calle o en alguna institución.	
f Información de la Dirección General de Bachillerato (DGB)	
g. Búsqueda por internet	
h. Búsqueda por redes sociales	
i. Otro (especifica)	

6.2. ¿Porque razón elegiste estudiar en el CAED?

a. Porque es la única modalidad de educación especial a nivel bachillerato.	
b. Por recomendación de familiares, amigos o vecinos.	
c. Porque me la recomendaron profesores de niveles anteriores.	
d. Porque es una modalidad flexible que se adapta a mi tiempo y mis necesidades.	
e. Porque los asesores enseñan al ritmo de los estudiantes	
f. Porque me queda cerca de mi trabajo y/o de mi casa.	
g. Porque es accesible en cuanto a infraestructura y movilidad.	
h. Por la convivencia con otras personas con discapacidad.	
5.2.8. Otra (especifica)	

6.2. ¿En qué año te incorporas al CAED? _____

5.4. ¿Ha sido el único CAED en el que has estado? _____ Si no es así ¿Por qué decidiste cambiarte de CAED? _____

VII. PARA LOS QUE ASISTEN AL CAED

En este apartado nos interesa conocer información sobre aquellos estudiantes que permanecen en CAED, que asisten a clases virtuales y/o presenciales.

NOTA: Solamente responderá esta sección quien asiste a CAED y se sigue preparando para presentar exámenes oficiales.

VII.1. Actualmente, ¿cuentas con alguna beca o apoyo económico del gobierno por parte del CAED?

a ☐ SI (pasa a la 7.1.2) b ☐ NO

7.1.2. Escribe el nombre de la beca o apoyo económico _____

¿Has recibido la beca o el apoyo? Si _____ No _____

Comentarios _____

VII.2. Hasta el momento ¿Cuántos módulos llevas acreditados en el CAED?

a. Ninguno ☐

b. Número de módulos acreditados _____

7.2.1. Marca con una X aquellas razones por las que consideras que no has aprobado algún módulo o módulos en el CAED.

NOTA: Puedes seleccionar las opciones que consideres necesarias.

a. Hasta el momento, no he presentado ningún examen oficial.	
b. Los exámenes contienen información confusa y en algunos casos errónea.	
c. Los exámenes no cuentan con adaptaciones y ajustes que requerimos algunos estudiantes.	
d. Los exámenes no contienen la información que revisamos en las asesorías y en los libros de texto.	
e. Los apoyos que otorgan para realizar los exámenes (mayor tiempo, rellenado de óvalos y lectura) son insuficientes.	
f. Los aplicadores de examen no lo leen adecuadamente, ni saben lengua de señas para resolver ciertas dudas.	
g. Algunas(os) asesores no te explican con claridad.	
h. Alguna(os) asesores sólo te dan guías de apoyo para acreditar los módulos.	
i. Hay cambio constante de asesores lo cual implica tiempo en retomar la asesoría y en adaptarse a la materia que va a impartir.	
j. Alguna(os) asesores no tienen la formación suficiente para enseñar.	
k. Otra (especifique)	

7.2.2 ¿Cuánto tiempo llevas sin acreditar un módulo? _____

VII.3. ¿Cuál ha sido el mayor número de veces que has presentado un examen oficial para acreditar un módulo? _____ ¿Qué módulo o módulos fueron?

_____ NOTA: Esta pregunta va dirigida a quien ya ha acreditado algún módulo.

7.4. ¿Alguna vez pensaste en abandonar o abandonaste el CAED?

a ☐ SI (pasa a la pregunta 7.4.1) b ☐ NO (pasa a la pregunta 7.5)

7.4.1. ¿Cuáles fueron las razones por las que pensaste en abandonar o abandonaste tus estudios temporalmente en el CAED?

