



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

**Estrategias de sobrevivencia educativa en estudiantes
invidentes a nivel medio superior**

T E S I S

Que para obtener el grado de

Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Iskra Elisa Yurugi López

Directora de tesis:

Dra. María Eugenia Reyes Ramos

Ciudad de México

Agosto 2016.

Asesora de tesis:

Dra. María Eugenia Reyes Ramos

Sinodales:

Dr. Adolfo Olea Franco

Dr. Eliseo Guajardo Ramos

DEDICATORIAS

A Erika, Mauricio, sus familiares, profesores y amigos, quienes compartieron sus experiencias, sus conocimientos y luchan por un mundo donde la diferencia sea nuestro mayor tesoro.

A la Dra. Elena Sevilla de López, a quién yo conocí como mi abuela, y a mi abuelo Federico López Mancilla, quienes me inculcaron el amor por el aprendizaje y la educación, cuando inventábamos canciones en un lindo piano negro.

Aquí te traigo las mañanitas pa' venirte a
saludar, son mexicanas, las más bonitas de
toda la capital.

No te trajimos flores, ni la luna, ni las estrellas
del mar, te trajimos alegría, ya tú sabes si nos
dejas en la puerta o nos permites entrar.

El perro te canta gua guau, el gato te hace
miau miau, el gallo te levanta, porque tienes
que estudiar...

L. y M. Federico López Mancilla

Iskra Yurugi López

AGRADECIMIENTOS

Luego de un largo recorrido en el que recibí el apoyo de varias personas, sin las cuales este trabajo no hubiera sido posible, quiero agradecer, de manera muy especial, a aquéllas que me han enseñado a cobrar conciencia sobre mi formación en el camino de la educación y, que, con su ejemplo y experiencia me han abierto los ojos en diferentes sentidos.

A la Dra. María Eugenia Reyes Ramos, por su paciencia, fortaleza y apoyo. En ella, gracias a su ejemplo y dedicación, encontré las herramientas para comprender de qué forma se lograría un cambio significativo en el rumbo de la educación, en un ámbito donde no abundan las mujeres valientes y determinadas como ella.

Al Dr. Adolfo Olea Franco, a quien admiro, pues basta con una plática en cualquier espacio para aprender algo valioso; lo evoco constantemente y trato de imaginar: ¿Qué diría el Dr. Olea de esto?, pues recuerdo con cariño su guía y orientación.

Al Dr. Rogelio Martínez Flores, de él nunca olvidaré que se dio el tiempo para darnos asesorías de Estadística, encargándose de que el aprendizaje fuera siempre divertido, interesante y significativo, aun cuando en ese momento no le correspondía enseñarnos esa materia.

Y así como ellos, a todos los profesores de la UAM que mantuvieron sus cubículos abiertos para apoyarnos con sus orientaciones, libros y otras herramientas de trabajo, quienes hacen de la universidad una verdadera *Casa Abierta al Tiempo*.

De igual forma agradezco al Dr. Eliseo Guajardo Ramos, por las orientaciones en el tema y el valioso material que me proporcionó para la investigación.

A mis amigos, Sara y Derek, Sergio y José Luis, Mónica, Marijo, Adrián, Jorge, Mariana, Lupita y Esmeralda, por las experiencias vividas, el acompañamiento -en ocasiones terapéutico-, las alegrías, el apoyo, su inteligencia, su sentido del humor y su cariño inagotable.

A mi familia, nada de esto sería posible sin ellos: Mamá Shampu, Papá Shan, Nokito, Yunito, siempre sorprendentes, siempre milagrosos. Machi, Masako, Masuko, Tadamichi, Mariko y Atsuko. ありがとう

A Adrián e Hilda Núñez por el apoyo y cariño brindado en estos momentos. Por último, un especial agradecimiento a Edgar Suárez Sánchez y Liliana Romero, quienes me proporcionaron su apoyo y las facilidades para alcanzar esta meta, aun cuando compartimos jornadas interminables de trabajo.

A todos ellos gracias infinitas desde lo profundo del corazón.

Índice

Resumen.....	9
Abstract.....	10

Introducción.....	11
--------------------------	-----------

CAPITULO I

Rehabilitación: camino u obstáculo para el ingreso al ambiente educativo

1.1 Visiones de la discapacidad.....	20
1.2 Modelos de rehabilitación	24
1.3 La educación especial.....	30
1.4 El Informe Warnock y la Declaración de Salamanca.....	33
1.5 Entre la integración educativa y la educación inclusiva.....	37
1.6 Entre la rehabilitación y el ingreso al ambiente escolar	42

CAPÍTULO II

Panorama sobre el acceso educativo para personas con discapacidad en México

2.1 Datos de las personas con discapacidad en México	44
• Datos sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad	47
• Datos sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad visual.....	50
2.2 Los servicios educativos para las personas con discapacidad en México	52
2.2.1 Antecedentes históricos de la educación para las personas con discapacidad en México.	52
2.2.2 Los servicios de educación básica para personas con discapacidad.....	54
2.2.3 Críticas al sistema educativo para las personas con discapacidad a nivel básico.....	58
2.2.4 Los servicios de educación media superior para personas con discapacidad en México.	59
2.3 Experiencias de rehabilitación y modelos de educación secundaria: Los casos de Erika y Mauricio	65
2.3.1 La experiencia de rehabilitación de Mauricio	72
2.3.2 La experiencia de Erika y Mauricio en la educación especial.....	74

CAPÍTULO III

La sobrevivencia desde el punto de vista de la discapacidad

3.1 El concepto de marginalidad en relación con la discapacidad	83
3.2 El concepto de sobrevivencia ante la marginalidad	86
3.3 Las redes sociales como estrategias de sobrevivencia	89

CAPÍTULO IV

Estrategias de sobrevivencia de estudiantes con discapacidad visual para insertarse y cursar sus estudios a nivel medio superior

4.1 El grupo o familia como estrategia de sobrevivencia de los estudiantes con discapacidad visual frente al contexto escolar	94
4.1.2 Las fases del duelo	96
4.1.3 La adquisición de técnicas especiales	99
4.1.4 Las experiencias de discriminación.....	102
4.2 Colaboración con el centro educativo para el ingreso al bachillerato	105
El ingreso de Erika en la educación media superior.....	108
El ingreso de Mauricio a la educación media superior.....	116
4.3 Estrategias utilizadas por Erika para cursar sus estudios a nivel medio superior.....	123
• Redes de apoyo con estudiantes invidentes.....	123
• Redes de apoyo con compañeros de clase.....	124
• Los profesores	128
• Aprendizaje y participación en clase.....	129
• Momentos de no participación	135
• La evaluación	137
• Estudio y elaboración de tareas.....	142
4.4 Estrategias utilizadas por Mauricio para cursar sus estudios a nivel medio superior.....	145
• Redes de apoyo con estudiantes invidentes.....	145
• Redes de apoyo con compañeros de clase.....	146
• Los profesores	148
• Aprendizaje y participación en clase.....	149
• Momentos de no participación	156

• La evaluación	158
• Estudio y elaboración de tareas	161
4.5 Descripción de las observaciones en el Instituto Latino de México	162
• El espacio educativo.....	162
• Estrategias de movilidad del estudiante invidente	162
• Actividades que realiza el estudiante invidente cuando no hay clases.....	165
• La “Semana Cultural”	165
• Dinámica de las clases.....	166
4.6 Descripción de las observaciones en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo	171
• El espacio educativo.....	171
• Estrategias de movilidad	172
• Actividades fuera de clases	175
• Dinámica de las clases.....	176

Reflexiones finales sobre las estrategias de sobrevivencia de los estudiantes invidentes

La ruptura de las condiciones que genera la marginalidad de las personas con discapacidad	182
--	------------

Bibliografía	192
Relación de cuadros y gráficas	196

Anexos

Retomando las propuesta de los jóvenes con discapacidad.....	198
Sugerencias para impartir clases en un grupo al que se integra un estudiante invidente	201
Clasificación del déficit visual según Leonhard:	205
Guías de entrevista	206
Guías de observación	218
Sistema Braille	224

Resumen

La intención de este trabajo es adentrarnos en los problemas que obstaculizan el desarrollo educativo de las personas con discapacidad visual, por lo tanto, también es una mirada sobre la exclusión, la deserción, el bajo rendimiento escolar, la carencia y las diferencias culturales que atraviesan el concepto de discapacidad: indiferencia, rechazo, discriminación. Pero, también, es un intento por inaugurar nuevos caminos para identificar las experiencias educativas que contribuyan a reducir las desigualdades, ya que la educación es un factor sumamente importante, pues, a partir de ella, se pueden construir nuevas formas de respuesta a la diversidad.

