



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO

---

---

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN

ACCESIBILIDAD FÍSICA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD  
EN 30 ESCUELAS PRIVADAS DE EDUCACIÓN  
BÁSICA REGULARES.

**T E S I S**  
QUE PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y  
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
P R E S E N T A :

**S O F Í A Á L V A R E Z G A L Á N**

DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. NORMA ALICIA DEL RÍO LUGO.

MÉXICO D. F.

JUNIO DE 2007

**DIRECTORA DE TESIS:**

MTRA. NORMA ALICIA DEL RÍO LUGO

**SINODALES:**

MTRA. DULCE MARÍA GARCÍA LIZÁRRAGA

MTRA. MA. FRANCESCA SASSO YADA

DR. JAVIER ENRIQUE ORTIZ CÁRDENAS

MTRO. ROGELIO MARTÍNEZ FLORES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
UNIDAD XOCHIMILCO

---

---

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN

ACCESIBILIDAD FÍSICA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD  
EN 30 ESCUELAS PRIVADAS DE EDUCACIÓN  
BÁSICA REGULARES.

**T E S I S**  
QUE PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y  
PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN  
P R E S E N T A :  
**S O F Í A Á L V A R E Z G A L Á N**

DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. NORMA ALICIA DEL RÍO LUGO.

MÉXICO D.F.

JUNIO DE 2007

## AGRADECIMIENTOS

Para mis padres:  
Allá donde estén, por la vida,  
por cuidarme, por su confianza  
y su apoyo.

Para Luis Enrique:  
Por su apoyo.

Para mis hijos Alejandro y Enrique:  
Por esa maravillosa experiencia  
que compartimos, la vida.

Para el Dr. Rodrigo Pimienta Lastra:  
Por su calidad humana.

Para el M. en C. Alejandro Aldama Ojeda:  
Por su calidad humana.

Para el Profesor Rogelio:  
Por su calidad humana y por favorecer  
la ruptura epistemológica a través de la  
reflexión del quehacer profesional cotidiano.

Para la Maestra Norma Del Río por dedicar  
parte de su valioso tiempo para asesorarme.

Para el Dr. Javier Ortiz Cárdenas  
Por su apoyo y calidad humana.

Para Alejandro Vanegas Valle y  
Armando Ortiz Tlapale:  
Por el apoyo que me brindaron.

Para todas las personas que siempre  
pensaron que lo lograría  
y para quienes participaron  
haciendo posible esta investigación.

INFINITAS GRACIAS

## INDICE

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I. Los conceptos limitantes y el objeto de estudio</b> .....	22
1.1. Matriz de conceptos.....	23
1.2. El objeto de estudio se pone en relación con otros conceptos.....	28
1.3. Se presenta el estado de la cuestión desde la visión de Amartya Sen, Goffman y Vygotski.....	30
1.4. Violencia ejercida contra niños con discapacidad.....	36
<b>CAPÍTULO II. Evolución histórica del tratamiento a la discapacidad</b> .....	47
2.1. Los antecedentes.....	48
2.2. Separación, eliminación.....	50
2.3. Custodia y atención. Segregación, institucionalización.....	51
2.4. Educación Especial. Rehabilitación.....	53
2.5. Del modelo médico al modelo educativo.....	56
2.5.1 Modelo homogéneo.....	62
2.5.2 La intervención temprana.....	64
2.6. Modelo social. Escuela integradora incluyente.....	65
2.7. Nuevas concepciones y nuevas prácticas.....	66
2.7.1 Las iniciativas.....	66
2.7.2 Recomendaciones a los gobiernos.....	70
2.8. El estado del arte en México en materia de discapacidad.....	74
<b>CAPÍTULO III. Los instrumentos normativos</b> .....	86
3.1 Antecedentes y estado del marco jurídico en México.....	88
3.2 Análisis del discurso, semántica cuantitativa.....	92
3.3 Análisis de documentos vigentes en los que se sustenta la política educativa de la integración.....	92
3.3.1 Artículo 3º Constitucional.....	94
3.3.2 Ley General de Educación.....	94
3.3.3 Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.....	96
3.3.4 Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.....	99
3.3.5 Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2002-2003. Este documento incluye las normas para los Centros de Atención Múltiple y escuelas de educación regular que integra alumnos con necesidades educativas especiales o sin discapacidad.....	99
3.3.6 Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003).....	101
3.3.7 Convención sobre los Derechos del Niño.....	102
3.3.8 Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal.....	102
3.3.9 Manual técnico de accesibilidad Gobierno del Distrito Federal. (Apoyo a las Normas técnicas complementarias de Accesibilidad).....	104

3.3.10	Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos. 2005-2006.....	105
3.3.11	Acuerdos de reconocimiento de validez oficial de educación básica.....	105
3.3.11.1	Acuerdo 278 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de preescolar.....	105
3.3.11.2	Acuerdo 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar.....	106
3.3.11.3	Acuerdo 254 y 255 por los que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria y secundaria.....	110
3.4	Conclusiones sobre la normatividad vigente.....	111
3.4.1	Semántica cuantitativa.....	116
3.4.2	El ejercicio ciudadano.....	120
<b>CAPÍTULO IV. Accesibilidad física y diseño universal.....</b>		<b>135</b>
4.1	Dimensión físico ambiental.....	138
4.2	Construcción social de la discapacidad.....	140
4.3	Accesibilidad incluyente. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal.....	141
4.4	Condiciones de accesibilidad física en escuelas públicas.....	154
4.5	Reflexión.....	157
<b>CAPÍTULO V. Metodología y Análisis de datos.....</b>		<b>159</b>
5.1	Contenidos teóricos investigados mediante el cuestionario.....	162
5.2	Estructura teórica que fundamenta el diseño del cuestionario.....	162
5.3	Los informantes y su perfil profesional.....	163
5.4	Resultados.....	163
5.4.1	Tipos de escuelas y niveles de atención.....	163
5.4.2	Tamaño de las escuelas y variaciones de la población escolar según nivel escolar.....	165
5.4.3	Igualdad real de oportunidades, causas y efectos del estigma.....	167
5.4.4	Tipo de discapacidad atendida por escuelas.....	171
5.4.5	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades. Adecuaciones físicas	172
5.4.5.1	Permanencia temporal.....	174
5.4.6	Ambiente social, interacción.....	175
5.4.7	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables. Accesos...	177
5.4.8	Discapacidad motora, no educación especial. Desplazamientos y permanencia.....	179
5.4.9	Discapacidad motora, no educación especial. mobiliario.....	183
5.4.10	Los instrumentos normativos.....	184
5.4.10.1	Conocimiento de la norma por parte de los actores. Omisión y ambigüedad.....	184
5.5	Análisis cualitativo.....	186
5.5.1	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables. Barreras..	188
5.5.2	Causas y efectos del estigma.....	193
5.5.3	Ambiente social e interacción, la discapacidad motora no necesita	

la educación especial.....	200
5.5.4 Conocimiento acerca de la norma.....	207
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>210</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>223</b>
<b>Textos en internet.....</b>	<b>229</b>
<b>Hemerografía.....</b>	<b>230</b>
<b>Videos.....</b>	<b>230</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>232</b>
Cuestionario de entrevistas con propietarios, directores y docentes de escuelas privadas de educación básica.....	233
Transcripción de una entrevista.....	236
<b>INDICE DE DIAGRAMAS</b>	
Diagrama 1. Interacción de factores.....	15
Diagrama 2. Integración educativa, servicio público y privado.....	90
Diagrama 3. Relación normatividad accesibilidad física.....	112
Diagrama 4. Consecuencias de las características de la normatividad.....	113
Diagrama 5. Semántica cuantitativa.....	119
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	
Cuadro No. 1. Matriz de conceptos.....	24
Cuadro No. 2. Unidades informantes.....	18
Cuadro No. 3. Matriz de evolución histórica.....	49
Cuadro No. 4. Cambio de servicios.....	89
Cuadro No. 5. Cambios al Artículo Tercero Constitucional.....	130
Cuadro No. 6. Sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación.....	131
Cuadro No. 7. Matriz comparativa de documentos normativos surgidos a partir de 1993.....	132
Cuadro No. 8. Porcentaje de la población con discapacidad según tipo de discapacidad, en el país y en el Distrito Federal.....	157
Cuadro No. 9. Contenidos teóricos investigados mediante el cuestionario .....	162
Cuadro No. 10. Estructura teórica que fundamenta el diseño del cuestionario... ..	162
Cuadro No. 11. Informantes que participaron en la entrevista semidirigida.....	163
Cuadro No. 12. El perfil profesional de los informantes.....	163
Cuadro No. 13. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables..	188
Cuadro No. 14. Causas y efectos del estigma.....	193
Cuadro No. 15. Ambiente social e interacción, la discapacidad motora no necesita la educación especial.....	201
Cuadro No. 16. Conocimiento acerca de la norma.....	207

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica No. 1. Principales necesidades detectadas en las escuelas de seguimiento cercano.....	155
Gráfica No. 2. De qué forma se resolvieron las necesidades detectadas.....	156
Gráfica No. 3. Niveles de atención.....	164
Gráfica No. 4. Variaciones de la población escolar según nivel escolar.....	165
Gráfica No. 5. Variaciones de número de alumnos por nivel escolar.....	166
Gráfica No. 6. Demanda de Atención Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad.....	168
Gráfica No. 7. Alumnos integrados en el ciclo escolar 2005/2006 en las 30 escuelas.....	170
Gráfica No. 8. Tipo de discapacidad atendida por escuelas.....	171
Gráfica No. 9. Distribución de casos con discapacidad por nivel educativo....	172
Gráfica No. 10. Tipos de cambios y adecuaciones realizadas.....	173
Gráfica No. 11. Percepción de quienes resultan beneficiados de la integración educativa.....	176
Gráfica No. 12. Actores perjudicados por la integración.....	176
Gráfica No. 13. Conocimiento de los instrumentos normativos.....	185



## INTRODUCCIÓN

## INTRODUCCIÓN.

El motivo que llevó a abordar esta problemática partió de una experiencia de trabajo que tiene relación con la política pública que se ocupa de la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad. Un porcentaje de alumnos con discapacidad (motora, intelectual, problemas de lenguaje, trastorno de déficit de atención -TDA-, entre otras), asisten a instituciones privadas incorporadas como escuelas regulares. Dichas escuelas no son supervisadas por la Dirección de Educación Especial y algunas no cuentan con las características físico-ambientales que se requieren para dar la atención adecuada a estos alumnos.

En el desempeño de visitas higiénico-pedagógicas a escuelas privadas de educación básica que pretendían incorporarse, o que ya contaban con autorización para impartir educación básica en los diferentes niveles, fue cuando me encontré con una situación preocupante e insatisfactoria de acuerdo con mis valores, con la responsabilidad social de quienes estamos en el campo de la atención educativa (ya que trabajé en escuelas primarias en lo que se denomina Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular [USAER], atendiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para integrarlos), y que necesariamente impacta el aspecto conceptual.

A partir de observar a esos alumnos excluidos en espacios que no cumplen con las condiciones físico-ambientales mínimas, y que son segregados y atendidos por personal que no tiene el perfil profesional requerido, surge la siguiente pregunta: ¿Los directivos de dichas escuelas, están concientes de que la integración educativa no es un acto de caridad, sino que se sustenta en principios y fundamentos filosóficos, y que consiste en un movimiento incluyente que se fundamenta en un marco jurídico?

Se dice que en la identificación de la situación problemática, la vida cotidiana se caracteriza por una cierta continuidad y la existencia de rutinas a través de las cuales los sujetos se relacionan con su medio. En la medida en que esas rutinas se mantengan inalteradas, la vida cotidiana tiende a ser percibida como un fenómeno natural y, por tanto, como no problemática. Pero, en este caso, sí se produjo el conflicto que interrumpió esas

rutinas y se cuestionó su naturalización desde los propios valores, la inserción social así como la propia formación en un contexto. Esta situación la describe Bachelard <sup>1</sup> (2004:9-15) al hablar sobre los estancamientos, retrocesos o inercias en donde establece que encontramos el obstáculo epistemológico, obstáculo representado en este caso por la experiencia: “*El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra*”. O como establece Bourdieu <sup>2</sup> (2005:65) al citar al mismo autor:

*La sociología es una ciencia que incomoda porque, como toda ciencia (“no hay más ciencia que la de lo oculto”, decía Bachelard), devela cosas ocultas, y que, en este caso, se trata de cosas que ciertos individuos o ciertos grupos prefieren esconder o esconderse porque ellas perturban sus convicciones o sus intereses.*

Así, el proceso de desnaturalización, llevó a reflexionar en la contradicción de que lo natural sería la presencia de la diversidad en la escuela regular. Sin embargo, al investigar o preguntar en otras escuelas, parece que es la ausencia de alumnos con discapacidad la que prevalece. Esta misma situación llevó a investigar qué había en términos de instrumentos normativos de la operación, partiendo de la experiencia para abstraer el problema.

Como resultado en un primer momento de la revisión de la normativa, la integración educativa aparece como un hecho en la Ley General de Educación y en la Convención sobre los Derechos del Niño, pero hay una distancia enorme con la práctica porque no hay manera de garantizar el derecho del niño con discapacidad, para tener acceso a la escuela.

Por otro lado, parece que en el marco jurídico, donde la integración educativa debe ser considerada como una política inclusiva y de educación para todos, no se han diferenciado las modalidades de educación especial y la integración a la escuela regular de alumnos con discapacidad. Da la impresión de que hay un vacío o fractura en la norma, que favorece la discrecionalidad, de tal suerte que no existe ningún control de la calidad

---

<sup>1</sup> Bachelard Gaston (2004), *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.

<sup>2</sup> Bourdieu, Pierre (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

educativa que reciben estos niños en dichas escuelas. Por esta razón, el fin de la investigación fue analizar los instrumentos normativos que se encuentran dispersos, identificando las omisiones y ambigüedades que favorecen la discrecionalidad y, por consiguiente, la exclusión, segregación, discriminación y estigma en los alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1, además de tener la posibilidad de que dicha práctica sea monitoreada.

Con relación al estado del arte acerca de la normatividad, el espacio conceptual consistió en: ambigüedad y omisión. Los conceptos en algunos casos son abstractos, aparecen en los documentos normativos y el conocimiento disponible, como elementos constitutivos donde se inserta el objeto de investigación, por esta razón se ubicaron en el contexto desde el que se identificó la situación problemática, para reagruparlos y sistematizarlos y, lograr así la metamorfosis a los términos técnicos y conceptuales.

Los conceptos se abordaron desde distintas visiones teóricas como la de Goffman, Amartya Sen y Vygotsky, quienes aluden al estigma, la igualdad real de oportunidades, e instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables y la integración de alumnos con discapacidad motora, factores que tienen relación con el acceso físico, que implica la permanencia y desplazamiento de los alumnos con discapacidad motriz y visual. Por otro lado, si la accesibilidad física es nula o deficiente puede representar barreras, no sólo en lo físico, sino en el aspecto psicológico y social, por ese motivo se conceptuó a las barreras de acceso físico como un tipo de discriminación.

Para la construcción del objeto, se consideró que en el conocimiento disponible la integración va más allá del acceso y por tanto el espacio conceptual donde se insertó el objeto de investigación fue: acceso, discapacidad, accesibilidad física, integración, permanencia y desplazamiento. Estos conceptos se pusieron en relación con el de discriminación. Se trabajaron dos ejes: características de la norma y condiciones de accesibilidad física en escuelas de sostenimiento privado.

Después de analizar la situación emergió la pregunta que a continuación se plantea y a partir de la cual se decidió constituir el objeto de investigación: ¿Son congruentes las decisiones que toman los directivos de escuelas privadas de educación básica con respecto a la integración educativa de niños con discapacidad, con el movimiento filosófico-educativo incluyente que se fundamenta en un marco jurídico?

A partir de la pregunta anterior y de responder a las preguntas desagregadas, se delimitaron y orientaron los objetivos que permitieron estimar las actividades que se realizaron para responderla. Así se plantearon dos objetivos generales como caracterizar la normativa en que se sustenta la política pública de integración educativa que garantiza el acceso de alumnos con discapacidad y documentar las condiciones de accesibilidad física de los alumnos con discapacidad en 30 escuelas privadas regulares de las delegaciones de Coyoacán e Iztapalapa.

Con el propósito de desplegar actividades específicas, se plantearon los siguientes objetivos:

Caracterizar los documentos normativos (leyes fundamentales, secundarias, reglamentarias y acuerdos) que dan sustento teórico, jurídico y operativo a la integración educativa, en términos de omisión y ambigüedad.

Estudio de caso. Establecer si los alumnos con discapacidad tienen garantizada la accesibilidad física en 30 escuelas privadas regulares incorporadas de las delegaciones: Coyoacán e Iztapalapa.

Determinar el nivel de conocimiento acerca de la norma que tienen los propietarios, directivos y/o docentes de las 30 escuelas privadas incorporadas de las delegaciones de Coyoacán e Iztapalapa.

En las hipótesis, como respuestas conjeturales, se encuentran los conceptos y las dimensiones que se trabajaron en la investigación, es decir, los conceptos sobre los que había que obtener información empírica, y así, se plantearon las siguientes hipótesis:

La accesibilidad física nula o deficiente en escuelas regulares de educación básica privadas, favorece la discriminación de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1.

La accesibilidad física adecuada favorece la permanencia temporal y espacial de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas regulares de educación básica privadas.

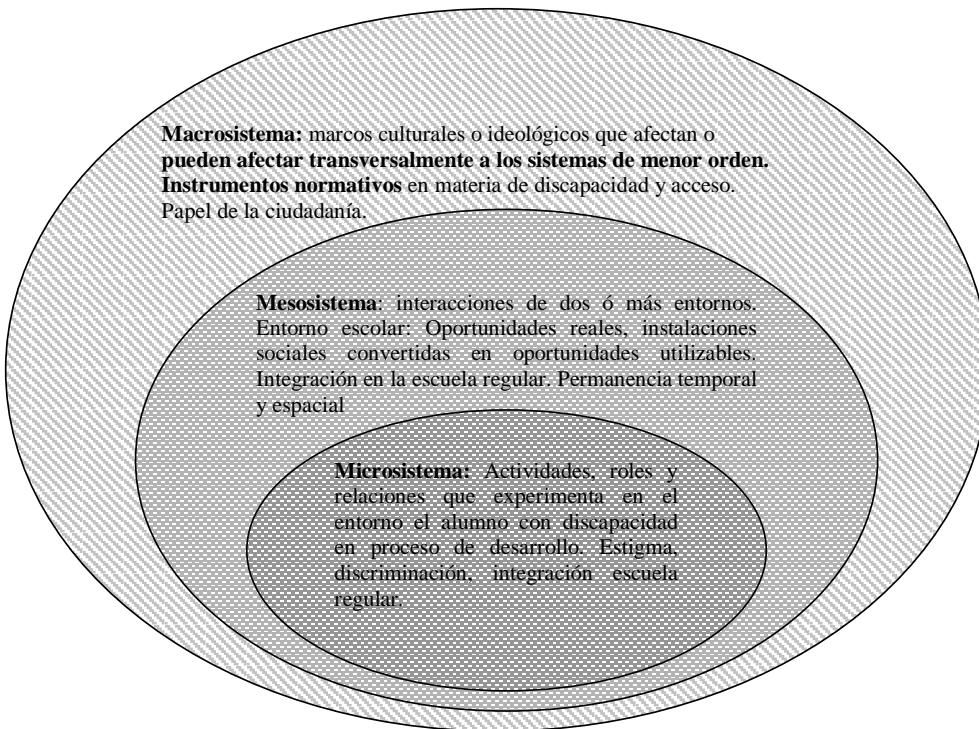
La accesibilidad física adecuada favorece el desplazamiento horizontal y vertical, asistido y autónomo de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas regulares de educación básica privadas.

La accesibilidad física adecuada favorece la asistencia y no deserción de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas regulares de educación básica privadas.

Las omisiones y ambigüedades de la normativa favorecen la discrecionalidad y falta de supervisión en el servicio.

Se espera que al sistematizar la norma, que involucra a todos los actores de este hecho educativo, se irá resolviendo la problemática de cada uno de ellos. Así por ejemplo, las condiciones de accesibilidad física nulas o deficientes del inmueble se cambiarán por adecuadas; lo mismo sucederá con el perfil profesional de los docentes y equipo de apoyo y la propuesta curricular adaptada. De esta forma, el padre de familia estaría en posibilidades de tomar la decisión si inscribe a su hijo o hija con discapacidad en una escuela pública o privada y de igual forma conocería las características del servicio que le debe otorgar la escuela. Por otro lado, se pretende que el trabajo de las escuelas particulares incorporadas, se vincule con las zonas de supervisión, con el objeto de lograr la calidad del servicio, y por ende, que los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad, reciban la atención educativa que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida.

Esta investigación se llevó a cabo con base en el modelo ecológico en donde el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, que está en proceso de desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. El ambiente ecológico se concibe en este modelo como una disposición seriada de estructuras concéntricas con cuatro niveles (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) o sistemas que operarían en concierto para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo del niño.



**Diagrama No. 1. Interacción de factores**

Fuente: Adaptación de Sofía Álvarez Galán, (2006), a partir de la situación problemática, el estado del arte y del modelo de Bronfenbrenner (1987) sobre la Ecología del desarrollo humano <sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piados.

Las relaciones entre accesibilidad física y características de la normatividad vigente las encontramos en la situación problemática, que se desprende de una realidad, de donde tomamos los referentes empíricos y teóricos. Los empíricos observables son: infraestructura, accesibilidad física nula o deficiente, adecuaciones arquitectónicas y alumnos con discapacidad. Los referentes teóricos no observables: integración educativa, acceso, discapacidad, igualdad de oportunidades, exclusión, necesidades educativas especiales, adecuaciones técnicas y adecuaciones curriculares, así como marco jurídico. Algunos de estos referentes teóricos tienen su origen a partir de iniciativas como la de Jomtien, Educación para todos; Salamanca, Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales y Dakar, Foro mundial sobre educación.

La metodología que se aplicó, de acuerdo con el objeto de estudio consistió por un lado, en el análisis del discurso que se llevó a cabo en los instrumentos normativos relacionados con la integración educativa de alumnos con necesidades educativas con alguna discapacidad.

Este análisis se realizó a través de dos técnicas, por un lado se diseñó una matriz comparativa de dichos instrumentos en cuanto a la omisión y ambigüedad y, por el otro el análisis del discurso basado en la semántica cuantitativa. En éste se utilizaron símbolos o palabras clave, a veces agrupándolos con sinónimos en torno al vocablo simbólico, más que la palabra en tanto unidad gramatical, es su significado lo que sirve de unidad de análisis. Esta búsqueda concluyó con el análisis sistemático que incluye comparación y sistematización.<sup>4</sup>

Se privilegió la semántica cuantitativa que propone Duverger porque como establece Ortí (2002:224):

*“los discursos y los hechos integran y configuran igualmente la realidad social y se reclaman mutuamente en su comprensión y explicación”.*<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Duverger. Maurice (1992), *Métodos de las ciencias sociales*. México, Ariel, pp. 173-177 y 353

<sup>5</sup> Ortí, Alfonso (2002), “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, en *Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial.



Por otro lado, con el objeto de elaborar un primer diagnóstico con evidencia acerca de acceso seguro, desplazamiento (autónomo o asistido, horizontal o vertical), permanencia en tiempo y espacio (considerando ausentismo y deserción, así como condiciones de iluminación y ventilación), en treinta escuelas regulares, con tipo de sostenimiento privado de nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, se llevó a cabo la entrevista semidirigida a dichas escuelas ubicadas en las delegaciones Coyoacán (quince) e Iztapalapa (quince).

La entrevista semidirigida se llevó a cabo con los directivos de las escuelas ya mencionadas que sí inscriben alumnos con discapacidad, con el objeto de detectar el conocimiento que tienen estos actores de los instrumentos normativos y por otro lado las condiciones de accesibilidad física de los inmuebles y las condiciones de acceso, permanencia y desplazamiento.

Se eligieron estos instrumentos con base en el análisis de la descripción /comprensión de la acción social de Schutz (2002:222) quien establece:

*“Una perspectiva cultural e intersubjetiva que responde –como un primer marco teórico- a la doble comprensión de la interacción social concreta en las prácticas cualitativas “cara a cara”, inmediatas y abiertas... en donde los participantes son inducidos a categorizar sus propias visiones, relaciones y experiencias”<sup>6</sup>.*

El mismo autor plantea que la observación de los hechos, registro de datos, cuantificación de su recurrencia y extensión, y comprensión e interpretación de los discursos (y de los mismos hechos) constituyen momentos esenciales en la estructuración y explicación sistemática de los procesos sociales.

La entrevista semidirigida se diseñó con preguntas abiertas y cerradas ya que las primeras permiten efectuar una encuesta mucho menos superficial porque mediante ellas se perciben más fácilmente la actitud, opiniones del individuo, motivo y significado. Las

---

<sup>6</sup> Ibid, p. 222.

“cerradas” son fáciles de examinar, la interpretación de las respuestas no plantea problema y la codificación es automática.<sup>7</sup>

Bajo este marco, las unidades informantes consistieron en:

**Cuadro No. 2 Unidades informantes.**

<b>Unidad de análisis</b>	<b>Selección de casos</b>	<b>Fuente de información</b>
<b>Normativa</b>	Los instrumentos normativos que norman la integración educativa.	Normas fundamentales, secundarias y reglamentarias.
<b>Accesibilidad física</b>	30 escuelas privadas regulares que se eligieron por la facilidad de acceso.	Entrevistados y caracterización de los inmuebles.

**La relación que guarda la investigación con el desarrollo y planeación de la educación:**

La planeación es un proceso social matizado por teorías y prácticas, no sólo es conocimiento científico sino que posibilita la cristalización de una praxis. Dado que la planeación se da en ámbitos espaciales y temporales bien precisos y que la educación es un proceso social susceptible de ser planificado, esta investigación, toda vez que consideró la base y la cúspide de la política educativa que es la integración educativa, es decir la conexión entre los niveles macro y micro, poniendo en relación todos los elementos constitutivos que implican los actores y escenarios, facilitando la participación entre todas las partes interesadas, se considera que tiene relación con la educación, debido a que se sustenta en el objetivo general que consiste en: “Fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de integración educativa para que los niños con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, reciban la atención educativa que requieren y puedan tener acceso a una mejor calidad de vida”.

La relación con planeación de la educación porque al hacer diagnóstico, se elabora un escenario posible de mejora de la infraestructura debido a la importancia que tienen los establecimientos como elementos importantes en el proceso educativo.

<sup>7</sup> Duverger. Maurice (1992). Op. cite., p.228. Ver nota 1.

A partir de lo antes planteado este trabajo está estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I. Conceptualización, desde el modelo de la ecología del desarrollo humano. Los conceptos limitantes y el objeto de estudio. Matriz de conceptos. El objeto de estudio se pone en relación con otros conceptos. Se presenta el estado de la cuestión desde la visión de Amartya Sen ( 2001, 2002 y 2004, ), Goffman (1959, 1970, 2003), y Vygotski (1994 y 1997). Marco conceptual: Integración educativa, discapacidad, discriminación, dimensión lingüística de la discriminación. Violencia ejercida contra niños con discapacidad.

En el capítulo II se presenta el tratamiento que se le ha dado a la discapacidad a través de la historia, ya que las personas con distintos impedimentos han existido desde el comienzo de la humanidad. Se caracterizan las variables sociales desde los inicios de que se dispone de información, en un esquema paralelo con dos vertientes: del modelo tradicional de asistencia institucional al modelo social con diferentes gradientes de integración. Estos dos modelos se insertan en el modelo de la ecología del desarrollo humano porque en ellos se pone de manifiesto la disposición seriada de estructuras concéntricas con los cuatro niveles (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema). Se toman como base las cuatro etapas que propone Carrizosa (2002:287-308.) acerca de la atención que se ha dado a los niños con discapacidad, como son: de separación, de custodia y atención, de rehabilitación y de integración. En esta caracterización se presenta, desde la medida extrema, la eliminación (eliminar las diversidades, etapa primitiva, eugenesia, racismo, nazismo) hasta la discriminación, pasando por la segregación-institucionalización, el enfoque moralista-religioso, el concepto de higiene mental, los modelos educativo homogéneos en función de los ideales de la modernidad, la educación compensatoria vs. la escuela integradora y las iniciativas internacionales.

En el capítulo III. Los instrumentos normativos en torno a la integración educativa, antecedentes y estado del marco jurídico en México. Se realiza el análisis de los documentos elaborados desde el macrosistema, considerando las relaciones y la repercusión que tienen con los niveles del meso y microsistema. Matriz de análisis del

discurso de documentos vigentes en los que se sustenta la política educativa de la integración y semántica cuantitativa de los mismos, identificando los elementos que tienen relación con las unidades de análisis de la investigación como son: acceso y accesibilidad física, desplazamiento y permanencia de alumnos con discapacidad. Se incluye también, el tema del papel de la ciudadanía, y su capacidad de construir o transformar las leyes y normas que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos. Para este capítulo se toman algunos conceptos de Bustelo, Bojórquez y de UNICEF. Así como datos sobre las quejas con las que cuenta la Comisión Nacional Derechos Humanos, PROFECO Y CONAPRED, sobre el ejercicio ciudadano, que demanda sus derechos.

Capítulo IV. Accesibilidad física. Ubicada en el nivel del mesosistema que comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa. Conocimiento disponible. Se hace una exposición sobre la importancia de la accesibilidad física en la norma destacando la relación entre discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal; la construcción social de la discapacidad y la antropometría incluyente. También se analizan los instrumentos normativos del nivel de las normas secundarias y reglamentarias que contienen aspectos sobre la accesibilidad física de alumnos con discapacidad que garantizan su acceso a la educación evitando las barreras físicas. Por último se presentan las condiciones de accesibilidad en escuelas públicas según la Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa llevada a cabo en el 2005.

Capítulo V Estudio de caso. En este capítulo se presentan los contenidos teóricos investigados mediante el cuestionario, así como su estructura teórica. Se presenta el análisis de los datos resultado de la recopilación de la información a través de la entrevista semiestructurada. El instrumento se aplicó a propietarios, directivos y docentes de la muestra de escuelas. En esta sección también se presenta la información acerca de las categorías establecidas como condiciones de accesibilidad física de los inmuebles, desplazamiento (autónomo, asistido, horizontal y vertical), permanencia (temporal y espacial) de las 30 escuelas ubicadas en las delegaciones: Coyoacán e Iztapalapa. Así

mismo, se presentan datos sobre: tipos de escuelas y niveles de atención, tamaño de las escuelas y variaciones de la población escolar, Igualdad real de oportunidades, causas y efectos del estigma, tipo de discapacidad atendida por escuelas, instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables, ambiente social, interacción, discapacidad motora, no educación especial y los instrumentos normativos. Estas mismas categorías son abordadas en el análisis cualitativo.

Posteriormente se ofrecen las conclusiones a que llevaron los resultados de esta investigación, con base en las preguntas e hipótesis. En la última parte se encuentra la bibliografía, el cuestionario y la transcripción de una entrevista.

## **CAPÍTULO I**

## CAPÍTULO I

### LOS CONCEPTOS LIMITANTES Y EL OBJETO DE ESTUDIO

#### 1.1. Matriz de conceptos

Como se mencionó en la introducción, esta investigación se llevó a cabo con base en el modelo ecológico. Al integrar este modelo en el marco metodológico se consideró que Bronfenbrenner<sup>1</sup> señala que se debe entender a la persona no sólo como un ente sobre el que repercute el ambiente, sino como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente e incluso reestructurando el medio en el que vive. Precisamente por ello, señala que la interacción entre ambos es bidireccional, caracterizada por su reciprocidad. Por ello, concibe el ambiente ecológico como una disposición seriada de estructuras concéntricas que a continuación se describen y que se presentan en el diagrama de la página 15, en la que cada una está contenida en cuatro niveles o sistemas que operarían en concierto para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo del niño.

**Microsistema** que corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno en el que participa. **Mesosistema** comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa. **Exosistema**: se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan. **Macrosistema**: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido. En el diagrama 1 no se considera el exosistema porque no tiene relación directa con el objeto de investigación.

Quedando así los factores, los conceptos que se trabajaron fueron desde distintas visiones y niveles: discapacidad, accesibilidad física (condiciones de accesibilidad física que se traduce en oportunidades reales e instalaciones sociales convertidas en oportunidades

---

<sup>1</sup> Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Piados.

utilizables), estigma (causas y efectos del estigma, relación incómoda y tirante), discriminación (ambiente social y educación en la escuela regular de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1) e instrumentos normativos (omisión, ambigüedad) para elaborar el marco teórico. En la matriz de conceptos que se presenta a manera de cuadro (cuadro No.1) se extrajeron una serie de citas representativas de los autores que apuntalan el paradigma a trabajar, y se ubicaron los conceptos en los niveles micro, meso y macrosistemas de acuerdo al diagrama 1 de la página 15.

### 1.1. Cuadro No. 1 Matriz de conceptos:

Conceptos	Niveles de estructuras concéntricas		
	Microsistema	Mesosistema	Macrosistema
<b>Discapacidad</b>	<p><i>Al definir discapacidad, se observan dos líneas bastante claras: la que más ha imperado a lo largo de la historia es la que ve la discapacidad como una carencia o desventaja de la persona y por la cual ella debe adecuarse a la sociedad, asumiendo los costos que esto implica. Otra más nueva, y no manejada aún por todas las personas, plantea la diversidad o diferencia entre las personas y cómo la sociedad debe estar preparada para acoger cada una de estas diferencias.</i></p> <p><b>Discapacidad. Archivador. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile. (2000:4)</b><sup>2</sup></p>	<p><i>Las personas con discapacidad tienen que recurrir a costos más altos para hacer las mismas cosas que hacen otras personas con facilidad como hablar, caminar, ver y el lisiado no alcanza los niveles comparables de la actividad o del logro como la gente sana, aún cuando el lisiado se adapte de forma creativa a su desventaja, por lo tanto no hay justicia distributiva.</i></p> <p><b>Sen (2004:4)</b><sup>3</sup></p>	
	<p><i>El término <b>estigma</b> se utiliza para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador.</i></p> <p>El</p>		

<sup>2</sup> Discapacidad. Archivador (2000), *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*. Fundación Nacional para la superación de la pobreza, Chile.

<sup>3</sup> Sen, Amartya (2004), *Discapacidad y Justicia*. Ponencia en la Segunda Conferencia sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Banco Mundial, Diciembre 2004 <http://latinamerica.dpi.org/documents/1SENAMARTYA-DISCAPACIDADYJUSTICIA.doc>.



<p><b>Estigma</b></p>	<p>estigma es, una clase especial de relación entre atributo y estereotipo. Hay tres tipos de estigmas notoriamente diferentes. En primer lugar las abominaciones del cuerpo- distintas deformidades físicas-. Segundo, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Y tercero los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” <b>Goffman (2003:11-31).</b><sup>4</sup></p>		
<p><b>Discriminación</b></p>	<p>La sensación del discapacitado de que, como persona, no se lo comprende, combinada con el embarazo que la persona no lisiada siente en su presencia, determina una relación incómoda y tirante, que sirve, además para separarlos. <b>(Goffman).</b><sup>5</sup></p>	<p>La identidad social real, se da a partir de que la sociedad establece los medios para categorizar a las personas. Al encontrarnos frente a un extraño, las primeras apariencias nos permiten ver en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos (identidad social), lo que le convierte en alguien menos apetecible y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma. El término estigma se utiliza para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. El estigma realmente es, una clase especial de relación entre</p>	<p>La discriminación de las personas con discapacidad se traduce como toda distinción, exclusión o restricción, basada en una discapacidad, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular, el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y libertades fundamentales. Se presenta a través de actos que van desde tipos de barreras físicas a la restricción de oportunidades. Se consideran conductas discriminatorias: I. Impedir el acceso a la educación pública o privada, así como a becas e incentivos para la permanencia en los centros educativos, en los términos de las disposiciones aplicables. XXII. Impedir el acceso a cualquier servicio público o</p>

<sup>4</sup> Goffman, Erving (2003), *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrourtu.

<sup>5</sup> Ibid., p. 140.

		atributo y estereotipo. (Goffman). <sup>6</sup>	institución privada que preste servicios al público, así como limitar el acceso y libre desplazamiento en los espacios públicos. <b>Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. (2004:29-40).</b> <sup>7</sup>
<b>Integración educativa de alumnos con discapacidad</b>		La enseñanza “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces pasará a ser parte de la labor educativa común. Debe seguir el rumbo de los intereses infantiles. La escuela auxiliar, creada sólo con ayuda de la escuela normal, no debe romper nunca los vínculos con ella... “los niños inválidos son mucho más similares al tipo del niño normal que los ciegos y los sordos, y necesitan mucho menos una educación especial. Las dificultades relacionadas con la educación del inválido son, la mayor parte de las veces, de carácter exterior (imposibilidad de ir a la escuela, de escribir, de trabajar. etc”. Vygotski (1997:93 y 201) <sup>8</sup>	La integración educativa es: 1) Una consecuencia de todos los alumnos a educarse en ambientes normalizados. 2) Una estrategia de participación democrática. 3) Una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos. 4) La puesta en práctica de una variedad de alternativas instructivas. 5) La permanencia en el aula regular del niño con necesidades educativas especiales, junto con otros niños sin estas necesidades. 6) Un compromiso por parte de la escuela y del docente de buscar las condiciones necesarias para que el niño pueda acceder al currículo o realizar adecuaciones curriculares. 7) La unificación de los sistemas educativos regular y especial. 8) Una estrategia que busca que el niño con necesidades educativas especiales se integre a nivel académico, social y de comportamiento, y 9) Una política para elevar la calidad de la educación de todos los niños. <b>La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP, México. (2000:203).</b> <sup>9</sup>

<sup>6</sup> Ibid., p. 16.

<sup>7</sup> Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2004). México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

<sup>8</sup> Vygotski Semionovic, Lev (1997), *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. Madrid, Visor Dis.

<sup>9</sup> García Cedillo, Ismael (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, México.

<p><b>Accesibilidad física.</b></p>		<p>“La mayoría de las escuelas, particularmente en los países menos desarrollados, se construyen sin el acceso para los niños que carecen de habilidades físicas, y no entrenan a la mayoría de los profesores para trabajar con los niños que tienen desventajas de diversas clases, incluyendo inhabilidad al aprender. La desventaja de la conversión se aplica, así, no solamente a convertir ingresos personales en la buena vida, también a convertir instalaciones sociales en oportunidades realmente utilizables” <b>Amartya Sen.</b><sup>10</sup></p>	<p>a) Acceso al entorno físico: I. Los Estados deben adoptar medidas para eliminar los obstáculos a la participación en el entorno físico. Dichas medidas pueden consistir en elaborar normas y directrices y en estudiar la posibilidad de promulgar leyes que aseguren el acceso a diferentes sectores de la sociedad. <b>Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. (2000:32)</b><sup>11</sup></p>
<p><b>Ambigüedad</b></p>			<p>“En la mayoría de los casos, sin embargo, es mucho más difícil identificar y medir el desempeño. Esto puede deberse a la extensión del programa o a la naturaleza compleja y de largo alcance de sus metas. Puede también ser consecuencia de ambigüedades y contradicciones en la enunciación de las normas y los objetivos. Sin embargo es preciso reconocer que la ambigüedad puede ser propiciada” <b>Donald y Horn</b>   <b>(1996:99-100).</b><sup>12</sup></p>
<p><b>Omisión</b></p>		<p>Acción y efecto de omitir (dejar de hacer, faltar, pasar en silencio alguna cosa). Olvido, dejadez, descuido, laguna, preterición (acción de preterir: no hacer caso de una persona o cosa). Negligencia (falta de cuidado, de aplicación o de exactitud, abandono,</p>	<p>La ausencia de vocabulario o falta de términos en áreas de importancia para grupos históricamente más vulnerables sirve como instrumento de exclusión. De esta forma las palabras pueden hacer invisibles a grupos enteros o a ciertas características de esos grupos. <b>Islas Azaís, Hector. (2005:8)</b><sup>14</sup></p>

<sup>10</sup> Sen, Amartya (2004). Op. cite. Ver nota 3.

<sup>11</sup> *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (2000), México, Gobierno del Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

<sup>12</sup> Van Meter, Donald S. Y Van Horn, Carl E (1996), “1. El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual”, en Aguilar Villanueva Luis F. *La implementación de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública. Porrúa, México.

		<i>descuido, apatía, olvido y omisión</i> ). <b>Real Academia Española. (1992). Diccionario de la Lengua Española. Madrid.</b> <sup>13</sup>	
<b>Derecho a la educación.</b>			<i>Una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a una educación de calidad.</i> <b>La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP. (2000:203).</b> <sup>15</sup>

Fuente: Adaptación de Sofía Álvarez Galán (2006), a partir de los enfoques teóricos {Sen (2004)}, Vygotski (1997) y Goffman (2003)}, así como PNUD, Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (2000), Van Meter, Donald S. Y Van Horn, Carl E. (1996), Real Academia Española (1992), Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2004), García Cedillo, Ismael (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano* e Islas Azais, Hector (2005) *Lenguaje y discriminación*.

## 1.2. El objeto de estudio se pone en relación con otros conceptos

La categoría central que se privilegió es la de acceso, como una política pública fundamental, para integrar socialmente a los marginados, en este caso, como ya se mencionó, los alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 que cursan educación básica en escuelas privadas incorporadas con posibilidad de integrarse.

En la revisión de las distintas investigaciones que abordan la integración educativa y en particular la accesibilidad física, no se encontró una teoría que unifique el concepto para que sea lo suficientemente válido para abarcar las formas de la definición a la operacionalización que se pretende emplear en esta investigación. Aunque no fue el propósito de la misma, resolver los problemas de definición acerca de accesibilidad física al ponerse en relación con el concepto de discriminación, se trató de señalar algunas características de las concepciones que guiaron esta investigación, para finalmente construir y aproximarse al conocimiento de la realidad de donde surge la situación

<sup>14</sup> Islas Azais, Hector (2005), *Lenguaje y discriminación*. Cuadernos de la igualdad. No. 4. Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. México.

<sup>13</sup> Real Academia Española (1992), *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid.

<sup>15</sup> García Cedillo, Ismael (2000). Op. cite. Ver nota 9.

problemática. No hay que olvidar que los referentes teóricos sólo son esquemas que pueden servir de base para reconstruir las relaciones y producir los propios significados.

Se consideraron dos visiones diferentes, a partir del concepto de discapacidad, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2000:4).<sup>16</sup> Al definir discapacidad, se observan dos líneas bastante claras: la que más ha imperado a lo largo de la historia es la que ve la discapacidad como una carencia o desventaja de la persona y por la cual ella debe adecuarse a la sociedad, asumiendo los costos que esto implica (enfoque que critica Goffman (2003) en su excelente trabajo referente al estigma). Otra más nueva, y no manejada aún por todos, plantea la diversidad o diferencia entre las personas y cómo la sociedad debe estar preparada para acoger cada una de estas diferencias (Enfoque de Amartya Sen sobre el “modelo de capacidad”, y la de Vygotski sobre los niveles de mediación e integración de los discapacitados a la escuela regular, así como el enfoque biológico-cultural y su relación con las funciones de existencia colectiva, tiempo y espacio).

La primera concepción teórica bajo la que se analizó el problema, tiene relación con la identidad social real y la repercusión del estigma en las interacciones entre el sujeto estigmatizado y el otro (niveles micro y mesosistema). Como un primer nivel del acceso, se consideró la accesibilidad física como adecuaciones de acceso, relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela (niveles del meso y macrosistema). Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalización en Braille, de tal suerte que se permita el acceso seguro, libre desplazamiento (vertical y horizontal) y permanencia (temporal y espacial) de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 para compensar las dificultades de dichos alumnos y promover su participación activa en la dinámica del trabajo escolar. También se consideraron la iluminación, ventilación y accesibilidad en los diferentes espacios (aulas, sanitarios, área de recreación) así como condiciones del mobiliario.

---

<sup>16</sup> Discapacidad. Archivador (2000). Op. cite. Ver nota 2.

### **1.3. Se presenta el estado de la cuestión desde la visión de Amartya Sen, Goffman y Vygotski**

Pero, ¿qué relación tiene este concepto de accesibilidad física con la aproximación teórica de Goffman de la identidad social real y la repercusión del estigma en las interacciones entre el sujeto estigmatizado y “el otro”? (2003).<sup>17</sup> Pues resulta que el sujeto que ha sido objeto de discriminación en las quejas de las que da cuenta la PROFECO es un individuo víctima de sus atributos, que lo lleva a ser menospreciado en el momento en que la escuela argumenta que no está en posibilidades de hacer las adecuaciones físicas y tampoco se compromete a realizarlas para aceptarlo. Así, observamos que a pesar de las iniciativas que se hayan realizado y los compromisos asumidos, en torno a la educabilidad y el derecho a la enseñanza, los niños con alguna discapacidad siguen siendo segregados de la vida de la comunidad y de las aulas comunes (en este hecho se manifiestan los marcos culturales o ideológicos del nivel macro que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden como son el micro y mesosistema).

Por otro lado, el trabajo de Goffman acerca del estigma representa un estudio psicosocial de los “anormales”, de los que portan la marca diferenciadora del estigma en donde confluyen sus estudios previos como su conocimiento del transmundo de los “desviados” que se puso de manifiesto en “Internados” y el desmenuzamiento del juego social en “La presentación de la persona en la vida cotidiana”.

Goffman realizó este ensayo con el objeto de revisar algunos trabajos sobre el estigma, en especial de índole popular para ver cuál podía ser su utilidad para la sociología, aunque ya la psicología social se ocupaba del estigma o de la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social. Empezó esta tarea deslindando el material vinculado con el estigma de los hechos cercanos a él, describiendo este material de manera económica, dentro de un único esquema conceptual. Esta tarea le permitió formular y utilizar una serie especial de conceptos: los que tienen que ver con la “información social”, la información que el individuo transmite directamente sobre sí mismo.

---

<sup>17</sup> Goffman, Erving (2003). Op. cit. Ver nota 4.

Volviendo a una de las concepciones que guían la investigación como es el estigma, Goffman (2003:11-31), alude en la siguiente cita:

*“es un extraño, cuyas primeras apariencias nos permiten ver en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos (identidad social), lo que le convierte en alguien menos apetecible y menospreciado si el atributo de esa naturaleza es un estigma. El término estigma se utiliza para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador. El estigma realmente es, una clase especial de relación entre atributo y estereotipo”.*

Así mismo plantea que hay tres tipos de estigmas notoriamente diferentes. En primer lugar las abominaciones del cuerpo -las distintas deformidades físicas- en este tipo de estigma la causa básica se localiza al interior del sujeto, eso implica que se considere a la discapacidad como un atributo personal, como una situación objetiva patológica de las personas.

En segundo lugar enumera, los defectos de carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad (perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas). Y no menos importantes, señala también de forma crítica la manera como se construye el discurso racista en cuanto a los estigmas tribales de la raza, la nación y religión. (Goffman, 2003:14)

El estigma como factor aislante genera a su vez un círculo vicioso. *“La sensación del lisiado de que, como persona, no se lo comprende, combinada con el embarazo que la persona no lisiada siente en su presencia, determina una relación incómoda y tirante, que sirve, además para separarlos...”*(Goffman, 2003:140). Es el contacto con la diferencia y tal vez la impotencia que los atributos generan en “el otro” lo que irrumpe y desorganiza, como lo establece Pérez De Plá (2000:268): *“La discapacidad es una marca que todos vivimos y que a todos nos afecta. Ser el portador físico de ella a todos nos afecta. Ser el portador físico de ella es disruptivo de la personalidad...”*<sup>18</sup>

<sup>18</sup> Pérez De Plá, Esperanza. (2000). “Metas, polémicas y paradojas en la integración educativa de los discapacitados intelectuales”, en: Pérez De Plá, Esperanza y Carrizosa, Silvia (Compiladoras). *Sujeto,*

**Comentario [NDRL1]:** Goffman habla de contaminación en sentido crítico? Y esta noción de herencia del estigma? Porque aquí aparecería tal y como lo describes que Goffman estuviera haciendo una defensa social del racismo, etc. (son los argumentos nazis, etc.) cuando en realidad es la crítica a cómo se construye un discurso racista no? quizá sería bueno hacer un comentario de por qué estudia tanto el estigma.

No hay que olvidar que las escuelas especiales han sido por mucho tiempo el lugar de segregación de los niños diferentes. Esta nueva experiencia de integración puede llevar a una serie de situaciones en el alumno con discapacidad como frustración e inhibición en el aula y actividades recreativas si no se implementan medidas incluyentes. De otra forma, queda comprometida la interacción con el resto del grupo, quedando como posibles opciones el aislamiento, los juegos solitarios y la pasividad o la discriminación. Las fracturas grupales o problemas de interacción pueden atribuirse a la inserción de dicho alumno:

*El ingreso a la escuela es la ocasión para el aprendizaje del estigma, experiencia que muchas veces se produce muy precipitadamente el primer día de clase y que se manifiesta mediante insultos, burlas, ostracismo y peleas. Cuanto mayores son las desventajas del niño, mayores las probabilidades de que sea enviado a una escuela especial para personas de su misma clase...*<sup>19</sup>

Pero veamos la segunda visión de la definición de la discapacidad bajo el marco de Sen (2004:4). Ésta tiene otros referentes que provienen de la Economía, pero con un enfoque ético, abordando la desigualdad y la reproducción de la desigualdad que se da al pretender integrar a los niños con discapacidad a la escuela regular, en países en los que no se dan las condiciones para instrumentar una política educativa como ésta. En su ponencia sobre este tema señala: *“La mayoría de las escuelas, particularmente en los países menos desarrollados, se construyen sin contemplar el acceso a niños con discapacidades físicas, y la mayoría de los maestros no tienen el entrenamiento para trabajar con niños que tienen discapacidades de diferentes tipos, incluyendo discapacidades de aprendizaje”*.<sup>20</sup>

Nos parece muy importante el señalamiento de Sen (2004) con el que cierra su ponencia: *“Debemos resistir el abandono masivo de las necesidades de las personas con*

---

*inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo.* Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco.

<sup>19</sup> Goffman (2003). Op cite., p 47. Ver nota 4.

<sup>20</sup> Sen, Amartya (2004). Op cite., p 4. Ver nota 3.



*discapacidad a través de la confusión conceptual. Aquí hay necesidad de claridad, así como de compromiso”.* <sup>21</sup>

Sen elabora un “modelo de discapacidad” con base en sus conceptos claves de capacidad y funcionamientos, analizándola dentro de los tipos de injusticia y desigualdad. En su concepción aborda también las instalaciones sociales como las oportunidades realmente utilizables, aspecto que luego es dejado de lado en el modelo social de la discapacidad. Esta temática se vincula con la accesibilidad física y la posibilidad de que la persona con discapacidad tenga un conjunto de alternativas o de posibilidades reales para elegir, por ejemplo en qué escuela inscribirse sin la limitante discriminatoria supuesta en la inaccesibilidad física.

La noción de equidad la construye en torno a una idea de justicia redistributiva: *“Las personas con discapacidad tienen que recurrir a costos más altos para hacer las mismas cosas que hacen otras personas con facilidad como hablar, caminar, ver y el discapacitado no alcanza los niveles comparables de la actividad o del logro como la gente sana, aún cuando el discapacitado se adapte de forma creativa a su desventaja, por lo tanto no hay justicia distributiva. La desventaja de la conversión se aplica, así, no solamente a convertir ingresos personales en la buena vida, pero también a convertir instalaciones sociales en oportunidades realmente utilizables”.* <sup>22</sup>

Respecto a la discriminación Sen (2001:247) ejemplifica estas relaciones como parte de un ordenamiento de la desigualdad: *[hay]cierto poder discriminante como la discusión paralela de las personas sanas y personas incapacitadas (la política de otorgar prioridad a la salvación de las personas sanas agravaría la desventaja de los incapacitados; quienes ya se encuentran en una situación peor por causa de la discapacidad empeorarán más al ser discriminados en la asignación de la atención médica).*

---

<sup>21</sup> Ibid, p 7.

<sup>22</sup> Ibid, p 4.

Amartya Sen (2004) indica que el porcentaje de discapacidad no tiene una distribución natural, sino una distribución social que tiene que ver con la pobreza. Hace hincapié en que la mayoría de las discapacidades puede prevenirse, por ejemplo, la desnutrición en la niñez puede hacer que los niños sean propensos a enfermedades y a las desventajas de la salud; la ceguera puede ser resultado de infecciones o carencia de agua limpia; otras discapacidades pueden ser resultado de enfermedades como la poliomielitis, el sarampión, o el SIDA y los accidentes de camino y en el trabajo, y señala que lo grave de la pobreza no sólo es la carencia, la privación y la insatisfacción de las necesidades imperiosas, sino la coerción de opciones, y de la libertad.<sup>23</sup>

Así mismo establece que *“la calidad de vida de que disfruta una persona no sólo es cuestión de lo que logra, sino también de cuáles eran las opciones entre las que esa persona tuvo la oportunidad de elegir”* (2002:59)<sup>24</sup> así como las capacidades o funcionamientos (que consisten en lo que una persona es capaz de hacer) o el conjunto de alternativas que tenga (sus oportunidades reales).

De esta forma aplica el método de la capacidad (Sen, 2001: 229). Para el mismo autor, las capacidades o funcionamientos consisten en lo que una persona logra hacer con los productos primarios [...] que tiene bajo su control (Sen, 2002: 43). Al aplicar estos conceptos en una sociedad igualitaria, resulta que tanto en el plano social como en el educativo, existen diferencias y desigualdades que ponen en desventaja a las personas y los grupos, sobre todo a los discapacitados, reproduciéndose y ampliándose la desigualdad.

El concepto de discapacidad de Naciones Unidas, en su segunda ramificación incluyente, se puede articular muy bien con los procesos interpersonales, que enuncia Vygotski (1997), que lejos de marginar, llevan a la mediación y promueven el desarrollo. Los procesos sociales simbólicos de mediación que tienen lugar en los procesos de colaboración entre pares, conducen el desarrollo del niño menos capacitado dentro de la

---

<sup>23</sup> Ibid, p 6.

<sup>24</sup> Nussbaum C. Martha y Sen, Amartya (2002), *La Calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

zona de desarrollo próximo. Este proceso depende del contexto; por esa razón, Vygotski (1997) enfatiza que en el ambiente social [denominado comúnmente especial o excepcional] si un niño “minusválido” interactúa con otra persona menos capacitada, el resultado de esa interacción ha de ser la regresión. Así mismo sugiere que la enseñanza “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces pasará a ser parte de la labor educativa común. Debe seguir el rumbo de los intereses infantiles. La escuela auxiliar, creada sólo con ayuda de la escuela normal, no debe romper nunca los vínculos con ella.<sup>25</sup>

También afirma acerca de la discapacidad motora: *“los niños inválidos son mucho más similares al tipo del niño normal que los ciegos y los sordos, y necesitan mucho menos una educación especial. Las dificultades relacionadas con la educación del inválido son, la mayor parte de las veces, de carácter exterior (imposibilidad de ir a la escuela, de escribir, de trabajar. etc). El peligro interior reside en la posibilidad de que pierdan su equilibrio espiritual, por influencia de las dificultades, y en la posición sociopsicológica peculiar que les crea su ubicación excepcional en el medio. Por eso el objetivo de la educación es prevenir la aparición de un sentimiento de inferioridad”*. (1997:201)<sup>26</sup>

El concepto de Goffman (2003:23) del ingreso a la escuela y su relación con el aprendizaje del estigma de alumnos con discapacidad en la acción educativa que se concreta en la escuela, es contrastante con el de Vygotski (Kozulin,1994) quien establece al respecto: *“Cualquier función mental superior fue externa porque fue social en algún momento antes de convertirse en una función interna, verdaderamente mental”*.<sup>27</sup> La experiencia del alumno con discapacidad (motora por ejemplo) se internaliza como propia. Así, al ingresar a la escuela regular, retomando a Goffman,<sup>28</sup> “aprende el estigma” como proceso individual.

---

<sup>25</sup> *Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. México: SEP, pp. 192-207.

<sup>26</sup> Vygotski Semionovic (1997). Op. cit. Ver nota 8.

<sup>27</sup> Kozulin, Alex (1994), *La psicología de Vigotsky*. Editorial Alianza. pp. 111-147

<sup>28</sup> Goffman (2003). Op. cite. Ver nota 4.

#### **1.4. Violencia ejercida contra niños con discapacidad**

Con el objeto de articular los conceptos desde los enfoques teóricos vistos en líneas anteriores y lo que ocurre en la realidad, a continuación se presenta una síntesis del reporte con que cuenta la UNICEF en la ONU sobre violencia contra niños y en especial contra discapacitados, en donde se pone de manifiesto la discriminación, accesibilidad nula o deficiente, estigma y prejuicios así como la caracterización de la normativa de que son víctima los niños con discapacidad en el mundo.<sup>29</sup> Aunque los datos que se presentan rebasan el ámbito escolar que aquí nos ocupa, consideramos que este panorama completo de los ámbitos de violencia que rodean al niño en este caso con alguna discapacidad, debe ser difundido para apreciar la magnitud del abuso y discriminación de que son objeto.

Mientras que todos los niños están en riesgo de ser víctimas de la violencia, los niños discapacitados se encuentran en riesgo perceptiblemente creciente debido al estigma, la creencia tradicional negativa y la ignorancia, además de problemas como carencia de la ayuda social, oportunidades limitadas para la educación, los niños discapacitados a menudo están cerca de los abusadores, que los ven como víctimas fáciles.

Es más probable que un niño discapacitado sea víctima de la violencia y el abuso desde su nacimiento y a lo largo de su vida. Esta violencia se da desde que son marginados en los aspectos: social, educativo y económico que les limita las vidas y las oportunidades ya que se les mantiene alejados de sus pares no discapacitados y no son incluidos en la vida social, económica y cultural de sus comunidades; solamente un porcentaje pequeño de éstos niños atenderán siempre a la escuela. En dicho reporte existe el dato de que una tercera parte de los niños de la calle son niños discapacitados.