Marca con una X las opciones que consideres necesarias.

a. Ya no me gustaba estudiar	
b. Por reprobar algún módulo varias veces	
c. Porque no me gustaba como enseñaban las y los asesores.	
d. Los exámenes no contienen la información que revisamos en las asesorías y en los libros de texto.	
e. Porque ya llevaba mucho tiempo en el CAED	
f. Porque los exámenes son muy complicados	
g. Porque se me hacían muy difíciles los módulos	
h. Por problemas económicos	
i. Por problemas familiares	
j. Por enfermedad	
k. Porque me case	
l. Otra (especifica)	

7.4.2. SÓLO PARA QUIÉN ABANDONÓ Y REGRESO AL CAED

¿Cuáles fueron los motivos por los que regresaste al CAED?

Marca con una X las opciones que consideres necesarias.

a. Porque quiero obtener un mejor trabajo a futuro	
b. Porque me piden terminar la prepa en mi trabajo actual	
c. Porque es la única opción que tengo para continuar con mis estudios	
d. Porque quiero entrar a la universidad	
e. Porque me gusta la convivencia y la socialización	
f. Porque los asesores tienen mucha paciencia para enseñar	
g. Porque los asesores están muy bien capacitados	
h. Porque prefiero estar en CAED a estar en casa	
i. Porque me gusta estar en el CAED	
j. Porque mis papas quieren que siga estudiando	
k. Otra (especifica)	

7.5. Actualmente, ¿quién te apoya económicamente en tus estudios?

Marca con una X las opciones que consideres necesarias.

a. Tu papá	
b. Tu mamá	
c. Ambos	
d. Tus hermanos(as)	
e. Algún familiar (abuelo(a), tío(a), primo(a), etc)	
f. Algún amigo(a) o conocido(a)	
g. Apoyo económico gubernamental (beca)	
h. Tú mismo(a)	
i. Tu pareja	
j. Otra (especifica)	

7.6. ¿Cuáles son las calificaciones que obtienes regularmente en los exámenes oficiales en el CAED?

- a ☐ 5 b ☐ 6 y 7 c ☐ 7 y 8
d ☐ 8 y 9 e ☐ 9 y 10

VIII. PARA LOS QUE ABANDONARON DEFINITIVAMENTE EL CAED

En este apartado nos interesa conocer información sobre aquellos estudiantes que abandonaron definitivamente el CAED.

Te pedimos que *escribas sobre la línea* la información que se te solicita.

VIII.1. ¿En qué año abandonaste el CAED? _____

8.2 Durante tu estancia en el CAED ¿recibiste alguna beca o apoyo económico para solventar tus estudios?

- a ☐ SI (pasa a la pregunta 8.2.1) b ☐ NO

8.2.1 Escribe el nombre de la beca o apoyo económico _____

¿Has recibido la beca o el apoyo? Si _____ No _____

Comentarios _____

8.3. ¿Cuántos módulos lograste acreditar en el CAED?

- a. Ninguno ☐
b. Número de módulos acreditados _____

8.3.1. Marca con una X aquellas razones por las que consideras que no aprobaste algún módulo o módulos en el CAED.

NOTA: Puedes seleccionar las opciones que consideres necesarias.

a. Nunca me mandaron a examen oficial	
b. Los exámenes contienen información confusa y en algunos casos errónea.	
c. Los exámenes no cuentan con adaptaciones y ajustes que requerimos algunos estudiantes.	
d. Los exámenes no contienen la información que revisamos en las asesorías y en los libros de texto.	
e. Los apoyos que otorgan para realizar los exámenes (mayor tiempo, rellenado de óvalos y lectura) son insuficientes.	

f. Los aplicadores de examen, no lo leen adecuadamente, ni saben lengua de señas para resolver ciertas dudas.	
g. Algunas(os) asesores no te explican con claridad.	
h. Alguna(os) asesores sólo te dan guías de apoyo para acreditar los módulos.	
i. Hay cambio constante de asesores lo cual implica tiempo en retomar la asesoría y en adaptarse a la materia que va a impartir.	
j. Alguna(os) asesores no tienen la formación suficiente para enseñar.	
k. Otra (especifica)	

8.3.2 ¿Cuánto tiempo pasó sin que pudieras aprobar un módulo? _____

8.4. ¿Cuál fue el mayor número de veces que presentaste un examen oficial para acreditar un módulo? _____ ¿Qué módulo o módulos fueron?