Para lograrlo, se rescataron las experiencias educativas de dos jóvenes invidentes que cursaron la educación básica y el nivel medio superior. Esto con la finalidad de conocer las estrategias de sobrevivencia educativa que favorecieron su inclusión en el ámbito escolar. A partir de sus vivencias se abren las reflexiones que dan cuenta de los resultados obtenidos a la luz de las teorías sociológicas sobre la discapacidad, los modelos de rehabilitación, los planteamientos de la educación para personas con discapacidad, las barreras de aprendizaje y el papel que juegan las estrategias de sobrevivencia de las personas en situación de marginalidad. Las acciones realizadas les permitieron ingresar, permanecer y egresar de una institución educativa, que por lo regular no cuenta con las características necesarias para atender a la población de estudiantes con discapacidad.

Abstract

Educational survival strategies in blinds students at high school level

The aim of the present paper is to explore the issues that hinder the educational development of people with visual disabilities. As such, it not only affords a glimpse at exclusion, withdrawal from the classroom, poor academic performance, lack of resources and the cultural differences that underpin the concept of disability (indifference, rejection and discrimination) but also attempts to trace new strategies to identify educational experiences that contribute to reduce inequality, understanding education as a highly important process through which new ways of addressing diversity can be developed.

To achieve this, the educational experiences of two young, blind students at the primary and secondary levels were analyzed with a view to identifying the survival strategies that favored their inclusion at school. These experiences were the basis of the reflections that seek to account for the results obtained, drawing from sociological theories on disability, rehabilitation models, educational programs for people with disabilities, learning obstacles and the role played by the survival strategies used by people who are marginalized as these strategies allowed these individuals to access, remain in and ultimately graduate from an educational institution which, generally speaking, lacked the resources to address the needs of students with disabilities.

Introducción

En un contexto social cada vez más complicado e indescifrable, en donde las crisis económicas se transforman en modos de vida y los desafíos resultan en tejidos sociales cada día más débiles, muchos hemos puesto nuestra esperanza en la educación como una vía para disminuir la desigualdad y como meta: la educación para todos.

Sin embargo, el ingreso y la permanencia de los niños y jóvenes en la educación es cada día un reto más difícil, una muestra de ello es la ausencia de estrategias educativas específicas para atender con pertinencia a las poblaciones más vulnerables, por ejemplo, a las personas con discapacidad, quienes representan el 15% de la población a nivel mundial y cuya cifra va en aumento (OMS, 2011). Viéndolo de otra forma, cualquier persona puede presentar una discapacidad a lo largo de su vida.

En relación al contexto educativo, las problemáticas que enfrenta la inclusión-integración¹ de las personas con discapacidad están relacionadas con la implementación de políticas de inclusión-integración, la provisión de recursos humanos y materiales, la adecuación de los espacios arquitectónicos, la etiquetación sobre los estudiantes que “deben o no incluirse”, las adecuaciones a los planes de estudio y la sensibilización-capacitación de los profesores.

En esta investigación se identificará cómo difieren los mejores intentos de la educación inclusiva-integradora con las prácticas del contexto educativo global. Podemos dar como referencia las formas de organización educativa, las cuales desgastan a los servicios públicos o los mercantilizan; el rechazo de los estudiantes con discapacidad, por miedo a bajar las puntuaciones globales en las evaluaciones nacionales o internacionales y los exámenes de ingreso a las instituciones, mismos que no están pensados para ser aplicados a las personas con discapacidad.

Por otro lado, las investigaciones sobre la discapacidad están enfocadas a las actividades propias de la infancia o a las ocupaciones cotidianas, ya que aquellas que plantean

¹Existen diferentes matices para conceptualizar tanto a la integración educativa como a la integración escolar y, debido a la complejidad que representa hablar de inclusión o integración escolar y educativa, para efectos de la introducción, se hablará de inclusión-integración educativa cuando se aborden los procesos educativos para responder a la diversidad. Posteriormente se hablará de inclusión o integración educativa en su sentido original.

estrategias educativas son muy escasas y las que se refieren a niveles educativos más avanzados son casi inexistentes.

Posiblemente esto responde a que las percepciones sobre la integración o la inclusión educativa están condicionadas por diferentes factores, tales como: la existencia o no de leyes que favorezcan la integración y la inclusión, la experiencia de las instituciones educativas, así como los modelos de atención en los procesos de rehabilitación-recuperación, lo que da como resultado que de un país a otro, e incluso, de una región a otra, las percepciones sobre la integración y la inclusión educativa difieran entre sí.

Bajo este panorama, la educación de las personas con discapacidad se relaciona más con el concepto de estrategias de sobrevivencia de las poblaciones marginadas que con las políticas de inclusión-integración educativa.

Sin embargo, la educación para las personas con discapacidad no puede esperar hasta que la integración y la inclusión educativa sean un hecho, sino por el contrario, que cualquier experiencia en el proceso de enseñanza aprendizaje es mejor que nada, siempre y cuando se logren identificar tanto los obstáculos como las estrategias que posibilitan la permanencia y participación dentro del contexto escolar.

Por lo tanto, para reflexionar alrededor de las estrategias educativas que facilitan la inclusión-integración, cuya finalidad es lograr aceptar las diferencias y enriquecerse a partir de ellas, la presente investigación se enfoca en las experiencias educativas a nivel medio superior de jóvenes con discapacidad visual y se plantea las siguientes preguntas:

¿Cómo sobreviven en el contexto escolar los estudiantes invidentes que ingresaron y asisten constantemente a un bachillerato regular? ¿Cuáles han sido las respuestas de los estudiantes regulares y profesores sobre el ingreso y permanencia de los estudiantes con discapacidad? y, ¿qué tipo de estrategias ayudan a los estudiantes con discapacidad visual, a desenvolverse en el contexto educativo?

Bajo la guía de estas preguntas la investigación se propone:

- Identificar y describir las estrategias académicas que emplean los estudiantes con discapacidad visual para cursar los estudios a nivel medio superior.
- Identificar y describir las estrategias que utilizan los estudiantes regulares y los profesores para generar entornos de aprendizaje y colaboración con los estudiantes invidentes.
- Describir los obstáculos que se presentan a los estudiantes ciegos para cursar los estudios a nivel medio superior.
- Reflexionar y analizar las formas en que se desarrolla o, no, la participación del estudiante con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel medio superior.
- Indagar las propuestas de los diversos actores educativos -con base en las problemáticas-, para la inclusión-integración de los estudiantes con discapacidad visual.

De modo que la hipótesis de esta investigación plantea que:

Los modelos educativos para las personas con discapacidad están enfocados principalmente a la educación primaria. A partir de la educación secundaria las opciones educativas son muy limitadas y, en la medida que avanza el nivel educativo, las barreras de aprendizaje se incrementan. Por las razones anteriormente expuestas, la responsabilidad del avance educativo recae principalmente en los estudiantes con discapacidad y sus familias, por lo cual recurren a estrategias de sobrevivencia utilizadas principalmente por los grupos marginados, tales como: las redes de apoyo, el intercambio recíproco y la recuperación de saberes. Todo ello para lograr permanecer en el ámbito escolar.

Para adentrarnos en las experiencias educativas a nivel medio superior de los jóvenes con discapacidad, e identificar las estrategias que se utilizaron para facilitar su proceso de inclusión-integración en escuelas regulares y, con ello, dar respuesta a las preguntas planteadas en esta investigación, es importante abordar la metodología elegida, ya que en

ésta se define el curso del estudio, como lo señala Sandra Harding (2002) en *la metodología es una teoría sobre los procedimientos que sigue o debiera seguir la investigación y una manera de analizarlos*.

Por lo ya mencionado, la metodología que resultó más adecuada para recuperar las experiencias de los estudiantes fue la de tipo cualitativo, ya que permitía una aproximación al contexto de los estudiantes y, con ello, abordar la complejidad de la discapacidad en los estudiantes ciegos, vistos como sujetos históricos que forman parte de una complejidad social, en un tiempo y espacio determinado, al tiempo que permitía incorporar la mirada particular de quién investiga Harding (2002).

De igual forma, como lo planea Staker (1995), la metodología cualitativa arroja resultados únicos, que a su vez son comunes con otros contextos parecidos y, por lo tanto, da cuenta de elementos relevantes que le dan sentido. Además pueden ser aprovechados por otros sujetos próximos al problema de investigación abordado.