En sociedades donde hay estigma contra los niños con discapacidad, la investigación indica que los padres responden con violencia debido a la vergüenza que el niño ha traído a la familia o responde con violencia porque una carencia de la ayuda social conduce a la

---

<sup>29</sup>[http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF\\_Violence\\_Against\\_Disabled\\_Children\\_Report\\_Distribuided\\_Version.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF_Violence_Against_Disabled_Children_Report_Distribuided_Version.pdf)

tensión intensa dentro de la familia. Entre las manifestaciones violentas se encuentran: el infanticidio y matanzas de la misericordia (casos donde los padres deciden terminar la vida de un niño discapacitado porque ellos mismos son enfermos o porque envejecen y temen que sujetarán a su niño al abuso o la negligencia después de sus propias muertes). Otra práctica de la violencia es el abuso físico, sexual, emocional y/o verbal del niño discapacitado en una familia violenta, así como la negligencia que viene a resultar un precursor de la violencia. La violencia puede manifestarse en acciones como el rehusarse a intervenir, violencia y abuso ligados al aislamiento social, barreras a la intervención, barreras arquitectónicas, violencia dentro del salón, explotación laboral y prostitución.

A continuación se enuncian los casos que dicho reporte informa sobre estas formas de violencia. Tenemos que por ejemplo respecto al negarse a intervenir, que los padres pueden reaccionar al estrés del cuidado de niños con discapacidad con negligencia en lugar de violencia activa, de cualquier forma, cuando esta negligencia involucra la negación de alimento, medicina y otros servicios vitales, debe ser considerada como una forma de violencia. La negligencia puede conducir a otros impedimentos en un círculo vicioso como su crecimiento y desarrollo.

La violencia y abuso ligados al aislamiento social se manifiesta evitando que el niño con discapacidad tenga poca comunicación dentro de la casa, pocos miembros de la familia hablan con él o bien, supervisando su seguridad, no se le permite al niño dejar la casa. En algunos casos, el niño permanece en el hogar guardado para asegurar su propia seguridad, pues los padres temen que pueda ser atropellado por un automóvil o ser abusado por alguien en la vecindad. Pero muchos otros casos mantienen al niño aislado porque la familia teme la reacción de otros miembros de la comunidad. Algunos guardan a los niños por semanas, meses o años en algunas comunidades en espacios sin ventana, patios de la casa o áticos oscuros, a menudo con poco o nada de interacción.

Por otro lado se da el abuso físico, sexual, verbal y emocional que puede ocurrir por cuidadores sin el conocimiento del padre o mientras que el padre está ausente. Las barreras a la intervención, en este caso las agencias de la defensa del servicio social y del niño

pueden estar enteradas que un niño discapacitado es víctima de la violencia o negligencia, pero elegir mantener a ese niño en la familia porque hay poco o ningún cuidado o protección, esta violencia también se da en espacios educativos y de custodia.

Tristemente, la persecución de niños discapacitados en escuelas puede comenzar incluso antes de que el niño entre en la puerta de la escuela: se inicia desde el trayecto a la misma. Debido a que las escuelas que cuentan con instalaciones educativas accesibles para niños discapacitados son escasas, muchas veces tienen que recorrer largas distancias a la escuela. Es común que estos niños sean víctima de abuso físico y sexual por parte de los responsables del transporte. Por ejemplo, un estudio reciente en los Estados Unidos divulgó que el 5% de todos los estudiantes discapacitados que manifestaron abuso sexual fueron abusados por los conductores del autobús en el trayecto a o desde sus escuelas.

Amenaza física de violencia. Los niños discapacitados usualmente son molestados, intimidados o sujetos a violencia física (son golpeados, o maltratados) por miembros de la comunidad (sociedad) en el trayecto a o desde sus escuelas. También llegan a ser víctimas del crimen: los niños discapacitados usualmente son blanco de depredadores en su camino a o desde sus escuelas. Por ejemplo, perpetradores de crímenes violentos, incluyendo robo y violación, usualmente hacen blanco a discapacitados en su trayecto a o desde sus escuelas, creyendo que son más vulnerables y menos capaces de reportar el crimen o abuso. Estudiantes con impedimentos sensoriales (sordera o ceguera) y estudiantes con discapacidad intelectual parecen estar en mayor riesgo.

Violencia dentro del salón: los profesores inexpertos a menudo los maltratan dado que no están preparados para atenderlos. Los niños con discapacidad intelectual, visual y auditiva están particularmente en riesgo, en los informes reportados en diferentes partes del mundo se manifiesta que dichos niños son víctimas potenciales. El abuso sexual de los profesores es reportado tanto para los estudiantes masculinos como femeninos. Los profesores que humillan, intimidan o golpean no sólo causan daño directamente al niño, sino también modelan tal comportamiento para otros niños en el salón, que puede seguir la conducta del profesor en dañar físicamente, intimidar y aislar socialmente al niño discapacitado. El

abuso sexual por parte de los compañeros del estudiante es también una preocupación y es ligado a menudo a la violencia física y a los comportamientos intimidantes por tales compañeros.

Los padres/cuidadores o los niños pueden vacilar sobre quejarse por comportamiento violento o abusivo en la escuela, temiendo que los despedirán de un programa cuando no existe alguna alternativa. De igual preocupación, pocas escuelas tienen sistemas en el lugar para permitir que el personal de la misma denuncie el abuso que ha observado en el trabajo. Los mecanismos internos o externos para denunciar la violencia son limitados o no existen para la mayoría de los niños, en particular en escuelas residenciales tienen a menudo poco o nada de contacto regular con los padres (por ejemplo, un niño con discapacidad motora tiene menos posibilidades de poder huir cuando es maltratado físicamente o abusado sexualmente).

Un niño que es sordo no puede comunicar que es víctima de abuso debido a que quienes lo rodean e incluso sus padres pueden no hablar el lenguaje de señas o comunicarse de otra manera con eficacia con ellos), y su estado de discapacidad les impide reportar el abuso o pedir ayuda. A menudo tampoco hay vigilante o profesor en la escuela al cual el niño pueda reportar el abuso, los niños objeto de abuso y violencia temen represalias físicas, sexuales o psicológicas; temen la pérdida de atención o de afecto de los individuos de quienes han dependido; temen que no les crean y temen que los culpen o ser humillados.

Sigue habiendo en ciertos países instituciones en las que ponen desde el nacimiento a niños discapacitados y se quedan ahí hasta su muerte. Es importante observar que todavía las instituciones continúan siendo consideradas la norma y el destino para los niños discapacitados. Antes del establecimiento de instituciones, se esperaba que los niños discapacitados permanecieran con sus familias, viviendo en la comunidad a través de su esperanza de vida. Estos últimos años, un número creciente de los abogados de los Derechos de los discapacitados así como abogados y expertos de los Derechos Humanos en ley, pediatría, salud pública y rehabilitación han llamado para el cierre de las

instituciones para los niños discapacitados y una vuelta a una vida basada en la comunidad.

Varias teorías del abuso del niño muestran que un niño discapacitado enfrenta mayor riesgo como resultado de la producción de estrés en él. Se ha hipotetizado que este ciclo de incremento de tensiones comienza mucho antes de que al niño se le diagnostique como discapacitado. Por ejemplo un niño con deterioro auditivo puede ser etiquetado como desobediente; un niño con problemas de visión podría no hacer contacto visual y parecer que no reacciona o emite respuesta, un niño con desorden neurológico podría ser difícil de confortar o alimentar. Otros investigadores sugieren que padres que se vuelven violentos con sus hijos discapacitados reaccionan no sólo por la condición del niño, también por el aislamiento social y el estigma que encuentran en su familia, amigos y vecinos. Los padres de niños discapacitados frecuentemente carecen de apoyo social como familia y los amigos se distancian de ellos; pueden no encontrar disposición de parte de las escuelas para aceptar a sus hijos o viven en comunidades donde hay pocos o nulos servicios sociales que los ayuden con las necesidades de sus hijos.

Los niños discapacitados de la calle: es más probable que sus pares no-discapacitados tengan escolaridad, que no tengan que salir de la escuela temprano debido al abuso y a la carencia de oportunidades educativas apropiadas y debido a esto, es más probable encontrarlos en las calles. De hecho, según lo observado antes, UNICEF estima que quizás una tercera parte de todos los niños de la calle puede tener cierto tipo de discapacidad. Los psicólogos sugieren que debido a que muchos niños discapacitados han sido socialmente marginados en su desarrollo, ellos son más fácilmente llamados a situaciones de ansiedad al complacer a otros y a sentir que son incluidos.

El abuso sexual: Han sido identificadas varias formas de violencia contra niños discapacitados en la familia y la casa, en instituciones educativas y de la custodia. Los niños con discapacidad sin embargo, son también parte de la comunidad más extensa y desafortunadamente aquí también, se está incrementando el riesgo de violencia. El estigma y el prejuicio permite que algunos miembros de la comunidad consideren a niños



discapacitados como blancos fáciles de la rabia, de la cólera o de la agresión sexual. El riesgo para ellos se incrementa debido a que ellos son físicamente vulnerables y en algunos casos, también emocionalmente. La violencia puede venir en las manos de adultos, pero puede también venir en las manos de niños y de adolescentes no discapacitados – quienes pueden físicamente, sexual, verbalmente y emocionalmente abusar de tales niños. Algunos no pueden físicamente protegerse o huir de sus atacantes. Los niños ciegos que son víctimas de la violencia física o la violación tiene a menudo un momento difícil al describir a sus agresores en la forma que otros puedan entender (aunque pueden a menudo proporcionar gran cantidad de información si la gente alrededor de ellos dedica tiempo para escuchar sus descripciones).

Debido a su necesidad de sentirse incluidos, algunos se pueden manipular más fácilmente, y están dispuestos a tolerar violencia física, abuso sexual o maltrato, mientras se les permita a estos jóvenes sentirse incluidos. En muchos países, el sistema criminal de la justicia es inaccesible a aquellos que tienen discapacidades. Las comisarías de policías y los Palacios de Justicia son inaccesibles a usuarios de sillas de ruedas y hay una carencia de intérpretes de la lengua de los individuos sordos para reportar crímenes.

También existe la carencia del conocimiento sobre discapacidad dentro del sistema legislativo: mientras que la inaccesibilidad es una barrera significativa para la protección contra violencia bajo ley para los individuos con una discapacidad, igualmente preocupa el hecho de que a los niños discapacitados raramente se les cree cuando buscan ayuda. Aun cuando la policía, abogados y jueces reconocen que la violencia o la violación no son menos traumáticos para el niño discapacitado que para el niño no-discapacitado, se asume a menudo que éstos no serán buenos testigos en su propio favor, y los desalienta la presión. Las niñas discapacitadas y las mujeres jóvenes tienen un riesgo particular al igual que los muchachos discapacitados y los hombres jóvenes.

El uso de las intervenciones quirúrgicas y médicas innecesarias o no probadas que causan lesión o muerte a los niños discapacitados es de gran preocupación, por ejemplo la terapia de electroshock: mientras que los efectos nocivos a corto y largo plazo del tratamiento

electro-convulsivo de la terapia del choque han hecho al tratamiento ser prohibido en muchos países, tal tratamiento todavía se utiliza regularmente en niños y adolescentes discapacitados con debilidades mentales. Porque se cree que tales niños no pueden sentir dolor. En terapia, el electroshock en algunas instituciones continúa siendo aplicado a los niños discapacitados sin la ventaja de la anestesia o de relajantes musculares en violación directa del derecho internacional y de los protocolos médicos establecidos.

Existen otras prácticas como medicarlos fuertemente de modo que no puedan defenderse de la violencia física o de asalto sexual así como las hysterectomías rutinarias. Dos razones se dan generalmente cuando ocurre esta práctica: 1) la operación se está haciendo para asegurarse de que estas jóvenes no comenzarán a menstruar, evitando así demandas innecesarias que serían puestas de otra manera en tiempo y energía del vigilante y 2) la operación se asegurará de que la joven no quede embarazada. Tales preocupaciones hablan de los problemas de instituciones faltas de personal y de la carencia de la educación sexual para las jóvenes discapacitadas, así como del riesgo asumido de la violación para las mujeres jóvenes en las instituciones y la sociedad. No hay necesidad médicamente justificada para realizar tal operación.

Por otro lado, mientras que se sabe que muchos niños discapacitados están en el lugar de trabajo, poca información sobre estos niños existe porque la mayoría del trabajo es hallado en sectores informales de la sociedad - como criados de la casa, trabajadores de granja, en tiendas o en fábricas. Por ejemplo, los niños discapacitados que no pueden trabajar tan rápidamente como sus compañeros de trabajo no-discapacitados, o los que no pueden oír para entender o para seguir direcciones, están a riesgo de ser golpeados e intimidados. Los niños y los adolescentes discapacitados tienen poca voz en el lugar de trabajo y están a riesgo no sólo de abuso físico, sexual y verbal, sino también es menos probable que divulguen tal abuso o detengan a quienes los abusan. A veces el trabajo se constituye como el precursor de la discapacidad ya que existen formas ásperas de trabajo del niño, como los que son obligados a trabajar en minas o en las fábricas, las granjas o los barcos, en donde pueden también conducir a niños no-discapacitados a ser discapacitados.

Niños discapacitados usados como mendigos: por todo el mundo, la forma más común de empleo fuera de la casa para los niños discapacitados es utilizarlos regularmente para generar renta con su petición, algunos son colocados en las calles para pedir por sus propias familias, algunos son vendidos por sus familias a otras para que las mantengan en anillos organizados de mendigos. De cualquier manera, informes y anécdotas de docenas de países indican que los miembros de la población en general sujetan a tales niños rutinariamente a la violencia para ponerlos en las calles y una vez en éstas consideran a tales niños como presa fácil. Además, se divulga que sujetan a menudo a los niños discapacitados usados como mendigos al abuso y la tortura físicos para hacer que parezcan más patéticos y dignos de caridad.

Los niños discapacitados vendidos en la prostitución. En Tailandia, hay informes de propietarios de las casas de prostitución que buscan específicamente niños y adolescentes sordos con la idea que tal gente no podrá comunicar su señal de ayuda o encontrar el camino de vuelta a sus hogares en un mundo donde ninguno de los dos, clientes, patronos o trabajadores compañeros son capaces de hablar su lengua. En Taiwán, un estudio reciente encontró que la proporción de las prostitutas que tenían discapacidades de desarrollo era seis veces mayor que la que se pudo esperar de la incidencia en la población en general, en Kosovo, hay un comercio en la prostitución ligada a las instalaciones que atienden enfermos mentales. En este país transfieren automáticamente a las menores y a los adolescentes a instituciones mentales de adultos mientras que llegan a la edad adulta, ya que esta es una de las pocas maneras de salir porque son vendidas en la prostitución.

La violencia como precursor a la discapacidad de niños en el nivel de comunidad también da lugar a la discapacidad permanente. En comunidades donde hay frecuentes minas y la guerra contra poblaciones civiles, son una forma terrible de mermar intencionalmente a niños. Por otro lado las actividades de pandillas y de otras formas de violencia de la sociedad. En comunidades donde están al alcance el crimen, las cuadrillas y otras formas de violencia, los niños y particularmente los adolescentes están a riesgo de discapacitarse como resultado de lesiones sostenidas.

En este reporte, la UNESCO establece 13 recomendaciones para la intervención y la mejora en el cuidado, de servicios y de programas en los niveles del gobierno y de la sociedad civil, así como las iniciativas individuales de la familia y de la defensa que pueden conducir a esfuerzos de colaboración necesarios en donde si los cambios son viables, pueden llegar a ser hechos.

Las recomendaciones se dirigen desde el nivel macro (a los gobiernos en su papel de proveedor de fondos significativos para los programas, las escuelas y las instituciones que sirven a niños discapacitados, y en su la capacidad de asignar y de retener fondos puede ser una opción viable para asegurarse de que ocurrirá el cambio ya que la responsabilidad final del cuidado adecuado de estos niños descansa en el gobierno), pasando por la sociedad civil (que debe trabajar con las familias de niños discapacitados y de grupos de la defensa de los niños con discapacidad para tomar un papel principal en abogar el cambio para asegurar la inclusión de individuos con discapacidad a través de la sociedad así como desempeñar un papel particularmente importante en la dirección de actitudes y de comportamientos de la comunidad y la aplicación de la ley), ONGs, organizaciones pro niños con discapacidad, padres de familia, todos los grupos en sus diferentes niveles, realizando las actividades y asumiendo las responsabilidades que les competen. Las recomendaciones en términos generales son las siguientes y destacan la urgencia de acciones que promuevan la inclusión como una forma de protección integral para estas personas:

- El papel del gobierno y de la sociedad civil. En su trabajo conjunto: abogar por el cambio para asegurar la inclusión de individuos con discapacidad a través de la sociedad.
- Propiciar conocimiento sobre los niños con discapacidad con el objeto de prevenir y disminuir la violencia contra niños discapacitados en espacios institucionalizados.
- Favorecer el cambio social asegurando la inclusión de los niños con discapacidad en todos los ámbitos: social, escolar y laboral en su momento.

- Elaborar una legislación que exista para definir, seguir y procesar violencia contra niños discapacitados ya que en algunos países las leyes están ya en los libros con respecto a violencia pero el gobierno y la sociedad civil hacen poco para hacerlas cumplir y a menudo se da la violencia contra dichos niños. Por ello es imprescindible que los niños discapacitados reciban la protección completa bajo la ley existente, en el hogar y en la comunidad así como en instalaciones educativas e institucionales. La protección de niños discapacitados debe extenderse a través de los ministerios con la asistencia social, la salud, la educación y otras, trabajando de forma cooperativa para proporcionar el cuidado y la protección para los niños discapacitados en riesgo.
- Crear programas e instalaciones que favorezcan la accesibilidad como los refugios domésticos anti-violencia y otros programas que ofrecen ayuda a las víctimas de la violencia doméstica y que son a menudo inaccesibles a los individuos con discapacidad, careciendo de rampas, intérpretes de su lengua como es el caso de los sordos o rechazando a las personas que presentan alguna enfermedad mental negándoles la oportunidad de utilizar las instalaciones.
- Transparencia de programas e instituciones para asegurar que se cumple el propósito de evitar y disminuir la violencia contra los niños discapacitados.
- Propiciar el conocimiento parental acerca del riesgo para la violencia en la escuela y la comunidad. Muchos padres de niños lisiados son inconscientes de que sus niños pueden estar en riesgo para la violencia en la escuela y la comunidad. Necesitan la información sobre cómo y cuándo su niño puede estar a riesgo para la violencia, cómo pueden intervenir y cómo pueden abogar lo mejor posible en el favor de su niño.
- A través de los medios trabajar campañas públicas para mejorar las vidas de individuos con discapacidad y para fomentar la inclusión como componente

importante en la campaña contra violencia hacia niños discapacitados. Trabajar para evitar que el estigma y el prejuicio como factores dominantes que permiten, y en algunos casos justifican, la violencia hacia niños discapacitados.

- Entrenamiento y capacitación de quienes atienden a los niños con discapacidad, formar y redefinir actitudes. el entrenamiento, el conocimiento y la inclusión constante de niños lisiados debe ser una parte rutinaria de todos los programas y proyectos, capacitando a padres, vigilantes, educadores y demás equipo de apoyo.
- Favorecer la capacidad de toma de decisiones de los niños con discapacidad. Autorizar a niños discapacitados y a familias de niños discapacitados para tomar sus propias decisiones. La discapacidad no debe ser la base para la negación de la situación legal.
- Necesidad de dar a los niños con discapacidad la información sobre seguridad personal, incluyendo la educación sobre sexualidad.

## CAPÍTULO II

## Capítulo II

### Evolución histórica del tratamiento a la discapacidad.

*¿Prevalece el modelo tradicional de institucionalización en la integración educativa de alumnos con discapacidad?*

En este capítulo se presenta el tratamiento que se le ha dado a la discapacidad, a través de la historia. Se caracterizarán las variables sociales desde los inicios de que se dispone de información. Se toman como base, las cuatro etapas que propone Carrizosa: la de separación, de custodia y atención, de rehabilitación y de integración (2000).<sup>1</sup> Se revisa desde la medida extrema, la eliminación (eliminar las diversidades, etapa primitiva, eugenesia, racismo, nazismo) a la discriminación, pasando por segregación-institucionalización, enfoque moralista-religioso, higiene mental, modelo educativo, modelo homogéneo, educación compensatoria, escuela integradora y las iniciativas internacionales.

#### 2.1. Los antecedentes.

El fenómeno de la discapacidad lo podemos estudiar a partir de dos enfoques, que están vinculados con las condiciones y perspectivas históricas que la sociedad ha asignado a las personas con discapacidad. En ambos modelos, se van dando diferentes gradientes de exclusión, eliminación, asistencia e integración. Por un lado el modelo tradicional, de asistencia institucional (Siglo XIX, hospitales y escuelas) y el modelo social (De integración). A continuación se presenta una matriz de la evolución histórica en la que podemos observar como de cada categoría van quedando resabios en las diferentes épocas así como la disposición de las estructuras concéntricas, de los cuatro niveles o sistemas (micro, meso, exo y macrosistemas) que Bronfenbrenner postula ya que operan en concierto para afectar directa e indirectamente sobre el desarrollo del niño con discapacidad:

---

<sup>1</sup> Carrizosa Hernández, Silvia y Carrillo Ma. De Lourdes (2000), “De claros y oscuros los trayectos de la integración”, en: Pérez De Plá, Esperanza y Carrizosa, Silvia (Compiladoras). *Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, pp. 287-308.



### 2.1.1. Cuadro Número 3. Matriz de evolución histórica

Institucionalización. Siglo XIX y XX (modelo médico)(Hospitales, escuelas)	Modelo social. (Integración social)
<p>Separación, eliminación, etapas primitivas, nazis, eugenesia, conflicto de los Balcanes, Bosnia. Aislamiento.</p> <p><b>Custodia y atención. Segregación, institucionalización.</b> Con dos fases, una de asistencia (Modelo médico) y otra de educación especial (Primeros pasos para la enseñanza de personas ciegas y sordas. Se construye artificialmente un mundo de ciegos o de sordos.</p> <p><b>Rehabilitación.</b> Los menores con alguna discapacidad eran educables, pero alejados del resto de sus compañeros sin discapacidad. Se educa al alumno con un currículo paralelo a través de técnicas rehabilitatorias.</p> <p>Sistematización de los <b>primeros métodos educativos</b> para niños sordos.</p> <p>Modelo educativo. <b>Necesidad de seleccionar,</b> preocupación: “capacidad” del sujeto”. El fracaso escolar se centraba en el alumno, existían instrumentos diagnósticos para verificarlo. El modelo clínico gozaba de una amplia y reconocida tradición en pruebas y tests psicológicos para establecer perfiles predeterminados. Al seleccionar a los alumnos se excluía a los excluidos, haciendo de esto una práctica de la exclusión al infinito: los ciegos-sordos no tenían lugar ni con los ciegos ni con los sordos, los neuromotores con deficiencia mental, no tenían lugar ni con los neuromotores ni con los deficientes mentales, los deficientes mentales por abajo del 70 de Cociente Intelectual, no se admitían en ningún lugar.</p> <p><b>Modelo homogéneo.</b> Este paradigma se fundamentaba en un pretendido modelo único donde los alumnos debían adaptarse independientemente de su procedencia, este modelo no era cuestionado socialmente. No obstante las características de la homogeneidad, fue vigente en su momento debido al mal entendido igualitarismo, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), que garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza.</p> <p><b>Intervención temprana.</b> Visión compensatoria de la educación. Los problemas sociales se medicalizan, se buscan razones al interior del sujeto.</p>	<p><b>Vygotski</b> propone la teoría de la compensación del defecto, y aplica los mismos principios de desarrollo para quienes eran en esa época, excluidos del desarrollo infantil. Aunque produjo sus trabajos durante el primer cuarto del siglo XX, se dan a conocer, cincuenta años más tarde, su pensamiento en el terreno de los alcances negativos de la medición fue anticipatorio.</p> <p><b>Antipsiquiatría.</b> Rechazo de las teorías de las causas somáticas de las psicosis. Atención a las influencias nocivas de la sociedad y familia. Enfoque de crítica social, diferencia y desigualdad social.</p> <p><b>Nuevas concepciones y nuevas prácticas. Las iniciativas.</b> A partir de la década de los sesenta eventos de los que surge la <b>Declaración de los Derechos de los Impedidos.</b> La anormalidad pierde sus límites. Políticas orientadas para proporcionar igualdad de oportunidades para acceder a la educación.</p> <p>Se empieza a hablar de <b>necesidades educativas especiales</b> en Gran Bretaña desde 1978, “El informe Warrock”, publicado en 1978, reconoce que agrupar las dificultades de los niños en categorías fijas no es benéfico ni para los niños, ni para los maestros, ni para los padres de familia.</p> <p><b>El modelo del funcionamiento y la discapacidad (MFD).</b> Integración de los marcos teóricos social y médico. Se atiende a la discapacidad y al funcionamiento como resultado de la interacción entre estados de salud y factores contextuales. En el modelo social, se mantiene la propuesta de recuperar o mejorar las capacidades de la persona que padece discapacidad orgánica, se hace hincapié en la autonomía y la participación social.</p> <p><b>El Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1999)</b> Consecución de la igualdad de oportunidades, fomentar la integración de los discapacitados en la sociedad.</p> <p>Declaración Mundial de <b>Educación para Todos.</b> Cuestionamiento a la estructura de los sistemas educativos de la Educación Especial, por una orientación hacia la <b>Escuela Integradora.</b> Integración de niños y niñas que padecen discapacidad, así como igualdad de oportunidades para su educación. Respetar las diferencias individuales, asumir una actitud de no discriminación, se consideran también otras minorías lingüísticas y étnicas. <b>Modelo social.</b> Escuela integradora incluyente.</p> <p><b>Las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad,</b> emitidas por la ONU, 1993. Compromiso Político y moral de 185 países.</p> <p>Convención Interamericana para la <b>Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad</b></p>

Fuente: Adaptación de Soffa Álvarez Galán (2006), a partir de García Cedillo, Ismael (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, García Pastor, Carmen (1993), *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*, Puigdemívol, Ignasi.(2000). Historia de la Educación Especial; Guajardo R., Eliseo.(1999). Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998; Vygotski Semionovic, Lev. (1997), *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*; Foucault, Michel. Vigilar y castigar.(2002); Goffman, Erving.(2003). Estigma, la identidad deteriorada; Del Río Lugo, Norma Alicia. (1991). Intervención temprana; Gómez-Palacio, Margarita.(2002). La educación especial; Antología de Educación Especial.(1999). Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. SEP.

## 2.2. Separación, eliminación.

En los pueblos primitivos, los miembros del clan o tribu con menos fuerza o habilidades físicas (niños, viejos, personas con dificultades sensoriales y físicas, etcétera) representaban un obstáculo para la supervivencia del grupo. Ante la falta de alimentos, la necesidad de desplazarse a grandes distancias o el enfrentamiento con otros grupos, esas personas eran eliminadas intencionalmente o abandonadas a su suerte.

En la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas, se desarrollaron también diferentes grados de conciencia social y de trato respecto a las personas con desventajas. En lugar de ser eliminadas, eran elegidas para participar en ceremonias y rituales, ya que se les atribuían facultades divinas y eran considerados protegidos de los dioses, llegando incluso a ser adoradas; o bien, se les relacionaba con poderes demoníacos, pero se impedía su acceso a muchos ámbitos de la sociedad.

Posteriormente, según el tipo de discapacidad, las personas ciegas frecuentemente fueron respetadas, existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó un tipo de educación; la sordera durante siglos fue considerada un defecto y, habitualmente, a las personas que la padecían se les atribuyó falta de entendimiento; quienes presentaban problemas físicos evidentes (deformes o lisiados) eran vistos con repulsión y el trato que recibían era el abandono o la eliminación. Quizá el grupo de personas menos comprendido y el que recibió peor trato social fue el de quienes tenían discapacidad intelectual ya que en las diferentes culturas de la antigüedad fueron objeto de abandono, burla, rechazo y persecución, se pensaba que eran incapaces de aprender. (2000:19-35)<sup>2</sup>

Sin embargo la forma de eliminación y separación no sólo se manifiesta en épocas pasadas, lo podemos observar desde un pasado no muy remoto como el nazismo y la guerra de los Balcanes entre otros.

---

<sup>2</sup> García Cedillo, Ismael (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, México.

### **2.3. Custodia y atención. Segregación, institucionalización**

Como se mencionó antes, no hay una línea que marque las características de cada periodo. Van quedando resabios de esas conductas y así, durante la Edad Media, la influencia de la Iglesia cristiana fue decisiva en la manera de percibir y actuar ante las discapacidades. Los valores cristianos de respeto por la vida humana derivaron en actitudes de compasión y de caridad hacia los discapacitados, así como en la condena al infanticidio. Producto de ello fue la creación por parte de religiosos de hospitales y casas para alojarlos y darles protección. Pero de manera contradictoria, la misma iglesia, con el pretexto de controlar y preservar los principios morales, difundió la explicación de las discapacidades desde una perspectiva sobrenatural, impregnándola de contenidos demoníacos. La ignorancia y la superstición – productos de una sociedad dominada por dogmas y temores religiosos – originaron el rechazo ante ciertas discapacidades.

Del Renacimiento al siglo XVIII hay dos aspectos:

- 1.- La asistencia religiosa hacia los pobres y desvalidos – incluidos niños y adultos con discapacidad – se continuó dando por medio de asilos y hospitales.
- 2.- En los siglos XVI y XVII se originó un cambio radical en la forma de percibir las discapacidades gracias a la sistematización de los primeros métodos educativos para niños sordos, y la creación de la primera escuela pública para atenderlos. Durante muchos siglos había prevalecido la concepción aristotélica de que las personas sordas eran incapaces de aprender.
- 3.- Entre las primeras experiencias que permitieron una visión diferente de la discapacidad y de la educación que se podía brindar a estas personas podemos mencionar:
  - a) la educación de 12 niños sordos mediante el método oral desarrollado por el monje español Pedro Ponce de León (siglo XVI), su trabajo pionero es conocido como el origen de la educación especial, entendida como la “práctica intencionada” de educar a los niños con discapacidad. Además del método oral se desarrollaron otros métodos de enseñanza para sordos, como el de “lectura labial”, promovido en Inglaterra por John Bulwer.

- b) experiencias iniciales de educación de personas ciegas, como las del italiano Rampazzetto y el español Francisco Lucas, quienes utilizaron letras en madera;
- c) el alemán Harsdorffer utilizó tablas cubiertas de cera y un estilete; el francés Pierre Moreau y el alemán Schonberger utilizaron letras móviles, y Weissemburg inició el empleo de mapas de relieve para la enseñanza de la geografía.
- d) la primera escuela pública para niños sordos en Francia, impulsada por el abate francés Charles Michel de L'Épée.
- e) la enseñanza para ciegos en Francia a nivel institucional, promovida por Valentín Haüy.
- f) Los primeros intentos sistematizados para enseñar a un niño con retraso mental realizados por Jean Marc-Gaspard Itard, demostrando los progresos que pueden lograrse en lo perceptivo, intelectual y afectivo. Esta experiencia abrió la posibilidad de atender institucionalmente la educación de las personas con discapacidad intelectual en diferentes partes de Europa.

En el siglo XIX, Edouard Séguin (1812-1880), conocido como el “apóstol de los idiotas”, creó una pedagogía para la enseñanza de las personas con discapacidad intelectual. Durante este siglo prevaleció el punto de vista médico en la atención de las personas con alguna discapacidad, por la cual se consideraba necesaria su hospitalización. La construcción de asilos-hospitales se extendió por muchos países de Europa y Norteamérica; también se crearon muchos hogares-asilo para intentar la educación de niños con discapacidad intelectual. En los internados se establecieron normas de conducta que, en algunos casos, aún persisten. Por lo general los médicos y las enfermeras supervisaban la vida de los internos, quienes eran considerados como pacientes.<sup>3</sup>

Al crear las escuelas que cumplían las veces de centros especializados, a los que acuden

---

<sup>3</sup> Citado en García Cedillo, *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, México 2000, p. 203.

los “sujetos especiales”, la segregación de que son objeto, los lleva a ser víctimas de un enfoque en donde la diversidad es considerada como un déficit y no como elementos de enriquecimiento.

#### **2.4. Educación Especial. Rehabilitación.**

##### **Modelo médico**

En el siglo XIX, en México ya se trataba de dar respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial con la fundación, en 1867, de la Escuela Nacional para Sordos y, tres años más tarde, de la Escuela Nacional de Ciegos.

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesenta dominó una concepción organicista y psicométrica de la discapacidad, generalizada a nivel mundial, fundamentada en el modelo médico, como se sustenta en las siguientes citas:

*Vaney,<sup>4</sup> 1915: “No se tuvo presente que entre la numerosa población escolar que asiste a las escuelas, había niños atacados de un vicio nervioso o mental y de una debilidad de espíritu, que les habría de retardar indefectiblemente en su vida escolar. Para los idiotas, histéricos, epilépticos y atrasados de todas clases, inestables o nerviosos, sería necesario una Educación Especial”.* En este caso se observa que ya desde los términos para caracterizarlos se manifiesta la función discriminatoria de la lingüística como “atacados de un vicio”, “idiotas histéricos, epilépticos” y el sentido de exclusión que se expresa claramente hacia esta población.

Otra cita muy importante es la de Demoor<sup>5</sup>, 1918, a través de la cual se observa la necesidad de contar con sitios para recluir físicamente o segregar en espacios construidos ex profeso para las personas que presentaban enfermedades mentales ya fuera para su rehabilitación o para asistencia, así mismo se destaca la importancia que para la sociedad tiene el modelo médico, y su vinculación con el educativo, llamado entonces “tratamiento médico–pedagógico”: “*La sociedad ha reconocido que es deber suyo levantar casas para*

---

<sup>4</sup> García Pastor, Carmen (1993), *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, Universitat, p 27.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p 25.

*enfermos, hospitales, manicomios, y poner a disposición de los oprimidos por enfermedades los medios necesarios para su curación o para la asistencia. A causa de esto, y también porque el primer deber del Estado es dar a la infancia la enseñanza necesaria para la vida, se debe mirar el tratamiento médico-pedagógico como un cuidado al que un pueblo no puede sustraerse”.*

*Decroly,<sup>6</sup> 1934: “No puede sentirse el médico indiferente ante el movimiento tan intenso que se desarrolla en el terreno de la educación, ni ante la prevención de los trastornos que amenazan dicha educación, como tampoco ante la cuestión del tratamiento de dichos trastornos, una vez que hayan sido comprobados”.* Decroly destaca la importancia de la intervención del modelo médico tanto en la prevención como el tratamiento en el campo de la educación.

Más adelante veremos cómo el modelo clínico que gozaba de una amplia y reconocida tradición en pruebas y tests psicológicos, que surge a partir del trabajo de Binet para establecer perfiles predeterminados bajo el concepto de necesidades educativas especiales, se sustituye, teniendo lugar la identificación, en lugar de un gabinete o consultorio clínico, en un contexto escolar determinado.

Al seleccionar a los alumnos se excluía a los excluidos, haciendo de esto una práctica de la exclusión al infinito: los ciegos-sordos no tenían lugar ni con los ciegos ni con los sordos, los neuromotores con deficiencia mental, no tenían lugar ni con los neuromotores ni con los deficientes mentales, los deficientes mentales por abajo del 70 de Cociente Intelectual, no se admitían en ningún lugar.<sup>7</sup>

A partir de visiones teóricas del siglo pasado, observamos que se da una generalización de la enseñanza en los países más desarrollados, que la escuela establece diferencias en donde se considera normal que los niños en determinados estadios de su desarrollo, lleven a cabo

---

<sup>6</sup> Ibid., p 26.

<sup>7</sup> Guajardo R., Eliseo (1999), “Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998”. Documento presentado en el *Seminario-Taller Regional sobre la Gestión del cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales*. Mel Ainscow. Santiago de Chile.

acciones como leer y escribir y en consecuencia se consideraron anormales aquellos que no aprendieran a hacerlo. La respuesta que se da para atender a esa “infancia anormal” es una educación especializada en la que el modelo médico es decisivo para realizar el diagnóstico y el tratamiento específico así como el modelo psicológico, se trata la caracterización de las capacidades del sujeto como una enfermedad.

La filosofía social por la que el médico comenzó a actuar en el ámbito educativo, se expresa en el Congreso Internacional de Enseñanza de Lieja (Pereira, 1934).

1. *La sociedad tiene interés en que haya el máximo posible de sujetos válidos, y el mínimo de enfermos, criminales, inútiles y parásitos.*
2. *Cada ciudadano en particular tiene interés en soportar las menos cargas posibles, como resultado de estos residuos y valores negativos.*
3. *Ya que, en último caso, son los individuos quienes componen la sociedad, entre ellos debe ejercerse la acción preventiva y paliativa de las anomalías y causas de perjuicios (...).*
4. *Es frecuente en los anormales que, entre el gran número de tendencias y actitudes propias, haya algunas susceptibles de despertarse y desarrollarse.*
5. *La buena marcha del grupo social civilizado implica la división del trabajo (...) de manera que haya ocupaciones de importancia muy variable en lo referente a las aptitudes y los esfuerzos que se necesitan, de manera que sean cualesquiera las posibilidades mentales y físicas, pueden encontrar aprovechamiento en el grupo social”. (García Pastor,1993:26)<sup>8</sup>*

En esta etapa es interesante observar cómo a través de los conceptos, las personas con discapacidad han sido marcadas con los estigmas sociales que se transmiten por las palabras, a veces por vocablos de origen médico, que por lo mismo tienen una fundamentación aceptable, pero a lo largo del tiempo, su carácter es devaluatorio: oligofrénico, retardado, retrasado, idiotas, histéricos entre otros.

---

<sup>8</sup> García Pastor. Op.cite. Ver nota 4.

## 2.5. Del modelo médico al modelo educativo

A finales del siglo pasado se empieza a atender a la población con discapacidad a partir del modelo educativo, aunque no se abandona del todo el modelo médico. A continuación se revisan los conceptos de diferentes autores y fuentes como Bourdeau, Foucault, Vygotski, Carrier, Bogdan, Goffman, y otros personajes que han escrito y aportado a la temática como Margarita Gómez- Palacio e Ignasi Puigdemívol.

La anormalidad pierde sus límites. Desde fines de la primera guerra mundial hasta los años 60 se empieza a percibir un flujo constante de alumnos que pasan de la educación general a la educación especial, son alumnos que se consideran retrasados y que se convierte en la primer preocupación de investigadores y educadores. Superada la posguerra, las posibilidades económicas permiten dedicarse a la educación como la clave de un mayor progreso y, también, de una mayor igualdad social; para lo cual deben procurarse políticas orientadas para proporcionar igualdad de oportunidades para acceder a la educación.

El marco referencial de esta nueva concepción la encontramos en datos acerca de la posición de Vygotski, Bourdieu y Foucault. Del primero, se hace énfasis en el papel de los mediadores y la caracterización del aprendizaje social y cómo los supuestos teóricos del aprendizaje van cambiando como lo sustenta al plantear la psicología basada en la actividad, en la siguiente cita:

*“La integración de niños y niñas en las escuelas regulares se fundamenta en varios supuestos teóricos del aprendizaje, entre ellos los de Vygotski, plantea una psicología basada en la actividad, ya que considera que el hombre no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos. Esto es posible gracias a los instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta, de manera que la actividad es un proceso de transformación del medio. A esto Vygotski le llama mediadores, algunos de ellos son los signos como el lenguaje, en tanto que otros lo pueden representar los adultos, en el caso de la escuela, los maestros y de manera*



*significativa otros niños cumplen este rol, puesto que el aprendizaje es meramente social”.*(1999:30-34)<sup>9</sup>

En esta posición de Vygotski se observa cómo incorpora de un modo claro y explícito la influencia del medio social. Para él, el sujeto no imita los significados (conductismo), no los construye (Piaget) sino literalmente lo reconstruye.

Para Vygotski el desarrollo es un proceso que depende del contexto; en el caso de los niños discapacitados física y mentalmente el contexto de la educación puede tener profundas consecuencias en el desarrollo evolutivo de éstos.

Así se refiere a los procesos sociales simbólicos de la mediación que tienen lugar en los procesos de colaboración entre pares que conducen el desarrollo del niño menos capacitado, es decir, los procesos de interacción de la zona de desarrollo próximo. Este proceso depende del contexto, como lo enfatiza Vygotski acerca de la posibilidad de integración educativa de los niños con discapacidad motora en las citas mencionadas antes en la página 35. (1997:201)<sup>10</sup>

**Bourdieu**<sup>11</sup> aborda el tema sobre la desigualdad en los modos de adquisición de la cultura y la competencia cultural así como la función remedial de la escuela:

*“Cuando existe una distancia considerable entre los habitus incorporados y los contenidos del currículum escolar la relación pedagógica, si quiere ser eficaz, debe adquirir formas manifiestamente impositivas, ya que es preciso vencer las resistencias que opone el habitus adquirido al arbitrario cultural que se quiere inculcar...”*

---

<sup>9</sup> Proyecto paquete de auxiliares audiovisuales y didácticos para la integración educativa SEP/CIDI/OEA (1999), Serie: “Hacia una escuela abierta a la diversidad”. Folleto 3 “La integración de los más pequeños”. (1997), en: *Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. SEP

<sup>10</sup> Vygotski Semionovic, Lev (1997), *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes*. Madrid, Visor Dis.

<sup>11</sup> Citado en: “Pierre Bourdeau: El capital cultural y la reproducción social”. Disponible en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic15.htm>

*...La importancia de la educación primera es tal que sus efectos se manifiestan a lo largo de toda la vida de los individuos...*

*...El aprendizaje por familiarización y las pedagogías racionales constituyen dos modos de adquisición de la cultura y la competencia cultural de cada individuo va a quedar marcada por su origen y a definir modos particulares de relación con la cultura...*

*...Sin embargo, aunque el aprendizaje escolar se basa sobre los habitus previamente adquiridos y, por tal razón, no se puede adjudicar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela, se puede afirmar que la escuela debería o podría cumplir una función remedial. La educación escolar es tanto más necesaria como estrategia de adquisición de capital cultural en la medida en que no ha sido posible obtener el mismo mediante herencia familiar. Para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural, el recurso de la escuela se constituye en el único camino para apropiarse de los bienes culturales”.*

En cuanto a la posición de Bourdieu acerca de las desigualdades educativas, en el caso de los alumnos con discapacidad cuyo nivel es susceptible de ser integrado, la escuela en su función remedial, es el medio a través del cual pueden apropiarse del capital cultural al que no han tenido acceso a través del *habitus* adquirido.

Foucault presenta en las siguientes citas tomadas de los Medios del buen encauzamiento como la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen, haciendo énfasis en la segunda, las características del modelo educativo en el que los menores que no presentan las habilidades que los demás, son excluidos, estigmatizados y humillados a ellos se les atribuye el “fracaso escolar”, aunque eran educables, debían estar alejados del resto de sus compañeros.

Así, en la sanción normalizadora, en lo que se refiere a la disciplina, dice que ésta lleva consigo una manera específica de castigar y que no es únicamente un modelo reducido del tribunal ya que el orden que los castigos disciplinarios deben hacer respetar es de índole mixta, por un lado se trata de un orden “artificial”, dispuesto de manera explícita por una ley, un programa o un reglamento. Por otro lado, es también un orden definido por unos

procesos naturales y observables como la duración de un aprendizaje, el tiempo de un ejercicio o el nivel de aptitud, los cuales se refieren también a una regla.(2002:184-188) <sup>12</sup>

Esta situación se manifiesta en la siguiente cita de Foucault: *“Los alumnos de las escuelas cristianas no deben jamás ser colocados ante una “lección” de la que no son todavía capaces, pues se les pondría en peligro de no poder aprender nada; sin embargo la duración de cada estadio se halla fijada reglamentariamente, y aquel que en término de tres exámenes no ha podido pasar al grado superior debe ser colocado, bien en evidencia en el banco de los “ignorantes”. El castigo en régimen disciplinario supone una doble referencia jurídico-natural”*

Por otro lado, con relación a la función del castigo disciplinario de reducir las desviaciones, al ser esencialmente “correctivo” a través de los sistemas disciplinarios que privilegian los castigos del orden del ejercicio (aprendizaje intensificado, multiplicado, varias veces repetido), refiere una cita de J. B. de la Salle, tomada de “Conduite des Écoles chrétiennes” (1828), que dice: *“Los trabajos impuestos como castigo (pensum) son, de todas las penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres”; permiten “obtener, de las faltas mismas de los niños, medios para hacerlos progresar al corregir sus defectos”; a aquellos, por ejemplo, “que no hallan escrito todo lo que debían escribir o no se hallan aplicado a hacerlo bien, se les podrá dar como castigo algunas líneas que escribir o que aprender de memoria”.* (2002)<sup>13</sup>

Respecto al castigo y recompensa en donde a través de la disciplina se ganan rangos y puestos o se castiga haciendo retroceder y degradando, Foucault cita de los Archivos nacionales MM 658, del 30 de marzo de 1758, y MM 666, del 15 de septiembre de 1763 la siguiente alusión: *“La última clase, la de los “malos” está marcada por una hombrera de lana parda; “los alumnos de esta clase estarán sometidos a todos los castigos usados en la Escuela o todos aquellos que se crea necesario introducir, incluso el calabozo sin luz”.*

---

<sup>12</sup> Foucault, Michel (2002), *Vigilar y castigar*, Argentina, Siglo XXI.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 204-205.

*A esto se añadió durante un tiempo la clase “vergonzosa”, para la cual se hicieron reglamentos particulares, “de manera que quienes la componen habrán de estar siempre separados de los demás y vestidos de sayal”.*(2002)<sup>14</sup>

Si los alumnos que no son “etiquetados” o segregados que adquieren el capital cultural, quedan igualmente marcados por su origen, en el caso de los alumnos con discapacidad que pueden ser integrados y que asisten a las escuelas de educación especial, son en mayor grado víctimas de la violencia física (corregir defectos de la conducta y aptitudes a través del castigo, pero sobre todo, separarlos y excluirlos si no pueden ser semejantes) y simbólica (escribir líneas, definir la diferencia de lo anormal como clase “vergonzosa”) que como veremos más adelante, Carrier establece, la educación especial sólo reproduce la desigualdad.

Otras tendencias teóricas que son útiles en el abordaje del tema son la de Goffman, Carrier, Bogdan y Biklen. El primero establece: *“Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como persona “normal”. Expresado en forma llana, lo “normal” se ha concebido como una serie de atributos o características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica; es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de esas características típicas (físicas, sociales, culturales, intelectuales, escolares, etcétera) se convierte automáticamente en alguien diferente o “anormal”...*

*...El temor a que los demás puedan faltarle el respeto a una persona por algo que ésta exhibe significa que se sentirá siempre insegura en su contacto con otra gente, y esta inseguridad proviene no de fuentes misteriosas y en cierta medida desconocidas, como sucede con la mayor parte de nuestra ansiedad, sino de algo que ese individuo sabe que no puede arreglar. Ahora bien esto representa una deficiencia casi fatal en el sistema del “yo” ya que éste no puede ocultar ni excluir una formulación definida: “Soy inferior. Por lo tanto la gente me tendrá aversión y yo no me sentiré seguro con ellos”. Cuando normales y estigmatizados se encuentran frente a frente, especialmente cuando tratan de*

---

<sup>14</sup> Ibid., p. 187.

*mantener un encuentro para dialogar juntos, tiene lugar una de las escenas primordiales de la sociología, pues, en muchos casos, son estos los momentos en que ambas partes deberán enfrentar directamente las causas y los efectos del estigma”.*(2003:24)

La teoría de la reproducción ha sido aplicada a la educación especial, entre otros autores por Carrier (1986) por considerarla un modo adecuado de explicar la relación entre la educación y la sociedad en que se da. Esta teoría ha identificado un proceso que parece común a un número importante de sociedades, la reproducción de la desigualdad social, reconociendo el papel que juega la educación como factor fundamental en este proceso. Para este autor la desigualdad puede institucionalizarse mediante diferenciaciones y mediante el mantenimiento de programas educativos diferentes. La diferenciación la hace la escuela cuando juzga a los niños más o menos aptos para los programas escolares y los orienta hacia determinadas opciones que son consideradas las más adecuadas para lograr éxito material y social en la vida adulta. Así establece:

*“La diferenciación puede oscilar entre la más objetiva evaluación del niño a la reacción más subjetiva; de la más formal y explícita a la más formal e inarticulada; de una decisión basada en el más objetivo y esencial atributo a una basada en el más efímero”.* (1993:61)<sup>16</sup>

**Bogdan y Biklen.** Su concepto de discapacidad es el siguiente: La discapacidad tiene un significado simbólico que puede ser visto en términos de los que la sociedad valora: inteligencia, seguridad, belleza y éxito. De este modo nuestra sociedad ha sido estructurada para tener pena a las personas con discapacidades, sea por problemas técnicos, morales o sociales. Y así, la forma de pensar sobre estas personas está cargada de juicios sobre lo bueno y malo, normal y anormal”

- *“La discapacidad es interactiva,*
- *El cómo un individuo se define o se ve a sí mismo en relación con la discapacidad está en función de lo que se ha construido en interacción,*
- *La discapacidad, como constructo específico en educación especial, supone un marco particular de pensamiento para organizar el mundo,*

---

<sup>16</sup> García Pastor (1993). Op.cite. Ver nota 4.

- La discapacidad es situacional,*
- Los programas de educación especial existen en un amplio contexto,*
- La dishabilidad tiene un significado simbólico que puede ser visto en términos de lo que la sociedad valora: inteligencia, seguridad, belleza y éxito. De este modo nuestra sociedad ha sido estructurada para tener pena a las personas con dishabilidades, sea por problemas técnicos, morales o sociales (1986). Y así, la forma de pensar sobre estas personas está cargada de juicios sobre lo bueno y lo malo, normal o anormal”.*(1993:64-65)<sup>17</sup>

El enfoque de Carrier, Bogdan y Biklen sobre la discapacidad, se acerca a la visión social de la misma en cuanto a que no es el individuo con discapacidad el que tiene que asumir los costos de su condición, sino que es la sociedad la que debe prepararse para integrarlo.

### **2.5.1. El modelo homogéneo**

Desde que se instauró la escuela a partir del siglo XVIII procuró basarse en una pretendida homogeneidad de los alumnos. Este paradigma se fundamentaba en un pretendido modelo único donde los alumnos debían adaptarse independientemente de su procedencia, este modelo no era cuestionado socialmente y su aceptación era requisito para el acceso a niveles sociales progresivamente más elevados.

Los alumnos que no podían o no querían adaptarse a dicho modelo era apartados más o menos sutilmente del sistema, fuese por procedimientos directamente represivos, como la expulsión, o de carácter segregador a través de los circuitos de escolarización “especializada”. Se trataba de un modelo que pretendía evitar el conflicto, dicho conflicto debe ser entendido hoy como un freno al propio crecimiento personal del alumnado.

Esta situación llevó a una inercia que dificultaba los intentos de transformar la escuela como respuesta a los nuevos retos que la sociedad va planteando en diferentes momentos. Así por ejemplo en una sociedad conformada por la diversidad ya sea social, religiosa,

---

<sup>17</sup> Citado por García Pastor, Carmen (1993), *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, Universitat.

ideológica, lingüística, cultural, o la que se deriva de diferencias estrictamente individuales, un modelo hegemónico, allana las diferencias, además de no favorecer la capacidad para comprender al otro y mucho menos asumir la diversidad como un valor.

No obstante las características de la homogeneidad, fue vigente en su momento debido al mal entendido igualitarismo, la igualdad entre las escuelas y la igualdad en el producto que ofrecen (la enseñanza), que garantizaba la igualdad de oportunidades de los alumnos, especialmente respecto al sistema público de enseñanza. Pero en el plano social y educativo existen diferencias y desigualdades que si no son atendidas, aumentan las desventajas de individuos y grupos y por lo tanto las necesidades no son las mismas y en consecuencia la igualdad de oportunidades queda reducida a una simple parodia (1998:404).<sup>18</sup> Así, el procurar una sociedad más igualitaria en ese entonces suponía ofrecer las mismas oportunidades de educación a todos los individuos que la constituían, sin pensar que los individuos podían ser diferentes. Para enfrentar el fracaso escolar se tomaron medidas de dos tipos: la reprobación que conducía a la deserción y la segregación en sistemas especiales.

Un claro ejemplo de los propósitos de este modelo se manifiesta en la cita de Foucault (2002:187-188) al comentar sobre “La sanción normalizadora” y la disciplina a través de la recompensa y el castigo (ya mencionada sobre los Archivos nacionales MM 658, del 30 de marzo de 1758, y MM 666, del 15 de septiembre de 1763):*“Doble efecto, por consiguiente, de esta penalidad jerarquizante: distribuir los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta, por lo tanto según el uso que de ellos se podrá hacer cuando salgan de la escuela; ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos “a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina”. Para que todos se asemejen”*.

---

<sup>18</sup> Puigdemívol, Ignasi (1998), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Grao.

*Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la “naturaleza” de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida “valorizante”, la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la “clase vergonzosa” de la Escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeiniza, excluye. En una palabra, normaliza”.*(2002:188)<sup>19</sup>

Foucault describe así como lo normal se establece como principio de coerción de la enseñanza con la instalación de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales, en donde el poder de la norma funciona como imperativo útil donde se desvanecen las diferencias individuales.

### **2.5.2. La intervención temprana**

Acerca de los modelos de intervención, Del Río (1991:2-37) menciona que tienen un origen mixto educativo y de salud y esto lleva a que se oscurezcan los objetivos que persigue. En esta visión compensatoria de la educación, los problemas sociales se medicalizan, se buscan razones al interior del sujeto. Las metáforas médicas invaden las prácticas pedagógicas: prevención, rehabilitación, prescripción, diagnóstico, tratamiento. Con la intervención temprana se sustituye el concepto de inferioridad genética por inferioridad ambiental. El modelo del déficit-compensatorio, pretende prevenir el retardo mental por causas culturales, para grupos con privación cultural o con desventajas sociales. Este tipo de modelos de intervención temprana mostraron la creciente permeabilidad de las instituciones a las demandas sociales, el movimiento antipsiquiátrico, el movimiento del 68 en la educación, la creciente organización civil y las presiones de grupos minoritarios impactó de manera determinante las características de estos modelos institucionales de intervención.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Foucault, Michel (2002). Op. cite. Ver nota 12.

<sup>20</sup> Del Río Lugo, Norma Alicia (1991), *Intervención temprana. Dinámica teórico-metodológica de un modelo de atención a la salud*. UAM Xochimilco, División de Ciencias biológicas y de la salud. México.



## **2.6. Modelo social.**

### **Escuela integradora incluyente**

En Gran Bretaña se empieza a hablar de necesidades educativas especiales desde 1978. Es Warrock quien introduce el término en su informe, según reseñado por Gómez Palacio (2002:24-25)<sup>21</sup>: *“El informe Warrock, (publicado el mismo año), reconoce que agrupar las dificultades de los niños en categorías fijas no es benéfico ni para los niños, ni para los maestros, ni para los padres de familia por varias razones, entre ellas las siguientes:*

*-Muchos niños están afectados por varias discapacidades.*

*-Las categorías confunden el propósito, ya que se piensa que todos los niños que están en la misma categoría tienen las mismas necesidades y, por lo tanto, no se dan recursos específicos.*

*-Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños.*

*Por lo anterior se decidió emplear el término “necesidades educativas especiales”, lo que permite una individualización del problema, se refiere más a los problemas de aprendizaje mediante un concepto relativo, y supone el otorgamiento de más recursos.*

*No obstante los buenos resultados del informe, el término “necesidades educativas especiales” no tuvo mucho éxito pues según muchos autores, siguió etiquetando y segregando a los niños (Probablemente porque la nueva concepción no quedaba bien definida, ya que rompía un paradigma diferente y en donde se tenían que considerar otras interacciones del contexto). Sin embargo, este nuevo concepto presenta tres características principales:*

- 1. Considera un grupo de alumnos que teniendo los mismos problemas los presenta en distintos niveles de gravedad y en diferentes momentos de su escolaridad*

---

<sup>21</sup> Citado por Gómez-Palacio, Margarita (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela.* México, Fondo de Cultura Económica

*(problema de lenguaje, conflictos emocionales, dificultades de lectura y escritura, retraso en ciertas materias, ausentismo escolar, etc.).*

2. *Considera que las necesidades educativas especiales tienen un carácter relativo y contextual, y que la valoración de los problemas no debe basarse solo en los niños, sino también en su medio.*
3. *Considera que los problemas para el aprendizaje se sitúan en una condición externa a las capacidades internas del sujeto para aprender”.*

No cabe duda que este enfoque sitúa la atención de la discapacidad en otro nivel, su papel fue trascendental en el desarrollo de la integración como menciona Gómez-Palacio. Además de desechar el modelo tradicional de educación especial en donde prevalecía la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no deficientes, y por lo tanto la necesidad de dos clases de enseñanza. A partir de la nueva concepción, surge la necesidad de un trabajo interdisciplinario en donde se trabajan los aspectos sociales y emocionales en que se desarrolla la educación. La principal aportación fue establecer la necesidad de crear o dotar de otros medios a los alumnos con necesidades educativas especiales para que accedieran al currículum. Al satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, se empezó a trabajar la respuesta educativa integrada.

## **2.7. Nuevas concepciones y nuevas prácticas.**

### **2.7.1 Las iniciativas.**

Es en los noventa que los marcos conceptuales y las prácticas van a cambiar, a partir de iniciativas como la de Jomtien, Educación para todos; Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales y Dakar, Foro Mundial sobre Educación. Se empieza a trabajar en México, en particular la SEP, la integración educativa, en escuelas regulares (primarias) y Centros de Atención Múltiple, a partir de satisfacer las necesidades educativas especiales de alumnos con y sin discapacidad, esto con el fin de proporcionar una educación abierta a la diversidad, en la que todos los niños tienen derecho a aprender y pueden hacerlo si se les proporcionan y se crean con ellos ambientes estimulantes que permitan el acceso al currículum de educación básica, para impulsar aprendizajes significativos.