8.5. NOTA: Esta pregunta va dirigida a quien acreditó algún módulo.

8.6. Al abandonar definitivamente el CAED yo:

a. Me inscribí en otra escuela	
b. Empecé a trabajar	
c. Me quedé en casa ayudando a mi familia	
d. Otra (especifica)	

8.7. ¿Cuáles son las calificaciones que obtuviste regularmente en los exámenes oficiales durante tu estancia en el CAED?

a 5 b 6 y 7 7 y 8

d 8 y 9 e 9 y 10

IX. PARA LOS QUE EGRESARON DEL CAED

En este apartado nos interesa conocer información sobre aquellos estudiantes que egresaron del CAED. Escribe sobre la línea la información que se te solicita.

IX.1. ¿Cuántos años estuviste en CAED? _____2010 2020_____

IX.2. ¿Sabes cuál fue el promedio final que obtuviste? _____7.80____ en caso de que si, escribe tu promedio _____

IX.3. Durante tu estancia en el CAED ¿recibiste alguna beca o apoyo económico para solventar tus estudios?

a ☐ SI (pasa a la pregunta 9.3.1) b ☐ NO

9.3.1 Escribe el nombre de la beca o apoyo económico _____bienestar_____

¿Has recibido la beca o el apoyo? Si _____ No _____

Comentarios _____

IX.4. Durante tu estancia en el CAED ¿se te dificultó acreditar un módulo o módulos?

a ☐ SI (pasa a la pregunta 9.4.1) b ☐ NO

9.4.1. Marca con una X aquellas razones por las que consideras que se te dificultó aprobar algún módulo o módulos en el CAED.

NOTA: Puedes seleccionar las opciones que consideres necesarias.

a. Los exámenes contienen información confusa y en algunos casos errónea.	
b. Los exámenes no cuentan con adaptaciones y ajustes que requerimos algunos estudiantes.	
c. Los exámenes no contienen la información que revisamos en las asesorías y en los libros de texto.	
d. Los apoyos que otorgan para realizar los exámenes (mayor tiempo, rellenado de óvalos y lectura) son insuficientes.	
e. Los aplicadores de examen, no lo leen adecuadamente, ni saben lengua de señas para resolver ciertas dudas.	
f. Algunas(os) asesores no te explican con claridad.	
g. Alguna(os) asesores sólo te dan guías de apoyo para acreditar los módulos.	
h. Hay cambio constante de asesores lo cual implica tiempo en retomar la asesoría y en adaptarse a la materia que va a impartir.	
i. Alguna(os) asesores no tienen la formación suficiente para enseñar.	

j. Otra (especifica)

9.5. ¿Cuál fue el mayor número de veces que presentaste un examen oficial para acreditar un módulo? _____ ¿Qué módulo o módulos fueron?

9.6. Una vez que egresé del CAED yo:

a. Presenté examen para la universidad pública	
b. Busqué una universidad que no fuera a través de examen de selección (privada o gubernamental)	
d. Busqué un trabajo y/o me dediqué a alguna actividad para generar ingresos.	
e. Me quedé en casa para ayudar a mi familia o al negocio familiar.	
d. Otra (especifica)	

X. ACCESIBILIDAD Y VINCULACIÓN A NIVEL LOCAL

En este apartado nos interesa conocer información sobre la accesibilidad en el CAED y algunas actividades desarrolladas en el centro escolar.