Posteriormente se eligieron las técnicas que hicieron posible las reflexiones en torno a las necesidades de la investigación, en este caso, la entrevista a profundidad y la observación del participante.

En cuanto a las entrevistas, se prefirió la entrevista dirigida (semiestructurada) con preguntas, cuyo orden y dirección de las mismas, se plantearon de antemano. Esta elección tuvo la finalidad de rescatar, por un lado, la trayectoria escolar de los estudiantes invidentes, esto es, sus experiencias en otros niveles educativos, los factores que permitieron su ingreso a la educación media superior, así como aquellas experiencias que dieran cuenta de las estrategias que utilizaron para permanecer en el ámbito educativo.

Se contó con la participación de dos estudiantes ciegos: una joven que cursó el bachillerato en una institución privada y un joven que lo estudió en una institución pública. Ambos se encontraban entre los 15 y 18 años y efectuaron sus estudios a nivel medio superior en el periodo escolar 2008-2010. Asimismo se contó con la participación de sus familiares, algunos profesores y compañeros de clase, quienes colaboraron con sus impresiones y experiencias en relación con la inclusión-integración de los estudiantes con discapacidad visual por medio de entrevistas.

Para la construcción de las guías de entrevistas se tomaron en cuenta los siguientes temas:²

<i>Estrategias de sobrevivencia con la Familia en el ambiente educativo</i>
<i>Dirigido a familiares y estudiantes invidentes.</i>
Instituciones de rehabilitación: Ventajas y desventajas.
Apoyos institucionales: Funcionamiento y necesidades de apoyo.
Estrategias para la vida cotidiana: Aprendizaje, técnicas de movilidad y otras técnicas aprendidas.
Experiencias en otros niveles educativos, primaria y secundaria: Elección del tipo de educación, obstáculos, estrategias, tipo de participación, experiencias favorables de aprendizaje, experiencias desfavorables de aprendizaje.
Apoyo de los familiares: Tipos de apoyo en casa, en la escuela.
Ingreso a la educación media superior: Experiencias.
<i>Estrategias de aprendizaje del estudiante invidente</i>
Ingreso: Adaptación al nivel medio superior, obstáculos, estrategias.
Estrategias de movilidad: Obstáculos, estrategias y tipos de apoyo.
Aprendizaje: Obstáculos, estrategias y tipo de participación en clase.
Momentos de no participación en clase: Obstáculos, estrategias y tipo de evaluación.
Evaluación: Obstáculos, estrategias y tipos de evaluación.
Estudio: Obstáculos y estrategias para la elaboración de tareas en casa, así como para la preparación de exámenes.
Actividades fuera del aula: Tipo de actividades que realiza, en grupo, solo, tipos de apoyo.
<i>Redes de apoyo como estrategia de sobrevivencia al contexto escolar.</i>
Establecimiento de redes de apoyo con compañeros de clase
Establecimiento de redes de apoyo con profesores
Establecimiento de otro tipo de redes de apoyo

Posteriormente estos temas se adaptaron para realizar las entrevistas dirigidas a los padres, estudiantes invidentes, compañeros y profesores de clase.

Las entrevistas a los padres y estudiantes invidentes se realizaron en dos sesiones que duraron aproximadamente 90 minutos cada una, mientras que las entrevistas a los profesores, amigos y compañeros del estudiante invidente, duraron aproximadamente una hora en cada caso.

² Para conocer la guía de entrevistas ver anexos.

Igualmente fue necesario hacer una serie de observaciones en el ambiente escolar. La técnica elegida fue la observación participante, ya que implica no sólo participar del contexto, sino reflexionar sobre las acciones y manifestaciones que ahí se generan, pero centradas en el interés de la investigación, en este caso: recuperar y registrar las estrategias que utilizan los estudiantes invidentes ante las barreras de aprendizaje. Para ello se realizaron guías de observación enfocadas tanto a las actividades que realizan los estudiantes ciegos en conjunto con los demás actores educativos, como a las estrategias de movilidad que utilizan en el ambiente escolar.

En cuanto a la observación, se eligió la observación participante, no disimulada, esto permitió que las personas llevaran a cabo sus tareas cotidianas de manera relativamente espontánea y natural, lo cual a su vez, resolvía el problema de la “intrusión del observador”,³ así como problemas de tipo ético.

Para la elaboración de la guía de observación,⁴ se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones y elementos a destacar:

- Descripción del espacio escolar: obstáculos y adecuaciones.
- Tipo de movilidad del estudiante invidente, uso de técnicas de movilidad.
- Actividades fuera del aula: en grupo e individuales.
- Elementos del aula: obstáculos y número de compañeros de clase.
- Actividades que realiza el profesor para impartir su clase.
- Actividades que realiza el estudiante invidente en clase.
- Actividades que realizan los compañeros de clase del estudiante invidente.

Las observaciones se realizaron durante una semana completa de clases, con la finalidad de asistir a cada una de las asignaturas a las que se encontraban inscritos los estudiantes invidentes. Éstas se llevaron a cabo desde que el estudiante invidente ingresó a la escuela hasta que finalizó la jornada escolar, por lo que se logró apreciar tanto las dinámicas de clase como las dinámicas en torno al contexto escolar.

³ Se refiere al efecto de modificar el comportamiento por el simple hecho de saberse observado por alguien, Giroux (2009).

⁴ Para conocer la guía de observaciones revisar anexos.

El periodo de observación se llevó a cabo durante el mes de marzo del 2010, mientras los estudiantes cursaban el último semestre del bachillerato. Cabe mencionar que a todos los participantes se les comunicó el objetivo de las entrevistas y de la observación, no presentándose objeción por parte de los participantes, con excepción del profesor de Estadística, quién accedió a que se realizara la observación de su clase, negándose posteriormente a que se le efectuara la entrevista, quizá debido a que se percató de que las preguntas, posiblemente, pondrían en entredicho su ejercicio docente.

Para dar cuenta de los resultados obtenidos y del acercamiento a las teorías que ayudaron a responder las preguntas de esta investigación, fue necesario organizarla de tal manera que en el primer capítulo se abordaran las diferentes definiciones sobre la discapacidad, mismas que han influido en las actuaciones o formas de respuesta hacia ésta, tanto en los procesos de rehabilitación como en los modelos educativos para las personas con discapacidad.

Los modelos de rehabilitación nos permitirán conocer las opciones con las que se cuenta para alcanzar el desarrollo y la autonomía suficiente que se requiere al momento de insertarse en una institución educativa. Mientras que, con el abordaje sobre los modelos educativos accederemos a identificar cómo éstos se han ido transformando, a la par de las definiciones y concepciones sobre la discapacidad. A grandes rasgos, desde la segregación en centros especiales por considerar a las personas con discapacidad “un peligro para la sociedad”; pasando por los planteamientos de la educación especial, en los que se la concibe como una fase del proceso educativo, ya que “cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender a lo largo de su escolarización”; hasta los diferentes matices en relación a la integración e inclusión escolar y educativa, cuyo propósito es la transformación de las barreras de aprendizaje en experiencias de aprendizaje, para lo cual se toman en cuenta los diferentes contextos económicos y culturales, así como las recomendaciones de las políticas internacionales sobre la educación para personas con discapacidad.

El segundo capítulo se caracteriza por presentar un seguimiento histórico de las opciones educativas para las personas con discapacidad en México, desde sus inicios hasta el establecimiento de la Dirección de Educación Especial y, con ello, la puesta en marcha de los Centros de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular (USAER) y de las Unidades de Orientación al Público (UOP), cuyos objetivos están alineados a la participación de México en diversos foros mundiales sobre la Educación para Todos y en la Declaración de Salamanca.

También se abordan los datos sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad y se recuperan las experiencias de rehabilitación junto con las experiencias educativas de los jóvenes entrevistados en el nivel básico, tanto en el modelo de integración escolar como en el de educación especial, lo cual implica una serie de críticas, así como los beneficios que identificaron en su paso por ambas modalidades educativas.

En el tercer capítulo se hace una revisión sobre algunos discursos relacionados con la discapacidad, que da cuenta de los diferentes tipos de marginación a los que se enfrentan, con ello se abre la discusión para reconocer que las estrategias utilizadas por los estudiantes para ingresar y permanecer en una institución educativa se encuentran ligadas a las estrategias de sobrevivencia de los sujetos en condición de marginalidad, por ejemplo: las redes sociales (familia, grupo escolar o de amigos), los sistemas de intercambio, así como la reciprocidad y la confianza que fueron necesarios para la adaptación en un contexto nuevo.