El movimiento “Educación para todos” se lanza en 1990 durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos, dicho movimiento se preocupa por asegurar el acceso (al menos) a una educación básica para todos.

*El trabajo de la Conferencia se basó en un desalentador análisis sobre el estado mundial de la educación básica... donde figuraban estas lamentables estadísticas:*

- *Más de 100 millones de niños, de los cuales 60 millones por lo menos son niñas, no tienen acceso a la educación primaria.*
- *Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de la educación básica; y hay millones que, aún completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales.*
- *Más de 690 millones de adultos – dos tercios de ellos mujeres – son analfabetos.*
- *La población mundial de niños en edad escolar va a pasar de 508 millones de personas en 1980 a 724 millones en el año 2000.*
- *En el año 2000, si los porcentajes de alumnos matriculados se mantienen en los niveles actuales, habrá más de 160 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, simplemente debido al crecimiento de la población.*
- *Según estimaciones de las Naciones Unidas, de 600 millones de personas con discapacidad en el mundo, 150 millones de niños son menores de 15 años. Menos del 2% de esos niños reciben algún tipo de educación o capacitación”*

*La conferencia concluyó que en muchos países existían tres problemas fundamentales: 1) las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación, 2) la educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía; y 3) ciertos grupos marginales – personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, etc.- enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.*

Como parte de la visión de la Declaración de Jomtien tenemos los siguientes aspectos:

- *Universalizar su acceso a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y promoviendo la equidad – por ejemplo, asegurando que las niñas y mujeres así como otros grupos sub-representados tengan acceso a la educación básica;*
- *Centrarse en la adquisición y resultados de aprendizaje, más que en la mera cobertura;*
- *Ampliar los medios y el ámbito de la educación básica – en parte, asegurando la disponibilidad de la educación primaria universal, pero también haciendo un llamado a las familias, comunidades, programas de cuidado de la primera infancia y de alfabetización, programas de educación no formal, bibliotecas, medios de comunicación, y a un amplio rango de sistemas alternativos para impartirla;*
- *Mejorar el entorno de aprendizaje – asegurando que los alumnos reciban la nutrición necesaria, los cuidados de salud y el apoyo físico y emocional que necesitan para beneficiarse de la educación; y*
- *Reforzar las alianzas- entre todos los subsectores y formas de educación, las reparticiones de los gobiernos, las ONG, el sector privado, grupos religiosos, las comunidades locales y, sobre todo, las familias y los docentes”.*<sup>22</sup>

En otras palabras, educación básica no significa simplemente que haya escuelas disponibles para aquellos que ya tienen acceso a ella. Implica identificar las barreras que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a las oportunidades educativas. También implica identificar los recursos disponibles, tanto a nivel nacional como de la comunidad, y ponerlos en acción para superar dichas barreras.

En 1994 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España, - esta Conferencia al igual que su antecesora, la Conferencia de Jomtien – se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niños y niñas con necesidades educativas

---

<sup>22</sup> Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas (2004). Santiago, Chile, ORELAC/ UNESCO.

especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. Estos problemas no se podían resolver simplemente manteniendo las políticas tradicionales. Concretamente, las barreras que enfrentaban muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales. Era necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad.

Algunas disposiciones y recomendaciones que debían guiar a organizaciones y gobiernos de la Declaración de Salamanca.

- *“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*
- *Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.*
- *Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz, para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejorar la eficiencia y, en definitiva, la relación costo- eficacia de todo el sistema educativo.*

### 2.7.2 Recomendaciones a los gobiernos:

- *“Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.*
- *Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.*
- *Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras.*
- *Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.*
- *Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación del proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.*
- *Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, están orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras”. (1999:7)<sup>23</sup>*

Una década después de la Declaración de Jomtien, su visión se reafirmó en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar, que se reunió para revisar el progreso logrado hasta ese momento en relación con la Educación para Todos (Foro sobre Educación para Todos, 2000). Éste afirmó en términos similares al informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, que:

*“La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las*

<sup>23</sup> “Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” Salamanca España, 7-10 de junio de 1994, en *Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. SEP.

*sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por la rápida globalización”. (2000:18)<sup>24</sup>*

Sin embargo al igual que la Declaración de Jomtien, el Foro prestó atención a los procesos de exclusión que continúan experimentando los grupos segregados y pidió una acción positiva para superarlos.

A partir de estas reuniones se ha definido la integración educativa como el acceso al que tienen derecho las personas con discapacidad al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación. “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (2002:44)<sup>25</sup>

No hay que olvidar que la integración educativa debe conjuntar varias condiciones y que toca varios aspectos en el hecho educativo, desde el aspecto legislativo, actitudes de todos los actores (directivos, docentes, autoridades, padres de familia y los propios alumnos), así mismo cabe mencionar que no constituye un acto caritativo sino un esfuerzo que se relaciona con bases filosóficas y principios operativos.

*“Integrar, dice Gómez- Palacio (2002:26),<sup>26</sup> no significa trasladar a todos los niños de las escuelas especiales a las escuelas regulares, sino decidir cuáles de esos niños se pueden beneficiar más en un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias; pero lo más importante de la integración es la posibilidad de que la escuela regular cambie de un sistema “homogeneizante” a un sistema “diversificado”, que es lo más difícil de conseguir dadas las exigencias del mismo”.*

---

<sup>24</sup> Temario abierto sobre Educación Inclusiva (2000). Op cite. Ver nota 22.

<sup>25</sup> Citado en García Cedillo, Ismael (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, México.

<sup>26</sup> Gómez-Palacio, Margarita (2002), *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.

Esta misma autora establece algunas condiciones para la integración escolar, que cito textualmente y comento algunas de ellas:<sup>27</sup>

1. *Antes de generalizar la integración es necesario establecer condiciones, programas, experiencias y realizar un estudio de factibilidad para no crear fracasos y rechazos al sistema.* Más adelante podemos observar al contrastar los resultados de cuatro investigaciones recientes que no se crearon ni se establecieron las condiciones programas y experiencias necesarios para instrumentar esta política educativa.
2. *Se deben fomentar campañas de información y sensibilización en los niveles escolar y comunitario teniendo en cuenta los medios de comunicación de masas y efectuando estadísticas que permitan tomar en consideración la disponibilidad de los maestros y el acuerdo de los padres de familia.* No se ha trabajado con todos los actores de la integración, ni se han llevado a cabo las campañas de información y sensibilización con todos los involucrados.
3. *Asegurar la preparación de los directivos, maestros, personal administrativo y padres de familia para obtener una integración eficaz.* Las prácticas que se desprenden de este hecho educativo indican que no se ha dado tal preparación y mucho menos se ha llegado a una integración eficaz.
4. *Promover una legislación que garantice y facilite la integración.* Aunque existen diferentes instrumentos normativos en los que se establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad, dicha legislación está dispersa y su caracterización se destaca por las omisiones y ambigüedades.
5. *Promover la atención temprana y la detección precoz de cualquier problema.*
6. *Cambiar y renovar la escuela tradicional modificando la organización, la estructura, los contenidos curriculares, los objetivos y la evaluación, para así definir los criterios de promoción de los alumnos con necesidades especiales.*
7. *Reducir la proporción alumno maestro. Las aulas con muchos alumnos no benefician la integración.*
8. *Contar con un currículo abierto y flexible.*

---

<sup>27</sup> Ibid., pp., 28-29.



9. *Suprimir las barreras arquitectónicas y adaptar las escuelas a las necesidades de los alumnos.* En el caso de las escuelas privadas instaladas en casas adaptadas y las construidas expreso todavía se dan casos de discriminación de alumnos con discapacidad toda vez que éstas no cuentan con las condiciones de accesibilidad que necesitan estos alumnos.
10. *Detectar las necesidades de los alumnos, facilitando materiales didácticos y recursos personales (personal de apoyo).*
11. *Fomentar la comunicación de la escuela con el centro social (padres de niños especiales y regulares).*
12. *Propiciar la comunicación interna del centro. Para ello, se recomienda efectuar reuniones en las que participen todos los miembros del centro educativo y los miembros de los equipos de apoyo.*
13. *Antes que nada, fomentar la formación y el perfeccionamiento de todos los miembros de la escuela de manera continua y eficaz.*
14. *Fomentar la disposición para trabajar en equipo”.*

Si estas condiciones se proponen para el éxito de la integración, el no contar con ellas lleva sin lugar a dudas al fracaso que se manifiesta a través del rechazo a la integración y a cualquier modificación en el quehacer de los involucrados, para quienes implica actualización y preparación que les permita realizar las adecuaciones en sus dos dimensiones, tanto en la físico-ambiental como en la dimensión curricular.

A través de la aplicación del modelo médico y el modelo educativo se observa como en los diferentes momentos a partir de los roles, se dan las interacciones y transacciones que menciona Bronfenbrenner, (1987: 71-72)<sup>28</sup> que se establecen entre el niño con discapacidad y los elementos de su entorno, empezando por los padres, los iguales, los “otros”, así como el personal que los atiende. De igual forma se manifiestan los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y

---

<sup>28</sup> Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Piados.

contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

## 2.8 El estado del arte en México en materia de discapacidad

Con las citas surgidas de las iniciativas antes mencionadas, podemos conocer el “deber ser” respecto a este hecho educativo; la realidad de las prácticas y la situación de los instrumentos normativos respecto a México como parte del estado del arte, lo podemos conocer a través de cuatro investigaciones recientes:

- a.-“Disposiciones jurídicas mexicanas en materia de personas con discapacidad”
- b.-“Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal”
- c.- Resultados sobre la “Primera Encuesta sobre Discriminación” y Propuesta de Reformas a la Ley General de Educación (CONAPRED)
- d.- “Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”

a) **Sonia Rojas Castro realizó un trabajo o investigación titulado “Disposiciones jurídicas mexicanas en materia de personas con discapacidad”<sup>29</sup>**

Destaca que hay algunas materias que son importantes para evitar la discriminación de las personas con discapacidad. Revisa la norma existente en cuanto a: rehabilitación, educación, capacitación y empleo, promoción y defensa de derechos, asistencia social, desarrollo social, facilidades arquitectónicas, etc.

Dice lo siguiente: “*Algunas materias que para evitar la discriminación de las personas con discapacidad están reguladas adecuadamente. Sin embargo, en la mayoría de los casos su regulación se encuentra dispersa,<sup>30</sup> es insuficiente o incluso no existen. El propósito de este trabajo es identificar las disposiciones*”

<sup>29</sup> Rojas Castro, Sonia (2004), *Disposiciones jurídicas mexicanas en materia de personas con discapacidad*. Disponible en: <http://conapred.org.mx/CentroDoc/Comision/Disc.JuridiksDiscapSRojas.html>

<sup>30</sup> El subrayado es de quien esto escribe.

jurídicas vigentes en nuestro país en el ámbito federal, en algunas materias, respecto de las personas con discapacidad, a fin de hacer un ejercicio de imaginación para determinar cuáles deberían conservarse, cuáles modificarse y qué disposiciones nuevas convendría establecer. Por esa razón consideré que resultaría útil conservar la denominación que los propios artículos dan a las personas con discapacidad".

Consideró que posiblemente una alternativa satisfactoria sería la elaboración de una ley general que regulara las áreas más importantes en materia de personas con discapacidad, incluye al final como ejemplo el caso de España.

**b) La investigación llevada a cabo por Alicia Molina y Marta Escurra (2000) denominada: “Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal”.<sup>31</sup>**

Esta investigación tuvo como objetivo el aportar elementos para un diagnóstico sobre la integración educativa en el Distrito Federal. Se revisaron los documentos internacionales que dan fundamento y soporte al Proyecto de Integración Educativa. Se revisaron los antecedentes nacionales del proyecto. Se analizaron los documentos jurídicos, normativos y propositivos que sustentan y describen el modelo de integración en el país, así como estudios de caso.

Al detectar las fortalezas, lagunas, omisiones o inconsistencias de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal, se plantean propuestas y recomendaciones. Algunas de ellas fueron:

- *Consultar las investigaciones que se han realizado desde las diferentes perspectivas y con diferentes herramientas metodológicas sobre la integración educativa en el D. F.;*

---

<sup>31</sup> Convenio de Cooperación Técnica- Gobierno del Distrito Federal- UNICEF.

- *Hacer el seguimiento puntual de doce casos de integración de niños con diversos tipos de necesidades educativas especiales, en las aulas regulares, mediante entrevistas dirigidas a todos los actores, de manera que se pueda reconstruir la historia de vida en cada caso, para conocer la práctica cotidiana en las escuelas del D.F., con el objeto de registrar necesidades y propuestas particulares que pueden enriquecer el modelo que actualmente está operando, sin llegar a generalizar las conclusiones.*
- *Tomar en cuenta algunos de los trabajos y recomendaciones de los profesionales, investigadores y expertos que participaron en el Coloquio integración educativa: utopías y realidades, celebrado en México D.F. en septiembre de 1999, convocado por el grupo de trabajo de educación del Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad de la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del D.F. y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del D.F.*

**c) El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, (CONAPRED)<sup>32</sup> llevó a cabo junto con la SEDESOL, la “Primera Encuesta sobre Discriminación” y CONAPRED por su parte realizó una “Propuesta de Reformas a la Ley General de Educación”**

La discriminación en México es un hecho. Se ejerce bajo distintas modalidades y permea prácticamente todos los ámbitos de la interacción social. Es evidente que la discriminación es una de las razones de que la sociedad mexicana esté sujeta a altos índices de desigualdad y marginación. La discriminación es uno de los obstáculos estructurales para la cohesión social y para la gobernabilidad democrática. En nuestro país hasta hace poco tiempo no se reconocía explícitamente la existencia de la discriminación se invirtieron muchos esfuerzos para que la ley fuera discutida, reexaminada, integrada y aprobada en el Congreso de la Unión. Esto implicó un amplio trabajo antecedente como firma y suscripción de convenios internacionales en materia antidiscriminatoria,

---

<sup>32</sup> Antúnez Farrugia, María Eugenia (2005), *Las personas con discapacidad y la discriminación*. [www.conapred.org.mx](http://www.conapred.org.mx).

planteamiento y deliberaciones de intelectuales, juristas, sociólogos, filósofos, educadores así como gente con experiencia en el trabajo de la administración pública.

Fue en 2001, cuando se llevó a cabo la reforma en el Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo párrafo tercero prohíbe la discriminación. De este modo a partir de entonces en México la no discriminación es un derecho fundamental de todas y todos. En el mismo año, fue integrada formalmente el 27 de marzo de 2001 la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación, integrada por 160 comisionados, la cual redactó el anteproyecto de la ley, e invirtió muchos esfuerzos para que fuera discutida en el Congreso de la Unión. Emitió sugerencias e invitó a los legisladores a que consideraran toda la importancia necesaria a avanzar en términos de promoción de igualdad de oportunidades y de lucha contra todas las formas de discriminación. (2004:5-7)<sup>33</sup>

Así cumplió la Comisión con su Objetivo general que consistió en proponer una serie de transformaciones legales que permitieran promover acciones públicas, no sólo de apoyo especial, a los grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad y discriminación sino, también construir una cultura de la igualdad ante la ley y en las relaciones sociales.

Aunque el sólo hecho de haber incluido el principio de no discriminación en la Constitución, ya ofrecía algunas garantías para la protección de los ciudadanos, no eran suficientes para producir la transformación social y cultural que se requiere, era indispensable que la legislación secundaria reglamentara lo que hoy se conoce como una garantía constitucional: el derecho a no ser discriminados. Fue así como se promulgó la Ley Federal para prevenir y Eliminar la Discriminación el 11 de junio del 2003. Con este hecho se avanzó en la lucha contra todo tipo de trato discriminante y atentatorio de los derechos. Esta Ley reglamenta el párrafo tercero del Artículo 1° constitucional y da origen al **Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Conapred**. También

---

<sup>33</sup> Rincón Gallardo y Meltis, Gilberto. Presentación (2004), *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

compromete la intervención del Estado para brindar una protección efectiva a toda persona contra cualquier acto de discriminación.

A partir de datos como los que a continuación se presentan, el CONAPRED ha emprendido diversas acciones con el objeto de prevenir y eliminar la discriminación en diferentes grupos potencialmente expuestos a actos discriminatorios como adultos mayores, indígenas, minorías religiosas, personas con discapacidad, personas en situación de pobreza y con preferencias sexuales diferentes.

Así por ejemplo, cuenta con los resultados de la Primer Encuesta:

*“Al menos 26 millones de niños mexicanos son víctimas de la discriminación, porque la falta de recursos les impide acceder a la salud, a la educación y a las oportunidades...64% de los niños está en situación de pobreza y no tienen oportunidades de acceder al desarrollo humano...México ha firmado convenios internacionales que implican obligaciones legales para el país, como el acuerdo suscrito a favor de la niñez. Estos convenios deben traducirse en acciones legales y legislativas por lo que se deben modificar las normas internas a fin de que el gobierno dé cobertura a las necesidades de la infancia...los más afectados por la discriminación son los niños con alguna discapacidad, pues sólo dos de cada cien van a la escuela y el resto se queda en casa porque no hay condiciones para que accedan a los inmuebles y los maestros no están capacitados para atenderlos”*

Por otro lado, se cuenta con los resultados de la Primera Encuesta sobre Discriminación, elaborada de manera conjunta con la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) la cual se aplicó a un universo de mil 200 personas que viven en zonas urbanas y rurales, de los grupos expuestos a actos discriminatorios antes mencionados. La titular de SEDESOL en ese momento, Josefina Vázquez Mota, aseveró respecto a los resultados de esta encuesta: *“...estamos acostumbrados a mirar la desigualdad a través de los ingresos monetarios, pero pocas veces hemos intentado ver la desigualdad a través de los derechos humanos que se violentan en lo cotidiano, o de los derechos sociales que se creen sólo para algunos*

*y no para la mayoría... la discriminación reduce y fractura la identidad de una sociedad, su cohesión y su capacidad para articular respuestas a los problemas colectivos”<sup>34</sup>*

De los resultados de la encuesta relacionados con la discriminación de personas con discapacidad tenemos que en general, las mujeres, los indígenas, los discapacitados, los adultos mayores, los homosexuales y los pertenecientes a minorías religiosas se sienten discriminados. Los dos grupos que se perciben como más discriminados son los discapacitados y los homosexuales.(2005:3)<sup>35</sup>

Así mismo, CONAPRED en el desarrollo de sus atribuciones, Capítulo IV, Sección Segunda, Artículo 20. *“Para el cumplimiento de su objeto, el Consejo tendrá las atribuciones siguientes:”* Fracción V. *“Realizar estudios sobre los ordenamientos jurídicos y administrativos vigentes en la materia, y proponer, en su caso, de conformidad con las disposiciones aplicables, las modificaciones que correspondan;”*. Y la Fracción VI. *“Emitir opinión en relación con los proyectos de reformas en la materia que envíe el Ejecutivo Federal al Congreso de la Unión, así como sobre los proyectos de reglamentos que elaboren las instituciones públicas”*, ha presentado propuestas de reformas a la Ley General de Educación, a continuación cito las que tienen relación con el objeto de estudio de la investigación como acceso, permanencia, discriminación, diversidad, reconocimiento a los derechos humanos, derecho a la educación, y adecuaciones:

Art. 2°. *“Al referirse a mismas oportunidades de acceso y permanencia al sistema educativo nacional. En varios artículos se visibiliza el otro género que no es citado en cuanto a referirse a maestras, alumnas y madres de familia”*.

Art. 7° fracción VI *.“Promover los valores de... no discriminación, de respeto a la diversidad... de reconocimiento de los derechos humanos. Fracción X: “... respeto por la*

---

<sup>34</sup> Presentan primera encuesta sobre discriminación en México. Disponible en: <http://espanol.news.yahoo.com/050516/4/107u.html>. Fecha de consulta: 28 de mayo del 2005.

<sup>35</sup> Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (2005), Cuadernos Estadísticos sobre Discriminación, número 1. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México.

*diversidad, la igualdad de género y las potencialidades de las personas con discapacidad...Incluir o especificar a los maestros de educación indígena y especial”.*

Art. 33, fracción XII. *“Asimismo, establecerá convenios intersectoriales de asistencia y rehabilitación entre las áreas educativas y el sector salud para que los alumnos y alumnas con discapacidad cursen su educación básica. En todos los casos, las escuelas deberán contar con el apoyo del sector salud para efectos de rehabilitación en programas de discapacidad”*

Art. 50. *“Tratándose de alumnas y alumnos con discapacidad, el aprendizaje y aprovechamiento escolar se evaluará de acuerdo a las adecuaciones equivalentes para los mismos propósitos, con la equidad pertinente a la individualidad”.*

Aunque se han llevado a cabo reformas a la Ley General de Educación, respecto a las propuestas antes mencionadas todavía no se han realizado.

#### **d.- Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa llevada a cabo en el 2005.**

Se llevó a cabo dicha Evaluación debido a que el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) tiene como meta, consolidar una cultura de integración para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, específicamente para aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes y a que en las Reglas de Operación del Programa se especifica la necesidad de una Evaluación Externa como instrumento de apoyo al logro de las metas y acciones del PNFEEIE.

Se realizó a través de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa, ubicada en el subproyecto: Estudio Nacional sobre Integración Educativa, del proyecto Investigación Curricular de la Unidad de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE). Este documento presenta el primer informe parcial de evaluación para el año 2005.



El Proyecto de Investigación comprendió tres fases:

I.- Diagnóstico. De 1995 a 1996 se llevó a cabo a través de una muestra de once Estados de la República.

II.- Del resultado de dicho diagnóstico, en 1996 se propusieron las siguientes actividades:

- 1) Diseño, implementación y evaluación de un programa de actualización para los profesionales de educación especial y educación regular,
- 2) Poner en marcha experiencias de integración educativa.
- 3) Adecuar materiales didácticos y
- 4) Diseñar y evaluar un sistema de seguimiento de los niños integrados. Se trabajó en tres Estados de la República durante los ciclos escolares 1996-1997 y 1997-1998.
- 5) Ampliación de cobertura casi al resto de los Estados de la República durante los ciclos 1999-2000 y 2001-2002.

Con estos antecedentes surge el PNFEIE.

III.- Líneas de acción y metas al 2006:

*1. Elaborar los lineamientos generales que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial*

*2. Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.*

*3. Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes*

*4. Garantizar que el personal de educación especial, educación inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los*

*alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente a los que presentan discapacidad.*

*5. Garantizar la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básico como en los Centros de Atención Múltiple*

*6. Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.*

*7. Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.*

*8. Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos y las alumnas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.(2005)<sup>36</sup>*

Para los propósitos de la Evaluación del 2005 se consideraron los siguientes documentos que comprenden el PNFEIE:

- El Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa
- Las acciones generales realizadas por la Comisión Nacional del Programa.
- Las Reglas de Operación del El Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, 2005.

Se correlacionaron los tres documentos teniendo como eje de articulación las Líneas de Acción y Metas.

---

<sup>36</sup> Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, Evaluación Externa, Informe preliminar (2005), Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa.

Un primer análisis de los logros del PNFEIE muestra:

1. Coherencia entre el trabajo desarrollado y las líneas que el programa establece. En todas ellas, se observan avances.
2. La línea cinco que se relaciona con *la dotación de los recursos y apoyos técnicos necesarios para asegurar la mejor atención de los alumnos con discapacidad, tanto en las escuelas de educación inicial y básico como en los Centros de Atención Múltiple* presenta metas en las que no se dispone de suficientes datos, por lo que no se sabe si se tiene avance en ellas, con la información del 2005 se percibe que se está realizando un censo de necesidades para tratar de optimizar los recursos.
3. Las metas que están parcialmente cumplidas, no pueden ser evaluadas de manera definitiva ya que los datos hasta ahora obtenidos, corresponden al primer semestre del ciclo evaluado.
4. Algunas metas parcialmente cumplidas se encuentran muy por debajo de las metas del 2006, considerando que queda un año. Sin embargo, no se cuenta con los datos para aquilatar el avance real actual.
  - 4.1 Existen varias metas que se están realizando parcialmente y se desconoce el grado de avance por lo que no es posible presentar una información específica.
  - 4.2 Resultados con relación a las Reglas de Operación del PNFEIE. Un segundo nivel de análisis contempla la estrecha relación de los logros con los compromisos establecidos en las Reglas de Operación del Programa.

Llama la atención el porcentaje (85%) que se refiere a las necesidades detectadas respecto a las adecuaciones de acceso, no porque se le reste importancia a las otras necesidades como las de los Espacios de trabajo conjunto EE-ER (93%), sino por la relación que tienen con las unidades de análisis de esta investigación. Mayor sensibilización 80% y, Apertura de la escuela regular 33%.

Respecto a cómo se resolvieron las necesidades detectadas, fue a través de: reprogramación de tiempos, reorganización del trabajo y reuniones de información y

sensibilización. **No se reporta nada respecto a las adecuaciones de acceso.**<sup>37</sup>

En la mencionada evaluación, respecto a los lineamientos para la operación de los servicios de educación especial, reportan como resultado que no se tienen datos sobre el avance en la elaboración de este documento. Situación que contradice la información de las conclusiones que establecen: *“Los principales logros y beneficios del seguimiento cercano en las escuelas y servicios de EE, fueron los siguientes: mayor organización, mayor contacto con las autoridades, mayor aceptación sobre la Integración Educativa y mayor claridad de funciones”.*

Del análisis de los siguientes datos (contenidos en la evaluación citada):

*“Ampliar la atención de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con discapacidad que asisten a escuelas de educación inicial y básica. Hasta el momento se atiende a un total de 64,273 alumnos con NEE, de los cuales 18,014 presenta discapacidad a nivel nacional. La discapacidad que tuvo mayor frecuencia fue la discapacidad intelectual con 9291 niños, y otras no especificadas con 3429”.*

Podemos concluir que todavía hay un porcentaje muy amplio de población con discapacidad excluida, que ha quedado fuera y que debe ser integrada.

Finalmente, contestando a la pregunta que se planteó al inicio de este capítulo: ¿Prevalece el modelo tradicional de institucionalización en la integración educativa de alumnos con discapacidad?, a través de esta breve reseña, entre otros aspectos, podemos observar que en las prácticas que se llevan a cabo como producto de la instrumentación de esta política educativa, el modelo tradicional no desaparece, como ya se mencionaba, en los diferentes momentos van quedando resabios. La nueva concepción muestra al sujeto con discapacidad, como un sujeto pleno de derechos y por lo mismo se habla de “objetivos más educativos que curativos”. Quizá prevalecen los dos modelos debido a que el derecho a la salud y el de la educación no puede excluirse, ambos son prioritarios.

---

<sup>37</sup> Subrayado de quien esto escribe.

Observamos en la instrumentación de esta política, el carácter antimédico y antipsicológico, que tiene su origen en la sociología, la educación y la antropología y que tiene influencia sobre las decisiones políticas e incluso sobre la legislación, pero como diría Pérez de Plá (2000:254): “El esfuerzo de la despatologización no les cambia la patología pero sí cambia la relación de todos con el problema, le quita o disminuye apreciablemente la dimensión estigmatizante”.<sup>38</sup> Por otro lado, todavía se presenta la distancia entre las prácticas y “el deber ser”.

---

<sup>38</sup> Pérez De Plá, Esperanza (2000), “El concepto de discapacidad y sus alcances”, en: Pérez De Plá, Esperanza y Carrizosa, Silvia (Compiladoras). *Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

### **CAPÍTULO III**

Prefiero ser criticado de idealista y soñador inveterado por continuar, sin vacilar, apostando al ser humano, batiéndome por una legislación que lo defienda contra las investidas agresivas e injustas de quien transgrede la propia ética. La libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad humana.

Paulo Freire

## CAPÍTULO III

### Los instrumentos normativos

*¿Cuáles son las características de los instrumentos normativos en que se sustenta la política pública de la integración educativa que garantizan el acceso de alumnos con discapacidad a la escuela regular privada incorporada?*

En este capítulo se analizan los instrumentos normativos surgidos a partir de 1993, en los que se sustenta la integración educativa como política pública en México, identificando los elementos que tienen relación con las unidades de análisis de la investigación. El análisis se llevó a cabo a través de las dos técnicas detalladas en la página 16, párrafo 3, (matriz comparativa y análisis del discurso basado en la semántica cuantitativa), búsqueda que concluye con el análisis sistemático y la comparación. (Duverger, 1992: 173-177 y 353)<sup>1</sup>

Se concluye con el papel de la ciudadanía, desde el punto de vista de Bustelo, Bojórquez y UNICEF, sobre su capacidad de construir o transformar las leyes y normas que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos. Se tomaron como base los datos obtenidos en materia de quejas sobre discriminación de alumnos con discapacidad que demandan sus derechos ante la Comisión Nacional Derechos Humanos, PROFECO Y CONAPRED durante el ciclo escolar 2005-2006.

Dentro del modelo de la ecología del desarrollo humano, la normativa se ubica en el tercer nivel del ambiente ecológico y evoca la hipótesis de que el desarrollo de la persona se ve afectado profundamente por hechos que ocurren en entornos en los que la persona ni siquiera está presente. (1987:25)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Duverger, Maurice (1992), *Métodos de las ciencias sociales*. México, Ariel.

<sup>2</sup> Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Piados.

### **3.1 Antecedentes y estado del marco jurídico en materia de accesibilidad y discapacidad en México.**

En relación a los antecedentes del marco jurídico por el que se rigen las actividades de las escuelas privadas en México, Loyo (1999:218 y 247-248), refiere la actividad legislativa de Plutarco Elías Calles para ejercer mayor control político y nos dice que el caudillo recurrió al auxilio de la legislación, y expidió, entre otros, el Reglamento Provisional para las Escuelas Primarias Particulares del Distrito Federal y Territorios Federales. Fue emitido por Puig Cassauranc, el 22 de febrero de 1926. Dicho reglamento provisional de escuelas primarias particulares recordaba que éstas: "...sólo podían existir sujetas a la vigilancia de la Secretaría de Educación. Para obtener reconocimiento oficial, tendrían que presentar una solicitud, acompañada del plano acotado del lugar de establecimiento y el texto de la donación con la denominación y la ubicación del plantel... El permiso para funcionar se anularía si en el interior de las escuelas hubiera algún templo, oratorio o capilla destinada al culto".<sup>3</sup>

Es importante destacar que en este reglamento -en lo que al acceso y accesibilidad física se refiere-, no hay información. El objetivo era ejercer control sobre esos colegios y llevar a cabo la vigilancia sobre sus actividades. Esto lleva a reflexionar en las modificaciones que se han hecho a la norma, con relación a la accesibilidad física y preguntarnos si será por eso que los procesos de reglamentación y elaboración de normas de diseño y construcción no han creado, ni garantizado edificios y ciudades más tolerantes e incluyentes, no sólo para la población que padece alguna discapacidad, sino que garantice el acceso a la mayoría de la población, como establece la arquitecta Dulce María García (2002:7): "*Lo que encontramos es un ambiente construido que está pensado para personas de estándares normales.*"<sup>4</sup>

El marco jurídico de la atención de los alumnos con discapacidad, ya sea para servicio asistencial o de integración, cambia o en algunos casos se inicia, hasta 1993. A partir de

---

<sup>3</sup> Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México: 1911-1928*. México, El Colegio de México.

<sup>4</sup> García Lizárraga, Dulce María (2002), "Por una antropometría más incluyente", en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.



que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, se elaboró el documento y en México se puso en marcha el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. En esta fecha se dan los cambios en la norma, así como en los servicios.

Cambios en la norma:

En el artículo 3° Constitucional, la educación especial pasa a ser una modalidad de la educación básica y, se garantiza el derecho de todo individuo, con y/o sin discapacidad a recibir educación. (Ver cuadro no. 5). La Ley Federal de Educación, se sustituye por la Ley General de Educación, en la que se le da reconocimiento legal a la existencia de la educación especial, una definición y una orientación. (Ver cuadro no. 6).<sup>5</sup>

El Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PNBIDPD), tiene como finalidad promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad.

Cuadro No. 4. Cambio en los servicios

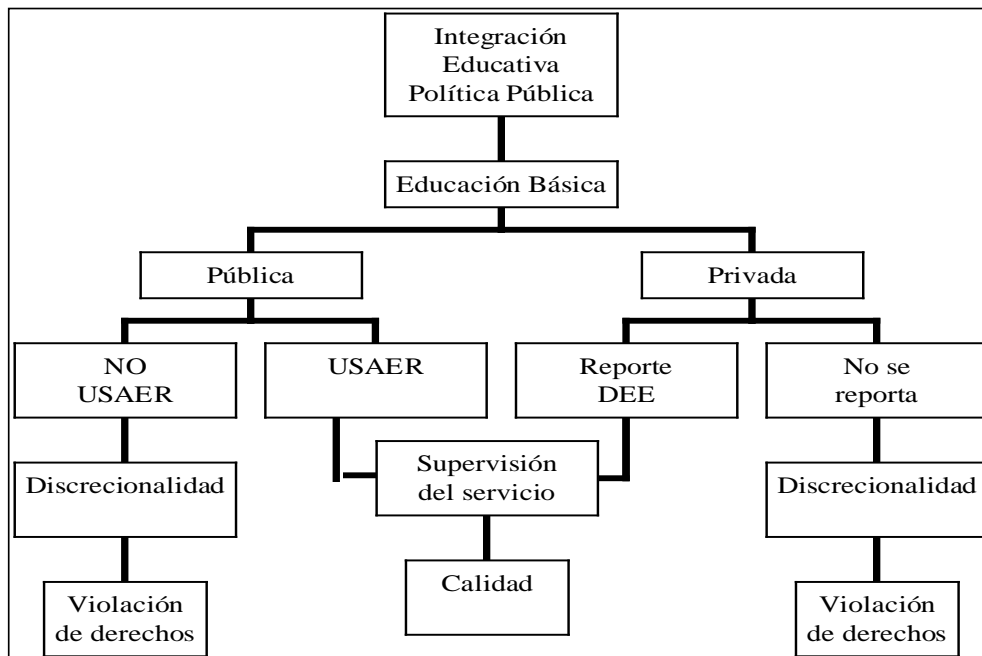
Esquema anterior a 1994	Esquema actual
Centro de Orientación, Evaluación y Canalización Unidad de Grupos Integrados A y B (G.I.) Centro Psicopedagógico (CPP)	Unidad de Orientación al Público.
Unidad de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)	Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)
Centro de Intervención Temprana (CIT) Escuela de Atención Especial.(EEE)	
Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Centro de Atención Múltiple (CAM)

Fuente: Macías Lavín, Sonia (2000).

<sup>5</sup> Macías Lavín, Sonia (2000), *El paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad*. Tesis de Maestría en Educación, presentada en la Universidad De Las Américas, México D.F. Inédita.

A partir de los cambios en la norma y en el servicio se desprenden las siguientes observaciones: con la puesta en marcha de este programa, se empieza a trabajar en México, en particular la SEP, la integración educativa en escuelas regulares públicas (preescolar, primarias y secundarias) y Centros de Atención Múltiple, con el objeto de satisfacer las necesidades educativas especiales, de alumnos con o sin discapacidad. Esto, con el fin de proporcionar una educación abierta a la diversidad, en la que todos los niños tienen derecho a aprender y pueden hacerlo, si se les proporcionan y se crean con ellos ambientes estimulantes, que permitan el acceso al currículum de educación básica para impulsar aprendizajes significativos. Bajo este marco, en el deber ser, tenemos que la integración educativa pasa a ser una política pública que en Educación Básica se caracteriza como se presenta en el siguiente cuadro:

**Diagrama No. 2 Integración educativa, servicio público y privado.**



Fuente: Creación propia de Sofía Álvarez Galán (2005), a partir del análisis de instrumentos normativos y la observación de la situación de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 1 y 0, en escuelas privadas incorporadas de las Delegaciones de Coyoacán e Iztapalapa.

Pero, ¿qué sucede en las escuelas que pretenden integrar a dichos alumnos, en un momento en que todavía no se dan las condiciones que implica la puesta en marcha de una política pública?

La situación de la norma la podemos conocer a través del discurso de Zedillo, dirigido a los discapacitados en mayo de 1992; se refiere a la discriminación y violación de derechos de que han sido objeto los discapacitados. Por otro lado, destaca la característica del marco jurídico en ese momento, y las condiciones de accesibilidad física (de aquel momento y las que todavía prevalecen), en las siguientes afirmaciones:

- “Esta cuestión de las facilidades físicas a la infraestructura urbana, en los edificios, es realmente de la mayor importancia. Las ciudades, las calles, los edificios están hechos como si ustedes no existieran. Durante muchos años ha habido una gran ignorancia o falta de sensibilidad, pero creo que éste debería ser uno de los puntos que se introdujesen en la legislación correspondiente, que por supuesto habré de respaldar...”
- “Sin duda, uno de los aspectos fundamentales que deberá reclamar una gran atención en los próximos años, es el de la educación especial.<sup>6</sup> Una de las tareas en los próximos años es llevar a los hechos lo que ya establece la ley. Debe haber dentro de la escuela regular atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.”
- “Me parece de mayor interés el que trabajemos no solamente en las legislaciones a nivel federal. Muchas veces las legislaciones federales y estatales no guardan la debida congruencia...”(1995:1-2)<sup>7</sup>

El PNBIDPD, es el resultado de trabajo realizado por la Comisión Nacional Coordinadora. Dicha Comisión fue convocada por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. Así, partiendo de diversos análisis, elaboró propuestas factibles de realizarse

---

<sup>6</sup> El subrayado del texto es de quien esto escribe.

<sup>7</sup> “Diálogo del Dr. Ernesto Zedillo, candidato a la Presidencia de la República con la Red Nacional de Personas con Discapacidad” (10 de mayo de 1994), en *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad* (1995). Comisión Nacional Coordinadora, Los Pinos.

durante la administración en que se instrumentó. Adaptando a nuestra realidad las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas se trató de dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad, considerándolas como sujetos de derechos. Los planteamientos de dicho programa quedaron dentro del "deber ser", pero para conocer las características de los instrumentos normativos en que se sustenta esta política educativa se realizó el análisis que a continuación se presenta.

### **3.2 El análisis**

La elaboración de la matriz comparativa de documentos normativos (normas fundamentales, secundarias y reglamentarias), tuvo como objetivo caracterizar la norma en que se sustenta la política pública de integración educativa, que garantiza el acceso de alumnos con discapacidad a la escuela privada regular incorporada. Con este propósito se identificó en qué instrumentos normativos, tanto la población con discapacidad y los principios de la integración son invisibles.

El formato de la matriz (Ver cuadro no. 7) obedece a que los instrumentos normativos se construyen sobre una base conceptual. Es a partir de dicha base en que se sustenta la política pública de la integración educativa y de las unidades de análisis de la presente investigación, por esta razón, los elementos que la conforman consistieron en: las tres primeras columnas constituyen datos esenciales (nombre, fecha, artículos que la conforman), las siguientes se refieren a conceptos que tienen relación con las unidades de análisis de la investigación y la integración educativa (educación para todos, educación especial, de los particulares, educación básica regular, nivel de discapacidad a integrar, accesibilidad física, permanencia y desplazamiento), en algunos casos, debido a las características del documento se suprimieron columnas donde no se profundiza para ampliar aquellos conceptos que son abordados con más amplitud.

### **3.3 Análisis de documentos vigentes en los que se sustenta la política educativa de la integración**

Los instrumentos normativos son los siguientes:

- 1) Artículo 3° Constitucional. (1993). Norma fundamental.

- 2) Ley General de Educación. (1993). Norma secundaria.
- 3) Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. (1993)
- 4) Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. (1995)
- 5) Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2002-2003. Este documento incluye las normas para los Centros de Atención Múltiple y escuelas de educación regular que integra alumnos con necesidades educativas especiales o sin discapacidad. (2002)
- 6) Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación. (2003)
- 7) Convención sobre los Derechos del Niño. (1989)
- 8) Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal.(1995)
- 9) Manual técnico de accesibilidad Gobierno del Distrito Federal. (Apoyo a las Normas técnicas complementarias de Accesibilidad). (2000)
- 10) Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos. 2005-2006. (2005)

Por el nivel que ocupan en relación con las normas fundamentales, secundarias y reglamentarias, los Acuerdos de incorporación para educación básica para reconocimiento de validez oficial de los estudios que imparten las escuelas privadas, se presentan en otro apartado. Se llevó a cabo el análisis para identificar los elementos de la integración educativa y los alumnos con discapacidad en dichos instrumentos, ya que constituyen el marco jurídico en que se sustentaron las escuelas objeto de estudio para su incorporación. Los documentos son:

Acuerdo 278 (2000) por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de preescolar.

Acuerdo 357 (2005) por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar.

Acuerdo 254 (1999) por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria.

Acuerdo 255 (1999) por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación secundaria.

### **3.3.1 Artículo 3° Constitucional**

De la caracterización que se presenta en la matriz comparativa, considerando los cambios efectuados en 1993, el Artículo 3° Constitucional (Norma fundamental) y la Ley General de Educación (Norma secundaria) sufren reformas que se refieren a la educación especial e integración educativa como se comentó líneas arriba. Los antecedentes de tales reformas los constituyen las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad, así, la educación básica es integrada por niveles y modalidades. La educación especial como parte de esa modalidad, eliminó su existencia como sistema de educación paralelo y se estableció el derecho de los menores con necesidades especiales de educación de recibir educación en circunstancias equitativas.

### **3.3.2 Ley General de Educación**

En la Ley General de Educación se habla del derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Art.39.- *“En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial<sup>8</sup> y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas y contenidos particulares para atender dichas necesidades”.*

---

<sup>8</sup> El subrayado es de quien esto escribe.

Art.41.- “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. **Procurarán** atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación **propiciará su integración** a los planteles de **educación básica regular**. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación”.

Es importante destacar que existe un decreto por el que se reforman los párrafos primero y segundo del artículo 41 de la Ley General de Educación y que aparece en el Diario Oficial de la Federación del 12 de junio del 2000. Las reformas fueron: “Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular (el subrayado corresponde a las reformas) **mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos**. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, **para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios**”.

**“Por lo anterior, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) apoyará directamente a las escuelas de educación secundaria regular, en la atención de la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que se encuentren integrados, con la finalidad de apoyar el proceso educativo de la población, así como para facilitar su traslado y permanencia. Asimismo estas normas regirán las actividades de los Centros de Atención Múltiple (CAM) que atiendan a los alumnos que no logren su integración escolar a secundaria regular.”** Aquí es importante señalar que

dentro de la muestra de propietarios, directivos y docentes entrevistados, existe el imaginario social de que los Centros de Atención Múltiple desaparecieron y que todos los alumnos con algún tipo de discapacidad, sin importar el nivel de la misma, pasan a la escuela regular.

Los aspectos más importantes de este instrumento normativo radican en el hecho de que consiste en una ley que regula, dentro del ejercicio pleno del derecho la educación especial, inicial, y de adultos en condiciones de equidad social. Su función es ordenar y tomar medidas para “procurar” en un primer momento, las necesidades educativas en el caso de la discapacidad de esta población, integrando en las escuelas regulares. Más adelante se da el cambio en el verbo, que también resulta ambiguo, por “propiciará” (se considera ambiguo porque para realizar una evaluación, ¿cómo podemos obtener en términos de operación los grados o el nivel en que se está “propiciando” la integración de los niños con discapacidad en la escuela regular?).

En este documento se considera también la atención y orientación de los padres de familia. Los destinatarios son: El poder ejecutivo, las autoridades educativas de educación especial, inicial, y de adultos, así como padres tutores y maestros. Vinculando los aspectos de la Ley General de Educación que tienen relación con la investigación y, en particular con las unidades de análisis, en este documento se alude a la igualdad de oportunidades y **acceso**, así como a la **permanencia** del alumno.

### **3.3.3 Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993)**

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad es un documento muy importante porque en él se desarrollan contenidos básicos de las políticas sociales. Este documento es el resultado del trabajo de muchos esfuerzos e iniciativas en torno a los derechos de las personas con discapacidad que se consolidan en los resultados, entre otros, del Programa de acción mundial para los impedidos, que se desprende a su vez del Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos. El fundamento político y moral de estas normas se encuentra en la Carta



Internacional de Derechos Humanos, que comprende la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, así como el Programa de Acción Mundial para los Impedidos.

Garantizar que niños, niñas, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Llevan implícito el firme compromiso moral y político de los Estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades. Aunque no son de cumplimiento obligatorio, pueden convertirse en normas internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de estados.

En cuanto a los destinatarios, establece que es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades así como la plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades. Así mismo a las personas con discapacidad, organizaciones que los representan, las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales.

Respecto a los conceptos que tienen relación con esta investigación y las unidades de análisis de la integración educativa, tenemos el Art. 6° acerca de educación que establece: *“1. La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados<sup>9</sup> corresponde a las autoridades docentes en general. 2. La educación en las escuelas regulares requiere la presentación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Los Estados deben tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general. También es específico el documento en cuanto a la educación especial, y nos dice: “...la enseñanza especial puede normalmente considerarse la norma más apropiada de impartir instrucción a algunos*

---

<sup>9</sup> El subrayado es de quien esto escribe.

estudiantes con discapacidad. En los Estados en que la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y a los niños aquejados **de todos los tipos y grados de discapacidad**, incluidos los más graves. En situaciones en que el sistema de instrucción general no esté aún en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad, cabría analizar la posibilidad de **establecer la enseñanza especial**, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educaran en el sistema de enseñanza general. La calidad de esa educación debe guiarse por las mismas normas y aspiraciones que las aplicables a la enseñanza general y vincularse estrechamente con ésta.”

Acerca de la accesibilidad física: “a) **Acceso al entorno físico**: 1. Los Estados deben adoptar **medidas para eliminar los obstáculos a la participación en el entorno físico**. Dichas medidas pueden consistir **en elaborar normas y directrices** y en estudiar la posibilidad de promulgar leyes que aseguren el acceso a diferentes sectores de la sociedad. 2. Los Estados deben velar porque los arquitectos, técnicos de la construcción y otros profesionales que **participen en el diseño y la construcción del entorno físico** **puedan obtener información adecuada sobre la política en materia de discapacidad y las medidas encaminadas a asegurar el acceso**. 3. Las medidas para asegurar el acceso se incluirán desde el principio en el **diseño y la construcción del entorno físico**. 4. Debe consultarse a las organizaciones de personas con discapacidad cuando se elaboren normas y disposiciones para asegurar el acceso. Dichas organizaciones deben así mismo **participar en el plano local, desde la etapa de planificación inicial, cuando se diseñen los proyectos de obras públicas, a fin de garantizar al máximo las posibilidades de acceso**. Deben facilitarse condiciones adecuadas de **acceso** y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades.

Al revisar este documento, comprendemos por qué constituye un instrumento normativo y de acción, y por qué se procuró adaptar a nuestra realidad las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. Lo preocupante es que si tomamos en cuenta la fecha en que se ratificó y los resultados de la reciente Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2005), en materia de condiciones de acceso no se ha avanzado.

### **3.3.4 Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995)**

Como se mencionó en el último párrafo de la página 91, el PNBIDPD consistió en un programa que pretendía dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad sumando los recursos de las instituciones públicas y privadas participantes, para iniciar un proceso de cambio en el que ellos mismos fueran los protagonistas de su propio desarrollo. En este sentido, se estableció una coordinación transversal que articulara sus acciones, potencializando los recursos e incrementando el impacto social de su aplicación. El programa fue obligatorio para las dependencias y entidades del Ejecutivo Federal a las cuales el marco jurídico vigente les asignó responsabilidades para la atención de las personas con discapacidad y para aquellas que habían contraído compromisos en este programa.

A través de este documento podemos observar que a once años de que se elaboró, en lo que respecta a temas como la accesibilidad física, los conceptos son claros aunque no se profundiza en la permanencia y el desplazamiento.

### **3.3.5 Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2002-2003.**

Este documento incluye las normas para los Centros de Atención Múltiple y escuelas de educación regular que integra alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Fueron elaboradas por la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, así como la participación de las autoridades educativas locales y la anuencia de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Tiene como función promover una administración escolar eficiente y facilitar la participación de los particulares. Contiene la base legal, los objetivos y las normas de la administración escolar de educación primaria; forma parte de los manuales, instructivos y demás ordenamientos que emite la SEP. Debe permanecer en los centros de trabajo para su consulta por parte de la comunidad escolar.

Tiene como objetivo normar los procesos de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, periodo 2002-2003.

Los destinatarios son: escuelas de educación primaria oficiales y particulares y en el ámbito de la educación especial, los CAM y USAER.

No se delimita conceptualmente la integración. Sólo se hace alusión al artículo 41 de la Ley General de Educación. Tampoco se menciona ningún criterio sobre accesibilidad. Acerca del tipo de discapacidades a integrar, sólo dice: *“Para el caso de alumnos con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales, se deberá registrar en el espacio de observaciones de la forma IAE, la clave de la discapacidad que presenta el alumno, conforme a lo establecido en la tabla: Discapacidad auditiva (DA), discapacidad intelectual (DI), discapacidad motriz (DMO), discapacidad visual (DV), OTRAS (O)”*

Es importante destacar que se hace referencia en este documento a los alumnos con o sin discapacidad, para los procesos de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación en las escuelas primarias oficiales y particulares. Se destaca que tanto el ámbito público como privado del nivel primaria se sujetarán al calendario escolar 2002-2003 que establece la SEP. Otra característica importante de este documento es que se delimitan funciones en los procesos ya mencionados, que le competen a Educación Especial en lo que respecta a los CAM y a las USAER. En los dos servicios se menciona la necesidad de la evaluación psicopedagógica y de la elaboración de la propuesta curricular adaptada. Así mismo se menciona que en la escuela regular, el equipo de educación especial va a participar en la evaluación psicopedagógica, pero se establece “si lo hay”. Esta aclaración indica que no todas las escuelas contaban en esa fecha con dicho equipo, como sucede actualmente, cuando menos en el sector oficial.

### 3.3.6 Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003)

Se revisó este documento debido a que el concepto de discapacidad se puso en relación con el de discriminación, toda vez que las barreras de acceso físico inciden en un tipo de discriminación. Los antecedentes que llevaron a constituir esta ley van desde la firma y suscripción de convenios internacionales, planteamientos y deliberaciones de intelectuales, juristas, filósofos, sociólogos, educadores y grupos antidiscriminatorios a favor de la igualdad de oportunidades y de trato. Se conformó en el 2001 la Comisión Ciudadana de Estudios contra la discriminación que elaboró el diagnóstico y anteproyecto de ley. Finalmente, la ley se promulga el 11 de julio del 2003. En la aplicación de la ley intervendrán las autoridades y los órganos públicos federales, así como el CONAPRED.

El objetivo consiste en prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato como se mencionó antes. Las funciones son atender los problemas de discriminación que enfrentan indígenas, mujeres, personas con discapacidad, adultos mayores, niños, niñas, adolescentes, personas con diversas preferencias sexuales y distintas creencias religiosas. De esas funciones también le corresponde atender denuncias por trato discriminatorio de funcionarios públicos y privados.

Aunque no se establecen niveles de discapacidad a integrar, en la conceptualización se dice que se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad<sup>10</sup>, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

Este es uno de los pocos documentos que no omite aspectos como acceso, desplazamiento, permanencia, ayudas técnicas y la posibilidad de integrar, proponiendo que no se

---

<sup>10</sup> El subrayado es de quien esto escribe.

establezcan contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles contrarios a la igualdad o que difundan una condición de subordinación. Otro aspecto muy importante de este instrumento es que ya menciona la participación en las **actividades educativas regulares** en todos los niveles de personas con discapacidad.

### **3.3.7 Convención sobre los Derechos del Niño (1989)**

La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional de 54 artículos que proponen nuevos aportes a los contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959. Avanza en el aspecto jurídico al hacer a los Estados firmantes “jurídicamente” responsables de su cumplimiento. La entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de la Niñez marcó la culminación de casi 70 años de esfuerzos por conseguir que la comunidad internacional reconociera la vulnerabilidad y las necesidades especiales de los niños y las niñas como seres humanos. Más que un catálogo de derechos de los niños y niñas, la Convención es una lista completa de las obligaciones que los Estados están dispuestos a asumir para con los niños y las niñas.

### **3.3.8 Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal (1995)**

Antecedente de ésta fue el Reglamento para la Atención de Minusválidos en el D.F., publicado el 12 de febrero de 1990. La Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal fue publicada el 12 de diciembre de 1995; se realizaron reformas el 1º de julio de 1999.

Los destinatarios son el Jefe de Gobierno del D.F. y el Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad: será el Jefe de Gobierno del D.F. quien normará las medidas y acciones que contribuyan a lograr la equiparación de oportunidades para la integración social de las personas con discapacidad en el Distrito Federal. El Consejo promotor para la integración al desarrollo de las personas con discapacidad por su parte, tiene como función establecer políticas y acciones para dar cumplimiento en el D.F. a los programas nacionales y locales en materia de personas con discapacidad.

En esta ley se pretende definir las políticas que garanticen la equidad de derechos de las personas con discapacidad. Planear y ejecutar el sistema de identificación de personas con discapacidad. Promover la difusión y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Propiciar orientación y asistencia jurídica en los juicios de interdicción y otras acciones legales para las personas con discapacidad.

El Capítulo IV., se refiere a la promoción de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. En el Artículo 14., se establece que el Jefe de Gobierno del D.F., realizará acciones para I. Orientar y asistir jurídicamente a las personas con discapacidad, y II. Difundir los derechos de las personas con discapacidad, así como las disposiciones legales que los contemplan, a fin de garantizar su efectiva aplicación. Es importante señalar que en este documento se menciona que se llevará a cabo la educación especial y la regular para integrar a las personas con discapacidad al Programa de Desarrollo.

En materia de accesibilidad física se establece que será el Jefe de Gobierno del Distrito Federal quien determinará a través de las autoridades competentes, la adecuación de las instalaciones del Gobierno del Distrito Federal destinadas a brindar servicios de salud, educación, administración y procuración de justicia, actividades deportivas, culturales, recreativas o sociales y las delegaciones políticas, las que deberán contar con las facilidades de accesibilidad y señalización necesarias a fin de facilitar el tránsito, desplazamiento y uso de estos espacios por las personas con discapacidad.

Así mismo dice que los órganos político administrativos de las demarcaciones en que se divide el D.F., vigilarán que las construcciones o modificaciones que a éstas se realicen, cuenten con las facilidades arquitectónicas y de desarrollo urbano, adecuadas a las necesidades de las personas con discapacidad, de conformidad con las disposiciones aplicables en la materia. No hay que olvidar que en ese mismo año se puso en marcha el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.

### **3.3.9 Manual técnico de accesibilidad Gobierno del Distrito Federal (2000)**

Este documento fue elaborado en octubre del 2000, el 7 de mayo del 2004 se publicaron en el diario oficial las Normas Técnicas Complementarias para el Proyecto arquitectónico y en ellas se dice que para mayor información se recomienda consultar el Manual técnico de accesibilidad, editado por la Secretaría de Desarrollo Urbano y Vivienda del Gobierno del D. F. Su objeto es: con base en el Diseño Universal, construir un ambiente accesible para las personas con alguna discapacidad. Ser una guía complementaria de aplicación durante el diseño, construcción y modificación de las especificaciones y espacios abiertos de uso público, a lo establecido por el Reglamento de Construcciones del Distrito Federal, y al conjunto de disposiciones sobre el tema: “Contribuir a la solución de las demandas de las personas con necesidades especiales”. Beneficiar tanto a personas con alguna discapacidad física y/o intelectual, así como a otros sectores de la población: adultos mayores, mujeres embarazadas, personas que padecen alguna discapacidad temporal. Incorporar requerimientos para modificar paulatinamente los espacios abiertos al uso público. Crear una ciudad tolerante e incluyente. Considerar las necesidades de personas con discapacidad físicas e intelectuales, como las de tipo sensorial, que cubren un espectro más amplio.

Este documento presenta un glosario importante en materia de accesibilidad física y discapacidad, desarrolla conceptos como el desplazamiento y las ayudas técnicas. Otra característica importante es que a través de dibujos, proporciona al proyectista, constructor, propietario o administrador, información indispensable para el dimensionamiento y distribución de los elementos y espacios accesibles. Asimismo establece que los materiales a utilizar para interiores serán de combustión retardada (que resistan al menos una hora contra el fuego). Las puertas tendrán como mínimo 1.00 m de ancho. Se describen detalladamente todos los elementos que proporcionan acceso seguro y garantizan el desplazamiento y permanencia. Este manual contiene todas las especificaciones para asegurar la continuidad de todo tipo de recorridos libres de obstáculos al interior de las edificaciones y en espacios abiertos de uso público, y así, garantizar el derecho de todas las personas, y en especial de los discapacitados, a circular



por la ciudad con seguridad y sin obstáculos, y a desplazarse desde la calle hasta el interior de cualquier edificación.

### **3.3.10 Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos (2006)**

Este documento tiene como objeto que sus disposiciones apoyen y fortalezcan la planeación y la organización de todas las actividades docentes y administrativas propias del quehacer escolar. Está dirigido a Coordinadores Regionales (difundirán y vigilarán el cumplimiento), Jefes de Sector, Inspectores Generales, Jefes de Enseñanza, Directivos, Docentes, Asesores, Especialistas, Personal de Apoyo y asistencia en planteles de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal. Personal de las escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, inicial, especial y para adultos) públicas y, en lo que corresponda a escuelas particulares incorporadas a la SEP y coordinadas por la DGOSE y Centros de Desarrollo Infantil de Organismos Descentralizados.

Estos lineamientos se darán a conocer en cada escuela, incluyendo al personal de las USAER y CAPEP. Se entregará al menos un ejemplar por escuela, mismo que deberá conservarse en la Dirección, una vez que haya sido firmado por el personal en la última página y podrá ser consultado o revisado las veces que sea necesario. El problema que se presenta con este documento es que en lo que corresponde a escuelas particulares incorporadas a la SEP, cuando se presentan sus disposiciones como sustento jurídico, los abogados argumentan que no tiene validez ya que no fue publicado en el diario oficial.