Marca con una X las opciones que describan la infraestructura del CAED

10.1. El CAED cuenta con:

	a. SI	b. NO
a. Espacios accesibles incluyendo entradas y salidas, aulas y pasillos.		
b. Alrededores accesibles como banquetas y señalizaciones en el suelo.		
c. Métodos de seguridad, alarmas y evacuación.		
d. Materiales didácticos educativos adaptados (libros de texto en audio y sistema braille, audiovisuales, sensoriales, multimedia, etc).		
e. Interprete en lengua de señas o personal capacitado que domine Lengua de Señas Mexicana.		

9.2. ¿Con qué frecuencia acudiste a los siguientes eventos como parte de las actividades del CAED?
 Marca con una X la opción que corresponda.

Eventos	a. Frecuentemente	b. Nunca	c. Casi nunca
a. Musicales			
b. Exposiciones artísticas (fotografía, artes plásticas).			
c. Cine			
d. Teatro			
e. Danza			
f. Eventos literarios (presentación de poesía, eventos con contenido científico, ciencia ficción, cuentos, etc).			
g. Eventos deportivos			
h. Bibliotecas y espacios de consulta			

XI. ASESORAS(ES) DEL CAED

En este apartado nos interesa conocer información sobre las y los asesores del CAED

Marca con una X las opciones que describan la práctica docente que se desarrolla al interior del CAED.

¿Qué tanto las y los asesores del CAED?

Acciones	a. Frecuentemente	b. Casi nunca	c. Nunca
a. Identifican los apoyos que requieren los estudiantes			
b. Desarrollan estrategias que promueven aprendizajes			
c. Motivan a las y los estudiantes para lograr conocimientos y aprendizajes que les sirvan en su vida diaria.			
d. Utilizan material comprensible para la enseñanza.			
e. Fomentan la cooperación colectiva entre estudiantes.			
f. Eliminan todo tipo de discriminación hacia los estudiantes.			

XII. CONDICIONES DE ESTUDIO

En este apartado nos interesa conocer información sobre tus condiciones de estudio.
Marca con una X la opción que corresponda.

12.1 El espacio para las actividades escolares regularmente es:

- a ☐ Casa c ☐ Biblioteca d ☐ Otro
b ☐ Salón de clases d ☐ Trabajo

12.2 Los medios para realizar tareas, estudiar y otro tipo de actividades escolares son:

- a ☐ Computadora d ☐ Café internet
b ☐ Tablet e ☐ Ninguno de los anteriores
c ☐ Celular

3.3. Tu espacio de estudio cuenta con:

	a. SI	b. NO
3.1.1. Luz adecuada	☐	☐
3.1.2. Comodidad	☐	☐
3.1.3. Amplitud	☐	☐
3.1.4. Tranquilidad y poco ruido ambiental	☐	☐
3.4.5. Privacidad	☐	☐
3.4.6. Materiales de apoyo (libros, diccionarios, enciclopedias, etc).	☐	☐

3.6. ¿Tienes libros, diccionarios y enciclopedias en tu casa?

- a ☐ SI b ☐ NO

3.6.1 ¿Cuántos? _____ (aprox.)

XI. USO DEL TIEMPO LIBRE

En este apartado nos interesa conocer información sobre las actividades que realizas en tu tiempo libre.

11.1 ¿Cuántas horas al día dedicas a la realización de otras actividades, que no se relacionen con la escuela?: _____ la casa_

11.2. Marca con una X las actividades que realizas en tu tiempo libre con mayor frecuencia.

a ☐ x Ir al cine	i ☐ Visitar o recibir a familiares
b ☐ Al teatro	j ☐ Jugar videojuegos
c ☐ Al parque	k ☐ Ir a fiestas
d ☐ Al deportivo	l ☐ Ir a conciertos
e ☐ Ver a tus amigos	m ☐ Leer el periódico
f ☐ Estar con tu novio(a)	n ☒ Ver televisión
g ☐ Ir a museos	o ☐ Hacer el quehacer
h ☐ Leer revistas	p ☐ Otra ¿Cuál?

¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!!!