En conclusión, se rescatan las experiencias y estrategias de sobrevivencia utilizadas por las familias de los estudiantes con discapacidad para insertarse en las escuelas regulares, lo cual implica desde sobreponerse al duelo por la pérdida de la visión hasta adquirir las técnicas especiales para ciegos para hacer frente a las experiencias de discriminación e iniciar el establecimiento de redes de apoyo con el centro educativo.

El capítulo cuatro se enfoca en la descripción de las experiencias de inclusión-integración de los jóvenes invidentes, esto con la finalidad de resaltar aquellas que lograron disminuir las barreras de aprendizaje y aumentaron las posibilidades de que concluyeran sus estudios a nivel medio superior. Para lo cual se retoman las diversas entrevistas realizadas a los actores educativos, al igual que las observaciones realizadas en campo.

De acuerdo con la información recabada, se describen las acciones o técnicas que dan forma a las estrategias utilizadas para cada uno de los estudiantes entrevistados, mismas que se organizaron de la siguiente manera: redes de apoyo con otros estudiantes invidentes,

redes de apoyo con compañeros de clase, establecimiento de vínculos cercanos con los profesores, estrategias para el aprendizaje y la participación en clase, evaluación, elaboración de tareas y momentos de no participación.

CAPITULO I

Rehabilitación: camino u obstáculo para el ingreso al ambiente educativo

1.1 Visiones de la discapacidad

Los caminos que recorren las personas con discapacidad, previo a su ingreso a una institución educativa, implica, en algunos casos, la recuperación del organismo por medio de procedimientos médicos. Posteriormente se requiere del aprendizaje de técnicas o destrezas para la realización de actividades cotidianas (comer, vestirse, desplazarse, etc.), éstas se obtienen generalmente al ingresar en un modelo de atención a la discapacidad relacionado con la rehabilitación.

Tanto los modelos de rehabilitación, como los modelos educativos en los que se insertan las personas con discapacidad, responden a las diferentes definiciones y concepciones sobre la discapacidad, por ejemplo: entender la discapacidad en términos de déficit, da como resultado experiencias de marginación o simplemente la negativa a ingresar a una institución educativa; mientras que los planteamientos sobre la discapacidad en términos de limitaciones, ofrecen la perspectiva de entender a la discapacidad como una fase del proceso educativo que puede ser inherente a cualquier estudiante en algún momento dado.

En este sentido, abordar las definiciones sobre la discapacidad no sólo abre el panorama sobre las posibles trayectorias educativas de las personas con discapacidad, sino que también abre la discusión sobre aquellas definiciones que integran discursos de exclusión o indiferencia.

Históricamente ha prevalecido un aspecto negativo inherente a la discapacidad, un ejemplo de ello es la definición del modelo médico, en el que la discapacidad es vista como un problema personal causado por alguna condición de trauma, enfermedad u otra condición de salud; por lo tanto su tratamiento y cuidado debe estar a cargo de los profesionales en la materia, destacándose la carencia o pérdida de capacidades por medio de etiquetas tales como: “inválido”, “rengo”, “impedido” o “retrasado”, presuponiendo la inferioridad

fisiológica de la persona con discapacidad, con lo cual se contribuye a la imagen de dependencia de las personas con discapacidad (Barton, 1998).

Por otra parte, la definición del modelo social plantea que la discapacidad surge cuando la estructura misma del entorno social implica una serie de limitaciones a las necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad, en este sentido Barton, citando a Oliver, señala que la discapacidad es una forma de opresión:

Todos los discapacitados experimentan su condición de tales como una limitación social, sea que estas limitaciones se produzcan como consecuencia de los entornos arquitectónicos inaccesibles, de las cuestionables ideas sobre inteligencia y competencia social, de la incapacidad del público en general para usar el lenguaje de signos, de la carencia de material de lectura en braille o de las actitudes públicas hostiles hacia las personas con deficiencias no visibles (Barton, 1998:25).

Colín Barnes (Brogná. Comp, 2009), realizó un estudio sobre las perspectivas de la discapacidad y la rehabilitación en el que, a partir de tres enfoques, se puede observar la forma en la que se ha definido la discapacidad y el modelo de rehabilitación del que forma parte.

En primer lugar se encuentra el modelo médico o tradicional individualista relacionado comúnmente con la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de la Organización Mundial de la Salud (OMS) , éste hace uso de tres tipologías:

Deficiencia: toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad: cualquier restricción o inhabilidad (que resultan de una deficiencia) en la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro de los límites de la forma que se considera normal para un ser humano.

Minusvalía: la desventaja que tiene algún individuo como resultado de una deficiencia o discapacidad, y que limita o impide el desempeño de una función que sería normal (según la edad, el sexo y los factores sociales y culturales en tal individuo (Brogná. Comp, 2009: 103).

Ante ello Barnes identifica que esta tipología está basada en nociones de “normalidad” y “anormalidad”, que se caracterizan por ser fenómenos sociales sujetos a variaciones temporales, culturales y circunstanciales; pero, paradójicamente, la deficiencia, la

discapacidad y la minusvalía se manejan como condiciones estáticas. En este contexto, las deficiencias son consideradas como la causa primaria de la discapacidad y, en consecuencia, el sujeto con discapacidad se convierte en un objeto a curar, tratar, entrenar, cambiar y “normalizar”. Por lo tanto la rehabilitación se orienta sólo hacia el campo de capacitar a las personas “en el nivel más alto posible”, olvidando a los demás actores sociales.

El segundo modelo, “liberal” o Interrelacional es un intento de la OMS por integrar el modelo social con el médico, dando como resultado la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), en ella se asocia a la deficiencia con las estructuras corporales, mientras que la discapacidad es el resultado de la interrelación entre los atributos de una persona y el medio social o físico. En otras palabras, reconoce que existen variables culturales relacionadas con la “normalidad” y también aborda el concepto de participación. No obstante, sigue centrándose en las “funciones y actividades del sujeto”, es decir, en relación con la rehabilitación, ésta seguirá siendo proporcionada de manera individual por los profesionales de la discapacidad, en lugar de proponer soluciones políticas colectivas relacionadas con la inclusión social.

Según Shakespeare y Watson citados por Barnes (Brogná. Comp, 2009) *la discapacidad es una dialéctica compleja de factores biológicos, psicológicos, culturales y sociopolíticos que no pueden ser entresacados con precisión.* Por lo que hacer una distinción entre deficiencia y discapacidad es insostenible.

El tercer modelo, incluido en la Declaración de los Principios Fundamentales de la Discapacidad, plantea que la discapacidad es impuesta por la sociedad a través de diversas barreras sociales (políticas, económicas y culturales), que se traducen en una serie de desventajas o restricciones a la actividad. Lo mencionado hace evidente que la actual organización social excluye o toma en cuenta de manera mínima a las personas con discapacidad, concluyendo que las diferencias biológicas no son la causa central de la discapacidad. Este modelo, también llamado radical sociopolítico, fue propuesto por las personas con discapacidad, desde sus experiencias individuales y colectivas.

Otra visión interesante de la discapacidad es la de Liliana Pantano, quién retoma el punto de vista de la CIF y los Estudios de Aplicabilidad Transcultural, en cuyos hallazgos encontramos que la discapacidad tiene múltiples significados; es única para cada persona, pero se construye en gran medida por el medio cultural, lingüístico y social en el que la persona se desenvuelve. No obstante la estigmatización es una constante al igual que las barreras y obstáculos que se encuentran para realizar actividades cotidianas.

Ante ello Liliana Pantano hace una revisión de dos conceptos inherentes a la discapacidad, la *condición de discapacidad* entendida como *el carácter o estado en que se halla una persona debido a problema(s) de salud que opera(n) sobre su funcionamiento, afectándola en sus actividades y participación* (Broyna. Comp, 2009: 90), y la *situación de discapacidad* que hace referencia *al conjunto de factores o circunstancias que tiene que ver con las personas en cuanto estén o puedan estar en condición de discapacidad* (Broyna. Comp, 2009: 91). La finalidad de Pantano es elegir términos que permitan describir apropiadamente el fenómeno de la discapacidad y el modo de actuar en aras de mejorar la condición de cada afectado y la calidad de la situación general en la que se vive.

En resumen, la importancia de definir la discapacidad radica en que, dependiendo de la definición que se tenga de ésta, se orientan las actuaciones hacia las personas con discapacidad. En cuanto al modelo médico, evidentemente el diagnóstico sobre la salud es imprescindible para el tratamiento del organismo humano y el tipo de rehabilitación corporal, sin embargo, tratar de definir la identidad de otros basándose en supuestas deficiencias, da como resultado impedir o limitar la participación de las personas con discapacidad en las decisiones que las afecta, colocándolas en situaciones de marginación y dependencia.