### **3.3.11 Acuerdos de reconocimiento de validez oficial de educación básica**

#### **3.3.11.1 Acuerdo 278**

El acuerdo **278** (2000) tenía como objeto establecer de manera específica los requisitos y trámites que los particulares deben cumplir para obtener y conservar el acuerdo de reconocimiento de validez oficial de estudios del nivel preescolar en la modalidad escolarizada. Los destinatarios eran: los particulares y unidades administrativas de la autoridad educativa. Así mismo se establece que es de observancia obligatoria para las

unidades administrativas de la autoridad educativa. Aunque no se refiere en particular al acceso, en el artículo 24, solo se menciona el inmueble, y que de éste se deberá presentar la constancia de seguridad estructural o el visto bueno de operación y de seguridad estructural; en el artículo 29 se establecen las dimensiones mínimas de puertas de acceso principal, emergencia, de aulas. Así mismo se mencionan las características de iluminación y ventilación. También se mencionan las características de escaleras, pasillos, sanitarios, mobiliario y aulas.

### **3.3.11.2 Acuerdo 357 (2005)**

El acuerdo 357 tiene como objeto establecer de manera específica los requisitos y procedimientos que los particulares deben cumplir a fin de obtener y conservar la autorización para impartir educación preescolar en la modalidad escolarizada.

Diferencias entre el 278 y el 357:

- 1.- El 278 solicitaba reconocimiento de validez oficial de estudios, el 357 solicita autorización para impartir educación preescolar.
- 2.- En el 357 se omite el artículo que establecía las características de las denominaciones que podía proponer el particular.
- 3.- En el 357 se omite la carta compromiso de aplicación de los planes y programas de estudio aprobados por la SEP, denominado Anexo 3.
- 4.- En el 357 se cambió el orden acerca del acuerdo de admisión, de la visita de inspección y del seguimiento y resolución.
- 5.- También se cambió el orden donde se establecen los cambios de titular y de domicilio.
- 6.- Respecto al profesor de educación física, queda igual en lo que respecta a que cuando el número de educandos sea mayor de sesenta, será obligatorio contar con profesor de educación física, el cual, para desempeñarse como tal, requiere acreditar la licenciatura en Educación Física.
- 7.- Tiene un nuevo apartado, acerca de la acreditación de conocimientos, con base en el Acuerdo 286, para las personas interesadas en acreditar conocimientos y habilidades que pudieran corresponder a la Licenciatura en Educación Preescolar.
- 8.- Artículo 29, fracción II, inciso a) ya no se establece la medida mínima de superficie

- de las aulas (antes mínimo 12 m<sup>2</sup> para casas adaptadas, respecto a los inmuebles construidos ex profeso no se menciona nada ). En el mismo inciso se establece en el 357 que el patio deberá ubicarse en la planta baja del inmueble.
- 9.- Se omitió en cuanto a corredores y pasillos, que las circulaciones exteriores comprenderán el 17% del área descubierta.
- 10.- Iluminación. Antes se establecía como mínimo la quinta parte de la superficie del aula, ahora dice que preferentemente será natural, además de contar con luz artificial en aquellos espacios que lo requieran.
- 11.- Ventilación. Antes se establecía: no será inferior al 5 % del área del aula; actualmente, las aulas tendrán la ventilación necesaria para preservar la salud de los educandos, adecuada a las condiciones climáticas y a las dimensiones de los espacios, privilegiando la ventilación natural a la artificial.
- 12.- Se omitió lo referente a cubos de ventilación e iluminación.
- 13.- Respecto a los sanitarios se agrega la distribución de retretes y lavabos a partir de 20 alumnos, con uno de cada uno. Además de que se establece lo siguiente: “Para salvaguardar la seguridad y privacidad de los educandos, los sanitarios deberán contar con puertas.” En este acuerdo desaparece el requerimiento de los mingitorios.
- 14.- En el acuerdo 278 se establecía: “Agua potable. Se cubrirán las demandas mínimas de 20 lts/alumno/día y 100 lts/empleados/día.” En el 357 se omite.
- 15.- Antes se requería a partir de 51 alumnos, contar, además del botiquín, con un local para atención médica, con un sanitario (lavabo y excusado). En el actual sólo se establece: “Primeros auxilios: se deberá disponer de un botiquín de primeros auxilios que contenga: material de curación: gasas, compresas, vendas de 5 cm, algodón, cinta adhesiva o micropor, banditas, abatelenguas, clorhexidina, yodopovidona, alcohol al 70%, suero fisiológico, jabón líquido, agua oxigenada, tijeras, guantes estériles, termómetro; medicamentos: analgésicos (ácido acetilsalicílico infantil, paracetamol infantil), sobres de suero oral, pomadas para quemaduras, cremas para picaduras e inflamaciones locales.
- 16.- En mobiliario y equipo ya no se establecen las medidas del mobiliario como mesas y sillas. Ahora dice tanto del mobiliario como de los recursos y materiales con que

cuenten las aulas de preescolar: deben ser acordes con los propósitos fundamentales y los principios pedagógicos del Programa de Educación Preescolar; que su empleo promueva en los educandos el desarrollo de su creatividad y de sus potencialidades para ser, aprender, hacer y convivir; que permitan poner en juego la expresión y la comunicación de los educandos, y que no pongan en riesgo la salud y la seguridad de los educandos.

Este tipo de cambios, sobre todo los que a la accesibilidad física se refieren, lejos de incluir a la población excluida e invisible ya de por sí en estos documentos, afecta de manera especial a los alumnos con discapacidad motora, visual, auditiva y múltiple como lo veremos de forma particular en el capítulo sobre accesibilidad y Diseño Universal.

Por otro lado, en aras de aumentar la cobertura por la obligatoriedad que se dio del nivel de preescolar, se incorporó un gran número de escuelas instaladas en casas adaptadas y algunas ex profeso, que no ofrecen lo que establece el Acuerdo modificado en cuanto a que: *“las instalaciones deberán satisfacer las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas”*. Esto lleva a reflexionar en la integración de un alumno con discapacidad motora (con silla de ruedas) por ejemplo, en aulas con un área de 8 ó 10 m<sup>2</sup>, en donde la norma establece que: *“las instalaciones deberán prever como superficie en las aulas un m<sup>2</sup> por educando, considerando también el espacio del maestro que será de 2 m<sup>2</sup>”* y, respecto a área de recreación: *“debe ser de 1.25 m<sup>2</sup> por educando”*. Con estas condiciones espaciales se pone en duda el desarrollo adecuado del trabajo académico y actividades lúdicas para la atención a la diversidad; y, qué decir de sus desplazamientos, ya que la silla de ruedas no constituye un mueble fijo y mucho menos el alumno.

Con estos cambios también se violentan los derechos de los niños con discapacidad, derechos consignados en documentos como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación por Razones de Discapacidad y Las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad entre otros, toda vez que un niño con discapacidad tiene derecho a la igualdad, al libre desplazamiento, al desarrollo social, a la educación, al

trabajo, a la salud, derechos sexuales, a no ser víctimas de violencia, derechos civiles y políticos así como el derecho a la comunicación. Estos derechos se quedan sólo en la intención ya que no son accionados y ni siquiera conocidos por los involucrados en esta política como son las autoridades, docentes, beneficiados y sus respectivos allegados.

Esta situación lleva a reflexionar en lo que establecen Emilio García Méndez, Rabanales y Cohen. El primero se refiere a la “Doctrina de Protección Integral”, cuyas leyes en el inciso f) afirman: “*deben considerar a la infancia como sujeto pleno de derechos y g) incorporación explícita de los principios constitucionales relativos a la seguridad de la persona, así como los principios básicos del derecho contenidos en la Convención Internacional*”. (2000:21-28)<sup>11</sup>

Rabanales por otro lado menciona que: “todo proceso de reforma, además de contar con bases conceptuales y constitucionales bien claras y sólidas debe ser impulsado por un ente responsable, comprometido con la niñez y con espíritu democrático, que durante el proceso se inspire en principios como la tolerancia, la diversidad, el consenso, etcétera”. (2000:21-28)<sup>12</sup> Al parecer estas dos visiones relacionadas con el quehacer de la elaboración de instrumentos normativos en materia de los derechos de los alumnos discapacitados, así como sus reformas, no se manifiestan ni se reflejan en los documentos antes revisados y mucho menos la posición de Cohen sobre la exigibilidad de los derechos, quien expresa: “La nación mexicana, al ratificar la CDN el 21 de septiembre de 1990, se comprometió de acuerdo con su artículo 4° a tomar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole, para hacer efectivos los derechos y garantías reconocidos en ella. De acuerdo con el artículo 133 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, la CDN ya se considera norma de derecho interno”.(2000:17-20)<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Citado por Rabanales García, Marvin (2000), “El sentido real de la Convención sobre los Derechos de la Niñez”, en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, UAM, México.

<sup>12</sup> Rabanales García, Marvin (2000), “El sentido real de la Convención sobre los Derechos de la Niñez”, en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, UAM, México.

<sup>13</sup> Cohen, Robert (2000), “Infancia y Legislación”, en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, UAM, México.

### 3.3.11.3 Acuerdo 254 y Acuerdo 255

Es importante señalar que estos dos Acuerdos fueron firmados y publicados en el Diario Oficial en marzo y abril de 1999, que no han sufrido cambios y que siguen vigentes, ya que son los instrumentos que establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria (254) y secundaria (255). Como los instrumentos no han sufrido cambios, no se contemplan las dimensiones antropométricas que establece el Diseño Universal, por ejemplo para los requerimientos de los alumnos con discapacidad motora.

En los servicios de asistencia educativa para primaria, se establece que es necesario contar con áreas destinadas al orientador educativo, vocacional y/o al trabajador social. Todavía no se menciona el equipo de apoyo (terapeuta del lenguaje, psicólogo), por ejemplo de USAER. Pero sí se hace énfasis en el orientador.

El Acuerdo 255 presenta un aspecto diferente en relación con los de preescolar y primaria. Mientras que en los otros refieren que será obligatorio contar con un profesor de educación física, cuando el número de alumnos sea mayor de 60, en éste, se establece la presencia de un trabajador social y un prefecto. Con relación al perfil profesional del profesor de educación física, al igual que para el nivel primaria, se establece que puede tener la licenciatura en educación física, contar con certificado de entrenador deportivo, o contar con experiencia mínima de tres años. En este sentido los acuerdos de estos dos niveles son diferentes del 357 de preescolar, ya que éste establece que deberá contar con estudios de licenciatura en educación física. Aunque se menciona en el mismo artículo del Acuerdo para secundaria, que deberá contar el particular también con trabajador social y prefecto, no se hace mención al equipo de apoyo para trabajar la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Otra diferencia entre el Acuerdo 254 y el 255, es que en el primero se hace hincapié en la constancia del curso de “Capacitación didáctica” cuando el perfil profesional del personal docente sea el de licenciado en educación especial, licenciado en psicología educativa o

licenciado en pedagogía. El artículo 17, menciona que cuando el número de alumnos sea mayor de 60, será obligatorio para el particular contar con un profesor de educación física.

Las diferencias fundamentales con relación al acuerdo 255 y el de preescolar y primaria es que en este caso se requiere estacionamiento y las instalaciones del laboratorio polifuncional. Respecto al estacionamiento no establece el objetivo (quizás sea para no afectar la vialidad en la vía pública). Del laboratorio se establecen las características del mobiliario, pero no se menciona nada acerca del acceso y desplazamiento en éste, de los alumnos con discapacidad.

### **3.4 Conclusiones sobre la normatividad vigente**

Al revisar estas propuestas en relación a la norma aplicada a las escuelas privadas, encontramos los Acuerdos por los que establecen los requisitos para obtener la autorización para impartir educación básica en los niveles de inicial (todavía no se da la obligatoriedad y no existe todavía un Acuerdo, sólo existe un instructivo), preescolar, primaria y secundaria. En tales acuerdos, la población con discapacidad y los principios de la integración son invisibles. Por otro lado, cuando existen líneas de acción aunque no claramente trazadas, (ya que se caracterizan por la ambigüedad ya comentada), la autoridad responsable no fiscaliza la aplicación. En cuanto a adecuaciones técnicas, (accesibilidad al inmueble, aulas y sanitarios), adecuaciones curriculares (adecuaciones en los elementos del currículum: propósitos, contenidos, metodología y evaluación) y perfil profesional de docentes, se encuentra, en algunos casos, disperso en diferentes documentos, o bien, se ha omitido.

A propósito de la ambigüedad, recordemos lo que establecen Donald y Horn respecto la dificultad para identificar y medir el desempeño de los programas y el papel que juegan la ambigüedad y la contradicción en la enunciación de la norma, (1996: 99-100),<sup>14</sup> ver

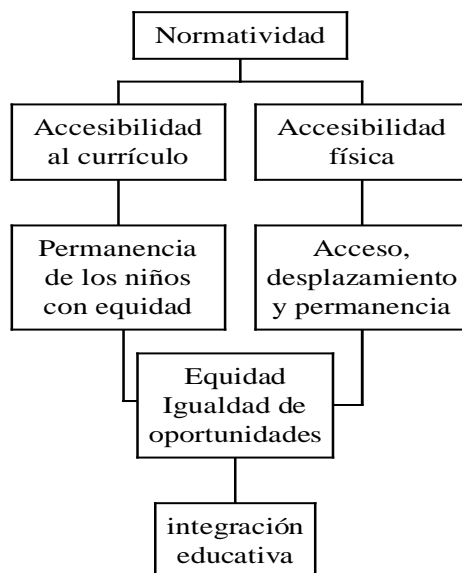
---

<sup>14</sup> Van Meter, Donald S. y Van Horn, Carl E. (1996). "1. El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual", en Aguilar Villanueva Luis F. *La implementación de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública. Porrúa, México.

cuadro 1 de la página 27. ¿Será que, en los cambios que se han realizado en la Ley General de Educación, hasta en los verbos prevalece la ambigüedad en la acción a ejecutar, debido a la extensión del programa y la complejidad de sus metas?

En la operatividad de los servicios, observamos que no se cumple lo que se plantea en el documento base de políticas públicas: Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad que enuncia: “*Para convertir los derechos de jure dentro de los derechos de hecho debe haber una combinación de leyes, políticas públicas y programas*”. Si se diera esa combinación tendríamos una integración educativa con los siguientes resultados:

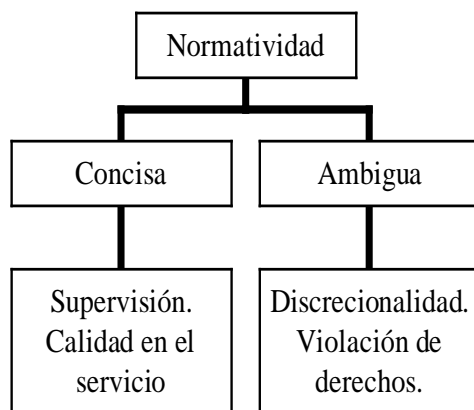
### Diagrama no. 3 Relación normatividad accesibilidad física



Fuente: Creación propia de Sofía Álvarez Galán, 2005, a partir del análisis de instrumentos normativos y la observación de la situación de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 1 y 0, en escuelas privadas incorporadas de las Delegaciones de Coyoacán e Iztapalapa.



#### Diagrama no. 4 Consecuencias de las características de la normatividad



Fuente: Creación propia de Sofía Álvarez Galán, 2005, a partir del análisis de instrumentos normativos y la observación de la situación de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 1 y 0, en escuelas privadas incorporadas de las Delegaciones de Coyoacán e Iztapalapa.

La no eficacia de la ley provoca en muchas sociedades, insatisfacción y desaliento. Esto se da, especialmente cuando la inobservancia se produce dentro de las instituciones públicas, al no cumplir con la razón de ser, que se plasma en la letra muerta de la ley. Este es el caso de los alumnos con discapacidad a quienes se les ha negado inscripción en la escuela regular a pesar de que su derecho a la educación y la igualdad de oportunidades está instituido en diferentes instrumentos. También son excluidos quedando invisibles en las reformas que se hacen a éstos, quedando más excluidos los ya excluidos.

Retomando la cita de Rabanales, respecto al “ente responsable, comprometido con la Niñez” mencionado en el último párrafo de la página 109, nos lleva a preguntar ¿hasta qué punto se cumple en las reformas al Acuerdo 278 que se plasmaron en el Acuerdo 357 para impartir educación preescolar, la responsabilidad que debe asumir el ente que efectúa esos cambios? Una vez más, ¿Para qué sirven las reformas que llevan a cambiar lo preciso por la ambigüedad?, ¿A quién favorece el cambio?, o ¿A qué intereses obedece? Estas preguntas surgen a partir de los incisos 10 y 11 de la página 107 sobre el análisis en los

cambios de dichos acuerdos, respecto a la iluminación y ventilación naturales, que deben tener las aulas.

¿Será que necesitamos “la codificación de la dispersión normativa” como diría Rabanales (2000:21-28), en relación a la Convención sobre los Derechos de la Niñez con el fin de que adquiera fuerza vinculante y establezca mecanismos de verificación ante su incumplimiento? Se mencionó por el mismo autor, acerca de dicha Convención, que es necesario reformar la legislación, tomando en cuenta que también *“tiene una base conceptual, en la que se apoya, o, desde la cual se construye toda su normativa.”*<sup>15</sup> Lo mismo se podría decir de la integración educativa, para que no haya dudas respecto a la claridad de funciones y, no se propicie la discrecionalidad y por qué no, hasta la corrupción, a partir de las omisiones y la ambigüedad.

O bien, la caracterización de la legislación y su repercusión en los diferentes momentos de la operación como sugieren Sabatier y Mazmanian:

*“... una ley cuidadosamente diseñada puede afectar el grado de cumplimiento de sus objetivos. Para ser más precisos, la legislación que pretenda modificar significativamente el comportamiento del grupo objetivo con el fin de lograr sus metas, tendrá mayores oportunidades de éxito:*

- 1) si sus objetivos son precisos y están claramente jerarquizados;*
- 2) si incorpora una teoría casual válida;*
- 3) si ofrece el financiamiento adecuado a las instancias encargadas de la implementación;*
- 4) si minimiza el número de posibilidades de veto en el proceso de implementación y si estipula sanciones e incentivos para superar la resistencia; si las reglas de decisión de instancia favorecen el cumplimiento de los objetivos normativos;*
- 5) si la implementación se asigna a las agencias partidarias de los objetivos de la legislación que concedan prioridad al programa; y*
- 6) si las disposiciones sobre la participación de actores externos favorecen el cumplimiento de los objetivos mediante reglamentos flexibles y mediante la*

---

<sup>15</sup> Rabanales García, Marvin (2000) .Op. cite. Ver nota 12.

*concentración de la supervisión en manos de los promotores de la ley*". (1996: 344-345).<sup>16</sup>

Cualquiera que sea la opción, lo cierto es que como establece Ornelas: "*Es necesaria una nueva legislación nacional en materia de educación. Resulta conveniente aceptar el desafío de tomar en serio a la educación privada y legislar sobre sus actividades.*"<sup>17</sup>

Es necesaria una nueva legislación, sin omisiones ni ambigüedades, y sistematizar los documentos que ya existen, para que sean del conocimiento de todos los actores, incluyendo a los alumnos con discapacidad, padres de familia, docentes y equipo de apoyo, así como autoridades, para evitar llegar a situaciones de discriminación, invisibilización, exclusión, rezago, analfabetismo, derechos violentados, segregación y estigma.

Finalmente quisiera traer a cuento cierta información publicada por UNESCO acerca del costo/ beneficio de esta política inclusiva promovida mundialmente en donde creo que se pone de manifiesto su origen:

*"...el avance hacia las escuelas inclusivas puede justificarse de diversas formas"*. (2004: 21).<sup>18</sup>

- 1) **Justificación educativa:** el requerimiento de escuelas inclusivas que eduquen a todos los niños y niñas juntos implica que deban desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto beneficien a todos los niños y niñas.

---

<sup>16</sup> Sabatier, Paul A. y Mazmanian, Daniel A. (1996), "6. La implementación de la política pública: un marco de análisis", en Aguilar Villanueva Luis F., *La implementación de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública. México, Porrúa.

<sup>17</sup> Ornelas, Carlos (1998), *Diagnóstico de la educación privada en México*. México, UAM-Xochimilco, mimeografiado.

<sup>18</sup> Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas (2004). Santiago, Chile, ORELAC/ UNESCO.

- 2) **Justificación social:** Educando a todos los niños y niñas juntos, las Escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.
  
- 3) **Justificación económica:** Con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños y niñas, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los diferentes grupos de alumnos. Por supuesto, si las escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumnos, esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir Educación para Todos.

#### **3.4.1 Semántica cuantitativa**

Del análisis del discurso basado en la **semántica cuantitativa**, se concluye que el documento que tiene más conceptos es **Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos (2005)**. Este documento tiene como objeto que sus disposiciones apoyen y fortalezcan la planeación y la organización de todas las actividades docentes y administrativas propias del quehacer escolar.

Está dirigido a Coordinadores Regionales (difundirán y vigilarán el cumplimiento), Jefes de Sector, Inspectores Generales, Jefes de Enseñanza, Directivos, Docentes, Asesores, Especialistas, Personal de Apoyo y asistencia en planteles de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal. Personal de las escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, inicial, especial y para adultos, públicas y, en lo que corresponda a escuelas particulares incorporadas a la SEP y coordinadas por la DGOSE y Centros de Desarrollo Infantil de Organismos Descentralizados. Se dará a conocer en cada escuela, incluyendo personal de las USAER y CAPEP. Se entregará al menos un ejemplar por escuela, mismo que deberá conservarse en la Dirección, una vez que haya sido firmado por el personal en la última página y podrá ser consultado o revisado las veces que sea necesario.

El documento presenta las políticas que perfila el modelo Educativo que necesita el país para enfrentar tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; integración y funcionamiento del sistema educativo. Encuentran su función en: Educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. 1er eje: Escuelas de calidad, 2° cobertura con equidad, 3° Participación social y vinculación institucional y 4° administración al servicio de la escuela, crear un sistema educativo eficaz. Y es de observancia general y obligatoria.

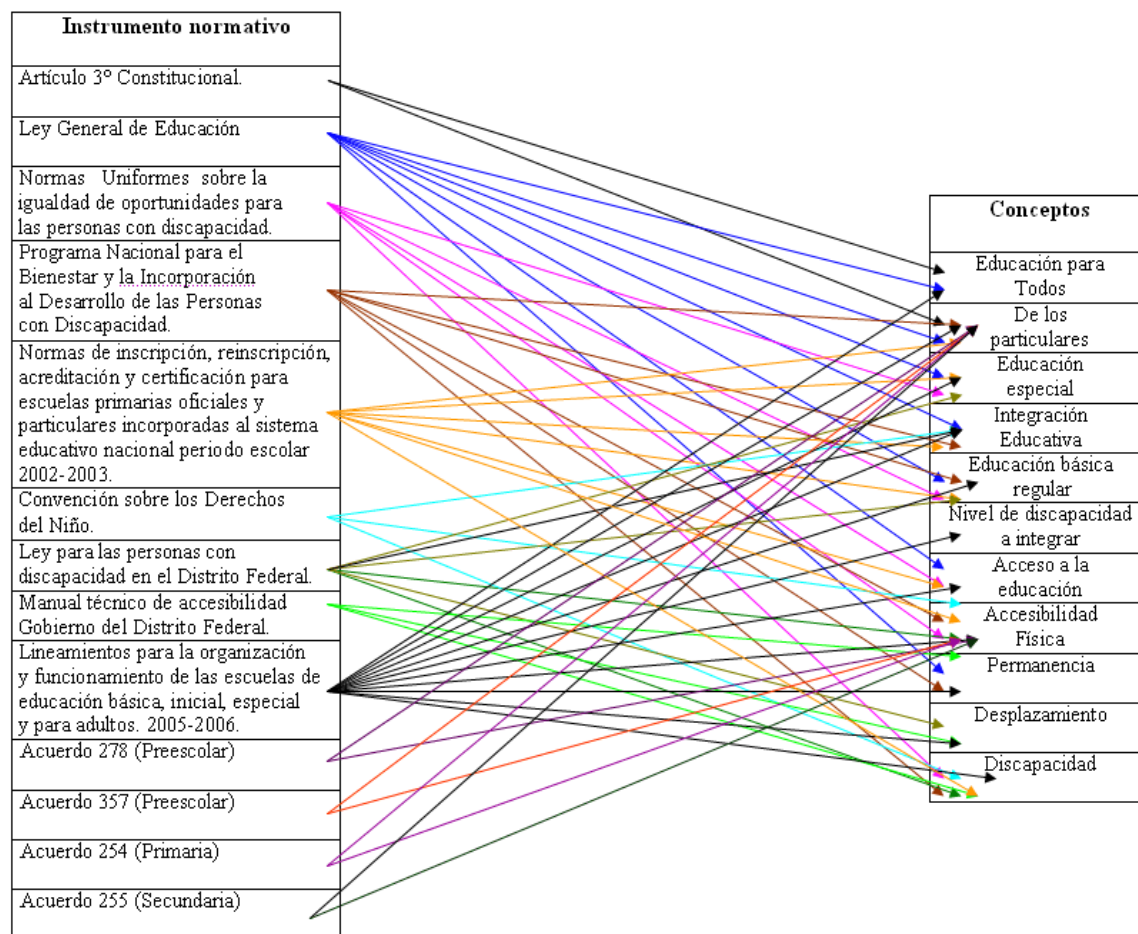
En este instrumento normativo se establecen las funciones de los supervisores de zona con relación a las escuelas incorporadas a la SEP. Así mismo es el documento que presenta más especificaciones acerca de la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales de alumnos con y/o sin discapacidad. Lo mismo sucede con actividades inherentes a la escuela regular, acerca de las obligaciones de los particulares incorporados y educación para todos, relacionando el concepto con valores como **eliminar la discriminación** y tomar las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como **la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia** en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja.

Es el único documento que trata del Programa de Salud y Seguridad Escolar en el D.F., sin olvidar las medidas pertinentes en caso de que existan alumnas o alumnos con discapacidad, así como las instrucciones que determinen las autoridades educativas en materia de Salud y Emergencia Escolar. También trata sobre prevenir accidentes y la propagación de enfermedades por contagio con animales domésticos en las instalaciones de los centros escolares, y menciona que se prohíbe la permanencia de dichos animales. Sólo se permitirá la presencia temporal de algunos que puedan apoyar el desarrollo de actividades pedagógicas. Este aspecto es interesante ya que ningún otro documento lo aborda. Podemos observar otros documentos que contienen entre 6 y 7 conceptos como: Ley General de Educación, Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con discapacidad y el PNBIDPD, no hay que olvidar que de estos documentos se derivan las bases de la política educativa que se instrumentó a partir de 1993.

Algo preocupante de este análisis es que los documentos en los que se fundamenta la autorización para impartir educación básica como son los acuerdos: 278, 357, 254 y 255 sólo tocan los conceptos que se refieren a los derechos y obligaciones de los particulares y algunas características del inmueble en cuanto a accesibilidad física, pero para instalaciones destinadas a personas sin discapacidad. Así mismo, los datos a partir del aspecto empírico, indican que cuando existen líneas de acción que no están claramente trazadas, porque se caracterizan por su ambigüedad, la autoridad responsable no fiscaliza la aplicación. En otros casos, las líneas de acción se encuentran dispersas en diferentes documentos, o bien, se han omitido. A continuación se presenta de forma esquemática el análisis del discurso de los documentos:

### Diagrama 5: Semántica cuantitativa

Creación propia de Sofía Álvarez Galán , 2005, basado en el análisis del discurso de la semántica cuantitativa, en la que se utilizaron símbolos o palabras clave, es su significado lo que sirve de unidad de análisis



### 3.4.2 El ejercicio ciudadano

En este apartado se aborda el papel de la ciudadanía, y su capacidad de construir o transformar las leyes y normas que ella misma quiere vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos. Se tomó como referente el punto de vista de Bustelo, Bojórquez y UNICEF, así como los datos obtenidos en materia de quejas sobre discriminación de alumnos con discapacidad que demandan sus derechos ante la Comisión Nacional Derechos Humanos, PROFECO Y CONAPRED durante el ciclo escolar 2005-2006.

Se abordó la exclusión que sufren los alumnos con discapacidad desde el concepto de discriminación que se maneja en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación que tiene relación con la accesibilidad física. Los antecedentes en la normativa de este hecho se encuentran en documentos como la norma fundamental que es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En la reforma realizada en el 2001 al artículo 1º, párrafo tercero, se establece que se prohíbe la discriminación. Más adelante en una norma secundaria se reglamenta lo que se conoce como una garantía constitucional: el derecho a no ser discriminados. Así, a través de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación el 11 de junio del 2003, se inicia la lucha contra todo tipo de trato discriminante y atentatorio de los derechos.

Ahora bien, *“Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.”*(2003:29)<sup>1</sup> Esta definición lleva a la reflexión de que al hablar de discriminación es necesario abordar el tema de la desigualdad.

En el caso de la educación, por décadas los políticos han postulado que el principio de justicia social en la educación era proveer igualdad de oportunidades en el acceso a la

---

<sup>1</sup> Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003). México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.



escolaridad. Sin embargo, detrás del concepto de igualdad de oportunidades (educación para todos, ampliación de la oferta, etcétera) se oculta el principio de inequidad ya que, en el mejor de los casos, se ofrecen las mismas oportunidades a individuos que provienen de diferentes estratos sociales, a los habitantes de las ciudades y a los de las zonas rurales, sin tomar en cuenta que por el origen social tienen necesidades diferentes y demandan un trato diferenciado, es decir trato desigual a los desiguales. (Ornelas, 2003: 46)<sup>2</sup>

Pero si además de que las necesidades estén determinadas por el origen social, se trata de alumnos con discapacidad, y del sexo femenino, estamos hablando de personas que son discriminadas por partida triple o cuádruple si pertenecen además a alguna etnia.

Con el objeto de realizar el análisis en este apartado, el concepto de discriminación se vincula con la accesibilidad física por lo que se considera la definición ya antes referida en el cuadro 1 de la página 25, cuya fuente es la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2003:37-40).<sup>3</sup> Dicha definición nos lleva a recordar las disposiciones de la Convención sobre los Derechos del Niño (Resolución 34/180) que prohíben la discriminación basada en la discapacidad y que requieren la adopción de medidas especiales para proteger los derechos de los niños con discapacidad y la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, que establece algunas medidas de protección contra la discapacidad.(1993:23)<sup>4</sup>

Existen, cuando menos en documentos, otras disposiciones que se derivan de convenios internacionales y de la norma fundamental antes mencionada y secundaria como la Ley General de Educación cuya modificación al Artículo 41 en 1993 no se trataba de una moda, que pasaría con el fin del sexenio. Ya no se podía permitir la exclusión de ningún menor, con el grado y discapacidad que fuere; tampoco dar trato educativo de discapacitado, sino de alumno con su nivel y grado correspondiente, considerando las necesidades educativas

---

<sup>2</sup> Ornelas, Carlos (2003), *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. México, Fondo de Cultura Económica.

<sup>3</sup> Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003). Op. cite. Ver nota 1

<sup>4</sup> Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993). Organización de las Naciones Unidas.

especiales en primer término y la discapacidad en forma indirecta, en segundo término. Por lo tanto no habría diagnóstico posible que justificara la exclusión, por encima de la Ley.

Hasta la ley vigente, nunca antes educación especial había tenido mención. Aparecía en el Reglamento Interior de la SEP; su existencia era como una estructura administrativa. Al tener vigencia jurídica, sus servicios se convierten en obligatorios de derecho para quien los necesite, dejando de ser optativos y discrecionales por cualquier instrumento administrativo o técnico.

Al considerarse la educación especial como una modalidad de la educación básica, cualquier exclusión la hace violatoria del Artículo 3° constitucional; y obliga al Estado a impartir educación básica, como a los padres a que asistan sus hijos a la escuela básica. (1998:21)<sup>5</sup> Si bien, la integración no se asume por decreto, no hay que olvidar el compromiso que adquiere el estado ante la exigibilidad de los derechos como menciona Cohen en el último párrafo de la página 109, mencionado renglones arriba. (2000:17-20)<sup>6</sup>.

No obstante los instrumentos normativos, en las prácticas se lleva a cabo un tipo de discriminación hacia los alumnos con discapacidad. Podríamos preguntarnos en qué grado contribuye la omisión y ambigüedad de la caracterización de la normativa. Así tenemos por ejemplo que en la Comisión Nacional sobre los Derechos Humanos del Distrito Federal, tiene información hemerográfica (2003: 8 de octubre)<sup>7</sup> sobre el caso de una queja por discriminación de un alumno con discapacidad motora de tercer grado de secundaria. El alumno comenta: “las directoras decidieron que dejara de bajar al recreo y a los talleres de manera parcial”. Las profesoras informaron: “el alumno no asiste al laboratorio debido a que el pasillo es muy estrecho”.

---

<sup>5</sup> Guajardo, Eliseo (1998), *Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998*. Documento elaborado para el Seminario-Taller Regional sobre “La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales” dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile.

<sup>6</sup> Cohen, Robert (2000), “Infancia y Legislación”, en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, UAM, México.

<sup>7</sup> Hernández, Mirta (2003), “Modifican la escuela de Arly. Recomienda la SEP al colegio adecuar instalaciones”. *Reforma*. Ciudad, pág. 2B, 8 de octubre del 2003.

Otro comentario de la directora fue: “El niño es muy sociable y se presta para que lo ayuden, pero a algunos papás no les ha parecido que sus hijos lleguen con retraso a los talleres por llevarlo. Los muchachos tomaban esto como pretexto para no llegar a tiempo a clases. Lo que queremos es que los papás autoricen a los niños a ayudarlo y que éstos se comprometan a cumplir con sus obligaciones.”

La duda que surge es si la norma fuera concisa, los directivos y/o propietarios conocerían hasta dónde llega su responsabilidad social ante la integración de alumnos con discapacidad, sí juega un papel importante la disposición de los compañeros en la integración y la socialización, pero que no debiera depender de lo que autoricen los padres de familia, de los “otros”.

Los acuerdos a que llegaron la escuela y la SEP como autoridad fueron los siguientes:

- Mudar al grupo del alumno a un salón en la planta baja de un edificio, pues hasta el día anterior tomaba clases en un primer nivel.
- Que el personal del plantel ayude al estudiante de 15 años a trasladarse a los laboratorios de química y computación.
- Instalar una pequeña rampa en los sanitarios para que el menor acuda a ellos sin problemas.
- Informar a la madre, de manera formal, de estos acuerdos, a fin de que su hijo continúe con sus estudios en el plantel.

Por parte de la Oficina de Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, el titular de la misma informó que dicha oficina ofrecerá asesoría al instituto para que instale rampas e infraestructura para estudiantes con discapacidad y lamentó que la mayoría de las escuelas hayan sido construidas sin normas técnicas de accesibilidad, por lo que llamó a autoridades, académicos y sociedad a diseñar alternativas para crear condiciones de accesibilidad en los colegios. Así mismo dijo: “Nos podemos comprometer a establecer un convenio de coordinación con el Colegio de Arquitectos y ponernos en contacto con la directora y ofrecerle una asesoría.” El mismo

funcionario comentó según la nota: “Esta oficina está impulsando un programa para la integración educativa en primarias y secundarias.”

A través de este hecho podemos ubicar el concepto de Hopenhayn (2001:79-94)<sup>8</sup>, quien considera que el ejercicio efectivo de derechos debe complementarse con nuevas formas de ciudadanía, vinculadas con el acceso al intercambio mediático y la mayor participación de la sociedad del conocimiento. La nueva ciudadanía se define por la diferenciación de sujetos, esto implica que la ciudadanía se cruza cada vez más con el tema de la afirmación de la diferencia y de la promoción de la diversidad. Dentro de su reflexión, afirma que campos más vinculados a la esfera privada, hoy competen a la sociedad civil.

El mismo autor se refiere a prácticas que son definidas por sujetos colectivos fuera de la esfera laboral y territorial, y más en la esfera de la subjetividad, hoy son politizadas y llevadas a la lucha por derechos y compromisos... prácticas que trascienden su núcleo de pertenencia (no sólo en el colegio se trató el problema), se llegó a otras instancias como la Oficina de Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República aunque en el manejo de la información se observa que desconocen que existen algunos instrumentos normativos como el Manual técnico de accesibilidad del Gobierno del Distrito Federal (2000), y los Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos, 2005-2006. (2006) entre otros y se proyectan a un diálogo público en que se espera cambiar la opinión pública, revertir los estigmas que pesan sobre algunos grupos y ampliar la tolerancia.

En PROFECO se tiene el reporte de sólo cuatro quejas por discriminación en el ciclo escolar 2005/2006, aunque son pocas, parece que el padre de familia del alumnos con discapacidad, no demanda los derechos que le corresponden a su hijo o hija, como es el caso del derecho a la educación y al libre desplazamiento. Cuando le niegan la inscripción para su hijo con discapacidad no levanta la voz y si lo llegan a inscribir lo toma como si le

---

<sup>8</sup> Citado por Bojórquez, Nelia (2005), “Ciudadanía”, en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en riesgo*. México, UAM-X, Tomo I.

hicieran un gran favor y con ello tolera los actos de discriminación y exclusión de que son objeto tanto él como su hijo o hija. Esto en parte se debe a la dispersión de la norma y a que no se conoce por parte de autoridades y los diferentes involucrados. La misma razón explica el que, a tres años de la promulgación de la Ley Federal para evitar y prevenir la discriminación (11 de junio del 2003) en CONAPRED, no haya una sola queja. Como se mencionó antes, los derechos establecidos en la norma se quedan sólo en la intención y no son accionados.

Amartya Sen, (2004:4)<sup>9</sup> establece respecto a esta misma problemática, (ver definición cuadro 1 de la página 27), como esos dos factores: la accesibilidad física y la actualización de los docentes muestran el origen de la política educativa y las condiciones en las que se instrumenta. Por otro lado, los alumnos con discapacidad y sus padres pocas veces tienen la posibilidad de escoger colegio; en general se ven obligados a aceptar aquél en el que su hijo fue aceptado, si no les niegan la inscripción el padre de familia, como se mencionó antes, lo toma como si les hicieran un gran favor. Los padres necesitan generar, ocupar y defender su lugar en la escuela a la que concurre su hijo. El alumno con discapacidad es un sujeto pleno de derechos y en consecuencia debemos defender y profundizar las conquistas alcanzadas.

Nuevamente el premio Nobel, Sen (2002:54-79)<sup>10</sup> expone la situación sobre la posibilidad de poder elegir entre varias opciones y la calidad de vida de que disfruta una persona (ver cita textual en segundo párrafo de página 34). Al aplicar estos conceptos en una sociedad igualitaria, resulta que tanto en el plano social como en el educativo, existen diferencias y desigualdades que ponen en desventaja a las personas y los grupos, sobre todo a los discapacitados, reproduciéndose y ampliándose la desigualdad porque no tienen la opción de elegir, en este caso el colegio al que quieren asistir.

Bajo estas circunstancias, consideramos que la queja es muy importante, el ciudadano tiene que quejarse, levantar la voz, que exija el derecho exigible y participe para que se lleven a

---

<sup>9</sup> Sen A., "Disability and Justice", Segunda Conferencia Internacional: "Discapacidad y Desarrollo Inclusivo Compartiendo, Aprendiendo y Construyendo Alianzas" Banco Mundial, Nov.30-Dic. 1º. 2004. [http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/214576-109242172990/20291152/Amartya\\_Sen\\_Speech.doc](http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/214576-109242172990/20291152/Amartya_Sen_Speech.doc) Fecha de consulta: noviembre del 2005.

<sup>10</sup> Nussbaum C. Martha y Sen, Amartya (2002), *La Calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica.

cabo las reformas a los instrumentos normativos, toda vez que “*La ciudadanía va más allá de percibirse como titular de derechos, ya que implica también la participación y el compromiso con el destino de la sociedad*” concepto de Bojórquez (2005: 79-94)<sup>11</sup>, quien plantea también las aportaciones conceptuales de Touraine, Bustelo y UNICEF.

Del primero nos dice: “*Identifica la ciudadanía con la conciencia de pertenecer a la sociedad y con la capacidad del individuo de sentirse responsable del buen funcionamiento de las instituciones, en simetría con la obligación de las instituciones de respetar los derechos de hombres y mujeres*”. La actuación de la sociedad participativa y comprometida queda de manifiesto, al plantear esta interacción entre la ciudadanía que experimenta la conciencia de pertenencia, con una identidad en la que el asumir la responsabilidad para custodiar o fiscalizar que a través de las instituciones se de el respeto a los derechos.

Bustelo plantea que para vislumbrar los retos para construir una ciudadanía activa, es esencial el tratamiento en torno a pobreza y ciudadanía. Pobres no sólo son las víctimas, de una u otra forma de una mala distribución de ingresos y la riqueza, sino también aquellos a quienes sus recursos materiales e inmateriales no les permiten cumplir con las demandas y hábitos sociales que como ciudadanos se les exige. Pobreza de ciudadanía es aquella situación social en las que las personas no pueden obtener las condiciones de vida- material e inmaterial- que les posibilite desempeñar roles, participar plenamente en la vida económica, política y social y entender los códigos culturales para integrarse como miembros de una sociedad. Por eso llama pobreza de ciudadanía al no pertenecer a una comunidad en calidad de miembros plenos, y esto es, la exclusión social. (1998:239-276)<sup>12</sup>

Esta exclusión social también se manifiesta según Sen cuando no se ejercen las capacidades sociales elementales como son la “capacidad de aparecer en público sin sentir vergüenza” y la “participación en la vida de la comunidad” (Sen, 2001:240),<sup>13</sup> respecto al alumno con

---

<sup>11</sup> Bojórquez, Nelía, (2005), “Ciudadanía”, en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en riesgo*. México, UAM-X, Tomo I.

<sup>12</sup> Bustelo, Eduardo (1998), “Expansión de la ciudadanía y construcción democrática”, en Bustelo, Eduardo; Castel, Robert; Galtung, Johan; Minujin, Alberto y Stewart, Frances (1998), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Santafé de Bogotá Colombia, Santillana.

<sup>13</sup> Sen, Amartya (2001), *La desigualdad económica*. México, Fondo de Cultura Económica.

discapacidad la escuela que lo excluye y discrimina lo enfrenta con el estigma debido a su condición, así mismo lo excluye de toda participación en el entorno social.

Esta línea de pensamiento se liga con la posición de Goffman que se presenta en el cuadro 1 de la página 25 respecto a la relación incómoda y tirante que se presenta entre el discapacitado y la “otredad”. (2003:140)<sup>14</sup> En esa aproximación de individuos diferentes, el alumno con discapacidad sentirá la exclusión y el “otro” lo rechazará debido a la incomodidad que le producen los atributos de éste.

Retomando la línea de pensamiento de Bustelo, apunta dos maneras de pensar políticas de ciudadanía para enfrentar niveles de desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social: (1998:246-247)<sup>15</sup>

- Ciudadanía asistida. Es el modelo hegemónico, se relaciona con el consenso de Washington. Se parte de una concepción atomística de la sociedad en la que sólo se reconocen individuos con intereses, el mercado aparece como un mecanismo autorregulatorio, y la presencia del Estado es mínima. La ciudadanía es de naturaleza civil.
- Ciudadanía emancipada. Es una propuesta socialmente inclusiva. Todos forman parte de la conversación a través de la cual se desarrolla una comunidad de argumentos. Se basa en la igualdad social. El “nosotros” (se constituye como en la dimensión fundante de una sociedad) coincide con “lo social” como “asociados”, como conjunto de “socios” solidarios en una propuesta de cooperación mutua compartida. Es importante destacar el papel que desempeña la ciudadanía no sólo como una comunidad de personas que no se restringen a sus actividades privadas sino que además concurren en el espacio y en el debate público para participar en proyectos y en decisiones compartidas.

---

<sup>14</sup> Goffman, Erving (2003), *Estigma, la identidad deteriorada*, Argentina, Amorrortu.

<sup>15</sup> Bustelo, Eduardo (1998). Op. Cite. Ver nota 12.

Esta propuesta inclusiva de Bustelo tiene paralelo con las disposiciones para asegurar el acceso de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en cuanto a que las organizaciones de personas con discapacidad participen en el plano local, desde la etapa de planificación inicial, cuando se diseñen los proyectos de obras públicas y la elaboración de leyes a fin de garantizar al máximo las posibilidades de acceso. Así mismo se relaciona con la concepción de UNICEF en la que se afirma: “La ciudadanía dota a las personas de la capacidad de construir o transformar las leyes y normas que ellas mismas quieren vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos”. (2005:79-94)<sup>16</sup>

Este concepto contempla el ámbito objetivo y subjetivo. “El objetivo se relaciona con las condiciones externas que garanticen un efectivo cumplimiento del derecho que le asiste a la persona. Estas condiciones son de orden legal (posibilita la exigibilidad de derecho), institucional ( crea los organismos necesarios para su ejercicio), y financiero (permite el ejercicio del derecho). Con el subjetivo se refiere a la habilitación de la persona para ejercer sus derechos. Implica la necesidad de conocerlos para participar en la creación de reglas de conducta y el desarrollo de capacidades personales acordes con el ejercicio y la protección de sus derechos. La ciudadanía se define entonces por la participación en la aplicación y formulación del derecho, con conciencia de causa y en la práctica de su vida”<sup>17</sup>

En la concepción de UNICEF, en el ámbito objetivo (ya que se cuenta con las condiciones externas), sería necesario hacerlo del conocimiento de la ciudadanía. En el ámbito subjetivo (habilitación de la persona para ejercer sus derechos) al conocerlos, la ciudadanía está en posibilidades de participar en la creación o modificación de los instrumentos que garantizan sus derechos. En el caso de las agrupaciones de personas con discapacidad, no se ha llevado a cabo aún cuando en las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. (1993) y la Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal (1995) establecen que deben tener participación desde la

---

<sup>16</sup> Citado por Bojórquez, Nelia (2005), “Ciudadanía”, en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en riesgo*. México, UAM-X, Tomo I.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 88-94.



planeación hasta la instrumentación de proyectos (en el caso de la accesibilidad) de obras públicas, a fin de garantizar al máximo las posibilidades de acceso.

También se habla en el documento de UNICEF de una ciudadanía activa que se manifiesta en el ámbito individual como participación, responsabilidad, solidaridad y cooperación en la esfera público social y como exigencia de fiscalización y rendición de cuentas en lo público político. El ejercicio de este tipo de ciudadanía activa propiciaría que cada uno de los actores involucrados en esta política, asumiera la responsabilidad social que le corresponde, favoreciendo la eficacia y la eficiencia.

Con este marco conceptual se destaca la importancia del papel de la ciudadanía, en donde las personas son capaces de crear y construir el orden social. Conformer o construir una ciudadanía que vaya más allá de percibirse como titular de derechos, ya que implica también la participación y el compromiso con el destino de la sociedad.

A través de la revisión que se realizó en este capítulo se observa la dinámica bidireccional del sujeto con discapacidad y el entorno en el que se desarrolla, en el caso de la legislación es a partir del macrosistema que se establece la dinámica con el microsistema, que según Bronfenbrenner (1987:41), *consiste en un patrón de actividades, roles (el concepto de rol implica una integración de los elementos de actividad y relación, en función de las expectativas de la sociedad. El rol, que funciona como un elemento del microsistema, en realidad, tiene sus raíces en el macrosistema de un orden superior, y en la ideología y las estructuras institucionales que se asocian con él) y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Piados.

**Cuadro No. 5 . Cambios al Artículo Tercero Constitucional.**

Artículo Tercero Constitucional	
Antes	1993
<p>La educación que imparta el Estado-Federación, Estados , Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:</p> <p>VI. La educación <u>primaria será obligatoria</u>;</p> <p>II. <u>Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados.</u> Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal y a la de cualquier tipo o grado, destinada a obreros y a campesinos deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno;</p> <p>III. Los planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior, deberán ajustarse...</p>	<p>Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. <u>La educación primaria y secundaria son obligatorias.</u></p> <p>La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia:</p> <p>V. Además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los <u>tipos y modalidades</u> educativos - incluyendo la educación superior - necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</p> <p>VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus niveles y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.</p>

Fuente: Macías Lavín, Sonia. (2000). El paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad. Tesis de Maestría en Educación, presentada en la Universidad De Las Américas, México D.F. Inédita.

Cuadro No. 6. Sustitución de la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación.

Ley Federal de Educación	Ley General de Educación
<p>Art. 15. El sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar. En estos tipos y modalidades podrán impartirse cursos de actualización y especialización. El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo a las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran.</p> <p>Art. 48. Los habitantes del país tienen <b>derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional</b>, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas.</p> <p>Art. 64. Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional podrán declararse equivalentes <b>entre sí por tipos educativos, por grados escolares</b> o por materias, en los términos del artículo anterior.</p>	<p>Art. 13. Corresponden de manera exclusiva a las autoridades locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes: I. Prestar los servicios de educación inicial, básica – incluyendo la indígena-Especial, así como la normal y demás para la formación de maestros.</p> <p>Art. 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del <b>derecho</b> a la educación de cada individuo, una mayor <b>equidad educativa</b>, así como el logro de la efectiva <b>igualdad de oportunidades</b> de acceso y permanencia en los servicios educativos.</p> <p>Art. 39. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.</p> <p>Art. 62. Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional podrán, en su caso, declararse equivalentes entre sí <b>por niveles educativos, grados escolares</b>, asignaturas u otras unidades de aprendizaje, según lo establezca, la regulación respectiva. (Diario Oficial de la Federación, 1993)</p>
(Ley Federal de Educación, 1989)	

Fuente: Macías Lavín, Sonia. (2000). El paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad. Tesis de Maestría en Educación, presentada en la Universidad De Las Américas, México D.F. Inédita.

Cuadro no. 7 Matriz comparativa de documentos normativos surgidos a partir de 1993, con la instrumentación del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, a la fecha.

**ARTÍCULO 3° CONSTITUCIONAL**

Instrumento normativo	Fecha	Artículos	Educación para Todos	Educación Especial	De los particulares	Integración Educativa	Educación básica regular	Nivel de discapacidad a integrar	Accesibilidad Física	Permanencia	Desplazamiento
I) Art. 3° Constitucional 1	1993	<p>Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. <u>La educación primaria y secundaria son obligatorias.</u> La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia;</p> <p>V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los <u>tipos y modalidades</u> educativos- incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;</p> <p>VI. <u>Los particulares podrán impartir educación en todos sus niveles y modalidades.</u> En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará y reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.</p>	II. Igualdad de derechos de todos los hombres.	No hay	VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus niveles y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará y reconocimiento o de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay	No hay

<p>2) Ley General de Educación<sup>1</sup></p>	<p>1993</p>	<p>Art. 2°.- <u>Todo individuo tiene derecho a recibir educación</u> y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las <u>mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional</u>, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. Artículo 13.- Corresponden de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes: I. Prestar los servicios de educación inicial, básica, incluyendo la indígena-, <b>especial</b>, así como la normal y demás para la formación de maestros. Art. 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del <u>derecho</u> a la educación de cada individuo, una mayor <u>equidad educativa</u>, así como el logro de la <u>efectiva igualdad en oportunidades</u> de acceso y permanencia en los servicios educativos. Art.39. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la <b>educación especial</b> y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades</p>	<p>Art. 2°.- <u>Todo individuo tiene derecho a recibir educación</u> y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las <u>mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional</u>, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. Art. 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del <u>derecho</u> a la educación de cada individuo, una mayor <u>equidad educativa</u>, así como el logro de la <u>efectiva igualdad en oportunidades</u> de acceso y permanencia en los servicios educativos.</p>	<p>I. Prestar los servicios de educación inicial, básica, incluyendo la indígena-, <b>especial</b>, así como la normal y demás para la formación de maestros. Art.39. En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la <b>educación especial</b> y la educación para adultos. Art.41.La <b>educación especial</b> está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con aptitudes sobresalientes.</p>	<p>Art. 1°.- Esta ley regula la educación que imparten el Estado – Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y <b>los particulares con autorización</b>.</p>	<p>Art. 41... Tratándose de menores de edad con discapacidades, ésta educación <b>propiciará su integración</b> a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. •Est a educación <b>incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación</b>.</p>	<p>Tratándose de menores de edad con discapacidades, ésta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular.</p>	<p>Art. 32. Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el <u>logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos</u>.</p>
--	-------------	--	--	--	---	--	--	--

<sup>1</sup> En adelante se utilizarán las siglas LGE

	<p>educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas y contenidos particulares para atender dichas necesidades.</p> <p>Art.41 La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con aptitudes sobresalientes.</p> <p>Procurará atender a todos los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. •Tratándose de menores de edad con discapacidades, ésta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. •Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.</p>							
--	---	--	--	--	--	--	--	--

## CAPÍTULO IV

“Hasta que un día fue a la casa, de visita, un religioso que ya sabía como se las gastaba el famoso maestro, y contó tales cosas que mi padre terminó por convencerse y decidió ponerme en otra escuela. ¡Cuál fue mi sorpresa cuando la vi! Era muy amplia y limpia, llena de luz y bien ventilada. Dos años estuve allí, al cabo de los cuales medio sabía leer, escribir y contar”

José Joaquín Fernández de Lizardi.

“El periquillo sarniento”

## CAPÍTULO IV

### ACCESIBILIDAD FÍSICA.

*¿Hasta qué punto, los alumnos con discapacidad tienen garantizada la accesibilidad física a las escuelas privadas regulares incorporadas?*

En este capítulo se hace una exposición sobre la importancia de la accesibilidad física en la norma destacando la importancia del diseño universal, la construcción social de la discapacidad y la accesibilidad incluyente. Este capítulo se ubica en particular en el nivel del mesosistema en donde el entorno físico y social permite y motiva la participación de la persona en desarrollo en actividades cada vez más complejas, en patrones de interacción recíproca y en relaciones diádicas primarias con las demás personas del mismo entorno. Es tan importante la interacción entre varios entornos que como establece Bronfenbrenner (1987:167-173 y 185):

*Los efectos perjudiciales de retraso del desarrollo que produce la institucionalización a largo plazo pueden prevenirse o revertirse si se coloca al niño en un ambiente que incluya las siguientes características: un entorno físico que ofrezca oportunidades para la locomoción y que contenga objetos que el niño pueda utilizar en la actividad espontánea, la disponibilidad de cuidadores que interactúen con el niño en una variedad de actividades, y la disponibilidad de una figura parental con la que el niño pueda desarrollar un fuerte apego.<sup>1</sup>*

**Accesibilidad para el objeto de estudio de esta investigación,** según la Declaración de Jomtien es: “Universalizar el acceso a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, promoviendo la equidad, asegurando que las niñas y mujeres así como otros grupos sub-representados tengan acceso a la educación básica”.

**Un enfoque más particular de Accesibilidad desde el enfoque del Diseño Universal:** “La combinación de elementos constructivos y operativos que permiten a cualquier persona con discapacidad entrar, desplazarse, salir, orientarse y comunicarse con un uso seguro, autónomo y cómodo en los espacios construidos, en el mobiliario y el equipo”.

---

<sup>1</sup> Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.



Si consideramos que en el diseño, la distribución de los espacios está determinada por las necesidades de uso, encontramos que finalmente la adaptación de una casa habitación como escuela conlleva a trastocar las relaciones humanas y sociales y qué decir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se da esta situación sobre todo cuando al realizar las adecuaciones, en muchas ocasiones no se recurre a los profesionales (arquitectos), para hacer las modificaciones y menos a un especialista con conocimientos de accesibilidad.

**Comentario [NDRL2]:** Cómo fundamentarías esto? En mi caso por ejemplo yo siempre busqué escuelas que no parecieran escuelas por el peso que tienen los edificios escolares para imponer rutinas escolarizadas y que generalmente se asocian con ellos (currículum oculto)

Consideramos que se verán afectados dichos procesos debido al papel que juega la dimensión físico ambiental como condición compensatoria para que el alumno acceda a los aprendizajes determinados por el currículo. Así, por ejemplo para un alumno con discapacidad visual, el hecho de que el aula no cuente con las condiciones de iluminación natural necesarias, (la iluminación de una recámara es diferente a la requerida en un aula), o para un alumno con discapacidad auditiva, que no se cuente con las condiciones de sonoridad (sobre todo en las casas habitación donde se divide el espacio destinado al uso de estancia comedor con un cancel de madera para habilitar dos aulas).

Ahora bien, en todas estas interacciones que se dan tanto en las casas habitación como en las escuelas, se ven alteradas de igual forma las interacciones que se establecen cuando en estos grupos existe una persona con alguna discapacidad ya sea en el grupo familiar o en un grupo escolar. Aquí por ejemplo cabe hacer mención de la presencia del alumno con discapacidad motora en una casa adaptada en donde las vías de acceso como los pasillos, y las recámaras adaptadas como aulas no cumplen con las dimensiones necesarias para su movilidad. Esta situación además de afectar el aprendizaje, desplazamiento y permanencia temporal y espacial del alumno, está violentado su derecho a la educación y al libre desplazamiento.

Con relación a la integración, las condiciones compensatorias para que el alumno acceda a los aprendizajes determinados por el currículo que le corresponde por su edad, se realizan en dos dimensiones: las que se refieren a la dimensión curricular, (que inciden en los elementos del currículo prescrito), y la dimensión físico-ambiental, (2000:125-149)<sup>2</sup> (relacionada con las adecuaciones de acceso al currículo, realizadas en las instalaciones de la escuela, en el aula, así

<sup>2</sup> García Cedillo, Ismael; Escalante Herrera, Iván; Escandón Minutti, Ma. Carmen; Fernández Torres, Luis Gerardo; Mustri Dabbah, Antonia y Puga Vázquez, Iliana (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, México.

como apoyos personales para los niños con necesidades educativas especiales). La temática que nos ocupa en este capítulo es la que se refiere a las condiciones de accesibilidad física a las instalaciones de la escuela, plasmadas en la normativa. Vamos a ver el papel de los espacios por la importancia que juegan en la permanencia temporal y espacial de los alumnos con discapacidad en la escuela regular. Para esto es importante revisar diferentes conceptos que tienen relación con el diseño universal como construcción social de la discapacidad, accesibilidad incluyente, y análisis de instrumentos normativos en materia de accesibilidad física.

#### 4.1 Dimensión físico-ambiental

Se refiere a la creación de condiciones físicas de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar, y la accesibilidad física a la escuela y al aula, así como a todos aquellos auxiliares personales que compensan las dificultades derivadas de la discapacidad (auxiliares auditivos, lentes, lámparas y prótesis, por mencionar algunas). Estas adecuaciones permiten el acceso, desplazamiento y permanencia autónoma de alumnos y alumnas en la escuela con el fin de posibilitar amplios niveles de interacción y comunicación con cada integrante de la comunidad educativa.

**Diseño universal:** Como lo establece Balcázar (2006:8-22)<sup>3</sup>, el concepto de Diseño Universal fue creado por un grupo de diseñadores estadounidenses a finales del siglo XX. Engloba tanto a los aspectos de accesibilidad como a los de asistencia tecnológica, entre otros. El Diseño Universal va más allá de la definición de accesibilidad. Propone siete principios no sólo para espacios y entornos construidos, sino que considera que los productos y servicios que ofrecemos y usamos en nuestra vida diaria deben estar disponibles para todos en igualdad de circunstancias, sumando además el acceso a la información y las telecomunicaciones como parte esencial para la adecuada integración de las personas con discapacidad.

**Principio uno:** Uso equitativo. El diseño universal es útil y comercializable para personas con diversas discapacidades. Evita segregar y estigmatizar a cualquier usuario, prevé que todos cuenten con las mismas garantías de privacidad y seguridad.

---

<sup>3</sup> Balcázar De La Cruz, Andrés (2006). *Todos a la misma escuela. Accesibilidad*. Disponible en : [http://abc-discapacidad.com/blog/actividades\\_abc/](http://abc-discapacidad.com/blog/actividades_abc/)

**Principio dos:** Uso flexible, el diseño se acomoda a un amplio rango de preferencias y habilidades individuales. Proporciona opciones en forma de uso. Facilita al usuario precisión y exactitud. Se adapta al ritmo del usuario.

**Principio tres:** Uso simple e intuitivo. Elimina la complejidad innecesaria. Se adapta a expectativas e intuición del usuario. Proporciona información y retroalimentación eficaces durante el desempeño de tareas.

**Principio cuatro:** Información perceptible. Transmite al usuario la información necesaria de forma efectiva. Utiliza diferentes medios para la presentación, de manera redundante, para la presentación de la información. Proporciona compatibilidad con varias técnicas o dispositivos usados por personas con limitaciones sensoriales.

**Principio cinco:** Tolerancia al error. Minimiza los riesgos y las consecuencias adversas de acciones involuntarias o accidentales. Organiza los elementos para minimizar el peligro y los errores, los elementos más usados, serán más accesibles; los elementos peligrosos se eliminarán, aislarán o protegerán.

**Principio seis:** Mínimo esfuerzo físico. El diseño puede ser usado cómoda y eficientemente, minimizando la fatiga.

**Principio siete:** Tamaño adecuado de aproximación y uso. Proporciona tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, independientemente del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario. Así, a partir de estos principios, el concepto de diseño universal se refiere al *“Diseño que al resolver las necesidades de las personas con necesidades especiales se convierte en un diseño que incluye a sectores cada vez más amplios de la población. (2002:1)”*<sup>4</sup>

Los espacios construidos o los diferentes entornos a los cuales hemos tenido acceso, se caracterizan por no fundamentarse en estos principios y en consecuencia por carecer de los elementos que favorecen la entrada y salida, así como los desplazamientos horizontales y verticales de las personas que presentan alguna necesidad especial debido a la discapacidad, se trata de una arquitectura en la que los fines son más estéticos que incluyentes, a partir del diseño universal, dichos espacios deben cumplir requerimientos para toda la población en general.

---

<sup>4</sup> García Lizárraga, Dulce María (2002), “Presentación”, en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. Universidad Autónoma Metropolitana.

## 4.2 Construcción social de la discapacidad

Esta concepción lleva a pensar en un proceso de ruptura del paradigma, a la reflexión del propio quehacer de los profesionales del ámbito del diseño al considerar a esa población que ha sido excluida por el abordaje que se ha dado desde el modelo médico, de que las personas con discapacidad deberían ser atendidas con fines de rehabilitación, en otros espacios, lejos de los “otros”. Bajo esta perspectiva, las personas que presentan alguna discapacidad se consideran grupos de población que no forman parte de los consumidores dentro de la política del mercado, pero a través del enfoque de la construcción social de la discapacidad, se torna incluyente.

Volviendo a esta concepción, García Lizárraga (2005:26)<sup>5</sup> establece: *“Para una construcción social de la discapacidad es necesario un trabajo multidisciplinario. Así como las ciencias sociales elaboran teorías encaminadas hacia un modelo social de la discapacidad y, las ciencias médicas apuntan a su prevención, tratamiento y rehabilitación, los diseñadores como proyectistas y constructores del entorno físico podemos ayudar a eliminar barreras físicas que excluyen a una gran cantidad de personas y con ello contribuir a su integración social”*. La construcción social de la discapacidad tiene como objetivo a través de un trabajo multidisciplinario (profesionales de las ciencias biológicas, sociales y del diseño) generar alternativas para la construcción de un entorno accesible a través del Diseño Universal incluyente.

En esta posición permea la definición de discapacidad del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, al definirla como el hecho en el que la sociedad ante la diversidad debe estar preparada para acoger cada una de estas diferencias, y no considerar que es la persona con discapacidad la que debe adecuarse a la sociedad, asumiendo los costos que esto implica. (2000:4).<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> García Lizárraga, Dulce María (2005), “Construcción social de la discapacidad”. *Diseño y Sociedad*. XV aniversario. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, número 17.

<sup>6</sup> Discapacidad. Archivador (2000), *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*. Fundación Nacional para la superación de la pobreza, Chile.

### **4.3 Accesibilidad incluyente. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal**

Con relación al conocimiento disponible a este respecto, Muriá Vila y Olivares (2002:49-64) nos dicen: *“No obstante la existencia de antecedentes en el país sobre el establecimiento de Criterios de Diseño de Elementos Arquitectónicos en apoyo a las Personas con Necesidades Especiales, no fue sino hasta la década de los noventa, después de la proclamación del “Decenio de las Personas con Discapacidad”, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas, cuando en México, fundamentalmente en el Sector Salud, se asume seriamente la tarea de considerar en la edificación a estas personas...Los aspectos atendibles por parte de los arquitectos en forma general, serían tres:*

- 1.- Desplazamiento y permanencia en el entorno urbano (calles y espacios públicos).*
- 2.- La accesibilidad (entrar y salir) en los edificios.*
- 3.- Los desplazamientos y la permanencia en el interior de los edificios (desplazamientos horizontales y verticales, y uso espacial)”.*<sup>7</sup>

Debido a que estos criterios surgen en la década de los noventa, existen espacios construidos con anterioridad que se caracterizan por ser excluyentes para esta población. El problema es que también existen espacios de reciente construcción y casas habitación adaptadas para escuelas, así como construcciones ex profeso que no cuentan con las condiciones de accesibilidad necesarias para satisfacer las necesidades para que dicha población se integre a nivel educativo y social. Esta situación puede ser consecuencia de que los instrumentos normativos en materia de accesibilidad se encuentran dispersos entre las normas secundarias, reglamentarias y técnicas complementarias además de las ambigüedades y omisiones que las caracterizan. Por otro lado, se desconoce su existencia y la autoridad correspondiente no monitorea su aplicación.

Existe una serie de instrumentos normativos del nivel de las normas secundarias y reglamentarias que contienen aspectos sobre la accesibilidad como los que a continuación se presentan: son once, los primeros cinco se refieren al papel del Estado y las autoridades, en aspectos más generales desde la elaboración de los mismos hasta factores a considerar que van

---

<sup>7</sup> Muriá Vila, Rafael y Olivares Villagómez, Alelí (2002), “Criterios de diseño incluyentes de personas con necesidades especiales”, en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.

desde lo general del acceso a la educación evitando las barreras físicas. Los otros seis se refieren a la accesibilidad de forma más específica:

**a) Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993).** Como se refiere detalladamente en la página 97, en sus cuatro capítulos se establecen las medidas que los Estados deben adoptar para cumplir con los requisitos para la igualdad de oportunidades; en materia de accesibilidad establece lo que deben hacer para garantizar el acceso al entorno físico de las personas con discapacidad, como elaborar normas y directrices para garantizarlo. También se establece el compromiso de los profesionales del diseño y construcción, para asegurar el acceso, consultar y promover la participación de las organizaciones de personas con discapacidad para la elaboración de normas y disposiciones así como para el diseño e instrumentación de proyectos. Es el primer documento que aborda explícitamente el acceso. Aunque se refiere a la responsabilidad que corresponde al nivel macro, se considera lo referente a la participación de las organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y diseño de proyectos y la elaboración de leyes para asegurar el acceso.

**b) Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.** (1995). Como se mencionó en el capítulo anterior, además de dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad sumando los recursos de las instituciones públicas y privadas, respecto a la accesibilidad establece en qué consiste el derribar barreras físicas (muestra evidente de la desigualdad y marginación de las personas con discapacidad), libre acceso con seguridad, aplicando en el D. F. y en los estados y municipios la normatividad existente sobre accesibilidad para personas con discapacidad. Así mismo se menciona que es necesario cumplir con la Norma Mexicana que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito y permanencia de las personas con discapacidad a los establecimientos de atención médica al Sistema Nacional de Salud.

Al centrar la atención en estos establecimientos de atención médica se manifiestan los resabios del modelo médico de la discapacidad, además de que la caracterización de la norma vigente entonces para facilitar acceso, tránsito y permanencia de personas con discapacidad que consistía en el Reglamento de Construcción para el D. F. (2003:187) <sup>8</sup> publicado en agosto de

---

<sup>8</sup> Reglamento de construcciones para el Distrito Federal (2003). México, Sista.

1993 todavía vigente y en proceso de revisión. Este documento presenta las características de las edificaciones así como dimensiones mínimas para circulaciones horizontales, sanitarios, espacios abiertos, ventilación, iluminación y escaleras para la población en general que obedece a una antropometría donde no tienen cabida las personas pequeñas, demasiado altas, obesas o con cualquier impedimento físico.

La ley de Desarrollo Urbano del Distrito Federal publicada el 7 de febrero de 1996, en el Artículo 3º, fracción VI de las disposiciones generales establece: “La infraestructura y el equipamiento del entorno urbano, los servicios urbanos, así como las acciones de vivienda, construcciones e instalaciones a que tiene acceso el público, deberán cumplir con la normatividad necesaria que permita a las personas con discapacidad orientarse, desplazarse y utilizarlos sin peligro para la vida y la salud”. También se refería a las sanciones para quienes no respetaran las normas de desarrollo urbano para las personas con discapacidad como obstaculizar la circulación peatonal ubicadas en las esquinas o a quien ocupara las zonas de estacionamiento reservadas para esta población. (2003: 140).<sup>9</sup>

**c) Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación** (2003). Esta ley es más específica en cuanto a la accesibilidad que implica el acceso y salida, desplazamiento y permanencia de las personas con discapacidad cuando se refiere a una forma de discriminación como se establece en el Capítulo II, Artículo 9, fracción XXII: “*El impedir el acceso a cualquier servicio público o institución privada que preste servicios al público, así como limitar el acceso y libre desplazamiento en los espacios públicos.* En el capítulo III, artículos 11 y 13: establecen: Artículo 11, fracción III. “*Promover el acceso a centros de desarrollo infantil, incluyendo a menores con discapacidad*”; Artículo 13, fracción I. “*Promover un entorno que permita su libre acceso y desplazamiento.* Fracción III. “*Promover el otorgamiento, en los niveles de educación obligatoria, de las ayudas técnicas necesarias para cada discapacidad*”. Fracción VII. “*Promover que todos los espacios e inmuebles públicos o que presten servicios al público tengan las adecuaciones físicas y de señalización para su acceso, libre desplazamiento y uso*” y fracción IX. “*Informar y asesorar a los profesionales de la construcción acerca de los requisitos para facilitar el acceso y uso de inmuebles*”.

---

<sup>9</sup> “La ley de Desarrollo Urbano del Distrito Federal” (1996), en *Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal* (2003). México, Sista.

Este documento es muy importante para la presente investigación porque en él se presentan los dos conceptos clave que se pusieron en relación como el aspecto de la accesibilidad y la discriminación de personas con discapacidad. Respecto a la accesibilidad establece: *“Promover que todos los espacios e inmuebles públicos o que presten servicios al público tengan las adecuaciones físicas y de señalización para su acceso, libre desplazamiento y uso.”*<sup>11</sup>

En relación con la discriminación, nos remite a normativa fundamental (Constitución), instrumentos internacionales (Derechos de los niños) y secundaria (Derechos de las personas con discapacidad), como el Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo párrafo tercero prohíbe la discriminación. La Convención sobre los Derechos de los Niños en cuanto a *“asegurar el acceso efectivo a la educación”*. Respecto a *“Los niños con discapacidad y la convención sobre los derechos del niño”*, dentro de las prácticas deseables está *“Acceso completo a instalaciones”*. Y, por último, la Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal que establece: *“eliminación de barreras físicas implementando facilidades arquitectónicas, de señalización y de desarrollo urbano, y otorgar las facilidades de accesibilidad y señalización necesarias a fin de facilitar el tránsito, desplazamiento y uso de espacios públicos y privados por las personas con discapacidad”*.

**d) Convención sobre los Derechos del Niño.** Además de lo que se comentó en el inciso anterior y de hacer énfasis sobre los derechos fundamentales de los niños como son: la educación, salud, juego y justicia. Este instrumento considera la gratuidad, pero sobre todo a asegurar **el acceso efectivo a la educación**, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento del niño impedido, para que logre la integración social y el desarrollo individual, cultural y espiritual. Cabe mencionar que existe un documento llamado *“Los niños con discapacidad y la convención sobre los derechos del niño”* que establece respecto a la accesibilidad el artículo 23: *“Derecho de los niños y las niñas con discapacidad a disfrutar de los cuidados especiales, educación y entrenamiento necesarios para que pueda llevar una vida plena”*; artículo 28 y 29: *“Derecho a la educación que se encamine a desarrollar la personalidad y talentos del niño al máximo, respetando su cultura y valores nacionales”*, en cuanto a prácticas deseables dice: *“La*

---

<sup>11</sup> El subrayado es de quien esto escribe.



*Secretaría de Educación asume la responsabilidad de la educación de los niños y niñas con discapacidad. Acceso completo a instalaciones”.*<sup>12</sup>

e) **Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal.** Esta ley se refiere, además de especificar en qué consisten las barreras físicas, a la función que le compete a la autoridad del D.F. en cuanto a eliminación de barreras físicas implementando facilidades arquitectónicas, de señalización y de desarrollo urbano, y otorgar las facilidades de accesibilidad y señalización necesarias a fin de facilitar el tránsito, desplazamiento y uso de espacios públicos y privados por las personas con discapacidad.

De esta ley y la anterior ya se comentó antes la importancia del papel que juegan con relación a la modificación al Artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos realizada en el 2001 al párrafo tercero, que prohíbe la discriminación.

**A partir de este instrumento se refieren a la accesibilidad de forma más específica:**

f) **Manual técnico de accesibilidad Gobierno del Distrito Federal (2000).** Como se mencionó en el capítulo anterior, página 104, se trata de un documento más específico, aborda conceptos como Ayudas técnicas y Accesibilidad, que consiste en la combinación de varios elementos del ambiente construido, que permite el acceso, desplazamiento y uso de las personas con discapacidad en los lugares de uso público. Presenta un glosario acerca de accesibilidad, del cual se tomaron algunos relacionados con el objeto de la investigación y que a continuación se presentan:

**Accesibilidad total:** Proyecto integral que se ajusta a los requerimientos funcionales y dimensionales que garantizan que puede ser utilizado en forma autónoma y cómoda por las personas con discapacidad. **Accesibilidad practicable o parcial:** Este grado de accesibilidad se aceptará en obras existentes de uso público en las cuales se solicite un cambio de uso, ampliación o remodelación, deberá cumplir los mismos requisitos anteriores de accesibilidad total. (Aquí se refiere a las adecuaciones que se hacen a los inmuebles construidos con anterioridad y la autorización que deben tener tanto en casas adaptadas como en inmuebles ex

---

<sup>12</sup> [Disabled children and the Convention on the Rights of the Child : an advocacy tool](#) SAVE THE CHILDREN ALLIANCE. Task Group on Disability and Discrimination *London, Save the Children* [1999?] [4 p]Save the children UK, Traducción: Norma Del Río.

profeso sobre el uso de suelo). **Medidas antropométricas:** son las generadas por la persona en movimiento y su relación con el ambiente construido. “Es importante tomar en cuenta las áreas de movimiento y desplazamiento de estas personas y sus alcances, que serán el parámetro para definir las dimensiones mínimas en espacios y circulaciones, recorridos y accesos libres de obstáculos, área libre en torno a objetos, mobiliario en la arquitectura y la ciudad, y otras más particulares: alturas y ubicación de muebles, contactos, apagadores, hasta la selección, adaptación o rediseño de accesorios adecuados (manijas para puertas, llaves y otras ayudas para la vida diaria)”. (2005:30)<sup>13</sup>

**Borde:** Es el límite de una calle, rampa, andador o camino que ha sido alzado para identificar, proteger o contener. **Diseño Universal:** elementos, accesorios, edificios y espacios abiertos cuyas características permiten que los utilice toda la población incluyendo a las personas con discapacidad. **Entrada:** Es cualquier punto de acceso a una edificación. Incluye el camino que conduce a la(s) puerta(s), el acceso vertical que – en su caso – lleva hasta el nivel de la entrada al inmueble, la plataforma de acceso o los umbrales a ambos lados de las puerta(s).

La entrada a cualquier punto de la edificación como acceso seguro, es algo que está muy descuidado en los edificios y en la ciudad. García Lizárraga cita algunos ejemplos: las salidas de emergencia, rutas de evacuación, ausencia de zonas de resguardo para personas que no pueden utilizar escaleras, señales de alarmas luminosas y sonoras, módulos de información para sordos, directorios y señalización en Braille, y en ocasiones hasta lo más elemental como son barandales, manijas, llaves de agua, pisos antiderrapantes, pasos peatonales seguros, todos ellos necesarios para la realización de actividades cotidianas (García, 2002:11).<sup>14</sup>

**Iconografía:** Sistema de símbolos y signos diseñados para orientar con toda seguridad a las personas con discapacidad en el desplazamiento y uso de los espacios interiores y exteriores. Quienes tienen audición limitada, más que las medidas antropométricas, lo determinante es una manera diferente de percibir el espacio. Los elementos de apoyo para estas personas pueden ser desde una adecuada acústica, exclusión de ruido molesto del exterior, buena iluminación para ayudar a la lectura de labios, alarmas y señales luminosas, teléfonos de pantalla y teclado en lugares controlados y de mucha afluencia.

<sup>13</sup> García Lizárraga, Dulce María. (2005). Op cite. Ver nota 5.

<sup>14</sup> García Lizárraga (2000). Op cite. Ver nota 4.

**Identificable:** Son los elementos, señales o cambios de textura en el pavimento, muros, barandales, que orientan y advierten de peligros o riesgos a los invidentes. Los elementos identificables juegan un papel por demás importante en los cambios de nivel ya que éstos se convierten en un problema para muchas personas. Así, las escaleras son muchas veces insalvables, en cambio las rampas pueden ser una mejor opción. La pendiente adecuada para una rampa es de 6 % (es la inclinación que se requiere para utilizarla con seguridad y en forma autónoma), mayor pendiente además de cansado es peligroso ya que puede ocasionar riesgos de caídas. Otros elementos importantes en rampas y escaleras son los barandales o pasamanos, en ambos lados, firmemente asegurados (la recomendación de barras dobles a diferentes alturas, surge también de las medidas antropométricas); los bordes laterales que impiden salirse de la rampa en silla de ruedas son también una guía para los invidentes; el pavimento tendrá que ser antiderrapante.

**Ruta accesible:** Es un camino continuo y sin obstrucciones que conecta entre sí elementos y espacios accesibles de una edificación o instalación. Las rutas accesibles interiores pueden incluir corredores, pisos, rampas, elevadores, áreas de pisos libres de mobiliario. Las rutas exteriores pueden incluir pasillos en áreas de estacionamiento, rampas en banquetas, cruces de calles, andadores.

**Ruta de salida accesible:** Es el camino de salida, continuo y sin obstrucciones, que conduce desde cualquier punto de una edificación hasta la vía pública. Comprende las circulaciones verticales y horizontales y las áreas de resguardo. Este manual contiene todas las especificaciones para asegurar la continuidad de todo tipo de recorridos libres de obstáculos al interior de las edificaciones y en espacios abiertos de uso público, y así, garantizar el derecho de todas las personas, y en especial de los discapacitados, a circular por la ciudad con seguridad y sin obstáculos, y a desplazarse desde la calle hasta el interior de cualquier edificación.

**Sanitarios:** puerta mínimo 1.00 m de ancho, barras de apoyo, simbología, cambio de textura en piso y antiderrapantes, retrete colocado a 45-50 cm de altura. Llave de agua con manguera telescópica. Mingitorios con barra de apoyo. En ocasiones los sanitarios son descuidados, no se les da la debida importancia en cuanto a las condiciones de acceso, permanencia y desplazamiento. García Lizárraga dice al respecto: *“Un espacio al que se le deberá poner*

*mucha atención es el baño, ya sea el de la propia vivienda o los sanitarios públicos, pues se requiere privacidad, pero también es el que presenta mayores riesgos de un accidente, para evitarlos –arquitectura preventiva- y para brindar seguridad se requieren pisos antiderrapantes, puertas de doble abatimiento o corredizas, barras de apoyo fijadas en muros y/o pisos, excusado a la altura de la silla de ruedas, lavabo firmemente sujeto, pues algunas personas se apoyarán en él, y con espacio libre para las piernas; los espejos, botiquines, apagadores y contactos, así como accesorios estarán a la altura adecuada, definidas por las medidas antropométricas”.*<sup>15</sup>

En relación a la accesibilidad física, en este manual se establece que los materiales a utilizar para interiores serán de combustión retardada que resistan al menos una hora contra el fuego, (situación que no se lleva a cabo en las prácticas, por el tipo de materiales utilizados sobre todo cuando se hacen adecuaciones físicas en las casas adaptadas para funcionar como escuelas). El documento presenta características de barandales y pasamanos, escaleras, pisos, puertas, tipos de manijas, rampas, señalización, ventanas, apagadores y contactos. Otra característica importante es que a través de dibujos, proporciona al proyectista, constructor, propietario o administrador, información indispensable para el dimensionamiento y distribución de los elementos y espacios accesibles.

**g) Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos (2006).** Aunque este es uno de los documentos más completos en cuanto a los conceptos que incluye en torno a la política educativa que es la integración como Educación para todos, discapacidad, sobre el papel de los particulares, educación especial, integración educativa, educación básica regular, nivel de discapacidad a integrar, acceso a la educación, en relación a la accesibilidad física aborda lo siguiente en la disposición 149: *“El director o la directora de la escuela y el maestro de grupo deberán tomar las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja”.*<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Ibid., p.30.

<sup>16</sup> El subrayado es de quien esto escribe.

De esta disposición se desprende que la accesibilidad como un elemento de calidad es parte del ejercicio pleno del derecho a la educación y en la medida en que el director y el maestro de grupo tomen las medidas para adecuar las condiciones espaciales, se estará garantizando la igualdad en oportunidades de acceso, facilitando la atención a las necesidades especiales de los alumnos con discapacidades que se derivan de déficits motores o sensoriales, y por ende el desplazamiento y la permanencia de estos alumnos. Respecto a su validez se comenta en párrafo 3 de la página 105.

**h) Acuerdo 278.** Respecto a las instalaciones, en el anexo 2, artículo 6°, fracción II, dice: instalaciones en las que se impartirá la educación preescolar, las cuales deberán satisfacer las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas. El Artículo 20 alude a que los espacios deberán contar con iluminación y ventilación adecuados a las características del medio ambiente en que se encuentren; con agua potable y servicios sanitarios, tomando como referencia las condiciones que establece el artículo 29 de dicho Acuerdo, además de cumplir las disposiciones legales y administrativas en materia de construcción de inmuebles.

Así mismo se refiere a las características que deben tener: aulas, puertas, corredores, pasillos, iluminación, ventilación, sanitarios, escaleras, barandales, cubos de ventilación, seguridad, servicios generales y administrativos, mobiliario y equipo. Aunque remite a las características de estos elementos de la accesibilidad, no están sustentadas en la antropometría y el diseño universal que se deriva de satisfacer las necesidades de la diversidad.

**i) Acuerdo 357.** Similar al 278.

Diferencias en materia de accesibilidad entre el Acuerdo 278 y 357:

- Artículo 29, fracción II, inciso a) ya no se establece la medida mínima de superficie de las aulas (antes el mínimo era de 12 m<sup>2</sup> para casas adaptadas, respecto a los inmuebles construidos ex profeso no se menciona nada ). En el mismo inciso se establece en el 357 que el patio deberá ubicarse en la planta baja del inmueble.

Al parecer cuando se realizaron estas reformas no se tomó en cuenta que las condiciones espaciales pueden facilitar o dificultar la atención a las necesidades especiales de los alumnos, especialmente cuando dichas necesidades se derivan de déficits motores o sensoriales. En la siguiente cita Puigdellívol (1998:51-66) expresa la importancia y repercusión que tienen las

condiciones espaciales en la integración educativa de alumnos con discapacidad, para que tengan el acceso al currículo tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje:

*“En estos supuestos no se trata sólo de que el espacio favorezca o dificulte la provisión de servicios de apoyo, sino de que no impida o limite gravemente la movilidad...Este mínimo resulta necesario, pues la atención a la diversidad exige contemplar la diferencia de ritmos de trabajo de los alumnos. La existencia de zonas diferenciadas facilitan que las diferencias de ritmo de trabajo no supongan perturbación de la dinámica del aula ni una desmesurada exigencia de atención del profesor. La distribución del espacio contribuye a la efectividad con que pueden aplicarse diferentes opciones metodológicas, aunque no debemos perder de vista que lo que en realidad garantiza la adaptación a los ritmos de aprendizaje es la propia metodología de trabajo y de organización utilizadas en el aula... La comodidad con la que los alumnos puedan moverse en el aula, en buena medida derivada del espacio disponible, tiene mucho que ver con el desarrollo de su actividad”.*<sup>17</sup>

- Se omitió en cuanto a corredores y pasillos, que las circulaciones exteriores comprenderán el 17% del área descubierta.

La amplitud de los pasillos y en general de los espacios de circulación, deben favorecer el desplazamiento horizontal de forma autónoma de los alumnos con discapacidad, constituyen un requisito necesario para la movilidad y la realización e integración de actividades que no implican la ubicación estática de los alumnos. No se pueden sacrificar estos espacios, el hacerlo indica que con esta omisión se da la contradicción con el documento: “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos” (2005:31), en la disposición 149 mencionada antes sobre el derecho a la educación y la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja que deberán favorecer los directivos.

Para los alumnos con discapacidad motora, en especial con silla de ruedas, las condiciones de accesibilidad las plantea García Lizárraga en cuanto a que “...dependen de ésta para su movilidad. La silla viene a ser como una prolongación de la persona, y para definir las áreas

---

<sup>17</sup> Puigdemívol, Ignasi (1998), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Grao.

*mínimas indispensables para sus movimientos no es suficiente considerar las dimensiones de la misma (ya que no es un mueble fijo). Es necesario conocer el radio de giro para diferentes maniobras como entrar o salir, darse vuelta, etcétera; el ancho mínimo, las alturas máximas y mínimas para el alcance de objetos". (2005:30).*<sup>18</sup>

En el caso de estos alumnos la escuela regular debe cumplir con los requisitos que demanda el acceso físico seguro para su movilidad en áreas libres de obstáculos para llevar a cabo sus desplazamientos ya sean autónomos, asistidos, horizontales y verticales. Con esto se facilita su movilidad tanto en el aula, como en áreas de recreación y pasillos. Por ello, de la misma autora: *"Es indispensable conocer algunas medidas fundamentales: radio de giro 1.50 m; ancho mínimo para circulación 1.20; ancho mínimo para pasar por puertas 1.00 libre; altura promedio para el alcance de objetos .80; altura mínima 0.40 m"*.

Aunque las personas con muletas o bastón pueden resolver solos sus desplazamientos, en el entorno físico existen muchos elementos que constituyen peligros o limitaciones. Por ejemplo cuando las escaleras tienen abierta la zona del peralte, los pies pueden atorarse durante el ascenso, además que el peralte también sirve de apoyo para las muletas. Otras situaciones de riesgo las constituyen: la ausencia de barandales o la utilización de pisos lisos. Pensar en el área que se requiere al caminar con muletas nos llevaría, por ejemplo, a pensar en pasillos más amplios entre mesas de restaurante o entre bancas de un aula.

Se hace énfasis en la discapacidad motora por la capacidad de integración que tienen estos alumnos cuando no está asociada con otro tipo de discapacidad, no hay que olvidar el concepto de Vygotski respecto al alumno con estas características y la posibilidad de integrarlo en la escuela regular como se citó en el cuadro 1 de la página 26. (1997:201)<sup>19</sup>

Como podemos observar las condiciones espaciales que no son debidamente cuidadas ponen en riesgo la integridad física de todo el personal que concurre a una escuela y en especial de los alumnos con discapacidad motora. Es por eso que al alumno con discapacidad, por derecho le

---

<sup>18</sup> García Lizárraga, Dulce María (2005). Op. cite. Ver nota 5.

<sup>19</sup> Vygotski Semionovic, Lev (1997), *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes. Madrid, Visor Dis.

corresponde que antes de excluirlo y discriminarlo, la escuela, le brinde las condiciones de seguridad que se establecen en los Acuerdos de incorporación (aunque no estén fundamentados en el Diseño Universal incluyente), los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos” y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993).

Los cambios respecto a iluminación y ventilación fueron detallados en los incisos 10 y 11 de la página 107. En relación con la iluminación, en este cambio no se están considerando las necesidades de un alumno con discapacidad visual ni auditiva. En el caso del primero requiere condiciones de iluminación y visibilidad (reflejos, disposición de los puntos de luz, contrastes en las rotulaciones) adecuadas. En el caso de los alumnos con audición limitada o sordera requieren de una adecuada acústica (aspecto que por cierto no se menciona en ningún documento y por lo tanto no hay especial cuidado en las condiciones sonoras del aula), también de una buena iluminación para ayudar a la lectura de labios e interpretar el lenguaje manual.

De la ventilación, el acuerdo dice actualmente que las aulas tendrán la ventilación necesaria para preservar la salud de los educandos. Aquí la pregunta que surge es: ¿Con base en qué parámetro se va a decidir que se tiene la ventilación necesaria?

Los otros cambios que se detallaron del inciso 12 al 16 de la página mencionada renglones arriba, que tienen relación con la accesibilidad física se refieren a los cubos de ventilación e iluminación, distribución de retretes según matrícula, puertas individuales en los sanitarios para salvaguardar la seguridad y privacidad de los educandos, y respecto a mobiliario y equipo ya no se establecen las medidas del mismo, sólo que deben ser acordes con los propósitos fundamentales y los principios pedagógicos del Programa de Educación Preescolar, y que no pongan en riesgo la salud y la seguridad de los educandos.

En la cuestión del mobiliario ninguna disposición se refiere a las necesidades de los alumnos zurdos y como diría García Lizárraga (2005:30): “... se les obstaculizan algunas habilidades, lo que se refleja en el número de errores y el tiempo de desempeño para ejercitar la tarea, y si es en actividades que exigen un alto grado de precisión, las repercusiones son aún más



*importantes*".<sup>20</sup> Tampoco se considera el mobiliario para personas de talla pequeña, muy altos o muy obesos.

Los dos acuerdos que siguen, como se comentó antes establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria (254) y secundaria (255). Con relación a las dimensiones antropométricas que establece el Diseño Universal no se consideran como se especificó en párrafo uno de la página 110.

**j) Acuerdo 254**, en el Artículo 20 establece: *“Las instalaciones en las que se pretenda impartir educación primaria, deberán proporcionar a cada alumno un espacio para recibir formación académica de manera sistemática que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que deberán cumplir las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que establece el anexo 2 del presente Acuerdo”*.

Los espacios deberán contar con iluminación y ventilación adecuados a las características del medio ambiente en que se encuentren; con agua potable y servicios sanitarios, tomando como referencia las condiciones que establece el artículo 29 del presente Acuerdo; además de cumplir las disposiciones legales y administrativas en materia de construcción de inmuebles.

Artículo 21. *“El particular deberá informar a la autoridad educativa en el anexo 2 de la solicitud, los datos relacionados con las instalaciones donde se pretenden impartir los estudios a incorporarse, mismas que serán inspeccionadas en la visita a que se refiere el artículo 9º. de las bases”*.

Artículo 29. El particular presentará una propuesta para dar cumplimiento a los requisitos de instalaciones, material y equipo escolar, los cuales deberán ser suficientes para cumplir con los programas de estudio. Para los efectos anteriores, el particular tomará como referencia las especificaciones que se describen a continuación: I. Superficie mínima: a) La superficie total del predio será a razón de 2.50 m<sup>2</sup> por alumno y el de las aulas de .90 m<sup>2</sup> por alumno. Esta medida no satisface las condiciones de accesibilidad que requiere un alumno con discapacidad motora

---

<sup>20</sup> García Lizárraga, Dulce María (2005). Op. cite. Ver nota 5.

con silla de ruedas como menciona García Lizárraga, ya que una silla de ruedas no es un mueble fijo.

Se establecen características de: aulas, puertas, escaleras, corredores, pasillos, iluminación, ventilación, sanitarios, bebederos, patios, seguridad, servicios generales y administrativos, servicios de asistencia educativa como las del Acuerdo 278, sólo que en este caso respecto a la iluminación dice: “*será natural, por lo menos en la quinta parte de la superficie del aula... y la ventilación deberá ser suficiente, por lo menos en la tercera parte de la superficie mínima de iluminación*”

**k) Acuerdo 255.** Similar al 254, con las diferencias de que en los servicios de asistencia educativa para primaria, se establece que es necesario contar con áreas destinadas al orientador educativo, vocacional y/o al trabajador social. Todavía no se menciona el equipo de apoyo (terapeuta del lenguaje, psicólogo), por ejemplo de USAER. Pero sí se hace énfasis en el orientador. De las diferencias fundamentales con relación al acuerdo 255 y el de preescolar y primaria como son: el estacionamiento y las instalaciones del laboratorio polifuncional, ya se hizo alusión en el párrafo 2 de la página 111.

#### *4.4 Condiciones de accesibilidad física en escuelas públicas.*

Aunque las condiciones de accesibilidad física en escuelas públicas no es el objeto de estudio de esta investigación, se considera interesante revisar la siguiente información: a pesar de que el Programa para la Integración Educativa lleva 11 años de que se puso en marcha, y de los documentos normativos con que se cuenta, las escuelas del sector público todavía no cuentan con las condiciones de accesibilidad que garanticen el acceso seguro, el libre desplazamiento y la permanencia de alumnos con discapacidad.

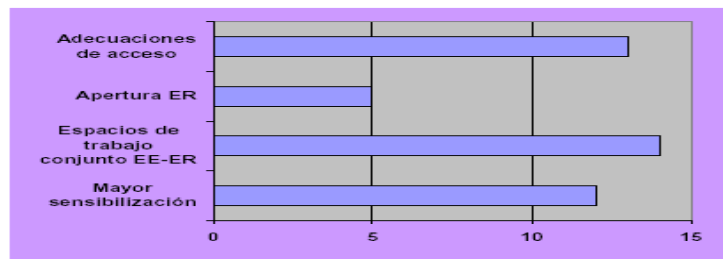
Esta conclusión se desprende de dos fuentes de información. Por una parte, en la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad.(1997:38), se establece que “*La construcción de escuelas queda bajo las facultades normativas del Comité Administrador de Programas Federales de Construcción de Escuelas (CAPFCE) aún y cuando existe un proceso de descentralización a los estados y municipios para ejecutar la obra. Dicha norma incluye las adecuaciones arquitectónicas de*

acceso físico y de hidrosanitarios que requieren las escuelas que sean construidas en el futuro”(SEP, 1997:38).<sup>21</sup> Aunque con fecha 7 de noviembre del 2006 se presentó en la Cámara de Senadores el Proyecto de Decreto por el que se expide la Ley General de la Infraestructura Física Educativa, por la que se crea el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa y abroga la Ley que crea el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

La otra fuente de información que refiere sobre la accesibilidad en las escuelas públicas es la Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2005). Aún cuando la muestra consiste en escuelas ubicadas en 9 diferentes estados de la República Mexicana, los datos dan cuenta del estado que guarda la integración educativa en éstos. En esta evaluación se investigan aspectos como: la evaluación técnico operativa (medir el impacto y alcances del Programa al 2005) y la evaluación del proceso-gestión (Análisis desde la perspectiva del Programa en cuanto a capacitación, actualización y estrategias de sensibilización). Se analizaron también los efectos de las prácticas, la capacitación, actualización y estrategias de sensibilización, en función de las relaciones que se establecen entre los actores, recuperando y reconstruyendo los sentidos y significados del personal docente, padres y alumnos con y sin discapacidad). Pero en este caso se pretende destacar lo referente a las adecuaciones de acceso, de lo cual se reporta lo siguiente:

**Gráfica 1:**

**Principales necesidades detectadas en las escuelas de seguimiento cercano**



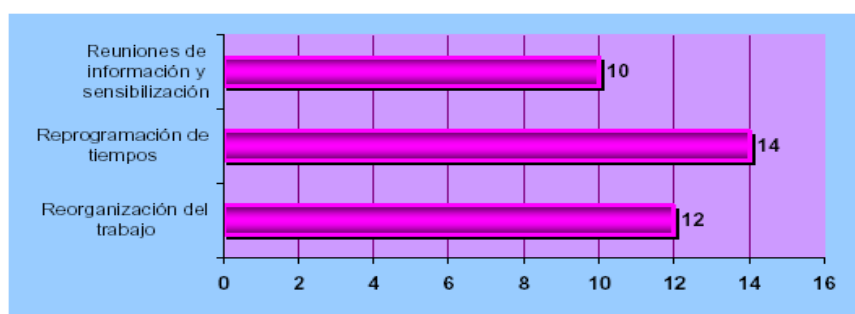
Fuente: Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, Evaluación Externa, Informe preliminar (2005). Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. Fecha de consulta 30 de enero del 2006.

<sup>21</sup> Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (1997), SEP.

Como se mencionó en el primer párrafo de la página 83, llama la atención el porcentaje (85%) que se refiere a las necesidades detectadas respecto a las adecuaciones de acceso, no porque se le reste importancia a las otras necesidades sino por la relación que guarda el dato con el objeto de estudio de esta investigación.

**Gráfica 2:**

**De que forma se resolvieron las necesidades detectadas:**



Fuente: Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, Evaluación Externa, Informe preliminar (2005). Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. Fecha de consulta 30 de enero del 2006.

También llama la atención como se mencionó en la página 83, respecto a la forma en que se resolvieron las necesidades detectadas ya que **no se reporta nada específico respecto a las adecuaciones de acceso.**<sup>22</sup> La importancia de este rubro radica en que las dos discapacidades con más alto índice de incidencia tanto en la República Mexicana como en el Distrito Federal son la motriz y la visual como puede observarse en los siguientes datos, cuya fuente provienen de: INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda 2000, el total de población con discapacidad en el país, es de 1795300 incluyendo causas de nacimiento, enfermedad, accidente, edad avanzada, otra causa y no especificado. En el Distrito Federal, el mismo tipo de población es de 159754.

La población con discapacidad, según grandes grupos de edad, en este caso, la que corresponde a la educación básica (0-14 años), es de 235969. En el Distrito Federal, el mismo grupo de edad, es de 159754. La población con discapacidad de 6 a 14 años, en condición de asistencia escolar es de 110147, asisten 70135, por lo que no asiste un 20.4%.

<sup>22</sup> Subrayado de quien esto escribe.

Cuadro No. 8. Porcentaje de la población con discapacidad según tipo de discapacidad, en el país y en el Distrito Federal.

Entidad federativa	Motriz	Auditiva	Del lenguaje	Visual	Mental	Otra
Estados Unidos Mexicanos	45.3	15.7	4.9	26.0	16.1	0.7
Distrito Federal	50.3	16.2	3.1	19.8	17.2	0.9

Fuente: INEGI (2005)

Entonces la discapacidad con mayor porcentaje en el país es la motriz, con el 45.3%. En el Distrito Federal, el mayor porcentaje de población con discapacidad, se da también, en la motriz con 50.3%. De ahí la importancia de que la norma, proporcione las líneas de acción claramente trazadas, en cuanto a la accesibilidad física. Sigue la visual y auditiva, de estas se deriva la importancia de condiciones de sonoridad, luminosidad en las aulas y diferentes áreas del espacio escolar.

#### 4.5 Reflexión

Del segundo grupo de documentos analizados se distingue el Manual técnico de accesibilidad Gobierno del Distrito Federal (2000), por los conceptos que maneja además de la concepción de la que parte desde el punto de vista de la antropometría. En este instrumento ya se habla de las medidas antropométricas que son las generadas por la persona en movimiento y su relación con el ambiente construido, situación que no se presenta en los últimos cuatro instrumentos aún cuando se establezcan las dimensiones de los diferentes elementos que forman parte de la accesibilidad física.

Aquí es importante destacar la aseveración de García Lizárraga: *“La información existente, tanto nacional, como internacional, sobre medidas antropométricas, que incluya la mayor cantidad posible de personas con necesidades especiales, se encuentra dispersa”* (2002:8).<sup>23</sup> Sucede lo mismo con la normativa y la información sobre medidas antropométricas ya que encontramos fragmentos acerca de la accesibilidad en diferentes instrumentos, unos de forma general, otras ya específicos, pero al fin dispersos. Respecto a la antropometría se han tomado medidas del modelo occidental con todas sus capacidades, como la imagen de la perfección del cuerpo humano, ignorando que las personas con necesidades especiales (zurdos, de talla

<sup>23</sup> García Lizárraga, Dulce María (2002). Op. cite. Ver nota 4.

pequeña, muy altos, muy obesos, etcétera) generan datos para conformar una antropometría que debe considerarse en el diseño universal.

Así, con los resultados de esta caracterización de la normativa y este tipo de antropometría, encontramos que las personas con discapacidad finalmente tengan sentimientos de frustración, o incluso de humillación, producidos por la falta de acceso. (Sasso y Aguilar, 2002:97).<sup>24</sup>

Esto nos lleva a concluir que transformar el entorno hostil no incluyente que prevalece en el entorno construido y que favorece que se violenten los derechos de los niños, en especial de los discapacitados en cuanto a su acceso a la educación y la discriminación, implica un trabajo conjunto que se conforma también por la caracterización de la norma, para que realmente se eliminen las barreras arquitectónicas y así, los alumnos con discapacidad tengan garantizada la accesibilidad física a las escuelas de su elección.

Finalmente, quisiera hacer mención a una cita de Puigdellívol (1998:66) que tiene relación con las condiciones de accesibilidad física: *“En definitiva, evitamos actuar como el conocido personaje de la mitología griega, Procasto, quien pretendía ajustar a sus huéspedes a las invariables dimensiones del lecho disponible, tirando fuertemente de sus extremidades o cortándolas cuando no alcanzaban o sobrepasaban las medidas del lecho de hierro al que los acomodaba.”*<sup>25</sup> Esta cita refleja la situación de los alumnos con discapacidad que son inscritos en escuelas que no cuentan con las condiciones de accesibilidad que garanticen el acceso seguro, libre desplazamiento y permanencia, así como aquellos casos en que son discriminados y excluidos al negárseles la inscripción.

---

<sup>24</sup> Sasso Yada, Ma. Francesca y Aguilar Montoya, Ma. Georgina (2002), “Ayudas técnicas en la integración social de la persona con discapacidad”, en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.

<sup>25</sup> Puigdellívol, Ignasi (1998). Op. cite. Ver nota 17.

## CAPÍTULO V

## **CAPÍTULO V. Metodología y Análisis de datos**

En este capítulo se presenta el diseño del cuestionario que guió la entrevista con los propietarios, directores y en algunos casos de docentes frente a grupo de 30 escuelas de sostenimiento privado, 15 en la Delegación Iztapalapa y 15 en la delegación Coyoacán, así como el registro de los datos obtenidos y su respectivo análisis.

El cuestionario sirvió de guión para la entrevista en la que se abordaron temas ya tratados en el marco teórico tales como: oportunidades reales, instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables (Sen), causas y efectos del estigma, primer día de clases, la relación incómoda y tirante (Goffman) y el ambiente social, la interacción, la discapacidad motora, la educación especial (Vygotski). Estos tópicos también tienen relación con las hipótesis. Por otro lado en estos temas generales se considera la discriminación (ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades; la discriminación a través de barreras físicas; las Barreras que afectan el desplazamiento y la permanencia; Condiciones de acceso para alumnos con discapacidad. Y la discriminación ejercida por los demás actores de la integración educativa). La normativa: Conocimiento de la norma y documentos específicos por parte de los actores.

Para distinguir los resultados que pertenecen a cada enfoque, se incorporó cada una de las preguntas a la categoría pertinente según su contenido aunque en algunos casos el mismo reactivo puede tener relación con los otros dos o tres enfoques.

Se optó por el método cualitativo y cuantitativo, no como una decisión arbitraria sino que se asocia estrechamente con el tipo de conceptualización que se formuló. Se adoptaron estos enfoques debido al tipo de supuestos teóricos que se aceptan acerca de la naturaleza de la realidad. Debido a que la realidad presenta tal diversidad de aspectos que ambos enfoques son, de hecho necesarios (1996:57-85).<sup>1</sup> Ahí donde el investigador se interesa por significados suele haber también un contexto con dimensiones numéricas; y a la inversa, ahí donde el investigador se interesa por asociaciones entre variables suele haber individuos que atribuyen significados propios a cada una de las preguntas que les formula el entrevistador. Cada uno de los métodos

---

<sup>1</sup> Castro, Roberto (1996), "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo", en: I. Szasz y S. Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.



estudia dimensiones diferentes de la realidad, por lo que es legítimo y con frecuencia necesario interesarse por los dos métodos, como formas complementarias, más que antagónicas para investigar la realidad.

Debido a que los métodos cuantitativos enfatizan la relación entre variables y privilegian la medición y el análisis de relaciones causales entre variables, se asume que es posible recortar la realidad en forma precisa y que este recorte se puede lograr, en primera instancia, por medio de conceptos bien delimitados.

El método cualitativo debido a que era materia de interés el estudiar los significados que los individuos atribuyen a sus circunstancias y el tipo de conductas que se derivan de tales definiciones de la situación. Se centra en el análisis cualitativo de textos, tales como las transcripciones de entrevistas, lo que permite identificar las diversas transformaciones a las que debe someterse la información con el fin de ser analizada.

**El contexto:** Se llevó a cabo en los escenarios de las escuelas del nivel inicial, preescolar, primaria y secundaria, de características económicas, sociales y educativas diversas. Las entrevistas se realizaron en el espacio destinado a la dirección. En algunos casos la persona entrevistada mostró las instalaciones y en otros a los niños con discapacidad, procurando, a sugerencia de la entrevistadora que dichos niños no se percataran de nuestra presencia. En 4 con motivo de pasar al sanitario permitió observar aspectos del escenario.

**Tiempo:** Los centros educativos se visitaron durante los meses de mayo a julio del ciclo escolar 2005/2006, en el horario escolar. La permanencia en ellos varió desde 15 minutos a una hora con diez minutos.

**Metodología:** Entrevista semidirigida a propietarios, directivos y docentes.

**Instrumentos:** Cuestionario y diario de campo. A partir de los datos obtenidos se elaboró un directorio de variables, el cual obra en mi poder.

**Forma de registro:** Registro escrito y Grabaciones.

La información que contienen los datos obtenidos en los primeros reactivos se refieren a información general sobre las escuelas entrevistadas. Los primeros dos reactivos sondearon la información sobre las escuelas como los niveles de educación básica atendidos: inicial, preescolar, primaria, secundaria y número de alumnos registrados en cada nivel.

### 5.1 Contenidos teóricos investigados mediante el cuestionario

El siguiente cuadro relaciona los tópicos investigados en los reactivos del cuestionario guía.

**Cuadro No. 9 Contenidos teóricos investigados mediante el cuestionario**

Tópicos investigados	Reactivos
Oportunidades reales	1 al 9
Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables	10, 11, 13-26, 28 a 30.15
Causas y efectos del estigma	1 al 9
Primer día de clases y estigma	29.1.2. a 29.2
Relación incómoda y tirante	31 al 31.9
Ambiente social/ interacción	12, 12.1 y 12.2
Discapacidad motora no educación especial	1 al 33

En estos temas generales se considera la Discriminación (Ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades; Discriminación a través de barreras físicas; (Barreras que afectan desplazamiento y permanencia; Condiciones de acceso para alumnos con discapacidad y la discriminación ejercida por los demás actores de la integración educativa) y la normativa (Conocimiento de la norma por parte de los actores. Documentos específicos. Omisión y ambigüedad). Lo cual se puede sintetizar en el siguiente cuadro:

### 5.2 Estructura teórica que fundamenta el diseño del cuestionario

**Cuadro No. 10. Estructura teórica que fundamenta el diseño del cuestionario.**

Marco teórico	Temas generales	Tópicos de los reactivos	Pregunta general e hipótesis
<b>Sen</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades	Solicitudes. Certificado médico. Alumnos inscritos. Registro de asistencia.	Relación con la pregunta general y la Hipótesis 1.
	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Constitución física del inmueble. Cambios. Accesos. Acceso a la diversidad.	Relación con la pregunta general y las Hipótesis de la 1 a la 5.
<b>Goffman</b>	Causas y efectos del estigma.	Aceptación y rechazo. Solicitudes. Inscripción. Permanencia.	Relación con la pregunta general y la Hipótesis 1.
	Primer día de clases y estigma.	Fecha de ingreso.	Relación con la pregunta general y la Hipótesis 1.

	Relación incómoda y tirante.	Discriminación por parte de los otros actores.	Relación con la pregunta general y las Hipótesis de la 1 a la 5.
<b>Vygotski</b>	Ambiente social interacción.	Concepto de discapacidad. Inscripción. Registro. Ventajas y desventajas. Permanencia temporal y espacial.	Relación con la pregunta general y las Hipótesis de la 1 a la 5.
	Discapacidad motora no educación especial.	Derecho a la educación. Ventajas y desventajas. Desplazamiento y permanencia. Barreras físicas. Discriminación otros. Instrumentos normativos.	Relación con la pregunta general y las Hipótesis de la 1 a la 5.
<b>Normativa</b>	Conocimiento de la norma por parte de los actores	Documentos específicos.	Relación con la pregunta general y la Hipótesis 5.
	Omisión y ambigüedad.	Necesidades educativas especiales. Escuela regular. Acceso físico. Adecuaciones técnicas. Adecuaciones curriculares. Discriminación	Relación con la pregunta general y la Hipótesis 5.

### 5.3 Los informantes y su perfil profesional

Cuadro No. 11. Informantes que participaron en la entrevista semidirigida.

Informantes	Cantidad
Propietarios	11
Directivos	15
Docentes	4

Cuadro No. 12. El perfil profesional de los informantes:

Profesión	Número
Profesor normalista	11
Lic. en Pedagogía	5
Lic. en Psicología	6
Lic. Admón. de Empresas	5
Sacerdote	1
Ingeniero Civil	1
Odontólogo	1
<b>Total</b>	<b>30</b>

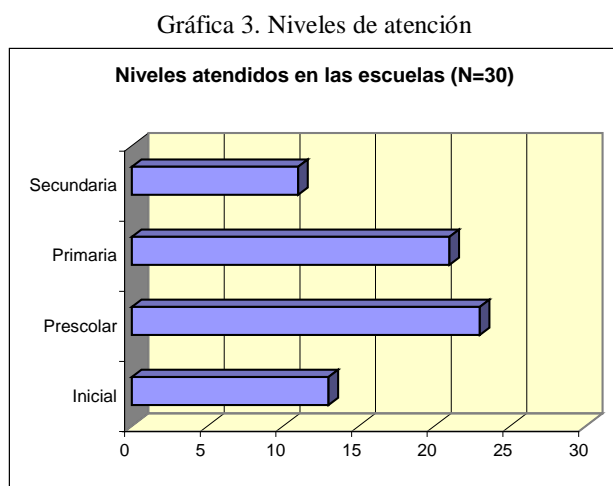
**Caracterización de las escuelas:** Casas adaptadas y construcciones ex profeso.

### 5.4 Resultados

#### 5.4.1 Tipos de escuelas y niveles de atención

Las 30 escuelas atienden población mixta. Ha habido casos de escuelas que tradicionalmente

sólo inscribían ya fuera niños o niñas (sobre todo escuelas dirigidas por religiosas, que se basaban en la filosofía del fundador, para formar varones o niñas), últimamente, mediante aviso a la SEP, han hecho el cambio a trabajar con población mixta con el objeto de ampliar la matrícula y evitar el problema de que una familia tuviera que llevar a los hijos (niño y niña) a diferentes escuelas. La distribución de los niveles de atención en las escuelas se muestra en la siguiente gráfica:



Para Inicial, de las 30 escuelas de la muestra, 13 (43.3%) atienden el nivel de **inicial** (niños desde los 45 días de nacidos a 2 años 11 meses). De las 13 que contestaron que sí atienden este nivel, 2 no contestaron el número de alumnos. El rango del número de alumnos va de 2 alumnos (2 escuelas) hasta 45 alumnos.

Cabe hacer mención que para este nivel todavía no se da la obligatoriedad, por lo que no necesitan estar incorporados, es posible que haya escuelas que tengan autorización para impartir otro nivel de la educación básica como preescolar, primaria o secundaria e inscriban alumnos de inicial que son atendidos en las instalaciones de preescolar.

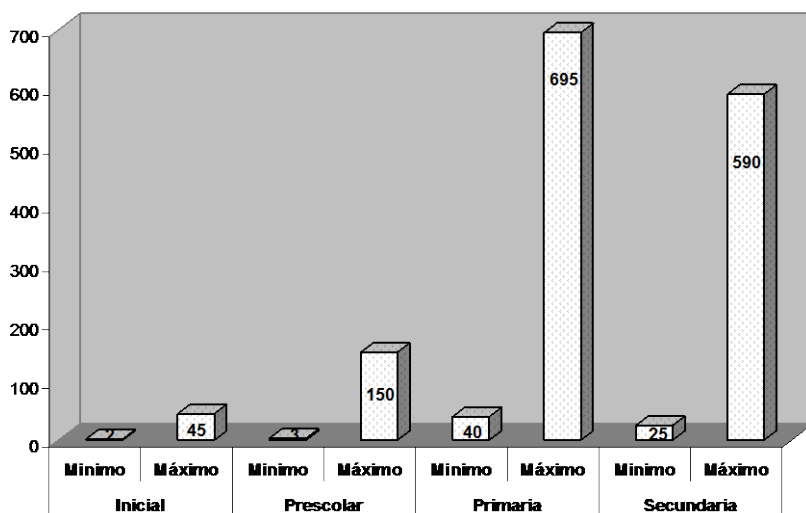
De las 30 escuelas, 23 tienen alumnos de **preescolar** (76.7 %), las otras 7 (23.3 %) atienden sólo el nivel de primaria y secundaria. En las escuelas de la muestra de educación básica es el nivel de primaria el que presenta más frecuencia de alumnos con discapacidad. De las 30

escuelas, 21 atienden el **nivel de primaria** (70%) y las otras 9 (30 %) atienden preescolar o secundaria. Finalmente de las 30 escuelas en 11 se atiende el **nivel de secundaria** (36.7%).

#### 5.4.2 Tamaño de las escuelas y variaciones de la población escolar según nivel escolar

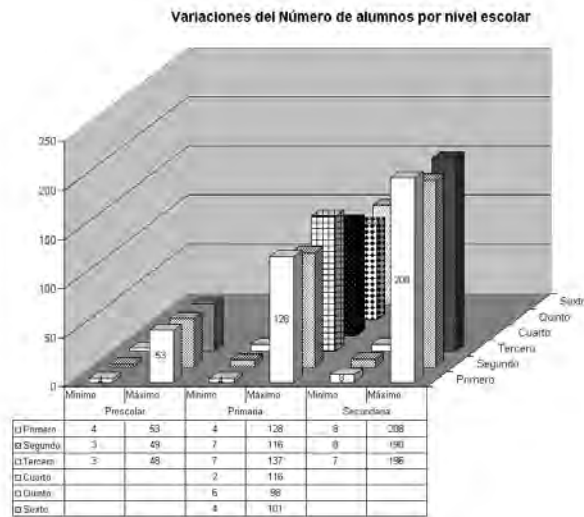
Los rangos de variación del número de alumnos es considerable entre las escuelas de la muestra. La gráfica No. 4 muestra los valores extremos encontrados de las poblaciones escolares según el nivel atendido.

**Gráfica No. 4 Variaciones de la población escolar según nivel escolar**



De las 30 escuelas del **nivel preescolar** se encontró en los valores extremos que una escuela cuenta con sólo 3 alumnos y el mayor dato fue de una escuela con 150. El contraste de los valores extremos depende del tipo de escuela, a veces es casa adaptada con sólo tres aulas, y sólo tiene autorizado un grupo por grado, además de la matrícula autorizada según el área de aulas y recreación; también puede tratarse de escuelas de reciente incorporación. El otro extremo puede tratarse de inmuebles construidos ex profeso con varios grupos por grado. El cuadro y gráfica siguiente resume los datos según el grado escolar.

Gráfica No. 5.



De las 30 escuelas hay 23 con autorización para impartir el nivel de **preescolar** de las cuales una no tiene alumnos en primero ni en segundo grado (esto se debe a que la escuela es de reciente apertura e incorporación o a que todavía no se cumple la fecha de la obligatoriedad de ese grado). Una escuela no contestó a la pregunta y en 6 escuelas no procede porque no cuentan con alumnos para ese nivel. Respecto al segundo grado, una escuela no contestó a la pregunta y en 6 escuelas no procede porque no cuentan con alumnos para ese nivel. Tercer grado: Una escuela no contestó a la pregunta y en 6 escuelas no procede porque no cuentan con alumnos para ese nivel.