En otras palabras, la simple clasificación de la discapacidad, en el mejor de los casos, no va más allá de la atención médica, por lo tanto, el modelo médico es rebasado, pues no abarca la complejidad de la discapacidad, empero, puede generar barreras a la participación de las personas con discapacidad, como: obstaculizar el ingreso a una institución educativa, argumentando que puede ser peligroso en términos de salud “debido a su discapacidad”.

Definir la discapacidad abarca diferentes factores, no sólo se trata de identificar a un grupo poblacional y reconocer las barreras sociales que se les impone, sino situarse en una postura desde la propia definición de las personas con discapacidad, reconociendo que tiene múltiples significados y es única para cada persona, lo cual no es tarea fácil, pero ello nos permitirá encontrar nuevas formas de actuación positiva hacia las personas con discapacidad, como lo señala Liliana Pantano.

Por consiguiente, he preferido sumarme a la definición de discapacidad que utilizan los estudiantes ciegos con los que he convivido. Por un lado concebir a la discapacidad como *la dificultad para realizar algún tipo de actividad y como una limitación para hacer las cosas*. A mi parecer esta definición es clara, pero no por ello simple, pues implica que la discapacidad no parte necesariamente de las características del organismo, por lo que cualquier persona, a lo largo de su vida, puede tener o tiene algún tipo de discapacidad. En este sentido es importante retomar la definición de Pantano en cuanto a la *situación de discapacidad* para referirse a las limitaciones creadas socialmente, ante lo cual, es la persona con discapacidad quien decide si a pesar de las barreras, desea o no hacerles frente y el modo de hacerlo.

1.2 Modelos de rehabilitación

El ingreso al ambiente educativo de los niños y niñas con discapacidad visual es todo un proceso que varía según la edad, el momento en el que se presenta la discapacidad, el posicionamiento de la familia frente a ésta, el tipo de discapacidad⁵ y la adquisición de técnicas para desenvolverse en la vida cotidiana. Por lo tanto, también influye el aprendizaje de otras técnicas, las que se van complicando conforme al desarrollo del sujeto, sus necesidades y las de su familia.

De manera muy general, las estrategias de las personas con discapacidad visual para desenvolverse en la vida cotidiana son:

⁵ Para conocer los tipos de discapacidad visual y las características visuales de las personas con discapacidad, ver anexos, página 174.

Habilidades para la vida diaria: Aseo personal, manejo en la mesa, etiquetado de objetos en braille, atención a las tareas del hogar, etc.

*Orientación y movilidad:*⁶ Utilización de técnicas o medios auxiliares para el desplazamiento (bastón, telescopio, perro guía, instrumentos electrónicos etc.).

Acceso a la información: Lecto-escritura en braille, libro hablado, escritura en negro, técnicas de dibujo, uso de programas parlantes para computadoras o celulares, etc.

El aprendizaje de este tipo de técnicas se adquiere muchas veces por medio de la rehabilitación, ya que su principal objetivo es que la persona con discapacidad alcance mayores grados de independencia a partir de la estimulación de los sentidos y de técnicas específicas; por lo que el tipo de rehabilitación también dependerá del tipo de discapacidad, barreras sociales, edad, nivel educativo y contexto familiar en el que se desarrolla.

Se puede pensar en la rehabilitación a diferentes niveles, desde el aprendizaje de técnicas con las que la familia inicia al infante en su desarrollo, técnicas de rehabilitación fisiológica para las personas que han sufrido un accidente o enfermedad, aprendizaje de técnicas relacionadas con el ámbito educativo o laboral hasta la capacitación o sensibilización de los actores relacionados con la persona con discapacidad (familia, profesores, comunidad, etc.).

Por ejemplo, en el caso de los niños y niñas que nacen con ceguera, el aprendizaje de dichas técnicas y, posteriormente, la construcción de otros aprendizajes, se relaciona en gran medida con las técnicas de estimulación temprana, *ya que el retraso en las capacidades cognitivas o intelectuales se debe más a la carencia de estimulación que a la carencia de visión* (Forte y García, 2003: 2).

La adquisición de las técnicas y habilidades para la vida cotidiana son el primer paso para lograr el aprendizaje de otras destrezas, por ejemplo: realizar actividades de la vida diaria, el uso de recursos tecnológicos -los cuales son indispensables para ingresar o permanecer en una institución educativa-, que se presume contribuirán al aprendizaje de la persona con

⁶ Algunas técnicas como la orientación y movilidad se van adquiriendo con el paso de los años, puesto que el grado de complejidad va aumentando, por ejemplo, para un ciego no es lo mismo desplazarse dentro de una institución educativa, que desplazarse libremente por las calles.

discapacidad durante su formación académica, por consiguiente, se abordarán los dos principales modelos de rehabilitación en los siguientes apartados.

Modelo de rehabilitación basados en la persona

La rehabilitación y los textos sobre la discapacidad se han visto influenciados desde los años sesenta por dos teorías sociológicas relacionadas con la enfermedad, el modelo parsoniano y el de Safilos-Roschild:

De forma resumida, el modelo de Parsons sostiene que cuando aparece la enfermedad, los “enfermos” deberían adoptar el papel de tales. A partir del supuesto de que la enfermedad y las dolencias obstaculizan tanto las capacidades fisiológicas como las psicológicas, las personas “enfermas” quedan automáticamente privadas de cualquier expectativa y responsabilidad normales. En general se considera que no son responsables por su condición, y no se espera de ellas que se recuperen por voluntad propia. Se les incita a que vean su estado actual como “aborrecible e indeseable”, y, para recuperar su condición anterior, se espera de ellas que busquen la ayuda de los especialistas médicos profesionales (Oliver en Barton, 1998:36).

Al modelo de Parsons, se le ha criticado que no tiene en cuenta la variable del “papel del enfermo”, se posiciona únicamente desde el punto de vista de los profesionales o responsables de la recuperación y carece de una distinción evidente entre enfermedad e insuficiencia.

Cuando esto se aplica al contexto de las personas con discapacidad, para quienes la condición de “enfermedad” no es temporal, se rompe con el objetivo del papel del enfermo: “ponerse bien lo antes posible” y, por consiguiente, en palabras de Oliver (Barton, 1998:116):

Se dice que quienes ocupan este constructo han abandonado por completo la idea de recuperación y han aceptado la dependencia. El papel de impedido significa una pérdida de “toda condición humana” y “no exige el esfuerzo de cooperar con el tratamiento médico ni de intentar recuperar la propia salud, pero el precio de ello es una especie de ciudadanía de segunda clase”.

Otro modelo de pensamiento es el de Safilos-Roschild, quien sostiene que una persona con insuficiencia debe adquirir conciencia, aceptar y vivir su condición, para lo cual necesita obligatoriamente explotar al máximo y de la manera más rápida posible, las otras capacidades que tenga, asumiendo tantas funciones “normales” como le sea posible. Del

mismo modo deben colaborar con los profesionales -innovando en la mejora de los métodos de rehabilitación-, con lo cual es evidente que, de nuevo, se dependa totalmente de los profesionales para adquirir las técnicas que la persona con discapacidad necesita para que vuelva a la “normalidad” y, por otro, para la aceptación de su identidad de “discapacitada” bajo tiempos y esquemas establecidos profesionalmente. Ante esto, Barton argumenta que:

A parte del hecho de que existen pruebas importantes que ponen en entredicho su validez empírica (SILVER Y WORTMANN, 1980), estas teorías se pueden criticar al menos en tres aspectos diferentes. Primero, son esencialmente deterministas: sólo se entiende la conducta de forma positiva si es acorde con la idea de realidad que tienen los profesionales. Segundo, olvidan los factores sociales, políticos y económicos extrínsecos. Tercero, desautorizan y niegan las interpretaciones subjetivas de la insuficiencia desde la perspectiva de la persona implicada (Oliver en Barton, 1998:36).

En resumen, son el producto de la “imaginación psicológica” construida sobre la base de supuestos “no discapacitados”, acerca de lo que supone la experiencia de la insuficiencia. (Oliver en Barton, 1998:37)

En este tipo de teorías sociológicas se presupone que, al comprender o concientizar la insuficiencia, se impone algún tipo de “tragedia personal”, en la que los sujetos con discapacidad son totalmente culpables de todas aquellas metas que no se alcanzaron y se debían alcanzar por medio de las técnicas de rehabilitación, lo cual es resultado exclusivamente de su ineptitud física o intelectual, mientras que los “expertos” se libran de toda culpa (Barton, 1998).

De modo parecido, la concepción de rehabilitación del Programa de Acción Mundial Para las Personas con Discapacidad (1982), plantea lo siguiente: *cuando se requieran instituciones especializadas, éstas deben organizarse del tal modo que garanticen una reintegración⁷ pronta y duradera de las personas con discapacidad en la sociedad* (ONU, 1982: 25), por un lado, la rehabilitación se entiende en un solo sentido, ya que las personas con discapacidad deben de reintegrarse de manera pronta en la sociedad y, por el otro, no se

⁷ La reintegración a la sociedad implica que hay un sujeto a devolver o restituir, no es sinónimo de exclusión social, pues ésta implica un modo de estar en la sociedad, pero en una condición de restricción en cuanto al ejercicio pleno de los derechos.

cuestiona el tipo de “rehabilitación” o sensibilización que requiere la sociedad para incluir a las personas con discapacidad.

En otras palabras, si las personas con discapacidad deben reintegrarse, es porque la condición de discapacidad se contempla fuera de la sociedad, independientemente del nivel de participación que se les permita dentro de ésta.

Modelos de rehabilitación basados en la comunidad

La Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) involucra a diferentes actores, tales como: maestros, estudiantes, profesionistas, otras instituciones, voluntarios nacionales o internacionales, teniendo como protagonistas a las personas con discapacidad, su familia y los miembros de su comunidad. La finalidad de este tipo de rehabilitación es elevar la calidad de vida impulsando la independencia y el autoconcepto de las personas con discapacidad, promoviendo la defensa de los Derechos Humanos a través de actividades o talleres de información, formación, comunicación, capacitación, sensibilización⁸ e integración. (Anau y Castro en Brogna, 2009).

Un ejemplo de lo anterior se ha venido conformando en México desde hace veintidós años en la Costa Sur de Oaxaca, en el *Centro de atención infantil Piña Palmera A. C.*, quienes han adaptado el concepto de RBC a las condiciones y necesidades de las personas con discapacidad, en contextos rurales e indígenas en extrema pobreza.

Su metodología de intervención se inicia con un diagnóstico comunitario que incluye las necesidades de la persona con discapacidad y las de su familia, así como la perspectiva de los actores comunitarios hacia la discapacidad, es decir, limitaciones sociales, culturales y configuración de redes de apoyo. De esta manera se van construyendo alternativas de acuerdo a las necesidades y posibilidades de la persona con discapacidad a través de la participación comunitaria. La ventaja frente a otros modelos, en palabras de Anau y Castro (2009: 241) es que:

⁸ La información se hace a través de los medios de comunicación existentes, como radios locales, asambleas, etc., con la finalidad de evitar el rechazo hacia las personas con discapacidad por falta de información; mientras que en la sensibilización, la información sobre el tema de la discapacidad se da de manera vivencial y participativa.

Busca cambiar la actitud de la comunidad, a diferencia de los programas enfocados en brindar una rehabilitación institucional en las comunidades que se centra sólo en el “paciente”.

En estos programas la atención se queda trunca cuando se da de alta al “paciente” por considerar que ya se terminó el tratamiento; el “paciente” regresa a su casa, a su ambiente, con sus familiares, sin que estos hayan tenido la posibilidad de contar con una orientación adecuada para cubrir las nuevas necesidades de las personas...No hay un proyecto de vida para las familias y el “paciente”.

En este sentido, la RBC toma como referencia el contexto y la realidad social en que se vive, asimismo, busca distribuir la responsabilidad del proceso de rehabilitación a través de la reflexión y la sensibilización en diferentes actores. Su finalidad es realizar los cambios necesarios para el proceso de rehabilitación, tomando en cuenta las necesidades de la persona con discapacidad, respetando sus decisiones, tiempos, actividades, idioma y cultura.

Entre sus labores destaca el abordaje de las dificultades físicas por medio de terapias, (movimiento, audición, lenguaje, etc.); la participación en las actividades familiares, tanto económicas (siembra, cosecha, limpieza de grano, etc.), como de integración al ambiente educativo y la participación en actividades culturales, bajo la premisa de que *la atención a la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y no una condición de bondad y caridad* (Anau y Castro en Brogna, 2009: 241).

En resumen, la rehabilitación es sólo una parte del entramado que concierne a la discapacidad y, me atrevería a decir, que es considerablemente pequeña ante las barreras físicas y sociales, por ejemplo: un joven con discapacidad, que ha tenido la mejor rehabilitación posible, se puede encontrar con una institución educativa que lo rechace al momento de solicitar su ingreso y, nuevamente, habría que pensar en la sensibilización o “rehabilitación” que requieren las personas que discriminan a las personas con discapacidad.

Lo deseable sería que la sociedad, y la educación que ésta ofrece, fuera la adecuada para aceptar la diversidad, sin que la responsabilidad de la rehabilitación cayera directamente sobre el “diferente” y sus familiares. Hay que señalar que no sólo son pocas las instituciones que ofrecen información, sensibilización y capacitación en relación con la discapacidad -como *Piña Palmera*-, sino que las opciones educativas para las personas con

discapacidad son escasas y el ingreso a una institución educativa regular es impensable para una persona con discapacidad visual sin rehabilitación, dado que la sociedad tampoco la ha tenido, pero para profundizar sobre ello, es importante identificar los modelos educativos para las personas con discapacidad, por lo que se abordarán a continuación.

1.3 La educación especial

Frente a la necesidad de construir alternativas que repercutan en la posibilidad de mejores situaciones de vida, los movimientos en defensa de los derechos han hecho visible la discriminación, generando cambios en cuanto a las concepciones sobre la diferencia en la vida cotidiana, política y académica. Uno de los avances en este sentido son los diferentes matices de los modelos educativos para las personas con discapacidad, cuyo propósito es transformar las barreras de aprendizaje en experiencias de aprendizaje, para ello, toman en cuenta los diferentes contextos económicos y culturales, así como las recomendaciones de las políticas internacionales sobre el derecho a la educación.

Echeitia (2005) sostiene que la educación especial se ha definido en función del objeto de atención, esto es: los estudiantes con discapacidad y los métodos o las técnicas que supuestamente le son inherentes. Por ejemplo, podemos encontrar que en sus inicios, a principios del siglo XIX, la finalidad de la educación especial era controlar a los ciudadanos considerados como inmorales, problemáticos y deficientes, ya que “representaban un peligro para la sociedad”, por tal motivo las personas con discapacidad eran segregadas en espacios educativos especiales en aras de producir ciudadanos obedientes, “morales” y productivos (Vlachou, 1997).

Posteriormente, en 1977, la UNESCO definió la educación especial como: *Forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencia.* (Echeita, 2007:21). Se puede observar que la noción de educación especial se ha transformado con el paso del tiempo y se relaciona con los cambios que se han dado en cuanto a las concepciones sobre la discapacidad y su definición.

Por lo tanto, en este contexto, la respuesta educativa para las personas con discapacidad ha sido influenciada principalmente por el enfoque de la “perspectiva individual”, cuya estrategia consiste en colocar a los estudiantes en ambientes separados, dependiendo de las “formas en las que han de ser enseñados”. Ainscow resume dicho enfoque de la siguiente manera (Ainscow en Echeita, 2007):

1.- Es posible y deseable diferenciar a los estudiantes que necesitan de ayudas especiales de los que no las necesitan, dando como resultado la formación de un grupo “especial”.

2.- Únicamente los estudiantes “especiales” cuentan con la ayuda adicional que el sistema educativo pueda prestarles, mientras que el resto permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda.

3.- Cualquier dificultad de aprendizaje es vista como el resultado de una deficiencia o limitación individual, por lo tanto las dificultades de aprendizaje son consideradas como síntomas que deben ser diagnosticados y tratados.

4.- Los profesores de los centros “especiales” deben estar cualificados en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con los estudiantes “especiales”, mientras que la concentración de profesores y ayudas adicionales en centros “especiales” favorecen los ajustes educativos y rentabiliza los costos.

Bajo éste esquema, se observa que la educación especial está centrada, tanto en la clasificación del tipo de déficit, como en las dificultades del alumno, por lo tanto, la responsabilidad de la educación recae más en el experto que en el profesor regular; por otro lado se advierte que a través de la segregación de los estudiantes, se acaparan o centralizan gran parte de los recursos del sistema educativo.