De las 30 escuelas hay 21 con autorización para impartir el nivel de **primaria**. En todos los grados una escuela no contestó a la pregunta y en 8 escuelas no procede porque no cuentan con alumnos para ese nivel. En el Sexto grado se encontró en los valores extremos una escuela sin alumnos en 6° grado (la razón es que en 5° era un grupo pequeño de cuatro alumnos al comenzar el 6° grado todos se fueron por diversas razones, tres por cambio de domicilio y uno por problemas económicos).

De las 30 escuelas hay 11 con autorización para impartir el nivel de secundaria. En los tres grados tres escuelas no contestaron a la pregunta porque no conocen los datos ya que ellos son directivos de los otros niveles, y en 16 escuelas no procede porque no cuentan con alumnos para ese nivel. Para el segundo y tercer grado de secundaria se encontró una que no tiene alumnos en estos grados (esta escuela es de reciente incorporación). Posteriormente se describirá la población de alumnos con discapacidad integrados en estas escuelas.

#### **5.4.3 Igualdad real de oportunidades, causas y efectos del estigma.**

El tercer reactivo: ¿qué entiende por discapacidad? sondea la información acerca del concepto que maneja el propietario, los directivos y docentes acerca de la discapacidad ubicándola con la definición del enfoque social de la discapacidad que se maneja en la investigación del PNUD. (2000:4)<sup>2</sup>

Se considera que hay relación entre el concepto de discapacidad y la práctica que lleva a cabo y prevalece la idea del modelo en el que la persona con discapacidad es un enfermo a veces “incurable” y sólo se resalta el problema y la deficiencia. De las 30 entrevistas, hay 24 (80 %) definiciones que se ubican en el modelo médico, donde es la persona con discapacidad quien debe asumir los costos de su estado y enfatizan el aspecto físico. Cuatro (13.3 %) se ubican en el modelo social y una (3.3 %) incluye características de ambos modelos.

Las preguntas ¿Ha tenido solicitudes de inscripción de alumnos con discapacidad? y ¿Cuántos casos detectó la escuela? sondean la situación de cada escuela en cuanto a si han tenido solicitudes de inscripción de alumnos con discapacidad y el número de solicitudes así como aquellos que no han tenido solicitudes y son ellos los que detectan cuando hay algún problema. Respecto de la primera pregunta, se encontró que de las 30 escuelas, 17 (56.7 %) contestaron que sí, 10 (33.3 %) que no. Uno de ellos comenta que son ellos los que han detectado algún tipo de daño neurológico ya estando inscritos los alumnos y al reportarlo a los padres de familia los han llevado a terapia; otro comenta que llevan a cabo un proceso de selección y ahí los detectan, por esa razón el padre de familia no presenta solicitud de inscripción. Se presentan 3 (10 %)

---

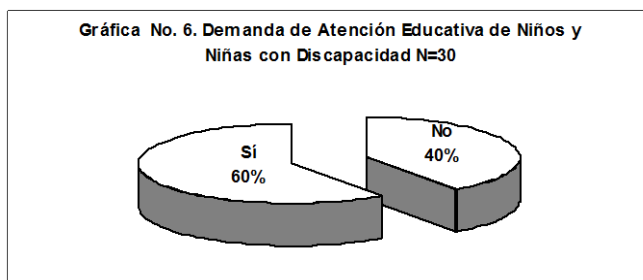
<sup>2</sup> Discapacidad. Archivador (2000), *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*. Fundación Nacional para la superación de la pobreza, Chile.

casos que no tuvieron solicitudes de inscripción de alumnos con discapacidad en el ciclo escolar 2005/2006, pero sí han tenido en ciclos anteriores.

En la segunda de las preguntas acerca de los casos que han detectado ellos, se encontró que de las 30 escuelas encuestadas, 21 (70 %) contestaron que ninguno, mientras que 9 (30 %) contestaron que sí han detectado casos. Resalta una escuela que detectó a 8 alumnos.

De los casos detectados en las escuelas, predominan los casos con TDA y que los padres de familia no quieren reconocer hasta que les ponen el ultimátum de que los lleven a terapia o que se los lleven de la escuela. Se percibe en esta actitud un doble juego, por un lado el padre de familia no siempre proporciona información acerca de la situación de su hijo y por otro lado el docente y autoridades al detectar el problema, pone de manifiesto las interacciones entre el sujeto estigmatizado y el otro a partir de la identidad social real y la repercusión del estigma y en consecuencia la relación incómoda y tirante que se establece entre ambos.<sup>3</sup>

Respecto al número de solicitudes se encontró que de las 30 escuelas consideradas, 12 (40%) declararon que no habían tenido solicitudes mientras que 18 (60%) reportaron desde una solicitud (3 escuelas) hasta 39 solicitudes en una escuela (para inscribir alumnos con TDA ya que ésta trabaja las inteligencias múltiples). Una escuela declaró no haber recibido la solicitud directamente, sino a través de una orden de la supervisión para inscribir a una alumna con discapacidad, y tres dijeron no haber tenido solicitudes de inscripción y al final de la entrevista proporcionaron los datos de alumnos con discapacidad, argumentando que *“los tienen tan integrados que hasta se les olvida que tienen alguna discapacidad”* (se trató de discapacidad visual, auditiva y TDA).



<sup>3</sup> Cf. Lo ya reseñado sobre estigma e interacción social que trata Goffman en los capítulos anteriores.



Estos datos nos indican la posibilidad de la omisión de los mismos porque desconocen la norma o por mostrar un escenario que coincida con las expectativas de la persona que entrevista. También es indicativo el hecho de que ante la posible demanda de los padres a ejercer el derecho a la educación puede haber una respuesta de apoyo a dicha demanda por derecho, aún cuando podrían suponerse las dificultades para lograr garantizarle un ambiente inclusivo si no se trabaja en el cambio cultural de patrones excluyentes.

El reactivo: ¿Requirió el certificado médico? sondea la información acerca de las escuelas que requieren certificado médico. Este tiene por objeto conocer en qué medida éste es determinante para inscribir y para decidir la forma en que se va a trabajar con el alumno con discapacidad o no asumir la responsabilidad de llevar a cabo la propuesta curricular adaptada. Además de que a partir de éste se justifica el hecho de discriminar al alumno con discapacidad o con TDA, para excluirlo del aula regular, o para exigir al padre de familia que lo medique.

En un caso comentaron que ellos para eso piden una evaluación neurológica. Del total de las 30 escuelas, 23 (76.7 %) sí lo requirieron; cinco (16.7 %) no y 2 casos en los que no procede porque no tienen inscritos alumnos con discapacidad. Un caso dice que no le solicitaron el certificado médico porque llegó el padre de familia con una orden de la supervisión. En otro caso el certificado médico fue la causa de que dieran de baja a un niño con Síndrome de Down. La mayoría argumenta que piden el certificado porque de éste depende la forma en que trabajan con el niño. Lo anterior es indicativo del grado de identificación de la discapacidad con enfermedad, sin distinguirlo de la secuela. Una preocupación por garantizar el estado óptimo de salud es utilizada como argumento de exclusión violentando sus derechos.

El saber si ¿Tiene inscritos alumnos con discapacidad? es un asunto medular, ya que de éste se deriva la información más importante para continuar con la entrevista, se trata de conocer si tienen inscritos alumnos con discapacidad, validando las preguntas anteriores relacionadas con las solicitudes de admisión.

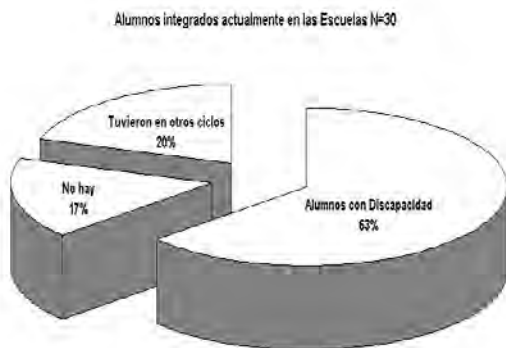
Como ya se mencionó, algunos comentaron al inicio que no tenían, para después declarar que los habían olvidado invirtiendo las razones de su invisibilidad: “los tienen tan bien integrados

que hasta se les olvida que tienen discapacidad”. De este tipo de respuestas se pudiera también concluir que una razón para negar su presencia pudiera ser porque no saben si deben o no inscribirlos. Al desconocer la norma no están seguros si incurren en una falta o no. Solamente una escuela tuvo que recibir e inscribir a una alumna con discapacidad motora por orden de la supervisión.

En este mismo reactivo se pregunta cuántas solicitudes tuvieron. De las 30 escuelas, en los valores extremos se encontró que 3 escuelas tuvieron sólo una solicitud, mientras que hubo una escuela con 39 solicitudes (para inscribir alumnos con TDA ya que esta escuela trabaja las inteligencias múltiples). Doce escuelas no procede por diferentes razones como que no han recibido la solicitud directamente, que fue orden de la supervisión. Otra razón puede ser que en este ciclo escolar no recibieron, y tres, dijeron no haber tenido solicitudes de inscripción y al final de la entrevista proporcionaron los datos de alumnos con discapacidad (visual, auditiva y TDA) argumentando lo mencionado anteriormente. Estos datos muestran la diversidad que ha permeado ya el movimiento de integración educativa, aunque todavía hay una proporción no despreciable (40%) en donde prava una actitud negativa, lo toman como una orden de parte de la autoridad y finalmente es el alumno con discapacidad la víctima de la discriminación.

El reactivo 8 se refiere a las discapacidades que atiende y el número de cada una. Este reactivo también es medular. De este 40% reticente, hay sólo un 17% que no tienen la experiencia de integración, mientras un 23% ha tenido o se ha visto forzado a atenderlos.

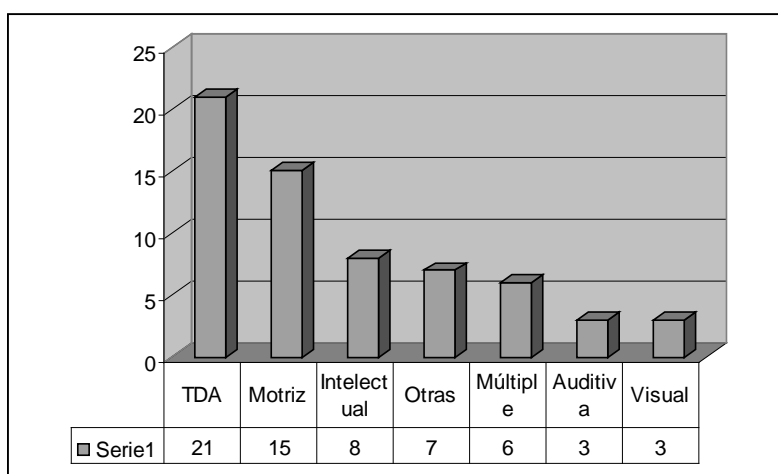
Gráfica No. 7. Alumnos integrados en el ciclo escolar 2005/2006 en las 30 escuelas.



De este reactivo se derivan otras 6 preguntas que se refieren en particular al número de alumnos con discapacidades: motora, visual, auditiva, intelectual, múltiple y otras como el autismo y TDA. La grafica muestra el número de escuelas que atienden las diversas discapacidades.

#### 5.4.4 Tipo de discapacidad atendida por escuelas

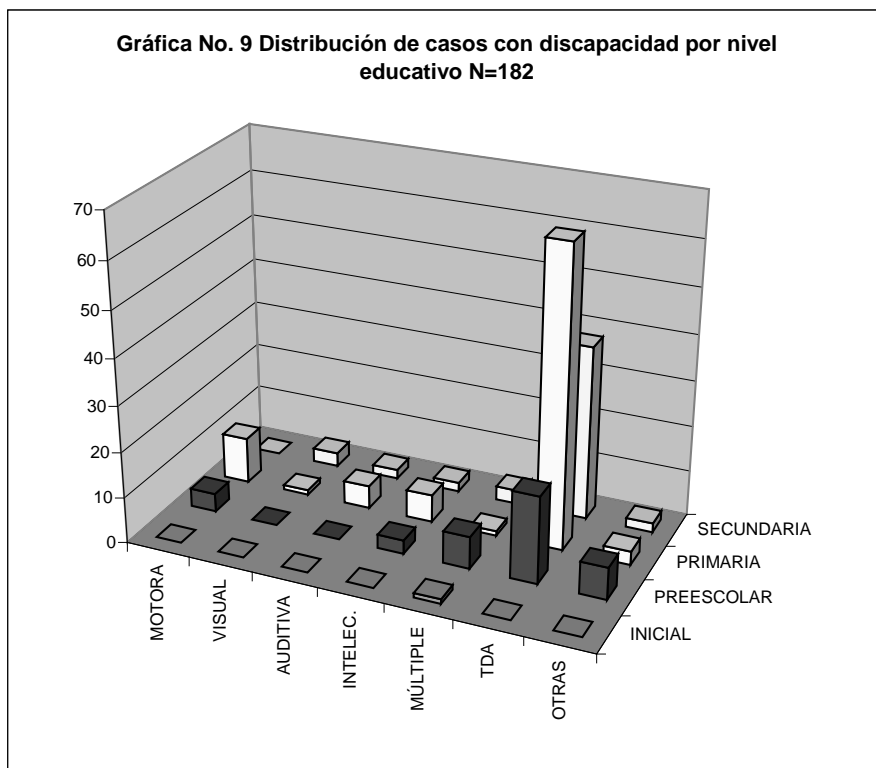
Gráfica No. 8. Tipo de discapacidad atendida por escuelas



Como veremos más adelante la discapacidad motora se vincula directamente con los reactivos que se refieren a las condiciones de acceso.

En el 96.4 % de los casos, sí aparecen los alumnos con discapacidad en el registro de asistencia, excepto un alumno con Síndrome de Down (que por cierto ya lo dieron de baja los padres). Los dos casos faltantes no proceden porque en la entrevista informaron no tener alumnos con discapacidad. Este reactivo tiene relación con la igualdad de oportunidades reales para el alumno con discapacidad y su derecho a la educación, en este caso el alumno que no aparece se debe a que no presentaron los padres el certificado médico (al parecer por instrucciones de la supervisión) y al no presentar ese requisito fue motivo de su discriminación y exclusión.

A continuación se presenta la gráfica con la distribución de las diferentes discapacidades por niveles:



Como se observa en la gráfica, de un total de 182 casos de alumnos con discapacidad que se localizaron en las muestra, el mayor número de alumnos con discapacidad se encuentra en el nivel de primaria, con un total de 91, distribuidos con 65 de TDA, 10 de motora, 6 de intelectual, 5 de auditiva, 3 con otras, uno con visual y uno con múltiple. El siguiente nivel de concentración corresponde a secundaria con 50 casos: 38 de TDA, 3 de visual, 3 de múltiple y con 2 casos en cada una de la discapacidad intelectual, auditiva y otras. Preescolar con 40 casos: 19 de TDA, 7 de otras (autismo), 7 de múltiple, 4 motora y 3 intelectual. En inicial sólo se encontró un caso con discapacidad múltiple.

#### **5.4.5 Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables. Adecuaciones físicas**

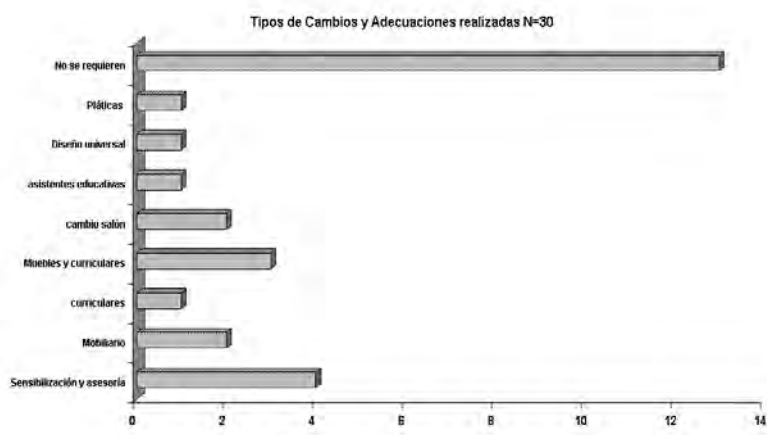
Al sondear hasta dónde el propietario de la escuela y a veces director asume la responsabilidad que implica la inscripción de alumnos con discapacidad para integrarlos, como una política

educativa con fundamentos filosóficos y jurídicos que trae implicaciones en el tipo de servicio que debe ofertar se obtuvieron los siguientes resultados:

De las 30 escuelas 14 (46.7 %) contestaron que sí asumen la responsabilidad y 16 (53.3%) que no. Este reactivo tiene relación con el derecho a la educación del alumno con discapacidad y a las condiciones de acceso que se le deben brindar en las instalaciones sociales utilizables, las cuales al no presentar las condiciones adecuadas discriminan al alumno con discapacidad. Respecto al ¿porqué no realizó cambios? de las 30 escuelas 18 (60 %) contestaron que no se necesitan, 2 (6.7%) contestaron que no inscriben alumnos con discapacidad y por lo tanto no necesitan hacer cambios; 10 (33.3%) contestaron que tienen instalaciones adecuadas. Más de la mitad de los propietarios y directivos consideran que sus instalaciones no necesitan de las adecuaciones físicas y por lo tanto se puede presuponer que no discriminan a los alumnos con discapacidad motora o visual de los niveles 0 y 1.

A su vez, respecto a ¿Qué tipo de cambios ha realizado?, se intenta sondear sobre la naturaleza de los cambios y su relación con la mejora de condiciones de acceso, se encontraron los siguientes datos que reflejan los retos para lograr una verdadera inclusión, con políticas integrales que lleven a asegurarla en el trabajo con la comunidad escolar y la responsabilidad de los cambios físicos para garantizar la accesibilidad. Si se implementaran todas estas medidas que se describen de manera aislada, se daría un salto cualitativo importante al respecto.

Gráfica No. 10.



Sólo un 10% ha avanzado en este aspecto de pensar la educación como un derecho universal, pero más de un tercio mantiene una actitud excluyente. El resto ha hecho cambios aislados como el cambio de ubicación del salón (en este caso han ubicado en planta baja el salón en el que asiste el alumno con discapacidad motora), cambios en el equipo de apoyo (tienen idea de que el equipo de apoyo son las personas que llevan a los niños que requieren para sus desplazamientos ser asistidos y para ello han contratado asistentes educativas); estos cambios implican esfuerzos que pueden a veces poner temporalmente en riesgo la seguridad física de los niños (durante el horario escolar hay trabajadores y materiales de construcción).

Los datos obtenidos a través de este reactivo son testimonio de los cambios que han realizado las escuelas que los han efectuado, es interesante observar que una escuela hace adecuaciones físicas a partir de la presencia de los alumnos con discapacidad: la integración provoca la necesidad de mejorar el acceso.

Las que declararon haber sensibilizado y asesorado al personal, parece que sólo se limitó a usar un “lenguaje políticamente correcto” y llamarlos “alumnos con capacidades diferentes” o de quitar etiquetas y la clasificación, pero prevaleciendo el manejo del estigma sin cambiar el modo de pensar y de sentir ante la presencia del alumno diferente. Parece que confunden el informar con sensibilizar ya que esta última acción implica un cambio de estructura que repercute en prácticas educativas diferentes.

#### **5.4.5.1 Permanencia temporal**

El reactivo 11 ¿Tiempo de permanencia en horas del alumno en la escuela? sondeó la permanencia de los alumnos con discapacidad respecto a los “otros”, encontrándose que en 24 escuelas<sup>4</sup> (80 %) el horario de los alumnos con discapacidad fue el normal. En 2 escuelas salían antes y en una escuela, la alumna con discapacidad visual sale después que los demás ya que tomaba clases de regularización en matemáticas. En cuanto a la permanencia temporal del alumno con discapacidad se observa una actitud incluyente en el entorno escolar, en donde el alumno con discapacidad acceda a todas las experiencias educativas.

---

<sup>4</sup> Aquí se incluye a quienes han tenido experiencia de integración en otros ciclos escolares.

#### **5.4.6 Ambiente social, interacción.**

El reactivo 12 ¿Tiene ventajas inscribir alumnos con discapacidad? Sondeó la posición ante la integración educativa de los propietarios y directivos entrevistados así como la posición respecto al estigma de los mismos actores dado que la noción de estigma alude a profundos y muy importantes fenómenos psicosociales que contribuyen fuertemente a la exclusión.

De las 30 escuelas, 16 (53.3%) opinan que inscribir alumnos con discapacidad tiene ventajas y desventajas. Seis escuelas (20%) opinan que sólo tiene ventajas y otras seis que sólo tiene desventajas. Dos no dieron su opinión porque declararon que no tienen alumnos con discapacidad.

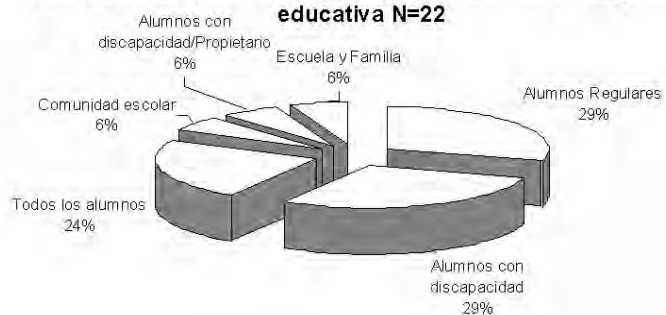
De quienes estiman las ventajas, hay diversidad de opinión con respecto a los beneficiarios de la integración como se muestra en la siguiente gráfica. Una tercera parte muestra un cambio cultural con respecto a una cultura inclusiva: de ésta, un 12% manifiesta una visión comunitaria inclusiva, mientras una cuarta parte enfatiza los beneficios formativos en la nueva generación y una tercera parte se manifiesta con la actitud más conservadora y parcial. La otra, percibe los efectos centrados en la necesidad de cambio de los “otros” niños.

Por otro lado son los adultos los que mayoritariamente se sienten perjudicados por el proceso de integración. La resistencia al cambio se refleja fuertemente en la generación adulta y una cuarta parte incluye a los niños en esta resistencia y vivencia de las dificultades para ser aceptado. Llama la atención que se percibe en el imaginario social que la labor del docente que atiende alumnos con discapacidad, se hace acreedor a una carga más. Parece que se interpreta como si los alumnos con discapacidad llegan a trastocar el mundo homogéneo que se ha establecido en el espacio aúlico, y que los docentes tuvieron que dejar sus “lugares” seguros, y ahora tienen que hacer un trabajo para el que no están preparados.

Los detalles de las ventajas y desventajas se presentan en dos gráficas contiguas para facilitar su contraste.

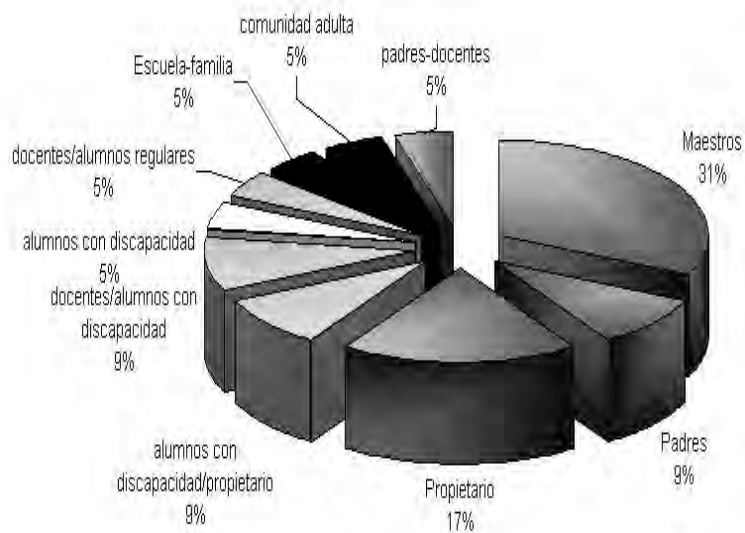
Gráfica No. 11

**Percepción de quienes resultan beneficiados de la integración educativa N=22**



Gráfica 12

**Actores perjudicados por la integración N=22**





#### 5.4.7 Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables. Accesos

A través de un conjunto de reactivos (13 al 26 y del 28 al 30.15 del cuestionario) se sondearon las condiciones de acceso a todas las áreas de la escuela donde es factible que permanezcan y se desplacen los alumnos con discapacidad motora y visual de grados 0 y 1. Del primer grupo de reactivos en los datos extremos se encontró una escuela con 7 edificios (se trata de una escuela que atiende todos los niveles de educación básica) y 14 escuelas con sólo un edificio. Respecto al número de puertas a la vía pública, de las 30 escuelas, en los datos extremos se encontró una con 5 puertas a la vía pública y 7 con sólo una puerta a la vía pública. En cuanto a número de aulas, el rango va de una escuela con 60 aulas (se trata de una escuela que trabaja todos los niveles de educación básica) y una escuela con 4 aulas (se trata de una secundaria que sólo tiene un grupo por grado). Tres escuelas no contestaron. Del número de patios se encontró la frecuencia más alta fue una escuela con 4 patios (corresponde uno por nivel) y 9 escuelas con sólo un patio.

Otros elementos que constituyen las condiciones de acceso son: las aulas de usos múltiples, de las que se encontró que 23 escuelas sí tienen, cuatro escuelas no tienen y tres no contestaron porque dijeron no tener alumnos con discapacidad. Con relación a los sanitarios se encontró que están separados por nivel y sexo en 16 escuelas (53.3 %), y en 12 (40.0 %) sólo por sexo. Otras dos no contestaron esa pregunta porque se supone que no tienen alumnos con discapacidad. Respecto a las barras de apoyo, sólo 3 (10.0 %) cuentan con éstas en un solo sanitario, 24 (80.0 %) no cuentan con barras de apoyo y las otras 3 (10.0 %) no contestaron esa parte del cuestionario.

El dato acerca del **número de sanitarios** por nivel sondea las condiciones de acceso para alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1, así tenemos que para el nivel **inicial** se encontró en los datos extremos que hay una escuela con cuatro sanitarios y 4 escuelas con uno sólo, aunque 17 no procede porque no trabajan el nivel. El que haya escuelas que sólo tienen un sanitario para inicial se debe a que todavía no es obligatoria la incorporación y algunos particulares los inscriben y son atendidos en las instalaciones de preescolar, sin embargo en las escuelas donde se realizó la entrevista hay dos que se incorporaron con un solo

trámite en los dos niveles (inicial y preescolar); este es otro ejemplo de lo que favorece la ambigüedad de la norma, lo cual llega incluso a afectar la situación de la supervisión ya que hay temporadas que la autoridad decide que sólo tenga una supervisión y temporadas en que se decide que sea una para cada nivel, y en este caso hay divergencia de opiniones respecto a la ubicación de alumnos con discapacidad.

Los datos sobre el **número de sanitarios** en los otros tres niveles se distribuye de la siguiente manera: en **preescolar**, de las 30 escuelas, se encontró en los datos extremos una con 10 sanitarios y una con sólo un sanitario. Dos escuelas no contestaron y 10 no tienen ese nivel.

En el caso de la escuela que sólo tiene un sanitario no cumple con lo que establece el Acuerdo, debe tener un sanitario para cada sexo, si no es así quiere decir que se comparten los sanitarios con el nivel de **primaria** y a veces hasta con el de secundaria. Respecto a primaria, en los datos extremos se encontró una con 16 sanitarios y una escuela con sólo uno. Tres escuelas no contestaron y 9 escuelas no tienen el nivel de primaria. Para la escuela que sólo tiene un sanitario quiere decir que se comparten con otro nivel como secundaria por las medidas antropométricas. En el nivel de secundaria se encontró en los datos extremos una escuela con 10 sanitarios y 2 con 2 sanitarios. Dos no contestaron y 17 no tiene el nivel de secundaria.

El **número de aulas** juega un papel importante en los desplazamientos y permanencia de alumnos con discapacidad motora y visual de niveles 0 y 1, así, en **inicial** se encontró en los datos extremos una escuela con 5 aulas, otra con sólo 1. Tres no contestaron y 17 no llevan el nivel de inicial. Sucede lo mismo que con los sanitarios, algunas comparten instalaciones con el nivel de preescolar porque no existe la obligatoriedad. Las que se incorporaron con dos niveles deben tener como mínimo 5 aulas. En **preescolar** se encontró en los datos extremos una escuela con 20 aulas y 5 con sólo 3 aulas. Tres no contestaron y 9 no proceden. El nivel de **primaria** se caracteriza porque se encontró una escuela con 24 aulas (tres grupos para cada grado) y 6 escuelas con 6 aulas, es decir un aula por grado. Cuatro no contestaron y 9 no trabajan ese nivel. En **secundaria** se encontró una escuela con 20 aulas y dos escuelas con tres aulas. Tres no contestaron y 17 no tienen el nivel. Por lo general cuando hay sólo aulas para un grupo por grado se trata de casas adaptadas.

Debido a que las **escaleras** constituyen elementos importantes en el desplazamiento de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1, los siguientes tres reactivos sondean sus condiciones de acceso. De las 30 escuelas, en los datos extremos se encontró que una escuela tiene 4 escaleras y 17 tienen una escalera cada una. Tres no contestaron y 3 no tienen escalera porque están en planta baja. Respecto a los barandales 24 sí cuentan con éstos, 4 no contestaron y dos declararon que no tienen escaleras. Con relación a los pasamanos 22 cuentan con éstos; dos contestaron que no. Cuatro no contestaron y dos contestaron que no tienen escalera. Acerca de la señalización en Braille 24 contestaron que no cuentan con ésta y cuatro no contestaron.

Los reactivos 13 al 26 y del 28 al 30.15 en general dan cuenta de las condiciones de acceso y su caracterización indica que en un alto porcentaje, estas escuelas sólo se apegan al cumplimiento de una normativa que no contempla el diseño universal incluyente, en la que no se consideran a los alumnos con discapacidad en la escuela regular y en consecuencia, aunque inscriban a los alumnos con discapacidad, éstos serán en diferentes momentos discriminados y excluidos. Aunque hay que señalar que hay escuelas que están realizando adecuaciones físicas para facilitar el acceso de los alumnos con discapacidad, como las barras de apoyo en los sanitarios, los accesos a las aulas, patios y pasillos, en un porcentaje alto carecen de señalización en el piso, escaleras, desde la entrada al inmueble hasta el aula en algunos casos hay obstáculos físicos como escalones o desniveles que ponen en riesgo la integridad física de todos los alumnos y en especial de los alumnos con discapacidad.

#### **5.4.8 Discapacidad motora, no educación especial. Desplazamientos y permanencia**

El reactivo 27 da cuenta sobre la caracterización de los **desplazamientos** de los alumnos con discapacidad que se encontraron en las 30 escuelas. De las escuelas que tienen alumnos con **discapacidad motora**, en 8 el desplazamiento es autónomo, asistido, vertical y horizontal, quiere decir que en estas escuelas los alumnos con discapacidad motora, además de que pueden desplazarse de forma autónoma, horizontal y verticalmente porque el estado de la accesibilidad lo permite, cuentan con personal para asistirlos, aunque del personal que los asiste sólo en un caso es especializado (es psicólogo), las otras personas son asistentes educativas. En una escuela los alumnos con discapacidad motora tienen desplazamiento autónomo y horizontal esto se

debe al nivel de discapacidad. En 6 tienen desplazamiento autónomo, vertical y horizontal probablemente por la misma razón anterior, por el nivel de discapacidad que le permite al alumno con discapacidad por ejemplo desplazarse en una escalera, ya que ninguna tiene elevador. Dos no contestaron porque dicen que no inscriben alumnos con discapacidad y 12 no procede porque no tienen alumnos con discapacidad motora.

Se encontró en el **desplazamiento** de alumnos con discapacidad **visual** que tres escuelas tienen alumnos con esta discapacidad y su desplazamiento es autónomo, asistido, vertical y horizontal. Hay otras 3 escuelas que tienen alumnos con discapacidad visual asociada con otras como la auditiva, intelectual y motora, de éstas, una tiene una alumna con discapacidad visual sólo con desplazamiento asistido porque la discapacidad es múltiple, en las otras 2 escuelas tienen desplazamiento autónomo, asistido, vertical y horizontal para la discapacidad visual asociada con otras discapacidades. Dos no contestaron y 22 no proceden porque no tienen inscritos alumnos con discapacidad visual. En el desplazamiento de alumnos con discapacidad **auditiva**, 3 tienen alumnos con dicha discapacidad, su desplazamiento es autónomo, vertical y horizontal. Hay otras 4 escuelas que tienen alumnos con discapacidad auditiva asociada con otras discapacidades como la visual, motora y de lenguaje, en esos casos tienen desplazamiento autónomo, vertical y horizontal aunque ninguna informó tener asistente en cuanto a las ayudas técnicas. Dos no contestaron, 21 no proceden porque no tienen inscritos alumnos con discapacidad auditiva.

El desplazamiento de alumnos con discapacidad **intelectual** se caracteriza porque ocho escuelas tienen alumnos con ésta, de las cuales en cinco dichos alumnos tienen todas las formas de desplazamiento: autónomo, asistido, vertical y horizontal; en 2 escuelas los alumnos con esta discapacidad tienen desplazamiento autónomo y horizontal; una escuela tiene desplazamiento autónomo, vertical y horizontal. Dos no contestaron y 20 escuelas no tienen alumnos con discapacidad intelectual. En el caso de la discapacidad **múltiple**, de 6 que tienen alumnos inscritos con esta discapacidad, en 2 escuelas los alumnos tienen todas las formas de desplazamiento: autónomo, asistido, vertical y horizontal. En cuatro escuelas tienen desplazamiento autónomo, vertical y horizontal. Dos no contestaron y 22 no tienen inscritos alumnos con discapacidad múltiple.

De las 30 escuelas, 21 tienen alumnos con TDA, de éstas, en una los alumnos con TDA tienen todas las formas de desplazamiento autónomo, asistido (por asistentes educativas que los acompañan en las áreas de recreación), vertical y horizontal debido a que no tienen afectada la habilidad motora. Dos escuelas con desplazamiento autónomo y horizontal debido a que están instaladas en planta baja, 18 con desplazamiento de dichos alumnos autónomo, vertical y horizontal porque no tienen asistentes educativas. Dos no contestaron y 7 no tienen alumnos con TDA. Con relación al desplazamiento de alumnos con otra discapacidad, en 7 escuelas cuentan con desplazamiento autónomo, vertical y horizontal debido al tipo de discapacidad como es el autismo, niños albinos y con quemaduras de tercer grado que no tienen afectada su función motora. Dos no contestaron, 21 no tienen alumnos con otra discapacidad.

Si Vygotski establece que para los alumnos que presentan alguna discapacidad motora, *“son mucho más similares al tipo del niño normal que los ciegos y los sordos, y necesitan mucho menos una educación especial. Las dificultades relacionadas con la educación del inválido son, la mayor parte de las veces, de carácter exterior”*(1997:201)<sup>5</sup>, es decir que el problema principal es la posibilidad de ir a la escuela y los desplazamientos son menos problemáticos así como las dificultades para permanecer en el medio. Entonces para que se den las interacciones en el ambiente social es necesario favorecer todas las formas de desplazamiento y permanencia que permitan el libre desplazamiento y acceso seguro de los alumnos con discapacidad.

Además del derecho al libre desplazamiento que tiene el alumno con discapacidad en los edificios públicos, tiene derecho a que las condiciones de acceso favorezcan su **permanencia** espacial y temporal y por esta razón los reactivos 26, 28, 28.1, 29, 29.1, 29.2, 29.3, 29.4 y 29.5 sondean este aspecto. Se encontró respecto a la asistencia de los discapacitados que en cuatro escuelas es del 100%; en 21 de más del 80 % y en 2 de menos del 80 %. Tres no contestaron. Con relación a la permanencia **espacial** se encontró que 5 contestaron que en el aula regular, se trata de los alumnos que presentan discapacidad motora; 22 que en todas las áreas. Tres no contestaron, son los que en otro momento de la entrevista dijeron no tener en este ciclo alumnos inscritos con discapacidad.

---

<sup>5</sup> Vygotski Semionovic, Lev (1997), *“Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”*, Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Madrid, Visor Dis, pp..

Con el objeto de sondear la permanencia espacial también se preguntó si existe un espacio ex profeso para discapacitados de las 30 escuelas. Cinco contestaron que sí y 22 que no. Tres no contestaron. De las características del espacio mencionado, en 5 contestaron que ahí trabajan los alumnos con discapacidad, lo cual sugiere una forma muy limitada de integración educativa; en 3 casos consiste en un aula como la regular, con el mismo mobiliario y algunos materiales para que trabajen los alumnos, Otra tiene en el espacio ex profeso, colchonetas donde a veces se duermen los niños. Otra más cuenta con aula de usos múltiples a donde van los alumnos con TDA cuando ya no pueden integrarse en el aula regular, ahí las actividades consisten en ejercicios físicos y 22 que no. Tres no contestaron.

Los siguientes datos se refieren a la **permanencia temporal de los alumnos con TDA**, en cuanto a la etapa del ciclo escolar en que ingresó el alumno con discapacidad, si es el primer ciclo en que lo inscriben, ausentismo y deserción, así como los motivos.

De las 30 escuelas, 20 inscribieron a los alumnos con discapacidad al inicio del ciclo escolar; 7 en otro momento; sucede que el padre de familia al solicitar la inscripción del hijo o hija con discapacidad a veces es discriminado junto con su hijo y tiene que buscar otra escuela, por eso llega en otro momento, lo mismo sucede con los alumnos con TDA que a veces son rechazados por los docentes y los compañeros y tienen que buscar otra escuela donde los acepten. Tres no contestaron. La información sobre si es el primer ciclo en que se inscriben, cuatro contestaron que sí, 23 no, porque empezaron a estudiar en esa escuela uno o varios ciclos antes y 3 no contestaron porque reportan que no tienen alumnos con discapacidad inscritos en este ciclo escolar.

Del ausentismo, 19 contestaron que se da de forma esporádica, que dentro de la afección en su salud tratan de llevar en la asistencia el mismo ritmo que los demás; se encontró que en 4 es frecuente debido a que son enfermizos, por ejemplo el caso de un niño con cardiopatía; cuatro que nunca faltan. Tres no contestaron, misma razón. Con relación a los motivos del ausentismo, 2 contestaron que faltan por enfermedad y 2 que faltan por asistir a terapia. Tres no contestaron y 26 no tienen ausentismo de alumnos con discapacidad. De la deserción de alumnos con discapacidad, cinco contestaron que sí ha habido, y 22 que no. Tres no contestaron. Acerca de los motivos, uno contestó que por carecer de certificado médico, uno debido a cambio de

domicilio; dos por estar los padres de familia en desacuerdo con la política de la escuela (en estos casos se trató de alumnos con TDA). Tres no contestaron y 23 que no han tenido deserción.

La discriminación que favorece la accesibilidad física nula o deficiente por medio de barreras físicas en las dimensiones de existencia colectiva como es el espacio y el tiempo, tiene repercusión en el ausentismo y la deserción ya que estas dimensiones son muy importantes para que el alumno despliegue sus actividades en un contexto escolar. Los datos acerca de los desplazamientos y permanencia de los alumnos con TDA son testimonio de la situación que prevalece en la práctica, por un lado el padre de familia los puede inscribir en un primer momento sin problema, ya que como manifestó un docente: “*su mal no se ve*”, pero en el momento en que estos alumnos alteran el orden o la cotidianidad del aula, son blanco de conductas agresivas que llevan hasta la exclusión, probablemente porque ponen en evidencia la ineptitud del docente para proporcionarles la atención que sus necesidades educativas demandan.

Es interesante notar que una vez aceptado en una escuela, el alumno integrado permanece al menos por algunos ciclos escolares.

#### **5.4.9 Discapacidad motora, no educación especial. Escuela regular**

Dado que el **mobiliario** juega un papel importante en la permanencia del alumno con discapacidad ya que puede ser obstáculo o favorecer las actividades, los reactivos del 30 al 30.5 dan cuenta de la realidad en la práctica.. En el nivel de **inicial** 12 contestaron que sí es adecuado, tres no contestaron. 15 que no tienen ese nivel. En la respuesta al ¿Por qué?, 6 contestaron que cumple con la norma; 6 que es cómodo para los alumnos, una escuela que corresponde a la edad. Tres no contestaron y 14 no tienen ese nivel.

En **preescolar** 20 contestaron que sí; cuatro no contestaron y 6 no trabajan ese nivel. Al ¿Por qué?, 12 contestaron que cumple con la norma y 9 que es cómodo para los alumnos, una escuela que corresponde a la edad. Tres no contestaron y 5 no tienen ese nivel.. En **primaria**, 18 contestaron que sí es adecuado; 4 no contestaron y 8 no tienen ese nivel. Al ¿Por qué? 11 contestaron que cumple con la norma, 9 que es cómodo para los alumnos. Tres no contestaron y

7 no tienen ese nivel. Del mobiliario para **secundaria** 10 contestaron que sí es adecuado; tres no contestaron y 17 no proceden, de los cuales 14 no tienen el nivel y en 3 se entrevistó el nivel de primaria y no proporcionaron la información de secundaria. Al *¿Por qué?* seis respondieron que porque cumple con la norma, seis porque es cómodo para los alumnos, tres no contestaron y 15 no tienen el nivel de secundaria.

El mobiliario es adecuado para atender a la diversidad. De las 30 escuelas, tres contestaron que sí, 24 que no y tres no contestaron. Al *¿Por qué?*, de las 30 escuelas tres contestaron que por sus características; cinco porque tienen bancas para zurdos, dos no contestaron y 20 consideran que no tienen el mobiliario adecuado para atender a la diversidad.

Estas respuestas se deben a que los acuerdos no especifican nada respecto a la antropometría incluyente de personas de talla pequeña, muy grande, obesos y zurdos.

Cuando se sondeó la noción de estigma que alude a profundos y muy importantes fenómenos psicosociales que contribuyen fuertemente a la exclusión, se advierte esa actitud en un porcentaje alto de los actores involucrados en la integración educativa, como los comentarios que hacen los padres de familia de los “otros” alumnos cuando su hijo o hija convive en la escuela con un niño con síndrome de Down o con TDA han llegado a cuestionar a los propietarios y directivos en el sentido de que *¿por qué razón inscriben a esos niños?, ¿que se vayan a escuelas de educación especial!*, o un: *“¡sáquenlo! le pega a los niños, y a mi hijo”*. De nueva cuenta, las voces de estos actores declaran que hay más riesgo de tener accidentes en la escuela, que es mucha responsabilidad atender a estos niños, en el caso de los docentes manifiestan que no pueden decirle nada al propietario o al director, que sólo tienen que aceptar y “atenderlos”.

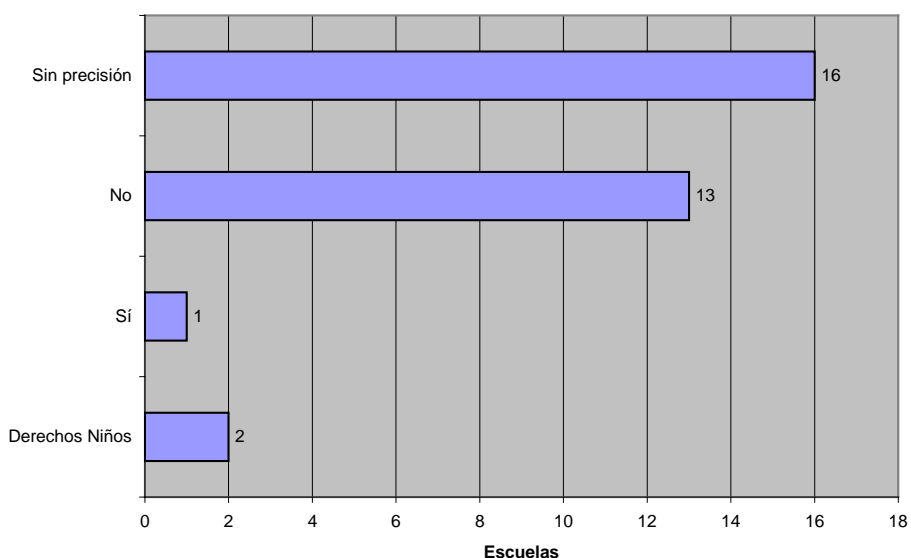
#### **5.4.10 Los instrumentos normativos**

##### **5.4.10.1 Conocimiento de la norma por parte de los actores. Omisión y ambigüedad**

Del reactivo 32 al 32.7 se sondeó el conocimiento que tienen los propietarios, directivos y docentes respecto a la norma que rige la integración educativa de alumnos con discapacidad en la escuela regular como se muestra en la siguiente gráfica:



**Gráfica No. 13. Conocimiento de los instrumentos normativos**



Entre las respuestas, una declaró que los conceptos como necesidades educativas especiales, escuela regular, acceso físico, adecuaciones técnicas, curriculares y discriminación se encuentran establecidos en los acuerdos de incorporación para las escuelas particulares, otros que la conocen a través de la información que les da la supervisión, pero al mismo tiempo comentan que no son orientados de forma adecuada por la misma. De las respuestas ambiguas se encontró que van desde el desconocimiento de los instrumentos normativos hasta el atribuir a los Acuerdos de incorporación todos los conceptos que tienen relación con la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad. En términos generales no se conoce la normativa. Existe con sus omisiones y ambigüedades pero nadie la consulta, casi nadie la conoce.

El reactivo 33 sondeó el grado de discrecionalidad que se da a partir de dispersión, omisión y ambigüedad de la norma en la operación de la integración educativa en escuelas privadas regulares, la falta de supervisión y de orientación por parte de la autoridad en los diferentes niveles. De las 30 entrevistas, 19 (63.3 %) emitieron una opinión ambigua, por un lado mencionan que la supervisión es muy buena, que son muy atentos y por otro que les falta mucha orientación e información, que tienen muchas dudas. Sólo 1 (3.3 %) comentó que era adecuada,

otra declaró que sólo reciben órdenes de la supervisión y 3 (10 %) que la orientación que reciben es de tipo administrativa. Al parecer la información se proporcionó en forma de cascada y como resultado la información de base y las responsabilidades se diluyeron. La información no está llegando a todas las instancias: refieren que les dan mini cursos y a veces hasta ‘tips’. En el caso de las autoridades encargadas de la supervisión los datos refieren que tampoco conocen ni consultan los instrumentos normativos.

## **5.5 Análisis cualitativo**

Para el análisis de las entrevistas en un primer momento se llevó a cabo la transcripción literal, posteriormente en el software especializado de análisis de textos *Atlas.ti WIN 5.0 (Build 63)*, se llevó a cabo el formateo que consistió en la posibilidad de numerar los renglones de la transcripción y en aglutinar el texto de las entrevistas en forma de columna, dejando en blanco la mitad derecha de cada página con el fin de facilitar el espacio para realizar la codificación. En un segundo momento se codificaron los temas generales, a través de la lectura completa y detenida de cada entrevista identificando a lo largo de la transcripción los principales tópicos de la entrevista que tienen relación con el abordaje conceptual elegido para esta investigación. Los grandes temas se presentan en cuadro 10, página 162. Además de los temas generales que se derivaron de la entrevista, se identificaron también en el discurso de los entrevistados los datos que tienen relación con las preguntas y las hipótesis planteadas.

### **Pregunta general:**

¿Son congruentes las decisiones que toman los directivos de escuelas privadas de educación básica con respecto a la integración educativa de niños con discapacidad, con el movimiento filosófico-educativo incluyente que se fundamenta en un marco jurídico?

### **Preguntas desagregadas:**

- 1.-¿Prevalece el modelo tradicional de institucionalización en la integración educativa de alumnos con discapacidad?
- 2.- ¿Cuáles son las características de los instrumentos normativos en que se sustenta la política pública de la integración educativa que garantizan el acceso de alumnos con discapacidad a la escuela regular privada incorporada?
- 3.- ¿Hasta qué punto, los alumnos con discapacidad tienen garantizada la accesibilidad física a las escuelas privadas regulares incorporadas?

**Hipótesis:****Hipótesis 1:**

La accesibilidad física nula o deficiente en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado, favorece la discriminación de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1.

**Hipótesis 2:** La accesibilidad física adecuada favorece la permanencia temporal y espacial de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado.

**Hipótesis 3:**

La accesibilidad física adecuada favorece el desplazamiento horizontal y vertical, asistido y autónomo de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado.

**Hipótesis 4:**

La accesibilidad física adecuada favorece la asistencia y no deserción de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado.

**Hipótesis 5:**

Las omisiones y ambigüedades de la normativa favorecen la discrecionalidad y falta de supervisión en el servicio.

Una vez identificados los temas generales, se seleccionaron las entrevistas que contenían la información más rica, ya sea por su extensión y detalle o bien por su originalidad con relación a los temas relacionados con la investigación. Por último se realizó la codificación en fino en donde el diario de campo constituyó un insumo importante en esta tarea, de manera paralela se buscó identificar en el discurso de los entrevistados “lo que se dice sin decir” o lo que como consecuencia de estar en el propio escenario del entrevistado plantea Goffman en la presentación de la persona: *“Debe pagarse un precio por el privilegio de ofrecer una actuación en terreno propio; en ese caso el individuo tiene la oportunidad de transmitir información acerca de sí mismo a través del medio escénico, pero no podrá ocultar los hechos que el escenario deja traslucir”*. (2004; 107-108)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Goffman, Erving (2004), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.

### 5.5.1 Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables. Barreras

Este tema general tiene vinculación directa con el marco teórico de Amartya Sen quien establece: *“Las personas con discapacidad tienen que recurrir a costos más altos para hacer las mismas cosas que hacen otras personas con facilidad como hablar, caminar, ver y el discapacitado no alcanza los niveles comparables de la actividad o del logro como la gente sana, aún cuando el discapacitado se adapte de forma creativa a su desventaja, por lo tanto no hay justicia distributiva. La desventaja de la conversión se aplica, así, no solamente a convertir ingresos personales en la buena vida, pero también a convertir instalaciones sociales en oportunidades realmente utilizables”*.<sup>7</sup>

Esta temática se vincula con la accesibilidad física y la posibilidad de que la persona con discapacidad tenga un conjunto de alternativas o de posibilidades reales para elegir, por ejemplo en qué escuela inscribirse sin la limitante discriminatoria supuesta en la inaccesibilidad física. Por otro lado, dado que en los países en desarrollo no se cuenta con la accesibilidad física que requieren las personas con discapacidad en los inmuebles, es necesario convertirlos en instalaciones sociales que finalmente representen oportunidades utilizables.

Las siguientes respuestas suministran un claro ejemplo de la distancia que prevalece para contar con dichas instalaciones sociales, ya que existe contradicción entre el discurso y las prácticas de los entrevistados. Así mismo contesta la pregunta 3: ¿Hasta qué punto, los alumnos con discapacidad tienen garantizada la accesibilidad física a las escuelas privadas regulares incorporadas? y su relación con las hipótesis 1, 2, 3 y 4.

**Cuadro No. 13. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables. Barreras**

Número de escuela	Relación con temas generales	Relación con las preguntas	Relación con Hipótesis	Reactivos ¿ ¿No podrían tener acceso a todos los servicios por el tipo de arquitectura?, ¿Se requieren de instalaciones especiales? y ¿Tendrían mayor riesgo de accidentes por el tipo de instalaciones? <b>Respuestas:</b>
6	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>Esto va a depender de la discapacidad, o sea, por ejemplo este, con silla de ruedas sí sería difícil. De hecho hemos tenido alumnos con aparatos para desplazarse, pero uno se</i>

<sup>7</sup> Sen, Amartya (2004), Discapacidad y Justicia. Ponencia en la Segunda Conferencia sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Banco Mundial, Diciembre 2004 <http://latinamerica.dpi.org/documents/ISENAMARTYA-DISCAPACIDADYJUSTICIA.doc>.

	utilizables.			<i>familiariza tanto con ellos que no los ve, no los considera como discapacitados.</i>
<b>15</b>	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>Si tuviéramos un niño con silla de ruedas varón, sería un poco complicado porque si es, o si está en el salón de 2° o 3°, los salones están en primer piso, entonces para bajar, porque los sanitarios están en planta baja, tendríamos que adaptar una rampa o tendría que haber una persona que lo bajara, si estaría un poquito complicado esa situación.</i>
<b>17</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3.	Hipótesis 1.	<i>Tener que hacer adecuaciones en la arquitectura es una desventaja de tener inscritos alumnos con discapacidad.</i>
<b>19</b>	Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>"... por el tipo de arquitectura los alumnos con discapacidad motora no podrían tener acceso a todos los servicios, solamente se ha presentado un accidente en educación física con ella (alumna con discapacidad visual). Hubo un concurso, salió a correr al parque, tuvo un tropiezo con un montecito de cemento, porque no lo vio y no se dio cuenta, entonces ahora sí que no fue dentro de la escuela, en la escuela no ha tenido ningún problema. ¿Se tropezó? "Si, se cayó, iba corriendo, pero bueno, dentro de la escuela ninguno"</i>
<b>23</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>"Si podríamos manejarlo pero sería un poco difícil y no habría las cosas y las condiciones adecuadas, a lo mejor para subir la escalera.. Para alguna discapacidad podría ser impedimento".</i>
<b>24</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>"No puede dejarla en secundaria aquí porque la infraestructura del colegio es a partir del primer piso, desafortunadamente por la infraestructura no se puede quedar, la van a cambiar y bueno, también se le ha comentado que la niña no puede llevar un aprendizaje común al ritmo de los demás chicos, entonces sería más oportuno otro tipo de alternativa educativa en cuanto no sé, computación o algo que la niña pueda realmente darle utilidad. La niña no puede mover manos, tiene sus manitas este, deformes, no habla, entonces realmente este, intelectualmente, visual, auditiva, como decía yo es múltiple y es parapléjica porque viene en silla de ruedas, no es autosuficiente ni siquiera para mover su silla, la tienen que llevar y traer y este, y entonces ella tiene que buscar una institución</i>

				<i>muy específica para que le beneficie a la niña.</i>
<b>25</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>“Sí entonces lo que pasa es que yo, si el niño viene con un problema, si tratamos de ayudarlo, siempre y cuando la escuela ayuda al niño, pero cuando no tengo ni instalaciones, este, se requiere de toda una infraestructura para tenerlos bien ¿no?. Sí tendría que negar la inscripción a la discapacidad motora por el tipo de arquitectura”.</i>
<b>26</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>No lo considero, porque realmente el papá que se acerca a pedir informes a una escuela, eeh, lo hace de primer contacto más que buscando las características de construcción, a lo mejor lo que le interesa, al menos por mi experiencia en otras escuelas, a él lo que le interesa es que su hijo sea bien recibido.</i>
<b>29</b>	Ejercicio de los derechos, e igualdad real de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.	Relación con la pregunta general y 3	Hipótesis 1, 2, 3 y 4.	<i>No, o sea si es física no, porque si hay que subir a un niño de sexto que, que no camina, pues no hay elevador.</i>

De las respuestas de las escuelas: 15, 17, 19, 23, 24, 25, 26, y 29 a los reactivos que tienen relación con este tema, podemos concluir que al no contar con la accesibilidad física los particulares exponen la integridad física de los alumnos y doblemente a los alumnos con discapacidad, que sufren a través de este hecho discriminación y exclusión.

En otro momento contestan que sí integran, pero a su vez expresan que no tienen alumnos inscritos con discapacidad. De esta forma, vemos la expresión de Goffman (2004; 47) sobre la presentación de la persona en la vida cotidiana cuando dice: *“Cuando el individuo se presenta ante otros, su actuación tenderá a incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados de la sociedad, tanto más, en realidad, de lo que lo hace su conducta general”*.<sup>8</sup>

Los valores oficialmente acreditados de la sociedad en este caso corresponden a la integración, a aceptar la diversidad, la tolerancia y la no discriminación. En la escuela 17 se nos preguntó al inicio de la entrevista que si era “bueno” o “malo” inscribir alumnos con discapacidad, por esta

<sup>8</sup> Goffman, Erving Op. cite. Ver nota 6.

razón consideramos que fue incorporando a su actuación dichos valores, sin embargo a través del discurso quedó de manifiesto la contradicción a través de su opinión acerca de la desventaja ante necesidad de hacer cambios a partir de la presencia del alumnos con discapacidad.

Llama la atención que la escuela 19, en la que trabajan un modelo educativo basado en las inteligencias múltiples, es decir en el descubrimiento y la estimulación de los talentos de cada niño y cada niña, que elimina las etiquetas que describen exclusivamente las discapacidades y que por el contrario revaloriza el potencial global y que identifica las fortalezas y capacidades excepcionales, excluya a los alumnos que presenten discapacidad motora debido a la deficiente accesibilidad física.

En la respuesta de la persona entrevistada en la escuela 24 aflora la contradicción; por un lado dice que se integró la alumna en primaria, que se resolvió el problema para subirla al primer nivel, pero para que curse la secundaria no es posible porque la infraestructura del colegio es a partir del primer piso. La duda que surge es por qué no resuelven como en la primaria ubicando en la planta baja el aula del grupo de la alumna. Por otro lado dice que no puede llevar el aprendizaje común, es decir que en primaria sí pudieron realizar y llevar a cabo la propuesta curricular adaptada y en secundaria ¿no?. En este caso recordamos lo que establecen las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad y el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (PNBIDPD), ya que no se toma en cuenta el derecho a la educación y mucho menos brindarle la igualdad de oportunidades para que tenga acceso a la misma. Se olvida que en dichas Normas se establece que es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades así como la plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades.

Así mismo, de esta respuesta se desprende que la solución que dan los docentes sobre las condiciones de acceso, en lugar de hacer las adecuaciones físicas necesarias, en seguida los remiten a otro tipo de escuelas como señala Goffman: (2003;47) *“Es interesante advertir que, cuanto mayores son las desventajas del niño, mayores son las probabilidades de que sea*

*enviado a una escuela especial para personas de su misma clase, y de que se enfrente abruptamente con los conceptos que el público en general tiene de él".<sup>9</sup>*

A partir de esta respuesta se observa que la norma existe, pero no se consulta y mucho menos se aplica, recordemos que las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad establecen que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación en entornos integrados en la escuela regular, que la enseñanza es obligatoria para todos los niños y niñas aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves. Así mismo, respecto a la accesibilidad física menciona que se deben tomar medidas para eliminar los obstáculos en el entorno físico, elaborando normas y directrices que sirvan de base a los profesionales del diseño y la construcción, con el objeto de asegurar el acceso de personas con diversas discapacidades.

También podemos observar el hecho de que el desarrollo ecológico de la persona se ve afectado profundamente, por hechos que ocurren en los entornos donde el sujeto ni siquiera está presente como es en este caso el nivel del macrosistema (entorno donde se elaboran las normas jurídicas) y el microsistema donde se ve afectado transversalmente el individuo en desarrollo.

Así mismo, de las respuestas de varias escuelas, se observa que no se respetan los derechos humanos del alumno con discapacidad y mucho menos se brinda la igualdad de oportunidades, no hay que olvidar que una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación de calidad, y que la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela. Para ello es necesario, primero que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial.

En los datos obtenidos en la escuela 25, se expresa que se les tiene que apoyar a los alumnos con discapacidad, sin embargo en la práctica se les discrimina; por ejemplo en este caso podemos observar que se trata de derechos y que hay que apoyarlos, sin embargo a diferencia de otras escuelas, reconoce que tendría que negar la inscripción o discriminar a los alumnos con discapacidades más afectadas por la nula o deficiente accesibilidad. En este caso la directora

---

<sup>9</sup> Goffman, Erving (2003), *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrourtu.



toma una posición que favorece la normativa por sus características, debido a que los alumnos con discapacidad no existen en los acuerdos de incorporación. Por un lado, la directora está siendo honesta ya que no cuenta con la accesibilidad ni el equipo de apoyo para la atención de alumnos con discapacidad motora, pero por otro la propietaria de la escuela al negar la inscripción, favorece la discriminación de los alumnos con esa discapacidad.

### 5.5.2 Causas y efectos del estigma

En este tema encontramos las consecuencias del primer día de clases y la relación incómoda y tirante que se establece a partir del estigma, lo que se manifiesta a través del rechazo ya que casi no se da la aceptación de los alumnos con discapacidad, las características de la permanencia en el inmueble a partir de las condiciones de acceso y finalmente la discriminación debido a la condición del alumno con discapacidad por parte de los otros actores que van desde el docente, los “otros” alumnos y los padres de familia de los “otros” alumnos. Con este cuadro y el siguiente se da respuesta a la pregunta 1: ¿Prevalece el modelo tradicional de institucionalización en la integración educativa de alumnos con discapacidad? Y su relación con las hipótesis 1, 2, 3, y 4.

**Cuadro No. 14. Causas y efectos del estigma.**

Número de escuela	Relación con temas generales	Relación con las preguntas	Relación con Hipótesis	Reactivos: ¿Los padres de familia no estarían de acuerdo? Respuestas:
3	Causas y efectos del estigma.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	Manifestó tener duda acerca de si el TDA es discapacidad y manifestó que tiene 4 alumnos diagnosticados y medicados.
6	Causas y efectos del estigma.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	Manifestó la directora de primaria que actualmente no tienen inscritos alumnos con discapacidad pero que cuando hay alumnos inscritos con discapacidad intelectual o problemas de aprendizaje, el docente requiere descuidar al resto del grupo por atender sólo a una alumna o alumno, dice que por esta razón se verá afectada la calidad educativa del grupo.
8	Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Dice del alumno con TDA que es el responsable de generar esas actitudes en sus compañeros, la mamá dice “no le tienen paciencia”, no es que los niños sean malos, sino que él también les hace cosas. Yo les pedía a las maestras que tuvieran un poquito de paciencia, que fueran un poco más este, que le buscaran la manera al niño, porque era un niño que también tenía intolerancia a la autoridad, entonces ya nada más por ser autoridad, “lo que me vayas a decir, me cierro, me cierro”, entonces como que yo les pedía que tuvieran más diálogo que le buscaran</i>

				<i>la manera de llegarle, de llegarle al niño, ese fue el único cambio que hicimos. En el caso del TDA era lo mismo, o sea por su misma situación de estar buscando conflictos en todos lados, no le permitía tener un buen aprovechamiento aunque el niño también era muy inteligente, tenía mucha capacidad intelectual pero desaprovechada.</i>
9	Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>“La atención de alumnos con TDA se basa en el modelo médico, básicamente la terapia. Es que se conjugan varias cosas, normalmente, desafortunadamente con este tipo de alumnos las parejas tienen problemas, hay conflictos de familia y entonces deciden ya sea cambiarse de domicilio o llevarse a su hijo porque ya sus conflictos le afectan en la cuestión escolar”.</i>
10	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Inscribieron a un alumno por recomendación, pero a su hermanita con el mismo problema le negaron la inscripción. Hay niños que cuando están en escuela especial, pues tienen diferentes situaciones ¿no?, puede ser una motriz, puede ser con otra discapacidad, entonces los papás comentan mucho: “no es que ahora ya me hace esto que no lo hacía, o hace el otro porque no sé por qué lo está haciendo, o imita” ¿no?, entonces aquí si en realidad no es una ventaja ni desventaja ¿no? aquí en realidad fue recomendado por unos primitos que tenía aquí en la escuela ¿no?, se le aceptó de esa manera ¿no?, es por eso.</i>
11	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Si llegaron a hacer comentarios porque el niño cuando, obviamente, al no oír bien, no hablaba bien, entonces había veces que gritaba y ¡ñeee!, así gritaba y hacía ruidos que a los mismos niños, a sus compañeros los ponía nerviosos. Y entonces los papás, si luego dicen: “hay, es que porqué no lo llevan a la escuela especial y todo”. Hacen comentarios allá afuera, aquí directamente no. Y eso es más la situación y le digo que como a mi ya me ha tocado ver niños que no oyen y que no hablan, entonces hay veces que gritan y emiten sonidos que hay veces a los que estamos ahí junto, si le molestan a uno, y sobre todo aquí en la escuela, los demás niños, si lo entendían y sabían, pero si decían: “es que...” ponían hasta así (puso la mano en la frente). ¿Los altera? Si los altera exactamente, y la maestra de grupo, pos también. Si lo tenemos que recibir, pero no tenemos la información, ni se nos ha dado en ningún momento, alguna capacitación para decir, haber si tienen niños con este tipo de problema hay que hacer esto. Mire estos niños que le decía yo del TDA, nosotros suponemos que tienen, ya a la mamá del niño de preescolar, la man..., yo le conseguí el teléfono de psicólogos, de todo y ella dice que no, que el niño no tiene nada, que está muy chiquiado, o sea, no tenemos el apoyo de los papás, pero nosotros nos damos cuenta aquí porque toda la mañana, de estarlo viendo, y ahorita el chiquito que acaba de entrar, hace ratito me mandó hablar la maestra de primero, porque dice: “es que se sube a las mesas y</i>

				<i>estamos trabajando y es que no, ya no lo soporto". Y ya supimos que de la la escuela en la que estaba, lo..., valga la expresión, "lo corrieron", pero la mamá dice que no, o sea, que no tiene nada, que es, que es muy inquieto y no los están atendiendo como es debido. Este chiquito de preescolar es muy listo, y ya sabe leer perfectamente todo, pero es muy inquieto y hay veces que no quiere trabajar, entonces yo a su mamá le digo necesitamos una valoración de un psicólogo que nos diga, a la maestra cómo se debe de conducir con él, hasta donde le podemos exigir.</i>
12	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>"El niño hiperactivo me amuela todo el grupo, por ejemplo cuando faltan, los otros niños dicen: "que bueno que no vinieron", esto se debe a que no controlan sus reacciones y cuando no vienen hay bienestar. ¿En lo personal qué ventajas tiene? Pues que me llama mi profesión, que les doy la oportunidad, pero de desventajas es que los padres de familia de los otros niños me reclaman que los acepte. ¿Tendríamos mayor riesgo de accidentes por el tipo de instalaciones? Sí, porque los niños hiperactivos no controlan sus impulsos y emociones y por lo mismo pueden provocar accidentes.</i>
13	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.			<i>"esta situación está dominando al joven, más allá, es más fuerte que él y no está dentro de su voluntad poderlo controlar, por eso les pedimos que lo canalicen hacia algún lugar que le pueda brindar ayuda. Yo cada año voy detectando más personajes de estos, claro, unos se van, pero llegan otros. fue una experiencia negativa, porque sí, la señora particularmente, la mamá nos pasó a dar ratos muy amargos porque se ponía en contra de los profesores. Mi respuesta en alguna ocasión fue: "es que señora no es posible que yo le escoja profesores que definitivamente son ineptos para poder tratar a su hijo".</i>
14	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Al principio precisamente porque la gente no sabe, la gente no conoce, al principio se quejaban: "aquel niño, daba mucha lata, aquel niño no se estaba quieto, no podía estar en paz"; pero en las juntas con los padres de familia hemos estado platicando con ellos, los hemos estado sensibilizando y yo creo que lo han entendido ¿no? Pero hay chiquitos que los agreden, sea, ellos no agreden sino es al revés, entons los agreden, hubo un niño que le decían que era un "retrasado mental", que estaba loco.</i>
15	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Comenta la entrevistada que es molestia para algunos docentes el "tener que" atender a los alumnos con TDA. Comenta sobre el reglamento obsoleto que necesita actualizarse sobre todo para los alumnos con TDA ya que dice que debe haber "orden", "los alumnos escribiendo y escuchando al maestro". A veces el padre de familia dice es TDA y resulta que es un retraso. Los demás docentes los etiquetan, los sobreprotegen o los rechazan. Los niños a veces sienten el rechazo, los niños a veces se sienten frustrados, hay mucha frustración en</i>

				<i>nuestros alumnos con discapacidades porque sienten que no pueden.</i>
18	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Relación tirante. Para las maestras implica más trabajo además de que los compañeros a veces tienen que dejar su tiempo de recreo para estar con él.</i>
23	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>En aquella ocasión por ejemplo no a todos les gustaba, había papás que decían: “ay que bueno, que bueno que se les atiende ¿no?”, pero había algunos que no, que preguntaban: ¿por qué tienen esa niña con babita? Aunque no escurría babita ni nada, pero a veces se metía mucho el dedo y mantenía mucho tiempo la boca abierta, no, no se le escurría la babita. Y había papás, o sea, a lo mejor dividido, a unos les parecía bien, y a otros “ay ¿por qué vienen aquí?. O sea, no decían: “no junten a mi hijo o no dejen que se acerque“ pero bueno las actitudes lo demostraban.</i>
25	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>Les digo yo “mis graves”, son mis graves, en las tres secciones, en general, en toda la escuela yo creo unos quince. De apenitas y un poquito más, los generales. Hay niños que de alguna manera puede uno lograr captar su atención, pero hay niños que sí requieren esa atención especial ¿no?. Como usted me decía, hay niños que no traen diagnóstico, porque hay con TDA hasta en diferentes grados, algunos desafían a la autoridad... Bueno, lo que pasa es que aquí es, cuando llegan los niños se les hace su valoración, ahí ya detectamos algo, si vemos que es muy severo no los recibimos porque sobre todo, porque es una escuela bilingüe, entonces está superdetectado, un niño que tiene problema de atención no lo va a lograr en una escuela bilingüe, y lo que no queremos es pues favorecer fracasos escolares ¿no?, luego los papás son muy raros ¿no?, cuando les dices que no, están insiste e insiste. Entonces yo los canalizo. “Señor, en un año con muchísimo gusto yo se lo recibo”. Pero no vuelven a venir, y como la escuela entre el grado de prepi, y primero de primaria es un año completo de inglés, lo trabajamos de manera un poco diferente, entonces es muy difícil que un niño llegue después de los siete años a nuestra escuela, porque no traen el nivel de inglés, entonces, yo mi preescolar lo cuidó muchísimo, porque ahorita por ejemplo de secundaria, pues de los niños que están, 10 son niños desde el año, año y medio, porque antes yo tenía cunero. Entons digamos que la escuela tiene mucho trabajo porque es donde detectamos todo y tratamos de que antes de que entre a primaria, pues esté la terapia del lenguaje, la terapia de juego, la la la.</i>
27	Causas y efectos del estigma.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 1.	<i>“Los padres de los otros niños no saben que inscribimos niños con TDA ya que se ven o se aprecian normales” Nos provocan ciertas</i>

	Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.			<i>indisciplinas dentro de los grupos, pero como profesionales tenemos la obligación de atenderlos. Se trata igual, por parejo a todos los niños. A condición nada más a estas personas discapacitadas, con déficit, de estar pegadas a ellas, a que estén trabajando, cumpliendo con sus tareas, verdad, a que el padre de familia esté supervisando también el trabajo de los niños, o sea, nos avocamos a eso. Mmm... No, ellos son los traviosos, ellos son los que mueven a todos los demás porque pues su misma condición, pero también son ágiles, muy hábiles entre ellos y pues son como líderes, como que aquí les da confianza, los que tienen TDA, pues entonces, pues siempre tratan, son muy amistosos, tienen mucha relación con todos los demás.</i>
28	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3 .	Hipótesis 1.	<i>"Los pies se le ponían chuequitos"</i>
29	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3 .	Hipótesis 1.	<i>Tiene desventajas porque altera al grupo, al grupo en general y porque aunque muchas veces queremos avocarnos a tratar al niño, bueno no somos las personas especializadas como para realmente darles el seguimiento que deberían de tener, los tiempos, los horarios este, porque en una escuela hay un horario que hay que manejar y hay que cumplir con ciertas normas, la letra, x cantidad de operaciones, entonces obviamente que un niño que se dispersa, no pone la atención, no trabaja, retrasa al grupo y bueno pues procuramos jalar a este niño que es diferente a los que tenemos, pero siempre queda un poquito rezagado ¿no? "Los padres de familia no saben que tenemos alumnos con TDA, somos muy discretos". No, no realmente porque los otros papás no saben que tienen ese problema ni que están tomando terapia, este, somos muy discretos, entonces realmente cuando hay alguna queja: "es que mi hijo le pegó o que me le pegaron a mi hijo", pero es como parte de la vida cotidiana de nuestros niños.</i>
30	Causas y efectos del estigma. Primer día de clases y estigma. Relación incómoda y tirante.	Pregunta general, 1 y 3 .	Hipótesis 1.	<i>"Actualmente todo mundo tiene déficit de atención". Comenta la directora que cuando le preguntan las directoras de otras escuelas privadas que por qué inscribe alumnos con discapacidad ella les contesta: "Debemos recibirlos porque los papás nos pueden demandar por no aceptar a su niño". Sí, bueno nos ayuda a que los demás se den cuenta de las diferencias que puede haber entre cada uno de los niños, para el personal para la escuela en específico es más trabajo, es más compromiso y pues es el comprometerse bastante con estos niños, que a veces no tenemos la respuesta sobre todo de los demás padres de familia que no tienen el problema, porque ellos dicen : "pero por qué recibió a este niño, debió ir a una escuela especial". Pues le digo, puede</i>

				considerarse como desventaja, ventaja personal en cuanto a que crecemos, desventaja en el sentido en que son niños que nos causan más problemas porque me dicen los otros papás: “me llevo a mi hijo, o mi hijo o el que usted dice”, y entonces les digo: “el que yo digo, este, hay muchas escuelas donde lo pueden recibir, a este niño no”.
--	--	--	--	---

Las respuestas mencionadas en el cuadro anterior muestran escenas de la relación incómoda y tirante que se da a partir del encuentro de “normales” y estigmatizados, que se llevan a cabo en las escuelas regulares privadas incorporadas donde se realizaron las entrevistas. Así, se observan las causas y efectos del estigma, que lleva a la discriminación y exclusión de los menores con discapacidad que asisten a dichas escuelas. La caracterización de estas interacciones se pone de manifiesto en la aseveración de Goffman en cuanto a: *“La sensación de ser una “persona normal”, un ser humano como cualquier otro, un individuo que, por consiguiente, merece una oportunidad justa para iniciarse en alguna actividad, puede ser uno de sus más profundos sentimientos acerca de su identidad...Con todo, es posible que perciba, por lo general con bastante corrección, que cualesquiera que sean las declaraciones de los otros, éstos no lo <aceptan> realmente ni están dispuestos a establecer un contacto con él en <igualdad de condiciones>”*.(2003;17) <sup>10</sup>

Las respuestas de las escuelas: 18, 23, 25, 27 y 29 nos remiten al concepto de Goffman (2003; 14), en cuanto a que el término estigma oculta una doble perspectiva: el individuo, la situación del desacreditado (su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto) y el sujeto desacreditable (su calidad de diferente no es conocida por los que le rodean ni inmediatamente perceptible por aquellos). Aunque es posible que el individuo estigmatizado haya experimentado ambas situaciones.

Por otro lado, las respuestas de las escuelas 3, 8, 9, 11, 12, 15, 18, 25, 27 y 29, dan cuenta de la afirmación del mismo autor acerca de la posibilidad de convertir a la persona estigmatizada en una persona desacreditable, por ejemplo en un primer momento manifiestan no tener alumnos inscritos con discapacidad, cuando se les mencionan los propósitos de la integración educativa y el compromiso de las escuelas públicas y privadas ante esta política educativa, empiezan a manejar la información que poseen acerca de la deficiencia del individuo. En especial,

<sup>10</sup> Goffman, Erving. Op. cite. Ver nota 9.

tratándose del TDA, la cita de Goffman describe la situación: “ ... una posibilidad importante en la vida de una persona estigmatizada aparece cuando su diferencia no se revela de modo inmediato, y no se tiene de ella un conocimiento previo (exhibirla u ocultarla, expresarla o guardar silencio, revelarla o disimularla, mentir o decir la verdad), es decir cuando no se trata de una persona desacreditada, sino desacreditable”. (2003:56).<sup>11</sup>

El mismo autor establece: “un individuo que podía haber sido fácilmente aceptado en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos”.<sup>12</sup> Los directivos y docentes entrevistados mencionan que a veces son alumnos muy inteligentes, que tienen dotes de líderes, sin embargo privilegian en el trato con ellos la información acerca de la deficiencia, de tal suerte que aún cuando los inscriban, no dejan de ser víctimas de un trato por demás discriminatorio por parte de toda la comunidad educativa.

Las respuestas emitidas en las escuelas 6, 11, 12, 13 y 14 tienen relación con la siguiente cita de Goffman: “El temor a que los demás puedan faltarle al respeto a una persona por algo que esta exhibe significa que se sentirá siempre insegura en su contacto con otra gente; y esta inseguridad proviene no de fuentes misteriosas y en cierta medida desconocidas, como sucede con la mayor parte de nuestra ansiedad, sino de algo que ese individuo sabe que no puede arreglar.. Ahora bien, esto representa una deficiencia casi fatal en el sistema del yo, ya que este no puede ocultar ni excluir una formulación definida: <Soy inferior. Por lo tanto, la gente me tendrá aversión y yo no me sentiré seguro con ellos>.”<sup>13</sup> Son las actitudes de los diferentes actores de la comunidad educativa que se manifiestan como prácticas discriminatorias, y que se caracterizan por la renuencia a incluir a los estudiantes con discapacidad, y si ya fueron inscritos, a expulsarlos porque resulta difícil educarlos.

A través de su discurso, los entrevistados manifiestan que incluso la presencia del alumno con discapacidad llegaría a ser la causa de que el docente descuidara el grupo y se viera afectada la calidad educativa. En las respuestas antes mencionadas se manifiesta el total rechazo con un:

---

<sup>11</sup> Ibid, pág. 56.

<sup>12</sup> Ibid, pág. 15.

<sup>13</sup> Ibid, pág. 24.

“ya no lo soporto”. A partir de esta expresión y de las siguientes podemos inferir la dinámica que se da en el espacio áulico y el rechazo por parte de todos los demás actores: “¡que bueno que no vinieron!”; “la mamá nos pasó a dar ratos muy amargos porque se ponía en contra de los profesores”; “Pero hay chiquitos que los agreden...hubo un niño que le decían que era un “retrasado mental”, que estaba loco; o un: “Los demás docentes los etiquetan, los sobreprotegen o los rechazan. Los niños a veces sienten el rechazo, los niños a veces se sienten frustrados, hay mucha frustración en nuestros alumnos con discapacidades porque sienten que no pueden”.

La discriminación de que también es víctima el padre de familia la observamos en las respuestas de las escuelas 9 y 13, las que manifestaron: 9.- “... Es que se conjugan varias cosas, normalmente, desafortunadamente con este tipo de alumnos las parejas tienen problemas, hay conflictos de familia y entonces deciden ya sea cambiarse de domicilio o llevarse a su hijo porque por sus conflictos le afectan en la cuestión escolar.”

Por otro lado la escuela 13 manifiesta: “...fue una experiencia negativa, porque sí, la señora particularmente, la mamá nos pasó a dar ratos muy amargos porque se ponía en contra de los profesores. Mi respuesta en alguna ocasión fue: “es que señora no es posible que yo le escoja profesores que definitivamente son ineptos para poder tratar a su hijo”. A este respecto Goffman señala: “...la esposa del enfermo mental, la hija del expresidiario, el padre del inválido, el amigo del ciego, la familia del verdugo, están obligados a compartir parte del descrédito de la persona estigmatizada con la cual los une una relación...los problemas que enfrentan las personas estigmatizadas se expanden en oleadas de intensidad”.<sup>14</sup> Esta práctica discriminatoria con los padres de familia lleva a que no dispongan de opciones para inscribir a sus hijos con discapacidad en la escuela de su elección y a ser testigos y víctimas de que en el sistema educativo no se lleve a cabo el ejercicio pleno de tal derecho.

### **5.5.3 Ambiente social e interacción, la discapacidad motora no necesita la educación especial**

Estos datos se analizarán bajo la visión de Vygotski, quien afirma que la discapacidad motora es la que menos requiere de educación especial. Establece que lo que necesitan los niños es el acceso y a través de la socialización, en donde los pares hacen las veces de mediadores, estos alumnos pueden integrarse.

---

<sup>14</sup> Ibid. pág. 43.



El concepto de Vygotski lo podemos vincular con el de Bronfenbrenner en cuanto al contexto en el que se llevan a cabo las interrelaciones, en donde las condiciones de accesibilidad del inmueble y las barreras físicas juegan un papel importante como una forma de discriminación para los alumnos con discapacidad.

**Cuadro No. 15. Ambiente social e interacción, la discapacidad motora no necesita la educación especial.**

Escuela	Relación con temas generales	Relación con las preguntas	Relación con Hipótesis	Respuesta:
3	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Que los grupos son grandes y los alumnos con discapacidad requieren y debe tener educación especial, lo cual no se les puede dar en la escuela regular.</i>
6	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Manifestó la directora de primaria que actualmente no tienen inscritos alumnos con discapacidad pero que cuando hay alumnos inscritos con discapacidad intelectual o problemas de aprendizaje, el docente requiere descuidar al resto del grupo por atender sólo a una alumna o alumno, dice que por esta razón se verá afectada la calidad educativa del grupo.</i>
10	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Hay escuelas especializadas, o escuelas especiales para ellos ¿no?. Que en determinado momento hay lugares donde ellos van a estar mejor, van a tener otro tipo de atención y que en determinado momento el, el, pues el lugar es adaptado para ellos totalmente ¿no?. Pues sí, porque muchas veces, nosotros no somos, es lo que le comentamos a los papás ¿no?, nosotros no somos ni un médico general, ni un psicólogo, ni un psiquiatra, ni un orientador, ni nada. Ellos tiene que empezar a canalizar donde ellos este, con su pediatra principalmente, exponer la situación y él ya les daría la pauta a seguir. Porque a nosotros lo que nos dan, lo que aprendemos bueno, dentro de la psicología pues es muy poco ¿no?, pero dentro de la situación de la experiencia docente ¿no?... Hay niños que cuando están en escuela especial, pues tienen diferentes situaciones ¿no?, puede ser una motriz, puede ser con otra discapacidad, entonces los papás comentan mucho: "no es que ahora ya me hace esto que no lo hacía, o hace el otro porque no sé por qué lo está haciendo, o imita" ¿no?, entonces aquí si en realidad no es una ventaja ni desventaja ¿no? aquí en realidad fue recomendado por unos primitos que tenía aquí en la escuela ¿no?, se le aceptó de esa manera ¿no?, es por eso.</i>
11	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Sí se llegaron a hacer comentarios porque el niño cuando, obviamente, al no oír bien, no hablaba bien, entonces había veces que gritaba y ¡ñeee!, así gritaba y hacía ruidos que a los mismos niños, a sus compañeros los ponía nerviosos. Y entonces los papás,</i>

				<i>sí luego dicen: “hay, es que porqué no lo llevan a la escuela especial y todo”. Hacen comentarios allá afuera, aquí directamente no. Y eso es más la situación y le digo que como a mi ya me ha tocado ver niños que no oyen y que no hablan, entonces hay veces que gritan y emiten sonidos que hay veces a los que estamos ahí junto, sí le molestan a uno, y sobre todo aquí en la escuela, los demás niños, sí lo entendían y sabían, pero sí decían: “es que...” ponían hasta así (puso la mano en la frente). ¿Los altera? Sí los altera exactamente, y la maestra de grupo, pos también.</i>
<b>14</b>	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Al principio precisamente porque la gente no sabe, la gente no conoce, al principio se quejaban: “aquel niño, daba mucha lata, aquel niño no se estaba quieto, no podía estar en paz”; pero en las juntas con los padres de familia hemos estado platicando con ellos, los hemos estado sensibilizando y yo creo que lo han entendido ¿no? Pero hay chiquitos que los agreden, sea, ellos no agreden sino es al revés, entons los agreden, hubo un niño que le decían que era un “retrasado mental”, que estaba loco.</i>
<b>18</b>	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Bueno yo estoy de acuerdo en que la educación debe ser para todos, pero también que tan justo es para una maestra atender 24 niños más un discapacitado y pedirle una atención especializada a la que ella no ha tenido ningún acceso, o sea, ninguna orientación, ninguna guía, luego una asesoría sobre como atender en caso de, entonces es un tanto cuanto injusto para la persona discapacitada, para los demás alumnos y para la maestra.</i>
<b>23</b>	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>En aquella ocasión por ejemplo no a todos les gustaba, había papás que decían: “ay que bueno, que bueno que se les atiende ¿no?”, pero había algunos que no, que preguntaban: ¿por qué tienen esa niña con babita? Aunque no escurría babita ni nada, pero a veces se metía mucho el dedito y mantenía mucho tiempo la boca abierta, no, no se le escurría la babita. Y había papás, o sea, a lo mejor dividido, a unos les parecía bien, y a otros “ay ¿por qué vienen aquí?. O sea, no decían: “no junten a mi hijo o no dejen que se acerque “ pero bueno las actitudes lo demostraban.</i>
<b>24</b>	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>“No puede dejarla en secundaria aquí porque la infraestructura del colegio es a partir del primer piso, desafortunadamente por la infraestructura no se puede quedar, la van a cambiar y bueno, también se le ha comentado que la niña no puede llevar un aprendizaje común al ritmo de los demás chicos, entonces sería más oportuno otro tipo de alternativa educativa en cuanto no sé, computación o algo que la niña pueda realmente darle utilidad. La niña no puede mover manos, tiene sus manitas este, deformes, no habla, entonces realmente este, intelectualmente, visual, auditiva, como decía yo es múltiple y es parapléjica porque viene en silla de ruedas, no es autosuficiente ni siquiera para mover su silla, la tienen que llevar y traer y este, y entonces ella tiene que buscar una institución muy específica para que le beneficie a la niña.</i>

25	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>Bueno, lo que pasa es que aquí es, cuando llegan los niños se les hace su valoración, ahí ya detectamos algo, si vemos que es muy severo no los recibimos porque sobre todo, porque es una escuela bilingüe, entonces está superdetectado, un niño que tiene problema de atención no lo va a lograr en una escuela bilingüe, y lo que no queremos es pues favorecer fracasos escolares ¿no?, luego los papás son muy raros ¿no?, cuando les dices que no, están insiste e insiste. Entonces yo los canalizo. “ Señor, en un año con muchísimo gusto yo se lo recibo”. Pero no vuelven a venir, y como la escuela entre el grado de prepi, y primero de primaria es un año completo de inglés, lo trabajamos de manera un poco diferente, entonces es muy difícil que un niño llegue después de los siete años a nuestra escuela, porque no traen el nivel de inglés, entons, yo mi preescolar lo cuido muchísimo, porque ahorita por ejemplo de secundaria, pues de los niños que están, 10 son niños desde el año, año y medio, porque antes yo tenía cunero. Entons digamos que la escuela tiene mucho trabajo porque es donde detectamos todo y tratamos de que antes de que entre a primaria, pues esté la terapia del lenguaje, la terapia de juego, la la la.</i>
27	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	<i>“Los padres de los otros niños no saben que inscribimos niños con TDA ya que se ven o se aprecian normales” Nos provocan ciertas indisciplinas dentro de los grupos, pero como profesionales tenemos la obligación de atenderlos. Se trata igual, por parejo a todos los niños. A condición nada más a estas personas discapacitadas, con déficit, de estar pegadas a ellas, a que estén trabajando, cumpliendo con sus tareas, verdad, a que el padre de familia esté supervisando también el trabajo de los niños, o sea, nos avocamos a eso. Mmm... No, ellos son los traviesos, ellos son los que mueven a todos los demás porque pues su misma condición, pero también son ágiles, muy hábiles entre ellos y pues son como líderes, como que aquí les da confianza, los que tienen TDA, pues entonces, pues siempre tratan, son muy amistosos, tienen mucha relación con todos los demás.</i>
30	Ambiente social interacción. Discapacidad motora no educación especial.	Pregunta general, 1 y 3.	Hipótesis 2, 3 y 4	A través de su discurso, los entrevistados manifiestan que incluso la presencia del alumno con discapacidad llegaría a ser la causa de que el docente descuidara el grupo y se viera afectada la calidad educativa.

Las respuestas presentadas en este cuadro muestran, desde la concepción de Vygotski, cómo los entrevistados privilegian el “menos” del defecto sin considerar el “más” de la compensación.

Desde el modelo vygotskiano vemos que al referirse a la escuela de educación especial se manifiesta la dimensión lingüística de la discriminación ya que el nombrar las cosas puede tener

matices despectivos, aquí el lenguaje influye en nuestra percepción de la realidad, condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo. Aquí la perspectiva se invierte, las palabras importan no tanto por lo que hacen sino por lo que nos hacen. En cuanto a la educación especial Vygotski señalaba: *“La denominación de la escuela parece agravante tanto para los padres como para los niños. Es como si se marcara al alumno con el estigma de la inferioridad. El niño no quiere ir a una <escuela para tontos>. La degradación de la posición social causada por la <escuela para tontos> influye a veces hasta para los maestros, poniéndolos en una especie de lugar inferior en comparación con los maestros de la escuela común”*. (1997; 18)<sup>15</sup>

Las respuestas de las escuelas: 3, 6, 10, 11, 14, 18, 23, 24, 25, 27 y 30, refieren que todavía prevalece la tendencia a canalizar a los alumnos con discapacidades y grados susceptibles de ser integrados a la escuela regular a las escuelas de educación especial, argumentando que no cuentan con las instalaciones ni el equipo de apoyo para atenderlos, ya que ellos no tienen la capacitación que se requiere para estar en posibilidades de integrarlos. Así vemos que es general el concepto, que son los menos los que están haciendo un esfuerzo por llevar a cabo la integración e inclusión de los alumnos con discapacidad.

Por ejemplo en la escuela 18 se habla de injusticia para la maestra que tiene que atender al grupo con un alumno con discapacidad, se tiene todavía el concepto de que el alumno con discapacidad representa más trabajo para el docente y no una forma de trabajo diferente ya que el alumno con necesidades educativas especiales con discapacidad posee una forma diferente de aprender. En ningún momento consideran que el docente sí debe estar preparado, que para integrar alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad, el docente no trabaja de forma aislada y solitario en su salón, se requiere de un equipo de apoyo que se conforma con sus compañeros, el director, el personal de educación especial, los padres de familia y las autoridades educativas. Tampoco se toma en cuenta la concepción teórica de Vygotski respecto al papel de los pares “más capacitados” como tutores o monitores y de los adultos para apoyar el desarrollo del niño en un proceso de colaboración.

---

<sup>15</sup> Vygotski Semionovic, Lev (1997), *“Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”*, Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Madrid, Visor Dis.

Por otro lado no se tienen presentes las habilidades de compensación de las personas con discapacidades graves permanentes por factores de tipo auditivo, mental, visual y motriz. No se considera que si estas personas presentan una o más vías de recepción sensorial defectuosa, poseen otras vías de acceso a la información exterior que pueden desarrollar, con el objeto de compensar los déficits de las otras. Por estas razones Vygotski opinaba que los niños con deficiencias mentales o físicas debían ser educados con los demás niños, y no con los niños que tenían las mismas deficiencias. Sostenía que si se educaba a niños ciegos, sordos o retardados mentalmente, separados de los niños “normales”, su desarrollo se produciría en forma completamente distinta -y no favorable-, lo cual conduciría a una casta especial de personas. (1999; 194)<sup>16</sup>

A propósito de la producción de la casta especial de personas, el examen de admisión que aplican algunas de las escuelas en las que se llevó a cabo la entrevista, sólo consiste en un instrumento a través del cual legitiman la exclusión. Realizan una evaluación que no tiene como fin el aporte de información útil que lleve a orientar las acciones para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, no se trata de elementos suficientes y oportunos relacionados con las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño para determinar las adecuaciones curriculares pertinentes. La siguiente respuesta, obtenida en la escuela 25 refleja claramente el método utilizado para eliminar la presencia social del menor con discapacidad en la escuela regular: “...cuando llegan los niños se les hace su valoración, ahí ya detectamos algo, si vemos que es muy severo no los recibimos porque sobre todo, porque es una escuela bilingüe, entonces está superdetectado, no queremos favorecer fracasos escolares”. En palabras de Goffman esta exclusión se da de la siguiente forma: “La solución impersonal parece especialmente efectiva cuando el médico que hace el examen está en compañía de colegas y subordinados...tan efectiva es esta forma de eliminar la presencia social del enfermo”.(2004; 337)<sup>17</sup>

Para Vygotski el desarrollo no es teleológico o unidireccional, debe ser concebido como un proceso que depende del contexto, así sugería: “El proceso de desarrollo de un niño deficiente

---

<sup>16</sup> Citado por Moll, Luis C. (comp.) “Vygotski y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación”. en *Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. México:SEP.

<sup>17</sup> Goffman, Erving (2004), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.

*está condicionado socialmente en forma doble: la realización del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal”. (1997; 19)<sup>18</sup>*

Con la aseveración anterior y la que se presenta a continuación de Vygotski, podemos establecer una relación con los conceptos de Bronfenbrenner en cuanto al desarrollo ecológico de la persona en desarrollo y las interacciones que se llevan a cabo en el microsistema (aspectos individuales: edad, sexo y tipo de discapacidad) y mesosistema (aspectos escolares. acceso, accesibilidad, desplazamiento y permanencia): *“Empero el traslado de los niños a otro ambiente suele demostrar que estamos frente a una posibilidad particularmente elevada y que su embotamiento es una autodefensa, un encerrarse en sí mismo y rodearse de una coraza biológica defensiva contra las condiciones del medio. En el nuevo medio los niños manifiestan características completamente distintas. Este resultado se obtiene si no se consideran las cualidades y el comportamiento de los niños por separado, sino en su relación con el todo, en la dinámica de su desarrollo”. (1997; 21)<sup>19</sup>*

Finalmente lo que se manifiesta en este tema general es que no se han llevado a cabo las acciones dirigidas a la sociedad para promover la sensibilización y aceptación de los alumnos con discapacidad en la escuela regular.

**Análisis de la pregunta:** ¿Cuáles son las características de los instrumentos normativos en que se sustenta la política pública de la integración educativa que garantizan el acceso de alumnos con discapacidad a la escuela regular privada incorporada?

**Relación con los temas generales:** Ejercicio de los derechos e igualdad de oportunidades. Instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.

**Relación con hipótesis:** **Hipótesis 5.** Las omisiones y ambigüedades de la normativa favorecen la discrecionalidad y falta de supervisión en el servicio.

---

<sup>18</sup> Vygotski (1997). Op. cite. Ver nota 16.

<sup>19</sup> Ibid, pág. 21.

#### 5.5.4 Conocimiento acerca de la norma

**Cuadro No. 16. Conocimiento acerca de la norma.**

Escuela	Pregunta: ¿Conoce usted algún documento oficial (leyes, acuerdos, reglamentos) en donde se especifiquen las normas con respecto a la atención de alumnos con discapacidad? Respuesta:
1	No recuerdo su nombre. Hay cursos sobre adaptaciones curriculares, físicas y planeación en SEP, en los Centros de Maestros.
2	No recuerdo el nombre, sólo sé que no debe ser discriminatorio. La SEP nos informa.
3	No. Nada más los marcan dentro de los lineamientos, dicen que no se debe discriminar a ningún niño, que todos deben tener educación.
4	No, nada.
5	Los documentos que rigen la educación son la Constitución y la Ley General de Educación.
6	No lo recuerdo. Sólo sé que hay leyes que amparan a los niños con TDA, pero no recuerdo cuáles son.
7	Sí, hemos leído en algunos de la SEP y en las juntas se platica.
8	No
9	Ese si no lo conozco.
10	No.
11	Pues a mí me gustaría, mire en primer lugar que se nos dieran por escrito todo lo que son los, las, si ya están en el diario oficial, que nos lo mandaran y que a los maestros o directivos nos dieran una orientación.
12	No, no.
13	No, así conocer directamente que yo haya leído, que me hayan proporcionado no, lo que se habla en las juntas de consejo en la zona, con los directores y demás asuntos, eh..., sabemos del departamento de USAER, que en las escuelas de aquí por lo menos de este sector, de esta zona sí tiene, etcétera, pero más allá no.
14	Esto nos los da la SEP cada año, entonces estas son necesidades educativas especiales, si contamos o no con apoyo y qué acciones hemos hecho conforme a la propuesta educativa ¿no? Sí, esto es todo lo que nos dan. Le digo, realmente lo único que hemos tenido es niños con déficit de atención.
15	No, no nos han hecho llegar nada. De hecho, bueno yo personalmente sabría porque bueno estoy estudiando Psicología, dentro de mi carrera, pero así como maestra pues es algo que no se nos prepara, tenemos cursos, y los cursos son como para niños normales ¿no? “y dile al niño que haga esto y que haga aquello” y nunca se nos da esta información.
16	Sí, por referencia de la directora. ¿Cuál? No recuerdo.
17	Sí. ¿Cuál? No los conozco, pero sé que existen.
18	Sí ¿Cuál? La Ley General de Educación.
19	No
20	Sí ¿Cuál? Los Derechos de los Niños, y los documentos oficiales de la SEP en que se basan las políticas.
21	No
22	Sí ¿Cuáles? Hablan de manera general, pero te no dicen específicamente qué espacios, hablan todos de que existe un USAER, sin embargo como escuela particular no tenemos orientación por parte de la SEP.
23	No.
24	Sí, se dio hace aproximadamente que aproximadamente cuatro, cinco años ¿no?. Me imagino que ha de ver sido la circular 001, con la que iniciamos el ciclo escolar en la que se daba esta modificación, en el sentido de que los chicos con necesidades especiales, educativas especiales, tendrían que acceder a las escuelas regulares.
25	No.
26	Pues básicamente la normatividad nos habla como si fuera un alumno más. ¿En que documento

	sería? <i>Este el documento de incorporación y acreditación, los lineamientos de incorporación y acreditación.</i>
27	<i>No.</i>
28	<i>No, realmente nada más lo que manda la SEP ¿no?</i>
29	<i>Sí, la SEP, este, cuando manejamos los Consejos técnicos, este, siempre manda información de los Derechos de los Niños, de, de niños golpeados y entre todas esas informaciones que durante el año nos dan y nosotros manejamos también como escuelas particulares, son informes de, del trato que se les debe dar a los niños. ¿Por ejemplo estos documentos hablan de escuela regular, las necesidades educativas especiales? Mmhu. ¿Del acceso físico? Mmm sí ¿De las adecuaciones técnicas y curriculares? Mmm, no, no entra tanto de lleno. ¿Sobre discriminación? Sí, eso se, eso la maneja SEP y lo manejamos nosotros como escuela particular, este, siempre. Si es más morenito, si es gordito, si es chaparrito, si usa lentes y obviamente, este, con los niños que tienen alguna, había un niño hace dos años, que pues no sabíamos por qué tenía su cara como manchada de negrito, o sea, pero se veía muy curioso porque el niño era, por decir, su piel de un tono y tenía como muchas manchitas en el cuello cara, entonces, obviamente los compañeros empezaron a poner apodos y ese tipo de cosas, y bueno pues se tuvo que hablar con los grupos y los niños a que respetaran.</i>
30	<i>Bueno sí, en el nuevo programa que manejamos, el del 2004, ahí nos dice que las escuelas debemos ser incluyentes, no excluyentes, y que debemos de aceptar a todos los niños con la discapacidad que traigan, que debemos tratar de ayudarlos, siempre y cuando, estos niños tengan un apoyo de, de un terapeuta y que hagamos realmente algo por ellos, porque tampoco es nosotras solitas lo hacemos, no es cierto, no tenemos la formación.</i>

En general de las respuestas acerca del conocimiento que tienen de la norma, los particulares que inscriben alumnos con discapacidad, manifiestan desconocimiento, muchas dudas, nociones imprecisas. Aunque hay documentos como los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos”. 2006-2007, en cuya disposición 149 (ver penúltimo párrafo página 150), ya se considera a la accesibilidad como elemento de calidad y como parte del ejercicio pleno del derecho a la educación. A este respecto es importante tomar en cuenta las recomendaciones de Muñoz, relator especial de Derechos Humanos por la ONU para la Educación en cuanto a:

*“a) Eliminar las barreras legislativas o constitucionales para que se incluya a los niños y adultos con discapacidad en el sistema de educación regular. A este respecto los Estados deberían:*

*-Adoptar y afianzar la legislación encaminada a garantizar los derechos de las personas con discapacidad.*

*- Integrar esas mejores prácticas en los marcos legislativo y normativo;*



*- Adoptar prioridades normativas y legislación que promovieran la inclusión de todos los estudiantes en el sistema de educación regular”.*<sup>20</sup>

De cualquier forma, respecto a los instrumentos normativos, parece que no los leen y no los consultan para tomar decisiones y sobre todo para conocer la dimensión de la responsabilidad social que tiene el particular al contar con la autorización para impartir educación básica en cualesquiera de sus niveles.

Como se comentó en la descripción de variables, por un lado la caracterización de los instrumentos normativos y por otro aunque existe la norma no se le conoce, no se consulta y no se aplica. Por parte de la autoridad tampoco se supervisa ni se monitorea, en consecuencia, en el caso de la accesibilidad física, no han creado, ni garantizado edificios y ciudades más tolerantes e incluyentes que permitan convertir las instalaciones sociales en oportunidades utilizables.

De las escuelas entrevistadas sólo tres procuran no ser excluyentes ni discriminar a los alumnos con discapacidad en el sentido de las barreras físicas, implementando adecuaciones que favorezcan la accesibilidad física de los alumnos con discapacidad, así como a través de actitudes y capacitación con el personal para asumir la integración educativa no sólo desde el discurso.

---

<sup>20</sup> Muñoz, Vernor. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. APLICACIÓN DE LA RESOLUCIÓN 60/251 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DE 15 DE MARZO DE 2006, TITULADA "CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS". Seminario celebrado el 23 y el 24 de noviembre de 2006. [Informe Relator Especial Educación 2007.pdf \(242KB\)](#)

## CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

A partir de la identificación de la situación problemática surgió la pregunta: ¿Son congruentes las decisiones que toman los directivos de escuelas privadas de educación básica con respecto a la integración educativa de niños con discapacidad, con el movimiento filosófico-educativo incluyente que se fundamenta en un marco jurídico? Con el objeto de contestar esta interrogante, se plantearon los siguientes objetivos:

Caracterizar la normativa en que se sustenta la política pública de integración educativa, que garantiza el acceso de alumnos con discapacidad.

Documentar las condiciones de accesibilidad física de los alumnos con discapacidad en 30 escuelas privadas regulares de las delegaciones de Coyoacán e Iztapalapa.

Con base en estos objetivos se dan dos niveles de análisis, un **primer nivel** en cuanto a que la norma cumpla con las condiciones universales que se establecen en los documentos de donde se deriva la política educativa de la integración. Para sistematizar el análisis se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características de los instrumentos normativos en que se sustenta la política pública de la integración educativa que garantizan el acceso de alumnos con discapacidad a la escuela regular privada incorporada?, y como hipótesis: Las omisiones y ambigüedades de la normativa favorecen la discrecionalidad y falta de supervisión en el servicio.

En esta fase se detectó la omisión y ambigüedad que caracterizan a los instrumentos normativos en cuanto a los conceptos relacionados con dicha política educativa y que en el marco conceptual se definieron como discapacidad, accesibilidad física (condiciones de accesibilidad física que se traduce en oportunidades reales e instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables), estigma (causas y efectos del estigma, relación incómoda y tirante), discriminación (ambiente social y educación en la escuela regular de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1) e instrumentos normativos (omisión, ambigüedad), para elaborar el marco teórico. Así mismo se establecieron las categorías para determinar el progreso hacia los objetivos establecidos en el proyecto, quedando éstas como condiciones de accesibilidad (el acceso seguro, desplazamiento autónomo, asistido, vertical y horizontal; permanencia temporal

-horario, asistencia, ausentismo y deserción- y permanencia espacial); discriminación (negar inscripción, barreras físicas, estigma), interacción social, omisión y ambigüedad.

De los resultados del análisis de los instrumentos normativos, se encontró en primera instancia que respecto a los conceptos y categorías se da la omisión en la norma fundamental, en la secundaria se empieza a mencionar, pero en las normas reglamentarias y los acuerdos, en especial los de incorporación para impartir educación básica, se observa la dimensión lingüística de la discriminación, a través de la omisión. El nombrar las cosas puede tener matices despectivos, aquí el lenguaje influye en nuestra percepción de la realidad, condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo. Aquí la perspectiva se invierte, las palabras importan no tanto por lo que hacen sino por lo que no hacen.

Sabemos que la ausencia de vocabulario o falta de términos en áreas de importancia para grupos históricamente más vulnerables sirve como instrumento de exclusión. De esta forma las palabras pueden hacer invisibles a grupos enteros o a ciertas características de esos grupos, como sucede con los discapacitados que pueden ser integrados en la escuela regular.

La caracterización de la normativa con sus omisiones y ambigüedad favorece la discrecionalidad debido a que los alumnos con discapacidad son invisibles. Por ejemplo en la normativa como son los acuerdos de incorporación que son los instrumentos que rigen los procesos para obtener el reconocimiento de validez oficial, no se establece nada acerca de la integración educativa y los requerimientos de adecuaciones de acceso a partir del diseño universal. En consecuencia no es necesario que los particulares cumplan con las condiciones de acceso seguro, ni que favorezcan el desplazamiento y la permanencia de dichos alumnos, es decir condiciones de accesibilidad física que se traducen en oportunidades reales e instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables.

Por otro lado, respecto a los efectos de la ambigüedad, un hallazgo en la investigación que ilustra el caso, fue el hecho de encontrar dos escuelas que se incorporaron con un solo trámite en los dos niveles (inicial y preescolar); lo cual llega incluso a afectar la situación de la supervisión ya que hay temporadas que la autoridad decide que sólo tenga una supervisión y temporadas en que se decide que sea una para cada nivel, y en este caso hay divergencia de opiniones respecto a la ubicación de alumnos con discapacidad. Ante tales dudas el particular debe tomar decisiones y no cuenta con el documento que guía el proceder de las autoridades.

Otro ejemplo es el caso de las escuelas que niegan la inscripción a los alumnos con discapacidad por no contar con las instalaciones físicas adecuadas ni con el equipo de apoyo para atenderlos. Por un lado actúan con honestidad, pero por otro no hacen efectivo el derecho fundamental que se establece a partir de la reforma del 2001, en el artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuyo párrafo tercero prohíbe la discriminación. Así, a partir de la norma fundamental, a los alumnos con discapacidad, por derecho les corresponde que antes de excluirlos y discriminarlos, la escuela, les brinde las condiciones de seguridad que se establecen en los Acuerdos de incorporación aún cuando en éstos sean invisibles.

La siguiente pregunta abarca aspectos como la caracterización de los instrumentos normativos y las prácticas que se llevan a cabo: ¿Hasta qué punto, los alumnos con discapacidad tienen garantizada la accesibilidad física a las escuelas privadas regulares incorporadas?

En el análisis realizado, se encontró que los instrumentos existen, que se caracterizan por la omisión y ambigüedad, que se han realizado reformas, pero no garantizan la accesibilidad de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares. Debido a que existe contradicción entre el discurso y las prácticas de los entrevistados. Por un lado inscriben, pero al no contar con las instalaciones sociales adecuadas ni el personal de apoyo necesario, llevan al alumno a ser víctima de discriminación y exclusión.

A catorce años del inicio de la instrumentación de esta política educativa, los cambios y modificaciones que se han realizado (v.g. acuerdo 278 por 357 de preescolar) sólo dan indicios de que se trata de una situación gatopardezca en donde todo cambia para permanecer igual (o peor) o bien, parece un proceso kafkiano. Probablemente se deba a que en el macrosistema no se ha cumplido con los compromisos adquiridos como se estableció en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en cuanto a la responsabilidad que al estado le compete. Así por ejemplo se olvida que en dichas Normas se establece que es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad ejerzan sus derechos y libertades así como la plena participación en las actividades de sus respectivas sociedades.

Pero existe otra problemática a nivel de los instrumentos normativos, resulta que el documento más completo que se encontró en el análisis, en el cual son visibles los alumnos con discapacidad, denominado “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos” (2006), el cual tiene como objeto que sus disposiciones apoyen y fortalezcan la planeación y la organización de todas las actividades docentes y administrativas propias del quehacer escolar, para los abogados no tiene validez debido a que no fue publicado en el diario oficial.

A partir de estos hallazgos y respecto a que los alumnos con discapacidad no tienen garantizada la accesibilidad física a las escuelas privadas regulares incorporadas, consideramos que se debe modificar esa situación en los instrumentos normativos, si bien la sociedad no cambia por decreto, una cosa es cierta, lo que no se ve no es objeto de consideración y mucho menos de políticas.

Sin embargo, a pesar de la caracterización de la normativa, es posible modificar y diseñar la norma desde el concepto de UNICEF: *“La ciudadanía dota a las personas de la capacidad de construir o transformar las leyes y normas que ellas mismas quieren vivir, cumplir y proteger para la dignidad de todos”*. Por eso se sugiere a la ciudadanía: generar, ocupar y defender el lugar en la escuela del alumno con discapacidad ya que es un sujeto pleno de derechos y en consecuencia debemos defender y profundizar las conquistas alcanzadas.

En un **segundo nivel del análisis** se revisó el cumplimiento de la normativa en las prácticas que se llevan a cabo en las escuelas donde se llevó a cabo la entrevista. En este nivel, a partir de los hallazgos se reitera que los alumnos con discapacidad no tienen garantizada la accesibilidad física a las escuelas privadas regulares incorporadas.

Los hallazgos se constituyen con las respuestas de los informantes respecto a su conocimiento acerca de la normativa. En éstas se manifiesta el desconocimiento de los instrumentos normativos hasta el atribuir a los Acuerdos de incorporación todos los conceptos que tienen relación con la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad. En términos generales no se conoce la normativa. Por parte de la autoridad tampoco se supervisa ni se monitorea, en consecuencia, en el caso de la accesibilidad física, no

han creado, ni garantizado edificios y ciudades más tolerantes e incluyentes que permitan convertir las instalaciones sociales en oportunidades utilizables. Debido a estas situaciones, los particulares llevan a cabo prácticas que sólo los llevan a discriminar a los alumnos con discapacidad ya sea de manera explícita o implícita.

Lo preocupante respecto a los instrumentos normativos es que no los leen y no los consultan para tomar decisiones y sobre todo para conocer la dimensión de la responsabilidad social que tiene el particular al contar con la autorización para impartir educación básica en cualesquiera de sus niveles, y que los alumnos con discapacidad no sólo motora y visual del nivel 0 y 1, sí son discriminados y excluidos como consecuencia de la nula o deficiente accesibilidad. Más de la mitad de los propietarios y directivos consideran que sus instalaciones no necesitan de las adecuaciones físicas y por lo tanto se puede presuponer que no discriminan a los alumnos con discapacidad motora o visual de los niveles 0 y 1.

Al desconocer estos principios, los responsables de instrumentar la política en las escuelas, toda vez que su visión es de empresarios en algunos casos, no llegan a comprender cuál es el espíritu desde sus orígenes, que permea en la norma. Así, la toma de decisión del directivo de integrar alumnos con discapacidad lleva a que los docentes lo tomen como una imposición, esta actitud se manifiesta en un porcentaje alto de desacuerdo por parte de éstos, porque consideran que no están preparados para atender a dichos alumnos y que la carga de trabajo se incrementa para ellos. Esta situación de disgusto se trasluce en las prácticas en el aula cuyas interacciones se caracterizan por la discriminación y exclusión de los alumnos con discapacidad.

Finalmente se observó en la muestra que en un alto porcentaje de las escuelas no se respetan los derechos humanos del alumno con discapacidad y mucho menos se brinda la igualdad de oportunidades, se tiende a olvidar que una persona con discapacidad, al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación de calidad, y que la integración educativa es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela. Para ello es necesario, primero que se le considere como persona y después como sujeto que necesita atención especial.

Se observa que los directivos y docentes no toman las medidas pertinentes “*que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja.*” como se establece en el documento citado en el primer párrafo de la página 214.

**Hipótesis 1:** La accesibilidad física nula o deficiente en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado, favorece la discriminación de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1.

Los alumnos con discapacidad no sólo motora y visual del nivel 0 y 1, son rechazados y tienen que buscar otra escuela donde los acepten, también sucede que el padre de familia al solicitar la inscripción del hijo o hija con discapacidad a veces es discriminado junto con su hijo y tiene que buscar otra escuela, por eso llega en otro momento, lo mismo sucede con los alumnos con TDA, de hecho las escuelas a través de directivos y docentes utilizan el método para eliminar la presencia social del menor con discapacidad en la escuela regular, canalizándolos a la escuela especial.

Así se manifiesta la relación incómoda y tirante que se establece a partir del estigma, a través del rechazo ya que casi no se da la aceptación de los alumnos con discapacidad, las características de la permanencia en el inmueble a partir de las condiciones de acceso y finalmente la discriminación debido a la condición del alumno con discapacidad por parte de los otros actores que van desde el docente, los “otros” alumnos y los padres de familia de los “otros” alumnos.

Son las actitudes de los diferentes actores de la comunidad educativa que se manifiestan como prácticas discriminatorias, y que se caracterizan por la renuencia a incluir a los estudiantes con discapacidad, y si ya fueron inscritos, a expulsarlos porque resulta difícil educarlos.

A través de su discurso, los entrevistados manifiestan que incluso la presencia del alumno con discapacidad llegaría a ser la causa de que el docente descuidara el grupo y se viera afectada la calidad educativa.



**Hipótesis 2:** La accesibilidad física adecuada favorece la permanencia temporal y espacial de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado.

Las tres hipótesis que se presentan a continuación tienen relación con la nula o deficiente accesibilidad física, ya que a partir de ésta, se favorece el desplazamiento y la permanencia en el mesosistema. Así por ejemplo se da el doble juego en el caso de los alumnos con TDA, en donde los padres los padres de familia no quieren reconocer hasta que les ponen el ultimátum de que los lleven a terapia o que se los lleven de la escuela. Se percibe esta actitud debido a que, por un lado el padre de familia no siempre proporciona información acerca de la situación de su hijo y por otro lado el docente y autoridades al detectar el problema, discriminan y excluyen a los alumnos sin tomar en cuenta que son sujetos de derechos. Solo se da la repercusión del estigma y en consecuencia la relación incómoda y tirante que se establece entre ambos.

**Hipótesis 3:** La accesibilidad física adecuada favorece el desplazamiento horizontal y vertical, asistido y autónomo de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado.

Los desplazamientos son afectados por las condiciones de accesibilidad, a veces son los docentes y los pares los que asisten a los alumnos con discapacidad motora para sus desplazamientos. A veces el desplazamiento autónomo, horizontal y vertical se debe al nivel de discapacidad que le permite al alumno hacerlo de forma autónoma. No hay que olvidar que entonces para que se den las interacciones en el ambiente social es necesario favorecer todas las formas de desplazamiento y permanencia que permitan el libre desplazamiento y acceso seguro de los alumnos con discapacidad.

**Hipótesis 4:** La accesibilidad física adecuada favorece la asistencia y no deserción de alumnos con discapacidad motora y visual del nivel 0 y 1 en escuelas de educación básica regulares de sostenimiento privado.

Algunos informantes manifestaron que debido a la deficiente o nula accesibilidad de los inmuebles los alumnos con discapacidad motora y visual no podrían permanecer temporal ni espacialmente en sus escuelas. sucede que el padre de familia al solicitar la inscripción del hijo

o hija con discapacidad a veces es discriminado junto con su hijo y tiene que buscar otra escuela, por eso llega en otro momento, lo mismo sucede con los alumnos con TDA.

Si tomamos en cuenta las condiciones de accesibilidad de las escuelas, podemos concluir que no se observa una actitud incluyente en el entorno escolar y las interacciones en ese entorno del mesosistema, ya que algunas no privilegian la permanencia temporal y espacial, ni el desplazamiento en todas sus formas, dando como resultado el ausentismo y la deserción debido a que el alumno con discapacidad no cuenta con la oportunidad de acceder a todas las experiencias educativas.

Debido a las prácticas que se llevan a cabo en dichas escuelas, se violentan los derechos de los menores con discapacidad, haciéndolos víctima de la discriminación y la exclusión aún cuando se les inscriba, ya que la accesibilidad nula o deficiente finalmente los lleva al ausentismo y la deserción, resultados que finalmente llevan al incumplimiento del derecho a la educación.