Asimismo, Aniscow (Aniscow en Echeita, 2007) plantea algunas consecuencias producto de estas prácticas educativas:

- La etiquetación de los estudiantes con discapacidad, bajo la creencia de que dicha acción es la adecuada para organizar la respuesta educativa de los estudiantes, condiciona de manera negativa las expectativas del profesorado y las familias, con

lo cual se puede llegar a obstaculizar el proceso educativo en mayor medida que la propia limitación física.

- Los diagnósticos pueden llegar a centrar la atención de los profesores en lo que los estudiantes no pueden hacer, por lo cual, los profesores llegan a limitar las actuaciones educativas respecto a las expectativas; olvidando el resto de capacidades que pueden tener o pueden desarrollar los estudiantes. En este sentido se genera el espejismo de que es lógico que el estudiante no aprenda tanto como los demás debido a sus “limitaciones”.
- La creencia generalizada de que los estudiantes “especiales” requieren de profesores particularmente preparados en los métodos y estrategias de enseñanza “especial” y que sólo este tipo de profesores pueden utilizarlas de manera adecuada, por lo que la mayoría de los profesores se excusan con el argumento de “nunca estar preparados para trabajar con estudiantes con discapacidad”.
- La segregación de los estudiantes “especiales” en centros educativos igualmente especiales, da como resultando que las personas sin discapacidad continúen sin los conocimientos, las actitudes y la sensibilización necesaria para comprender a las personas con discapacidad, puesto que las invisibiliza.
- El *mantenimiento del “status quo”* de un sistema educativo con relación a su limitada capacidad para atender a la diversidad del alumnado (Echeitia, 2005: 32), es decir, que en vez de dirigir el currículo y la organización educativa para la participación de las personas con discapacidad, dicho sistema educativo permanece inalterado, puesto que no se somete a la crítica.

Si bien, es cierto que, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, el diagnóstico es importante para la elección de las diversas técnicas y para la utilización de restos visuales -en caso de que existan-, ésta no debe tomarse como la principal causa e impedimento para el aprendizaje en el ámbito escolar. Asimismo, no sólo un profesorado preparado en los métodos y estrategias de enseñanza puede hacer uso exclusivo de ello, o en palabras de Anisow, quien fuera director de una escuela de educación especial por muchos años:

Tengo que decir que durante mi carrera he dedicado mucho tiempo y energía a encontrar métodos especiales de enseñanza que ayuden a los alumnos especiales a aprender, y he llegado a la conclusión de que ninguno de esos procedimientos merece ser tenido en cuenta. Si bien ciertas técnicas pueden ayudar a algunos alumnos a acceder al proceso de escolaridad, estas técnicas no garantizan de por sí, el éxito escolar de este alumnado. (Ainscow en Echeita, 2007:33)

En pocas palabras, la principal consecuencia de los centros de necesidades educativas especiales ha sido la limitación de oportunidades, en cuanto a los aspectos positivos que tiene la interacción social en el aprendizaje. Por otra parte, el empleo de los recursos para la educación especial ha causado, en ocasiones, mayor preocupación que satisfacción. En este sentido se ha señalado que la pugna por recursos adicionales, para determinados estudiantes hace aumentar la proporción de jóvenes y niños clasificados en categorías de exclusión y, con ello, aumentan las probabilidades de que haya más “alumnos que requieran de ayuda especial” (Echeita, 2007:34). De igual forma, se evidencia la contradicción en cuanto a promover la interacción social a través de la segregación de los estudiantes en centros especiales y, con ello, perder las oportunidades para mejorar los sistemas educativos.

Dos trabajos importantes que dan cuenta de nuevas formas de pensar y actuar en relación con la educación especial son el Informe Warnock (1978) y la Declaración de Salamanca (1994).

1.4 El Informe Warnock y la Declaración de Salamanca

El Informe Warnock fue el resultado de un encargo del Departamento de Educación y Ciencias en el Reino Unido, bajo el “Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes” en 1974, cuyo objetivo era estudiar la situación de la educación especial en ese país.

Para Echeicita (2007) los resultados más importantes del informe Warnock son los siguientes:

a) Ningún niño con deficiencias debería considerarse ineducable, independientemente de la gravedad de su dificultad, por lo tanto debería ser incluido al menos en la educación especial.

b) Las necesidades educativas son comunes a todos los niños, y las necesidades de cada niño son específicas. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de sus diferencias.

c) El Comité rechaza la diferencia en el sentido de eficiencia, esto es, niños “deficientes y eficientes”. Al considerarse que las necesidades forman un continuo, la educación especial se debería entender también como un continuo de prestaciones, que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación curricular.

d) Se consideró que, a lo largo de su escolarización, uno de cada cinco niños podía necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar.

e) Las necesidades educativas especiales no son excluyentes y pueden tomar forma en los aspectos siguientes: *Medios generales para acceso al currículo, a través de equipamientos especiales, facilidades o recursos, modificación del espacio físico o técnicas de enseñanza especiales; así como prestar particular atención a la estructura social y al clima emocional en el que la educación tiene lugar.* (Echeita, 2007:39)

f) Se pensó que sería necesario seguir utilizando el término descriptivo de “dificultades de aprendizaje” leve, moderado o severo; no obstante, se reconoce mucho más la influencia del contexto escolar (currícula, métodos de enseñanza, organización escolar, etcétera).

g) Se recurre a un estricto proceso de evaluación y dictamen para una adecuada prestación de los servicios, así como de la obtención de los recursos necesarios que satisfagan las necesidades educativas detectadas.

Echeitia (2005) destaca que el “efecto Warnock” transmitió una visión más optimista de la educación especial, ya que se centra en el compromiso con las posibilidades de aprendizaje de cualquier alumno y, enlaza la investigación sobre el desarrollo humano y la educación como el producto de una red de interacciones entre el sujeto, el ambiente social y el ambiente físico que le rodea.

Bajo este esquema se plantea que, por medio de la planeación educativa, se puede intervenir en los factores socioambientales susceptibles de ser transformados, puesto que, las circunstancias individuales del alumno no deben abordarse sin tener en cuenta el tipo de enseñanza que se le ofrece (currículo, organización escolar, procesos del profesorado, etc.).

No obstante, al informe Warnok se le ha criticado que continúa con el concepto de “alumno deficiente”, ya que resalta lo que el alumno no puede hacer y provoca que la educación especial ocupe un lugar orientado únicamente en “el cuidado” de los estudiantes.

En 1994 se reunieron en Salamanca (España), representantes de gobiernos y de organizaciones internacionales para promover los cambios necesarios en la educación de los estudiantes con necesidades especiales, en aras de darle continuidad a lo establecido en “Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), y en el marco de garantizar la “Educación para Todos”.

El resultado de la conferencia fue la realización de dos documentos: La Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales, y El Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994). Ambos abordaban el consenso mundial que debía seguirse sobre las acciones educativas orientadas a las personas con discapacidad. Dentro de los aspectos más importantes contenidos en estos documentos podemos encontrar lo siguiente:

- El concepto de necesidades educativas especiales es cada vez más amplio respecto a la población escolar que abarca. Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender a lo largo de su escolarización, independientemente de que tenga algún tipo de discapacidad. *El término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje* (Salamanca, 1994: 6).
- La meta y eje de la política educativa es la integración, pero reconoce el papel que juegan los centros de educación especial, ya sea como alternativa en casos específicos o como parte del proceso hacia sistemas educativos más integradores. Resalta el intercambio y aprovechamiento de las experiencias del profesorado en aras de apoyar y colaborar hacia la escolarización integrada.

- Insiste en que las legislaciones nacionales deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades en los niveles educativos y en centros integrados, de ser posible, por lo tanto los sistemas educativos requieren de una transformación profunda o una reforma significativa.
- Los procesos de mejora en las prestaciones educativas especiales no pueden darse de manera aislada, es necesario partir de estrategias políticas, sociales y económicas (nuevas reformas educativas de la escuela ordinaria), de modo que la educación para todos sea realmente para todos.
- El principio rector del Marco de Acción menciona que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, emocionales, económicas, culturales, etc. Por lo que deberán contar con estrategias pedagógicas centradas en el niño y en sus necesidades.
- Considera que la educación insertada en la diversidad es una gran oportunidad para lograr que ésta sea de calidad, ya que representa el medio más eficaz para combatir las actitudes de discriminación y construir una sociedad integradora, mejorando la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

En consecuencia, se apela e insta a todos los gobiernos a:

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 (Salamanca, 1994: ix).