Cuando se inscribe a los alumnos con discapacidad, desde el primer día de clases se da la relación incómoda y tirante que se establece a partir del estigma, lo que se manifiesta a través del rechazo ya que casi no se da la aceptación de los alumnos con discapacidad, las características de la permanencia en el inmueble a partir de las condiciones de acceso y, finalmente la discriminación debido a la condición del alumno con discapacidad por parte de los otros actores que van desde el docente, los “otros” alumnos y los padres de familia de los “otros” alumnos.

Sin embargo la diversidad encontrada a través de los datos muestran que los principios y fundamentos filosóficos han permeado ya el movimiento de integración educativa, aunque todavía priva una actitud negativa, y el alumno con discapacidad es víctima de la discriminación.

Otra pregunta a la que dan respuesta los resultados de este segundo nivel de análisis fue: ¿Prevalece el modelo tradicional de institucionalización en la integración educativa de alumnos con discapacidad?

Podemos plantear que en las prácticas que se llevan a cabo como producto de la instrumentación de esta política educativa, el modelo tradicional no desaparece, como ya se mencionaba, en los diferentes momentos van quedando resabios. La nueva concepción muestra al sujeto con discapacidad, como un sujeto pleno de derechos y por lo mismo se habla de “objetivos más educativos que curativos”. Quizá prevalecen los dos modelos debido a que el derecho a la salud y el de la educación no puede excluirse, ya que ambos son prioritarios.

Por otro lado, en las prácticas, sí prevalece el modelo tradicional, la tendencia de los propietarios, directivos y docentes a excluir de la escuela regular y mandar a los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad a la escuela especial, argumentando que no cuentan con las instalaciones ni el personal docente capacitado como se analizó en los temas generales de las instalaciones sociales convertidas en oportunidades utilizables y el ambiente social de interacción.

Como se mencionó antes, se presenta la actitud del doble juego, en el que por un lado el padre de familia no siempre proporciona información acerca de la situación de su hijo y por otro lado el docente y autoridades al detectar el problema, discriminan y excluyen a los alumnos sin tomar en cuenta que son sujetos de derechos. Prevalece la tendencia a canalizar a los alumnos con discapacidades y grados susceptibles de ser integrados a la escuela regular a las escuelas de educación especial, argumentando que no cuentan con las instalaciones ni el equipo de apoyo para atenderlos de esta forma se aplica el método utilizado para eliminar la presencia social del menor con discapacidad en la escuela regular.

Lo que se manifiesta en esta temática es que no se han llevado a cabo las acciones dirigidas a la sociedad para promover la sensibilización y aceptación de los alumnos con discapacidad en la escuela regular. Lo anterior es indicativo del grado de identificación de la discapacidad con enfermedad, sin distinguirlo de la secuela. Una preocupación por garantizar el estado óptimo de salud es utilizada como argumento de exclusión violentando sus derechos.

Y finalmente ¿Son congruentes las decisiones que toman los directivos de escuelas privadas de educación básica con respecto a la integración educativa de niños con discapacidad, con el movimiento filosófico-educativo incluyente que se fundamenta en un marco jurídico?

A través de la investigación y de la respuesta a las preguntas anteriores concluimos que no son congruentes las decisiones que toman los directivos de escuelas privadas al inscribir alumnos con discapacidad y pretender integrarlos, ya que ellos mismos desconocen los principios y fundamentos filosóficos así como el marco jurídico en que se fundamenta esta política educativa.

Al desconocer estos principios, los responsables de instrumentar la política en las escuelas, toda vez que su visión es de empresarios en algunos casos, no llegan a comprender cuál es el espíritu desde sus orígenes, que permea en la norma. Así, la toma de decisión del directivo de integrar alumnos con discapacidad lleva a que los docentes lo tomen como una imposición, esta actitud se manifiesta en un porcentaje alto de desacuerdo por parte de éstos, porque consideran que no están preparados para atender a dichos alumnos y que la carga de trabajo se incrementa para ellos. Esta situación de disgusto se trasluce en las prácticas en el aula cuyas interacciones se caracterizan por la discriminación y exclusión de los alumnos con discapacidad.

También es indicativo el hecho de que ante la posible demanda de los padres a ejercer el derecho a la educación puede haber una respuesta de apoyo a dicha demanda por derecho, aún cuando podría suponerse las dificultades para lograr garantizarle un ambiente inclusivo si no se trabaja en el cambio cultural de patrones excluyentes. Si se implementaran todas estas medidas que se describen de manera aislada, se daría un salto cualitativo importante al respecto.

A partir de los resultados obtenidos y del análisis de la información se plantean las siguientes sugerencias:

- Dar a conocer los instrumentos normativos en que se sustenta la integración educativa de alumnos con discapacidad entre equipo de supervisión, propietarios, directivos y docentes con el objeto de evitar la discrecionalidad y mejorar la calidad del servicio.
- Dar a conocer los instrumentos normativos en que se sustenta la integración educativa de alumnos con discapacidad entre equipo de supervisión, propietarios, directivos y docentes, que se refieren a la accesibilidad física como componente

fundamental de la inclusión, para hacer valer el derecho a la educación de los menores con discapacidad.

- Dar a conocer los instrumentos normativos sobre accesibilidad como el Manual Técnico de Accesibilidad del Gobierno del D.F. y Accesibilidad, todos a la misma escuela de Andrés Balcázar de la SEP.
- Eliminar todos los sesgos que entrañen una posible exclusión del sistema educativo regular de los alumnos con discapacidad en los instrumentos normativos.
- Favorecer la participación de personas con discapacidad o entes comprometidos con sus derechos en la elaboración y reformas en los instrumentos normativos.
- Establecer en la norma las sanciones para las prácticas discriminatorias hacia los alumnos con discapacidad.
- Establecer un sistema de evaluación y vigilancia del cumplimiento de derecho a la educación de los niños con discapacidad, con el objeto de respetar, proteger y hacer valer este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.
- Incrementar las asesorías y orientación por parte de la supervisión a los propietarios, directivos y docentes.
- Sensibilizar y no sólo informar a los propietarios, directivos y docentes acerca de:
  1. la responsabilidad social que implica inscribir alumnos con discapacidad para integrarlos a la escuela regular.
  2. la posibilidad de ofrecer instalaciones sociales que se conviertan en oportunidades utilizables para alumnos con discapacidad para integrarlos a la escuela regular.
  3. la posibilidad de convertir la relación incómoda y tirante entre el alumno con discapacidad y la otredad evitando el estigma, exclusión y discriminación.
  4. la posibilidad de eliminar actitudes y valores negativos (estigmatización, hostilidad, discriminación) existentes con respecto a las personas con discapacidad.
  5. conformar el equipo de apoyo necesario para llevar a cabo la integración e inclusión educativa de dichos alumnos.
  6. integrar en la escuela regular a los alumnos que presenten discapacidad en niveles susceptibles de integrarse en la escuela regular.

- Establecer los indicadores para evaluar y vigilar los progresos en materia de integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas tanto públicas como privadas con el objeto de detectar los logros en cuanto a la educación digna de calidad.

Una forma de intervenir para implementar estas medidas sería sistematizar en un instructivo toda la información de la normativa que se refiere a la accesibilidad y que se encuentra dispersa, con el fin de orientar a los actores que ejercen toma de decisiones en las prácticas de esta política educativa para que los alumnos con discapacidad tengan acceso a la educación y a la igualdad de oportunidades.

**Futuras investigaciones podrán abordar aspectos que se relacionan con esta investigación como:**

- La formación del docente que atiende al alumno con necesidades educativas con discapacidad.
- La necesidad de contar con el equipo de apoyo (USAER) en las escuelas privadas.
- Investigar que ocurre con la deserción de los alumnos con discapacidad, qué tipo de atención reciben y dónde son atendidos, o si son excluidos completamente del sistema educativo.
- Investigar en qué medida se lleva a cabo la inclusión de los alumnos con discapacidad, una vez que se ha cumplido con la condición de la accesibilidad física.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- Acuerdo número 278 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de preescolar. México: SEP, 2000.
- Acuerdo número 357 por el que se establecen los requisitos y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación preescolar, 2005.
- Acuerdo número 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir primaria. México: SEP, 1999.
- Acuerdo número 255 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir primaria. México: SEP, 1999.
- Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. México:SEP.
- Bachelard, Gaston (2004), *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México, Siglo XXI.
- Bogdán y Biklen (1993), “Una sociología de educación especial”, citado por García Pastor, Carmen (1993), *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, Universitat.
- Bojórquez, Nelia (2005), “Ciudadanía”, en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en riesgo*. México, UAM-X, Tomo I.
- Bojórquez, Nelia (2005), “Desarrollo y derechos humanos”, en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en riesgo*. México, UAM-X, Tomo I.
- Bronfenbrenner, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Bustelo, Eduardo; Castel, Robert; Galtung, Johan; Minujin, Alberto y Stewart, Frances (1998), *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Santafé de Bogotá Colombia, Santillana.
- Carrizosa Hernández, Silvia y Carrillo Ma. De Lourdes (2000), “De claros y oscuros los trayectos de la integración”, en: Pérez De Plá, Esperanza y Carrizosa, Silvia (Compiladoras).
- Castro, Roberto (1996), “En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo”, en: I. Szasz y S. Lerner, *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.
- Cohen, Robert (2000), “Infancia y Legislación”, en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, UAM, México.



- Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad (1997), México: SEP.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2000).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Del Río Lugo, Norma Alicia (1991), Intervención temprana. Dinámica teórico-metodológica de un modelo de atención a la salud. México, UAM Xochimilco, División de Ciencias biológicas y de la salud.
- Del Río Lugo, Norma Alicia (2002), “La vida como motivo para celebrar. Hacia una visión humanista de la discapacidad”, en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.
- Diccionario de Sociología (2001). México, Fondo de Cultura Económica.
- Discapacidad. Archivador (2000), *Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo*. Fundación Nacional para la superación de la pobreza, Chile.
- Duverger. Maurice (1992), *Métodos de las ciencias sociales*. México, Ariel.
- Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (1979). España. Editorial. Aguilar.
- Escurra Ortiz de Rosas Martha y Molina Argudín, Alicia (2000), *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*. Convenio de Cooperación Técnica-Gobierno del Distrito Federal- UNICEF. México.
- Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con Discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal* (2000), Convenio de Cooperación Técnica – Gobierno del Distrito Federal– UNICEF. México.
- Evaluación externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (2005), Evaluación Externa, Informe preliminar, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa. México.
- Foucault, Michel (2002), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Cedillo, Ismael; Escalante Herrera, Iván; Escandón Minutti, Ma. Carmen; Fernández Torres, Luis Gerardo; Mustri Dabbah, Antonia y Puga Vázquez, Iliana (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP.

- García Lizárraga, Dulce María (2005), "Construcción social de la discapacidad". *Diseño y Sociedad*. XV aniversario. México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, número 17.
- García Lizárraga, Dulce María (2002), "Por una antropometría más incluyente", en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.
- García Méndez, Emilio (2000), "Doctrina de Protección Integral", citado por Rabanales García, Marvin. *El sentido real de la Convención sobre los Derechos de la Niñez*, en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, UAM, México.
- García Pastor, Carmen (1993), *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, Universitat.
- Goffman, Erving (2003), *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, Erving (2004), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, Erving (2004), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez-Palacio, Margarita (2002), *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Guajardo, Eliseo (1998), *Reorientación de la Educación Especial en México*. 1993-1998. Documento elaborado para el Seminario-Taller Regional sobre "La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales" dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile.
- Hopenhayn, M. (2001), "¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura" citado por Bojórquez, Nelia (2005), "Ciudadanía", en *Antología del Diplomado Derechos de la Infancia. Infancia en riesgo*. México, UAM-X, Tomo I.
- "Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". Salamanca España, 7-10 de junio de 1994, en *Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. SEP.
- Islas Azaïs, Hector (2005), *Lenguaje y discriminación*. Cuadernos de la igualdad. No. 4. Consejo Nacional para prevenir la Discriminación.
- Kozulin, Alex (1994), *La psicología de Vigotsky*. Editorial Alianza.

- Ley de Desarrollo Urbano del Distrito Federal (1996), en *Reglamento de Construcciones para el Distrito Federal* (2003). México, Sista.
- Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003).
- Ley General de Educación (1993).
- Ley para las personas con discapacidad en el Distrito Federal (1995).
- Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos. 2005-2006. (2005)
- Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos. 2006-2007. (2006)
- Loyo, Engracia (1999), *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México: 1911-1928*, México, El Colegio de México.
- Macías Lavín, Sonia (2000), *El paradigma del docente de la escuela regular y el enfoque educativo de la USAER ante la integración de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad*. Tesis de Maestría en Educación, presentada en la Universidad De Las Américas, México D.F. Inédita.
- Manual técnico de accesibilidad Gobierno del Distrito Federal. (Apoyo a las Normas técnicas complementarias de Accesibilidad). (2000)
- Mélich, Joan-Carles (1993), *Introducción* en Schütz, A. La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva, Barcelona, Piados.
- Moll, Luis C. (comp.) “Vygotski y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación”, en *Antología de Educación Especial* (1999), Editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. México:SEP, pp. 194.
- Muriá Vila, Rafael y Olivares Villagómez, Alelí (2002), “Criterios de diseño incluyentes de personas con necesidades especiales”, en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entrono construido: hacia un diseño universal*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.
- Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional* (2001), México, SEP.
- Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para escuelas primarias oficiales y particulares incorporadas al sistema educativo nacional periodo escolar 2002-2003*. Este documento incluye las normas para los Centros de Atención Múltiple y escuelas de educación regular que integra alumnos con necesidades educativas especiales o sin discapacidad. (2002).

- Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad. ONU, Gobierno de Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social (1999).
- Nussbaum C. Martha y Sen, Amartya (2002), *La Calidad de vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, Carlos (1998), *Diagnóstico de la educación privada en México*. México, UAM-Xochimilco, mimeografiado.
- Ornelas, Carlos (2003), *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ortí, Alfonso (2002), “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, en: Manuel García Ferrando, Jesús Ibáñez y Francisco Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Pratt Fairchild, Henry, Editor (2001), *Diccionario de Sociología*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez De Plá, Esperanza y Carrizosa, Silvia (Compiladoras) (2000), *Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Pérez De Plá, Esperanza (2000), “El concepto de discapacidad y sus alcances”, en: Pérez De Plá, Esperanza y Carrizosa, Silvia (Compiladoras).
- Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. México, Mayo, 2005.
- Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad* (1995), Comisión Nacional Coordinadora. México, Los Pinos.
- Proyecto paquete de auxiliares audiovisuales y didácticos para la integración educativa SEP/CIDI/OEA (1999), Serie: “Hacia una escuela abierta a la diversidad”. Folleto 3 “La integración de los más pequeños” (1997), en: *Antología de Educación Especial* (1999). México, editada como apoyo para la evaluación del factor Preparación Profesional. SEP.
- Puigdemívol, Ignasi (2000), “Historia de la Educación Especial”, citado por García Cedillo, Ismael, et al, en *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México, SEP.
- Puigdemívol, Ignasi (1998), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Grao.

Real Academia Español (1992), Diccionario de la Lengua Española. Madrid.

Rabanales García, Marvin (2000), "El sentido real de la Convención sobre los Derechos de la de la Niñez", en Corona Caraveo, Yolanda (coordinadora), *Infancia, legislación y política*, México, UAM.

Reglamento de construcciones para el Distrito Federal (2003). México, Sista.

Sabatier, Paul A. y Mazmanian, Daniel A. (1996), "6. La implementación de la política pública: un marco de análisis", en Aguilar Villanueva, Luis F. *La implementación de las políticas*, México, Porrúa, (Antologías de Política Pública, 6).

Sasso Yada, Ma. Francesca y Aguilar Montoya, Ma. Georgina (2002), "Ayudas técnicas en la integración social de la persona con discapacidad", en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco. División de Ciencias y Artes para el Diseño. Departamento de Métodos y Sistemas.

Sen, Amartya (2001), *La desigualdad económica*. México, Fondo de Cultura Económica.

*Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas* (2004), Santiago, Chile, ORELAC/ UNESCO.

*UNESCO, Foro Mundial sobre Educación* (2000), Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000.

Van Meter, Donald S. Y Van Horn, Carl E. (1996), "1.El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual", en Aguilar Villanueva Luis F. *La implementación de las políticas*. Colección Antologías de Política Pública. México, Porrúa.

Vygotski Semiónovic, Lev (1997), "*Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes*", Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Madrid, Visor Dis. El artículo original está sin fecha.

#### **TEXTOS DE INTERNET**

Antúnez Farrugia, María Eugenia (2005), *Las personas con discapacidad y la discriminación*. Disponible en: [www.conapred.org.mx](http://www.conapred.org.mx).

Balcázar De La Cruz, Andrés (2006), *Todos a la misma escuela*. Accesibilidad. Disponible en :[http://abc-discapacidad.com/blog/actividades\\_abc/](http://abc-discapacidad.com/blog/actividades_abc/)

Citado en: "Pierre Bourdeau: El capital cultural y la reproducción social". Disponible en: <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic15.htm>

[Disabled children and the Convention on the Rights of the Child : an advocacy tool](#), SAVE THE CHILDREN ALLIANCE. Task Group on Disability and Discrimination *London, Save the Children* [1999?] [4 p] Save the children UK, Traducción: Norma Del Río.

Muñoz, Vernor. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. APLICACIÓN DE LA RESOLUCIÓN 60/251 DE LA ASAMBLEA GENERAL, DE 15 DE MARZO DE 2006, TITULADA "CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS". Seminario celebrado el 23 y el 24 de noviembre de 2006.  
[Informe Relator Especial Educación 2007.pdf \(242KB\)](#)

Presentan primera encuesta sobre discriminación en México. Disponible en:  
<http://espanol.news.yahoo.com/050516/4/107u.html>. Fecha de consulta: 28 de mayo del 2005.

Sen, Amartya (2004), *Discapacidad y Justicia*. Ponencia en la Segunda Conferencia sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Banco Mundial, Diciembre 2004  
<http://latinamerica.dpi.org/documents/1SENAMARTYA-DISCAPACIDADYJUSTICIA.doc>.

Summary report. Violence Against Disabled Children. UN Secretary Generals Report on Violence against Children. Thematic Group on Violence against Disabled Children Findings and Recommendations. Julio 28, 2005.  
[http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF\\_Violence\\_Against\\_Disabled\\_Children\\_Report\\_Distributed\\_Version.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF_Violence_Against_Disabled_Children_Report_Distributed_Version.pdf)

Rojas Castro, Sonia (2004), *Disposiciones jurídicas mexicanas en materia de personas con discapacidad*. Disponible en:  
<http://conapred.org.mx/CentroDoc/Comision/Disc.JuridiksDiscapSRojas.html>

## HEMEROGRAFÍA

García Lizárraga, Dulce María (2005), "Construcción social de la discapacidad". *Diseño y Sociedad*. XV aniversario. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, número 17.

Hernández, Mirta. Modifican la escuela de Arly. "Recomienda la SEP al colegio adecuar instalaciones". *Reforma*. Ciudad, pág. 2B, 8 de octubre del 2003.

## VIDEOS

Panorama de la Integración Educativa en México (1998) (videocasete)/ Morales Garza Sofía Leticia.

La Integración Educativa y las necesidades educativas especiales: estudio de caso/ La integración educativa y los apoyos materiales: estudio de caso.(1998)(videocasete)/ López Huerta, Lucrecia coord.

La integración educativa y las adecuaciones curriculares caso (videocasete)/ Integración educativa y gestión escolar caso (videocasete) Bonilla Oralia. Año pub. 1998.

Condiciones básicas para la integración educativa, (videocasete)/Las necesidades educativas especiales de niños con discapacidades auditivas (videocasete) García Cedillo, Ismael. Año pub. 1999.

¿Es posible integrar niños con necesidades educativas especiales asociados con discapacidad intelectual? (videocasete)/ La integración de los niños con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad visual y los apoyos personales (videocasete)/(responsable de contenido, Ismael García Cedillo; guión Patricia Castaño Guerra; realización Georgina Vega; conducción Ma. Del Carmen Escandón) Montiel, Araceli. Año de pub. 1999.

Las adecuaciones de acceso y la integración de niños con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad motora/ Alumnos con necesidades educativas especiales asociados con el ambiente social y familiar (videocasete) Paz, Isabel. Año pub.1999.

**ANEXOS**



**Entrevista con propietarios, directores y docentes de escuelas privadas de educación básica**

**Escuela Número:**

**Bajo el proyecto de investigación denominado: Accesibilidad física de alumnos con discapacidad motora y visual en los niveles 0 y 1 en 15 escuelas privadas respectivamente, de educación básica de las Delegaciones Coyoacán e Iztapalapa.**

**Entrevista semiestructurada realizada por: Sofía Álvarez Galán.**

**Entrevistadora al entrevistado: Propietario de la escuela número: \_\_\_\_\_ del día: \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año 2006, de las \_\_\_\_\_ a las \_\_\_\_\_.**

**El entrevistado aceptó ser grabado \_\_\_\_\_**

**El entrevistado no aceptó ser grabado \_\_\_\_\_**

**Cuestionario**

Debido a que la información proporcionada constituye una parte importante del proyecto, se recomienda no dejar sin respuesta ninguna pregunta:

Escuela No. \_\_\_\_\_

Tipo de escuela: Sólo varones: \_\_\_\_\_ Sólo mujeres: \_\_\_\_\_ Mixta: \_\_\_\_\_

1. Subraye los Niveles con que cuenta la escuela:

Maternal      Preescolar      Primaria      Secundaria

2.- Número de alumnos inscritos en los registros de asistencia:

Anote el número de alumnos registrados en: maternal \_\_\_\_\_ preescolar \_\_\_\_\_

Primaria: 1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_ 4° \_\_\_\_\_ 5° \_\_\_\_\_ 6° \_\_\_\_\_

Secundaria: 1° \_\_\_\_\_ 2° \_\_\_\_\_ 3° \_\_\_\_\_

3.- ¿Qué entiende por discapacidad?

4.- ¿Ha tenido solicitudes de inscripción de alumnos con discapacidad?

Si la respuesta es no, pasar a la pregunta 31.

5.- ¿Cuántas solicitudes? \_\_\_\_\_

6.- ¿Requirió el certificado médico? \_\_\_\_\_

7.- ¿Tiene inscritos alumnos con discapacidad? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Si la respuesta es no, pasar a la pregunta 31.

8.- Anote el número de alumnos que tiene por discapacidad:

Motora \_\_\_\_\_ Visual \_\_\_\_\_ Auditiva \_\_\_\_\_ Intelectual \_\_\_\_\_ Múltiple \_\_\_\_\_

Otras \_\_\_\_\_

(La que sigue tiene relación con los tres autores)

9.- ¿Los alumnos con discapacidad aparecen en el registro de asistencia y en el del Sistema Integral? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por

qué? \_\_\_\_\_

10.- ¿Ha tenido que realizar cambios? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

10.1. ¿Qué tipo de cambios ha realizado? \_\_\_\_\_

11.- ¿Tiempo de permanencia en horas del alumno con discapacidad en la escuela? \_\_\_\_\_

12.- ¿Tiene ventajas el inscribir alumnos con discapacidad para integrarlos? Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Por qué? \_\_\_\_\_

12.1.- ¿Cuáles son las ventajas? \_\_\_\_\_

12.2.- ¿Tiene desventajas inscribir alumnos con discapacidad para integrarlos?

¿Cuáles?

13.- Marque el número de edificios que tiene la escuela:

14.- Marque el número de niveles o pisos que tiene cada edificio:

- 15.- Marque el número de puertas a la vía pública de la escuela?
- 16.- Marque el número de aulas que tiene la escuela:
- 17.- Tache el número de patios que tiene la escuela
- 18.- ¿Tiene aula de usos múltiples?
- 19.- Marque el número de sanitarios
- 20.- Los sanitarios están separados?  
¿Bajo que criterio?:
- 21.-¿Los sanitarios cuentan con barras para el apoyo de discapacidad motora?
- 22.- ¿Tiene escaleras?
- 23.- ¿Cuentan con barandales?
- 24.- ¿Cuentan con pasamanos?
- 25.-¿Cuentan con señalización para la discapacidad visual?
- 26.-La asistencia de los alumnos con discapacidad es del:
- 27.-Características del desplazamiento:

Características de la permanencia **Espacial:**

- 28.-¿En qué áreas del inmueble permanece más tiempo el alumno con discapacidad?

- 
- 28.1.- ¿Existe un espacio ex profeso para los alumnos con discapacidad?

sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿Qué características tiene? \_\_\_\_\_

**Permanencia Temporal:**

- 29.- ¿Asiste todos los días? sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_ ¿por qué? \_\_\_\_\_

- 29.1.- ¿En qué etapa del ciclo escolar ingresó el alumno con discapacidad?

- 29.2.- ¿Es el primer ciclo?

- 29.3.- El ausentismo de alumnos con discapacidad se da de manera:

- 29.4.- ¿Ha habido deserción de alumnos con discapacidad?

- 29.5.- ¿Por qué?

- 30.-¿El mobiliario es adecuado para el nivel de educación básica (preescolar, primaria o secundaria)?

sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

- 30.1.- ¿por qué? \_\_\_\_\_

- 30.2.- ¿El mobiliario es adecuado para atender a la diversidad? sí \_\_\_\_\_ no \_\_\_\_\_

- 30.3.- ¿Por qué?

**Condiciones de acceso:**

- 30.4.- Acceso principal:

- 30.5.- Salida de emergencia:

- 30.6.- Pasillos:

- 30.7.- Acceso aulas:

- 30.8.- Acceso sanitarios:

- 30.9.- Acceso aula usos múltiples:

- 30.10.-Acceso laboratorios:

- 30.11.-Acceso área administrativa:

- 30.12.-Aulas:

- 30.13.-Iluminación natural aulas:

- 30.14.-Ventilación aulas:

- 30.14.-Área de recreación:

- 30.15.-Tipo de construcción,

En caso de no tener alumnos con discapacidad marque la(s) razones por las que no tienen:

- 31.- ¿No ha habido casos que se presenten a solicitar el servicio?
- 31.1.- ¿No podrían tener acceso a todos los servicios por el tipo de arquitectura?
- 31.2.- ¿Los padres de familia no estarían de acuerdo?
- 31.3.- ¿La calidad educativa no se vería afectada por los requerimientos de atención especial?
- 31.4.- ¿Se requieren de instalaciones especiales?
- 31.5.- ¿La experiencia del pasado con alumnos con discapacidad no fue negativa?
- 31.6.- ¿Tendríamos que hacer excepciones a algunos puntos del reglamento?
- 31.7.- ¿Se requiere de personal especializado?
- 31.8.- ¿Es mucha responsabilidad?
- 31.9.- ¿Tendríamos mayor riesgo de accidentes por el tipo de instalaciones?

32.-¿Conoce usted algún documento oficial (leyes, acuerdos, reglamentos) en donde se especifiquen las normas con respecto a la atención de alumnos con discapacidad?

32.1.-¿Cuál?

Marque si ese documento menciona alguno de estos conceptos:

- 32.2.- ¿Dice algo de la escuela regular?
- 32.3.- ¿Dice algo de necesidades educativas especiales?
- 32.4.- ¿Dice algo sobre acceso físico?
- 32.5.- ¿Dice algo sobre adecuaciones técnicas?
- 32.6.- ¿Dice algo sobre adecuaciones curriculares?
- 32.7.- ¿Dice algo sobre discriminación?
- 33.-¿La orientación que les proporciona la supervisión acerca de la integración de alumnos con discapacidad es adecuada?

Datos de los alumnos con discapacidad:

1.Edad\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Nivel\_\_\_\_ Género\_\_\_\_\_ Tipo de discapacidad\_\_\_\_\_

2.Edad\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Nivel\_\_\_\_ Género\_\_\_\_\_ Tipo de discapacidad\_\_\_\_\_

### Transcripción de una entrevista.

Entrevista 25 <sup>1</sup>	Entrevistada <sup>2</sup> : Propietaria de la escuela
	Fecha: 9 de junio, 2006
Nota: La entrevistada sí aceptó ser grabada.	

Entrevistadora: ¿Qué tipo de escuela es, para varones, niñas o mixta?

**Entrevistada: Mixta**

Entrevistadora: ¿Qué niveles de educación básica atiende?

**Entrevistada: Todos, hasta secundaria**

Entrevistadora: ¿Número de alumnos inscritos en los registros de asistencia?

**Entrevistada: 300**

Entrevistadora: ¿Alumnos registrados en maternal?

**Entrevistada: Este, bueno es que lo que pasa es que yo mi maternal, es maternal, pero aquí lo llamo kínder I, entonces ...**

Entrevistadora: ¿De qué edad son los niños?

**Entrevistada: De 2 años 8 meses.**

Entrevistadora: Entonces sí es maternal

**Entrevistada: Sí, ¿verdad?, aproximadamente son 15.**

Entrevistadora: ¿De preescolar cuántos son?

**Entrevistada: De preescolar, entonces son 90 menos 15, entonces 75 ( 23,25 Y 27). De primaria más o menos tengo en total 154, son grupos más o menos de 20, lo que pasa es que en tengo dos grupos de cuarto. (26, 21, 22, 40, 23, 22)**

Entrevistadora: ¿Y, en secundaria?

**Entrevistada: Tengo 54 alumnos y tengo 17, 24 y 14.**

Entrevistadora: ¿Qué entiende por discapacidad?

**Entrevistada: ¿En que sentido?**

Entrevistadora: O sea, ¿qué sería una discapacidad para usted?.

**Entrevistada: Una discapacidad podría ser motor o intelectual.**

Entrevistadora: ¿Ha tenido solicitudes de inscripción de alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: Sí**

Entrevistadora: ¿Cuántas solicitudes?

**Entrevistada: Que será, unas dos por año. Lo que pasa es que por la zona ya estamos ubicados, entienden que esta no es una escuela especial, sin embargo vienen porque los papás están desesperados.**

Entrevistadora: ¿Están desesperados porque no encuentran escuela para sus hijos?

**Entrevistada: Sí entonces lo que pasa es que yo, si el niño viene con un problema, sí tratamos de ayudarlo, siempre y cuando la escuela ayuda al niño, pero cuando no tengo ni instalaciones, este, se requiere de toda una infraestructura para tenerlos bien.**

Entrevistadora: ¿Requirió el certificado médico?

**Entrevistada: Sí, a todos, certificado médico, audiometría.**

Entrevistadora: ¿Actualmente no tiene alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: Ehhh, no.**

<sup>1</sup> Las transcripciones de las restantes entrevistas obran en mi poder.

<sup>2</sup> Se ha usado un nemónico en lugar del nombre propio por motivos de confidencialidad.

Entrevistadora: ¿ Tiene inscritos alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: Bueno si consideramos que lenguaje viene a ser una discapacidad en otros sí, problemas de lenguaje y trastorno de atención. También un problema severo de lenguaje y dos con TDA severo.**

Entrevistadora: ¿Estos alumnos con problema de lenguaje y TDA aparecen en el registro de asistencia y en el del Sistema Integral?

**Entrevistada: Sí**

Entrevistadora: ¿Sería tan amable de proporcionarme los datos en cuanto a edad, sexo y grado escolar de estos alumnos?

**Entrevistada: Sí como no: Alumno 1. Edad: 3 años. Discapacidad: severo problema de lenguaje. Grado: 3° preescolar. Género: Femenino. Alumno 2. Edad: 7 años. Discapacidad: TDA agresivo. Grado: 1° primaria. Género: Masculino. Alumno 3. Edad: 13 años. Discapacidad: TDA severo, agresivo. Grado: 6° primaria. Género: Masculino.**

Entrevistadora: ¿Ha tenido que realizar cambios para atender a estos niños, por ejemplo a nivel curricular y físico en la escuela ?

**Entrevistada: Bueno sí, pero hemos tenido mucho cuidado en evitar escaleras, este, tenemos mucho cuidado con el mobiliario, en sí la instalación de la escuela, para evitar cualquier tipo de problemas no, todo lo que es preescolar está abajo, jamás suben y bajan escaleras los preescolares.**

Entrevistadora ¿Qué tipo de cambios ha realizado?

**Entrevistada: Ninguno.**

Entrevistadora: ¿Tiempo de permanencia de estos alumnos en la escuela?

**Entrevistada: Normal. Sólo una alumna sale a las 13:00 horas dos veces por semana porque va a la terapia.**

Entrevistadora: ¿Tiene ventajas el inscribir alumnos con discapacidad para integrarlos?

**Entrevistada: Pues a nivel... (risa) pues obviamente que todos deberíamos tener un, un plan de trabajo, un aula especial, una parte de la escuela para que estos chicos a futuro se pudieran lograr integrar. Para mí esto sería la finalidad ¿no?, este, a ver se me olvidó cómo era.**

Entrevistadora: ¿Sí, tiene ventajas o desventajas inscribir alumnos con discapacidad para integrarlos?.

**Entrevistada: Como ser humano, yo creo que tengo la obligación, tendríamos la obligación las escuelas particulares de atenderlos ¿no?, siempre y cuando realmente podamos ayudar, porque si es nada más para sacar más colegiatura, pues entonces obviamente que no. Para mí una ventaja también sería que los demás niños aprendieran a valorizar lo que tienen ¿no?, y tener la oportunidad de poder ayudar a otro compañero en desventaja en diferente en parte de su cuerpo, a nivel este académico, motor o no se.**

Entrevistadora: ¿Entonces sería enriquecedor tanto para el niño con discapacidad como para los otros?

**Entrevistada: Sí, sí, yo creo que no sería desfavorable, siempre y cuando tuviéramos las instalaciones, para mí es muy importante, no tanto ofrecerle, no sé, no tanto que sea la banca ahí con su silla y el pizarrón, un gran espacio donde el niño se pudiese desplazar, una maestra con un currículo específico, otro tipo de programa ¿no?, no le voy a decir “no les vayan a dar matemáticas, o ingles”, no, como ir trabajando a ritmo del niño.**

Entrevistadora: ¿Cuál es el número de edificios tiene la escuela?

**Entrevistada: 3**

Entrevistadora: ¿Cuál es el número de niveles o pisos que tiene cada edificio?

**Entrevistada: Uno, PB y 1er piso.**  
Entrevistadora: ¿Cuál es el número de puertas a la vía pública de la escuela?  
**Entrevistada: 1**  
Entrevistadora: ¿Cuál es el número de aulas que tiene la escuela?  
**Entrevistada: 20**  
Entrevistadora: ¿Cuál es el número de patios que tiene la escuela?  
**Entrevistada: 3**  
Entrevistadora: ¿Tiene aula de usos múltiples?  
**Entrevistada: Sí**  
Entrevistadora: ¿Cuál es el número de sanitarios con que cuenta la escuela?  
**Entrevistada: Uyy, hay baño en cada salón. Son seis en preescolar, primaria uno grande para niñas y uno para varón y secundaria también.**  
Entrevistadora: ¿Con cuántos retretes tiene el de primaria?  
**Entrevistada: Claro, ese tiene tres tazas.**  
Entrevistadora: ¿Estos de preescolar son para ser utilizados por los dos géneros?  
**Entrevistada: Sí**  
Entrevistadora: ¿Los sanitarios están separados?  
**Entrevistada: Sí**  
Entrevistadora: ¿Bajo que criterio, por género o nivel?  
**Entrevistada: Género y nivel. Los de preescolar no están separados por género, pero tiene uno en cada aula.**  
Entrevistadora: ¿Los sanitarios cuentan con barras para el apoyo de discapacidad motora?  
**Entrevistada: No. Hay una bardita, porque está el excusado y una bardita y el lavamanos, aunque nunca entran dos, pero eso me lo pide SEP, por eso le puse la bardita, pero como no tengo niños discapacitados, no tengo así, una rampa, no, porque no tengo ese tipo de niños, a eso me refiero.**  
Entrevistadora: ¿Tiene escaleras?  
**Entrevistada: Tengo escaleras, sí, pues para el primer nivel. Sí, con acabado antiderrapante también en pasillos y escaleras y tiene la cinta, hay es que parecen monstruos peludos, bajan como caballos. (risas). Sí, y luego los accidentes están a la orden del día.**  
Entrevistadora: ¿Cuentan con barandales?  
**Entrevistada: Sí**  
Entrevistadora: ¿Cuentan con pasamanos?  
**Entrevistada: Sí**  
Entrevistadora: ¿Cuentan con señalización para la discapacidad visual?  
**Entrevistada: No.**  
Entrevistadora: ¿Cuál es el porcentaje de asistencia de los alumnos con discapacidad?  
**Entrevistada: 81 a 95%, la normal, faltan poco aquí, porque las mamás trabajan, tengo muchas que trabajan.**  
Entrevistadora: ¿El desplazamiento del niño de 3 años, con discapacidad: severo problema de lenguaje, de tercer grado de preescolar. Género: Femenino, es autónomo, asistido, vertical y horizontal?  
**Entrevistada: Es autónomo, vertical y horizontal, no tenemos quien los asista y no necesitan.**  
Entrevistadora: ¿El desplazamiento del niño de 7 años, Discapacidad: TDA agresivo. Grado: 1º primaria. Género: Masculino, es autónomo, asistido, vertical y horizontal?  
**Entrevistada: Igual que el anterior, autónomo, vertical y horizontal.**

Entrevistadora: ¿El desplazamiento, del niño de 13 años. Discapacidad: TDA severo, agresivo. Grado: 6° primaria. Género: Masculino, es autónomo, asistido, vertical y horizontal?

**Entrevistada: Igual que los anteriores.**

Entrevistadora: ¿Cuántos alumnos tiene o ha tenido con TDA?

**Entrevistada: Les digo yo “mis graves”, son mis graves, en las tres secciones, en general, en toda la escuela yo creo unos quince. De apenas y un poquito más, los generales. Hay niños que de alguna manera puede uno lograr captar su atención, pero hay niños que sí requieren esa atención especial ¿no?. Como usted me decía, hay niños que sí traen diagnóstico, porque hay con TDA hasta en diferentes grados, algunos desafían a la autoridad.**

Entrevistadora: ¿Ha habido casos que ustedes los detectan?

**Entrevistada: Bueno, lo que pasa es que aquí es, cuando llegan los niños se les hace su valoración, ahí ya detectamos algo, si vemos que es muy severo no los recibimos porque sobre todo, porque es una escuela bilingüe, entonces está superdetectado, un niño que tiene problema de atención no lo va a lograr en una escuela bilingüe, y lo que no queremos es pues favorecer fracasos escolares ¿no?. Luego los papás son muy raros ¿no?, cuando les dices que no, están insiste e insiste. Entonces yo los canalizo. “Señor, en un año con muchísimo gusto yo se lo recibo”. Pero no vuelven a venir, y como la escuela entre el grado de prepi, y primero de primaria es un año completo de inglés, lo trabajamos de manera un poco diferente, entonces es muy difícil que un niño llegue después de los siete años a nuestra escuela, porque no traen el nivel de inglés, entons, yo mi preescolar lo cuido muchísimo, porque ahorita por ejemplo de secundaria, pues de los niños que están, 10 son niños desde el año, año y medio, porque antes yo tenía cunero. Entons digamos que la escuela tiene mucho trabajo porque es donde detectamos todo y tratamos de que antes de que entre a primaria, pues esté la terapia del lenguaje, la terapia de juego, la la la.**

¿Por ejemplo ustedes imparten las asignaturas en inglés?

**No, en secundaria sí llevamos ciencias, lo llamamos las ciencias en inglés, pero lo que es kínder y primaria no, vemos solamente las fechas conmemorativas, como Thanks Given, President’s Day, ta ta ta.**

Entrevistadora: ¿Sabía usted que hay quejas en la Profeco de padres de familia cuyos hijos con discapacidad no han sido inscritos en las escuelas regulares particulares?

**Entrevistada: ¿O sea, me discriminaron, no me dieron el pase a esa escuela?.**

Entrevistadora: ¿Sí, me negaron la inscripción y por eso me vengo a quejar.

**Entrevistada: A bueno, yo por eso tengo los exámenes. ¡Claro!**

Entrevistadora: ¿Les envía la autoridad a ustedes los lineamientos de inscripción y les dice debes inscribir alumnos con discapacidad, y los orienta?

**Entrevistada: Sí, pero si yo no tengo las posibilidades económicas para hacer cambios, ni el personal para atenderlos, no los inscribo.**

Entrevistadora: Sí, ustedes están siendo honestos.

**Entrevistada: ¡Claro!, No, y además, por ejemplo ¿no se si ha ido a una escuela especial para niños discapacitados aquí en la esquina?**

Entrevistadora: No.

**Entrevistada: Está en la mera esquina, ahí dice, hasta “recibimos niños medicados”, no la conozco.**

Entrevistadora: ¿Esa escuela es de educación especial?

**Entrevistada: Sí, y es particular.**

Entrevistadora: ¿Sería un CAM, Centro de Atención Múltiple?

**Entrevistada:** Sí, sería bueno que también se diera una vuelta ahí.

Entrevistadora: Es interesante, su comentario.

**Entrevistada:** Ellos deberían, para mi criterio ¿no?, en la SEP, decir, bueno que hagan, aquí está el directorio, si te llega un niño discapacitado hay Centros de Atención, a mí jamás me dijo eso la SEP, yo lo busqué, sí, por ejemplo yo a muchos niños los he canalizado aquí en Avenida de las Bombas, ellos trabajan así, tienen dos primarias, en la 38 y la 39, los niños que tiene problemas digamos especiales, los reciben a todos.

Entrevistadora: ¿Es privado?

**Entrevistada:** Sí, ellos los reciben,, como van madurando los niños, los van pasando a la otra y los atienden dos hermanas ya mayores, que la verdad han trabajado muy bien con los niños, de hecho, la verdad yo he mandado, he ubicado dos, los mandé allá y regresaron conmigo a secundaria y me llegaron bien, casi bien.

Entrevistadora: ¿Si pero entonces esa escuela es de educación especial y a la vez tiene su escuela regular

**Entrevistada:** Sí, sí, sí, trabajan muy bien. Hay otro que es el CEMAC que está a la vuelta de médica Sur, que es un Montessori, la ventaja para mí, para mí la mejor escuela Montessori porque reciben niños desde preescolar hasta la prepa, entonces el niño, hay muchas Montessori que nada más tienen primaria y en el tramo tan importante de la adolescencia hay cambio de ritmo. Y ahí tienen hasta la prepa, pero esa escuela, si usted no va en noviembre para acercarse a ver si le toca un lugar porque hay muchísimos niños, y ahí sí reciben niños con Síndrome de Down, autistas, y demás problemas de visión, auditivo, esa escuela está muy bien armada, muy muy bien.

Entrevistadora: ¿Entonces usted canaliza algunas discapacidades a las escuelas de educación especial?

**Entrevistada:** Pues sí, porque eso tampoco se me hace justo porque estamos muy mal en la educación en México. ¿Sabe quien está mal?, y me da mucha pena, pero la SEP no sabe lo que hace, no sabe ni lo que dice desde sus escritorios. ¿Sí sabe el cambio que ha habido para secundaria?, o sea secundaria a partir de este año le quitan historia a primero de secundaria y les meten cinco de Geografía y luego en segundo y tercero de secundaria quitan Geografía y les meten dos horas de Historia. O sea, si de por sí lo que falta aquí es un poco más de amor a nuestra patria para evitar todo lo que está pasando, que haya más historia.

Entrevistadora: ¿Será una estrategia para que los niños no conozcan el pasado?.

**Entrevistada:** ¡Claro!

Entrevistadora: ¿Estas generaciones van a quedar con ese vacío, como cuando se dio el cambio de Sociales, todo el paquete completo, Geografía, Historia, todo integrado.

**Entrevistada:** Sí, por ejemplo ahorita nos avisaron el viernes pasado, que a nivel nacional iban a venir con 3°, 4°, 5° y 6° de primaria, y 3° de secundaria, dos días a aplicar exámenes de Español y Matemáticas, para ver como cierra este sexenio, esta la educación, ok, estamos en junio, exámenes finales, yo tuve que cambiar toda mi calendarización, pidieron que estuvieran dos papás presentes en cada grado, quedaron de venir el 5, no vinieron el 6, no vinieron el 7, vinieron ayer, como llegaron tarde, tenían que venir a las 8:00, llegaron 9:30, que los niños no salían al recreo. Pero por supuesto que no, por supuesto que no. Que me iban a poner un reporte. Yo no comulgo mucho con los... mire, el plan de trabajo de la SEP mis respetos, tiene unos libros hermosos, pobres, las fichas son pobres, pero la idea es muy buena, pero a la hora del escritorio, que pedagogo, el normalista ya hicieron y



cuando llega, cuando aterriza las inspecciones, los inspectores y las inspectoras son gente con muy poca preparación, y usted puede tener a una persona que ha estado 20 años ahí, es un caos, nos piden cosas grandes. Yo por ejemplo tengo en mis tres secciones una directora ante SEP, que solamente atiende SEP, y luego tengo tres directoras que me atienden a mis niños, o sea son sus secretarias, yo les pago a sus secretarias.

Entrevistadora: ¿Para que entreguen todo lo que piden?

Entrevistada: Sí, pero estupideces, o sea, hay fax, hay e-mail, yo le dije a mi inspectora: “te regalo un fax”, yo se los regalo, le regalo el papel, mándemelo, mándeme la información por e-mail, entons que pasa, otra vez en perjuicio de los padres porque esos tres sueldos pues yo los tengo que, un gravamen de las colegiaturas, un 2% más por todos esos gastos, al año salió una cuota de dos, tres mil pesos por inspección, al año, pues hay que donar nuestro papel para que saquen sus copias.

Entrevistadora: ¿Pero por qué tienen que dar ustedes cuota por la inspección, si es su trabajo?

Entrevistada: Pero como nosotros somos dos escuelas, tenemos que dar dos mil quinientos pesos por escuela.

Entrevistada: Ok, está bien, para que estés bien, que tengas tu cafetera en la inspección y estés de buen humor ¡va!. Pero ayuda, no todo es no, no, no. Yo de kínder y de secundaria tengo unas damas, sí, me quito el sombrero, el inspector de primaria gracias a Dios ahora en febrero lo quitaron, o sea, un señor. Mire se lo juro que mi poli tiene más educación, así se lo juro. El señor llegaba y me hacía (golpes en el brazo), y me hacía así y me gritaba hasta que le tuve que decir “me da mucha pena, pero usted ni me va a señalar, ni me va a gritar”. Entonces “yo así hablo”. Pues conmigo, lo siento pero usted y yo somos iguales y entons me dijo “por supuesto que no porque de mí depende que usted siga con su primaria”. Entonces yo me junté con las dos escuelas y dijimos: “ya, vamos hacer algo, este señor tiene problemas”, si le diré que a mi no me interesa y lo respeto, pero era una agresión y todas éramos mujeres y no quisieron, les dio miedo. “No es que después nos va a ir peor”

Entrevistadora: ¿Entonces se sigue permitiendo el abuso de autoridad?

Entrevistada: Bueno, le voy a decir, nuestra escuela cuenta con un campamento en Tepeji del Río, un lugar hermoso, tenemos dos mil metros de áreas verdes, alberca, tengo conejos, gallinas, todo para ellos, es de la escuela pero yo no lo rento, es para mis niños nada más y los días del niño a las siete de la mañana nos vamos todos, nos vamos a Tepeji. Pues creará que el año pasado el día 29 me dijo: “no vas, no vas”, a las once de la mañana, y pues como loca a las maestras porque no puedo sacar a los niños sin el permiso de la SEP, sin embargo secundaria y kínder sí me dieron el sí. “No vas” y, estaba el hombre plantado aquí enfrente en su coche a las 7:30 de la mañana a ver si no iba. Entonces yo creo que a estos señores, a estos inspectores sí les tendrían que aplicar unas pruebas psicológicas. Otra, quería “besuquiar”, desde aquí (mostrando el brazo) a la sobada y los besotes. Entonces yo decía: “bueno, me sobas pero no me besas, Jorge Luis cómo estás, ta ta ta”. Pero con todas, jóvenes, feas, gordas, flacas, parejitas. Esto era, para mi era un abuso, ¡era un abuso de autoridad!, es bien difícil, este gobierno, México es hermoso... pero el gobierno está muy mal en todos los niveles. Pues ojalá, quien quiera que se quede ojalá lo haga. A nosotros los particulares no nos dejan trabajar. ¿Cómo es posible que a nosotros en secundaria nos autoricen tres horas

**libres a la semana?, o sea, es absurdo, entonces que se hace, obliga a la escuela a mentir.**

Entrevistadora: Así es, disculpe, ¿en qué áreas del inmueble permanecen más tiempo los alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: En el aula y área de recreación.**

Entrevistadora: ¿Existe un espacio ex profeso para los alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: No.**

Entrevistadora: ¿Asiste estos alumnos todos los días?

**Entrevistada: Sí, lo que pasa es que no tengo alumnos discapacitados.**

Entrevistadora: ¿Los niños de los cuales me proporcionó los datos, en qué etapa del ciclo escolar ingresaron?

**Entrevistada: Al inicio del ciclo dos y una en marzo porque es una escuela particular.**

Entrevistadora: ¿Es el primer ciclo escolar que están inscritos?

**Entrevistada: No, algunos los tengo desde maternal.**

Entrevistadora: ¿El ausentismo de estos alumnos se da de manera frecuente o esporádica?

**Entrevistada: No hay, como cualquier niño esporádica, se ausentan porque tienen catarro.**

Entrevistadora: ¿Ha habido deserción de alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: No.**

Entrevistadora: ¿Por qué?

**Entrevistada: Generalmente terminan el ciclo escolar.**

Entrevistadora: ¿El mobiliario es adecuado para los niveles que atiende como preescolar, primaria y secundaria?

**Entrevistada: Sí.**

Entrevistadora: ¿Por qué?

**Entrevistada: Porque si no, no me hubiera podido incorporar en la SEP.**

Entrevistadora: ¿El mobiliario es adecuado para atender a la diversidad?

**Entrevistada: No.**

Entrevistadora: ¿Por qué?

**Entrevistada: Bueno, aunque no es una discapacidad, yo para los niños de los grados grandes, tiene paletas y sí tengo la paleta para los zurdos, pero no está considerado como una discapacidad, ¿no creo verdad?**

Entrevistadora: No

Entrevistadora: Las preguntas que le voy hacer a continuación tienen relación con las condiciones de acceso a su escuela, pueden tener como respuesta una de las siguientes opciones: reducido (cuando la medida es menor a la establecida por la normativa), amplio (cuando cumple con la medida establecida por la norma) y muy amplio (cuando es superior a la establecida). ¿Su acceso principal es?

**Entrevistada: Amplio.**

Entrevistadora: ¿Salida de emergencia:

**Entrevistada: Muy amplia**

Entrevistadora: ¿Pasillos?

**Entrevistada: Amplio, con piso antiderrapante.**

Entrevistadora: ¿Acceso aulas?

**Entrevistada: Amplio.**

Entrevistadora: ¿Acceso sanitarios?

**Entrevistada: Amplio**

Entrevistadora: ¿Acceso aula usos múltiples?

**Entrevistada: Amplio.**

Entrevistadora: ¿Acceso laboratorios?

**Entrevistada: Amplio**

Entrevistadora: ¿Acceso área administrativa?

**Entrevistada: Amplio.**

Entrevistadora: ¿Aulas?

**Entrevistada: Amplio.**

Entrevistadora: ¿Cómo es la iluminación natural de las aulas?

**Entrevistada: Adecuada.**

Entrevistadora: ¿Cómo es la ventilación de las aulas?

**Entrevistada: Adecuada.**

Entrevistadora: ¿Área de recreación?

**Entrevistada: Muy amplia.**

Entrevistadora: ¿Tipo de construcción?

**Entrevistada: Una parte es ex profeso y otra es casa adaptada.**

Entrevistadora: Entonces en su caso sí se han presentado padres de familia de alumnos con discapacidad a solicitar el servicio.

**Entrevistada: Sí hemos tenido solicitudes.**

Entrevistadora: ¿Todos los alumnos con discapacidad podrían tener acceso a todos los servicios por el tipo de arquitectura?

**Entrevistada: Sí tendría que negar la inscripción a la discapacidad motora por el tipo de arquitectura.**

Entrevistadora: ¿Los padres de familia estarían de acuerdo en que inscriba alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: Si los padres de familia de aquí sí, y si no están de acuerdo no me importa. (risas)**

Entrevistadora: ¿La calidad educativa se vería afectada por los requerimientos de atención especial?

**Entrevistada: Sí, sí.**

Entrevistadora: ¿Se requieren instalaciones especiales?

**Entrevistada: Sí**

Entrevistadora: ¿La experiencia del pasado con alumnos con discapacidad fue negativa?

*Entrevistada: Sí*

**Entrevistadora: ¿Tendrían que hacer excepciones a algunos puntos del reglamento?**

*Entrevistada: Sí, por supuesto*

Entrevistadora: ¿Se requiere de personal especializado?

**Entrevistada: Sí**

Entrevistadora: ¿Es mucha responsabilidad?

**Entrevistada: Sí, muchísima.**

Entrevistadora: ¿Tendrían mayor riesgo de accidentes por el tipo de instalaciones?

**Entrevistada: Sí.**

Entrevistadora: ¿Conoce usted algún documento oficial (leyes, acuerdos, reglamentos) en donde se especifiquen las normas con respecto a la atención de alumnos con discapacidad?

**Entrevistada: No.**

Entrevistadora: ¿La orientación que les proporciona la supervisión acerca de la integración de alumnos con discapacidad es adecuada?

**Entrevistada: Francamente no tenemos orientación. La niña que tiene severo problema de lenguaje a pesar de que a este segundo año, este, ella es la única niña**

que dos veces por semana en lugar de salir a la 1:30, se va a la una, pero no porque yo quiera, sino que su terapeuta, y porque toma terapia en una dependencia del gobierno y es el único horario que le pudieron dar, y a pesar de que lleva dos a., un año y medio, ya casi dos años con la terapia, sí ha mejorado, pero todavía no lo ha logrado.

Entrevistadora: ¿Y sí será susceptible de seguir adelante para que siga en esta escuela?

Entrevistada: Lo que pasa es que el año que viene le toca el año de inglés, entonces a finales de julio, Miss Silvia que es la de inglés, va a tener una cita con la terapeuta para ver que es lo que recomienda la psicóloga. Yo tengo visto que se ha esmerado, aquí en la escuela, de hecho aquí en la escuela, estar en la escolta es uno de los grandes honores, y ella por su aprovechamiento en Español, está en la escolta, lo que nos ang... no hay nada aquí, o sea es problema de lenguaje, pero lo que nos preocupa aquí es que si, si no pronuncia correctamente su idioma materno, cómo es que... va a tener graves problemas ¿no?..

Entrevistadora: ¿Datos de otro niño?

Entrevistada: Eee, bueno, ese niño ya no está en la escuela, ¿le hablo de él?

Entrevistadora: Sí

Entrevistada: Ok, este niño tenía 7 años y medio, en primer grado de primaria, en enero de tan enojado que estaba el niño, rompió un vidrio, mientras que cortó a otro niño, entonces con toda la pena del mundo, se quedó su hermana conmigo, y parece que está muy bien, cuando nada más llevaba una hora de inglés diario. Ese niño sí me lo hubiera quedado yo, pero los maestros no me apoyaron. No puedo, y además, por eso yo digo, cuando son agresivos yo no tengo el derecho de exponer a los demás, o sea y tampoco voy a poner dos personas ahí.

Entrevistadora: ¿Eso le implica además gastos, más personal?

Entrevistada: A eso me refiero cuando no tengo personal, no tengo las adaptaciones, no tengo la economía para transformar un área para esos chiquitos. Y, un alumno más significativo de los que sí están en este ciclo, este, significativo, uno de los graves, aaah, es que ahorita como estamos terminando el ciclo escolar, pues sí están mucho mejor todos. ¿Uno que actualmente está mal o que estuvo muy mal y mejoró?

Entrevistadora: ¿Estuvo mal pero ya se está integrando?

Entrevistada: Bueno tengo un chico, un gran logro este niño, de sexto grado, es un niño que ahorita tendrá, doce años, trece años. El año pasad..., este niño llegó conmigo en tercero de primaria, tercero muy bien, luego este, cuarto, empezamos a ver ahí conductas no adecuadas y en quinto grado muy agresivo. Hablamos con la mamá y el papá, decían “su hijo no tiene nada”. Hablamos con ellos, la la la, le hice una valoración, porque ellos tienen el servicio de PEMEX, son muy buenos ¿no?, el hospital de PEMEX, le hicieron una tomografía, efectivamente el niño tenía una pequeña lesión. Entonces empezó a ir a terapia pero como para darle gusto a la escuela, como: “ya fui, hay hoy no porque me dolía la muela, mañana porque me corté el pelo”, la la la,; un día el niño se enojó tanto que tomó unas tijeras, se paró, agarró las tijeras de la Miss, se paró y al otro niño, no le hizo nada, pero sí le dijo: “me sigues molestando y te voy a matar”. Entonces yo llamé a los papás, les dije que mientras no iba diario durante un mes al psicólogo, no seguía en esta escuela. Se asustaron mucho, el niño estuvo un mes y medio de baja de nuestra escuela, yo le mandaba tareas y todo, estuvo yendo diario durante un mes y medio y este niño el día de hoy es mi abanderado en la escolta de sexto, mejoró así.

Entrevistadora: ¿Y el diagnóstico cuál fue?

**Entrevistada:** El diagnóstico fue uno, el niño era uno con trastorno de atención severo pero además debido a la lesión que, bueno, no se, le afectaba la parte, digamos la parte de la agresividad y por eso reaccionó así y no le dieron medicamento, pura terapia, mi mejor alumno de sexto. Pero realmente los papás hasta que la escuela dijo: “hasta aquí, hasta aquí”, los papás entendieron y con el apoyo de casa al cien por ciento el niño mejoró. Para todos los niños que medican y que los padres aceptan, no saben el farmacodependiente que están creando. Yo no apoyo eso, pero bueno, no soy neuróloga ¿verdad?.

Entrevistadora: Bueno es todo. Muchas gracias.

**Entrevistada:** De nada, estamos para servirle.