En relación con los procesos escolares, enfatiza la responsabilidad compartida en cuanto al progreso de los estudiantes y a la participación activa de todos aquellos que puedan colaborar, por ejemplo: los estudiantes, familiares y maestros; ya que depositar la responsabilidad de los estudiantes “especiales” únicamente en el profesorado especial, impide la búsqueda de formas o estructuras organizacionales que permitan reforzar la capacidad del profesorado.

De igual forma remarca que: *Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños, no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes* (Salamanca, 1994:22).

En este sentido Echeita (2007:47) señala que para lograr lo anterior, sería necesario rediseñar las directrices del currículo en todas sus dimensiones (qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar), mantener informados a los profesores y estudiantes sobre el dominio del aprendizaje alcanzado y con ello propiciar la disposición de promover y mantener una cultura de participación e integración escolar. De este modo especifica los siguientes elementos de organización:

- La existencia de un proyecto educativo compartido y al servicio, principalmente, de las necesidades del alumnado.
- Disponibilidad para someter a revisión y mejora las propias medidas organizativas (por ejemplo, desde los horarios hasta la asignación de grupo o espacios, pasando por la designación de los apoyos), al igual que la propia práctica docente.
- La existencia de equipos de directivos con liderazgo y capacidad para promover la participación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnos, familias, administrativos), en el complejo proceso de llevar adelante una enseñanza atenta a la diversidad (Echeita, 2007).

1.5 Entre la integración educativa y la educación inclusiva

Existen diferentes matices para conceptualizar, tanto la integración educativa como la integración escolar. Arturo Barraza (2006:7-8) menciona algunas de las vertientes en las que se han abordado:

- Uso indistinto de los términos, integración educativa e integración escolar.
- Distinción entre ambos términos, siendo la integración escolar una opción estratégica para lograr la integración educativa.
- Uso indistinto de integración escolar y escuela inclusiva.

- La integración escolar (física) como una sub etapa del proceso de integración educativa.
- La integración escolar relacionada al concepto de escuela para todos.
- Atención a la diversidad en lugar de integración educativa.

También plantea que existen diferentes contextos a los que se aplica el concepto de integración escolar: el primero hace referencia a la inserción de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares; el segundo considera la integración como un fenómeno pedagógico que tiene como interés la intervención ante las dificultades de aprendizaje o las necesidades educativas especiales; el tercero está relacionado con el ámbito organizacional y pretende el reordenamiento de los servicios de educación en aras de responder a las estrategias de integración; el cuarto se ubica en el ámbito ideológico en busca de construir o generar perspectivas positivas ante las diferencias humanas y contra cualquier forma de discriminación, pretende que desde el espacio educativo se comience la transformación de las estructuras sociales.

Arturo Barraza (2006) plantea que la integración se relaciona con la normalización, la cual pretende que la relación con la persona con discapacidad sea lo más normal posible, en tanto que *la normalización no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que la rodea* (Barraza, 2006:4) y, que a partir de ciertas condiciones o apoyos, las personas con discapacidad tengan experiencias lo más parecido posibles a las consideradas como habituales, entre las cuales podemos citar la asistencia a escuelas regulares y cercanas a su comunidad.

La integración educativa es el proceso por el cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los estudiantes y, la integración escolar es cuando el alumno con discapacidad cursa su currículo básico en la escuela regular (Guajardo, 2005).

Los centros de integración educativa proveen los apoyos necesarios para fortalecer el proceso de integración a las aulas regulares, para ello se requiere de la participación de las autoridades educativas, el personal de apoyo para la integración o especialistas en educación para personas con discapacidad, además de los profesores y familiares.

El término inclusión educativa está relacionado con el movimiento de educación para todos,⁹ por lo cual se considera que la propuesta va un paso adelante de la integración educativa. *La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados* (Blanco, 2006: 5).

Echeita (2007) plantea que la educación inclusiva no tiene como meta únicamente facilitar al acceso de los estudiantes excluidos en las escuelas regulares, sino que éstas transformen sus factores físicos, aspectos curriculares, estilos del profesorado, roles, expectativas, etcétera. Dada la complejidad que representa proponer dichos cambios para lograr la educación inclusiva, propone que es más adecuado hablar de variedades o perspectivas sobre la inclusión, ya que cada una corresponde a distintos aspectos educativos en contextos determinados.

En otras palabras, la inclusión o la exclusión no son estados o situaciones definitivas, lo que nos da la perspectiva de que no hay un patrón o modelo fijo para una educación inclusiva, sino procesos para responder a la diversidad a partir del papel central de la participación, por lo cual se necesita detectar las barreras de aprendizaje para poder transformarlas o eliminarlas.

La participación se entiende en el sentido de estar, dar y recibir; estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; *dar u ofrecer, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y recibir de aquellos con las que se comparte un espacio y un tiempo común, apoyo, comprensión y estima.* (Echeita, 2007:95). Por lo tanto implica la participación en cuanto al currículo, las actividades educativas, a la toma de decisiones, a ser escuchados y a ser tomados en cuenta. De igual forma involucra dar la bienvenida a las diferencias, ya sea por razones de género, procedencia, etnia, discapacidad, cultura, etc.

⁹ Esta preocupación tiene su primer punto de apoyo en 1990, en la Conferencia de Jomtiem (Tailandia), y en la puesta en marcha del proyecto conocido como Educación para Todos; sus logros e incumplimientos, revisados en Dakar (Senegal) en el año 2000, se han planteado como metas para el año 2015.

En cuanto al concepto de barreras de aprendizaje y participación, se presentan principalmente en la relación entre los estudiantes y su contexto, es decir: la gente, las políticas, el tipo de cultura y las circunstancias sociales y económicas que afectan al estudiante en cuanto al aprendizaje (Ainscow en Echeita, 2007: 94), a diferencia del concepto de necesidades educativas especiales que hace referencia únicamente a las dificultades del estudiante. Lo contrario sería cuando el estudiante interactúa en un contexto social bien estructurado, con una cultura de atención a la diversidad, con prácticas docentes que promuevan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes así como la existencia de los materiales y apoyos necesarios (Ainscow en Echeita, 2007: 112).

Entre los principios básicos que tienen las perspectivas de educación inclusiva Echeita (2007: 100-103) menciona los siguientes:

- Conjugan los esfuerzos de todos los actores educativos dentro y fuera de la escuela, es decir, estudiantes, profesores, administradores y comunidad local. Se implica a todos los miembros en cuanto a la toma de decisiones, se comparte la responsabilidad al aplicarlas y al evaluar los resultados.
- Se da un amplio uso del *aprendizaje cooperativo* en todas las actividades académicas, se concede singular importancia al aprendizaje y enseñanza de la lectura, se utilizan estrategias de enseñanza colaborativa entre el profesorado, así mismo se involucra a las familias en los procesos de planificación y desarrollo educativo.
- Valoración de todas las aportaciones de cada participante en función de los argumentos y no del estatus para resolución de conflictos y dirección de objetivos.
- Se cambia la idea de “un profesor por grupo” y la de “más profesores de apoyo” por “más profesores por grupo o voluntarios” (familiares, practicantes, etc.).
- Participación con diferentes instituciones sociales formales y no formales como: centros de salud, organizaciones no gubernamentales, etcétera.

- Promueve el sentimiento de pertenencia de los miembros de la comunidad educativa; enfocándose en actitudes de respeto por las diferencias y compromiso frente a las barreras de aprendizaje y participación.
- En cuanto al currículo, trata de adaptarlo en el sentido de enriquecerlo y buscar todas las opciones posibles que requiera el alumno en cuanto a su aprendizaje.
- Busca la configuración de redes de apoyo en aras de aumentar la capacidad para resolver problemas en las comunidades educativas. Las cuales están conformadas por profesores, estudiantes y familias, en donde lo que se busca es aportar seguridad emocional, sentimiento de pertenencia y bienestar en sus integrantes.

La finalidad de la educación inclusiva es que los estudiantes puedan hacerse de distintos elementos para lograr una participación plena en diferentes ámbitos de la vida, no sólo en el transcurso por el sistema educativo, en palabras de Blanco (2006:7): *una mayor inclusión social, pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación.*

En cuanto al papel del docente en la educación inclusiva, se requiere que, a parte de una actitud abierta a la diversidad, estén constantemente en formación, aun cuando tengan la experiencia de trabajo en educación inclusiva; de manera que la actividad del docente se encamine al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes a partir de la colaboración en conjunto, el análisis, la planificación y la modificación de los procesos educativos (Blanco, 2006). Dicha formación necesariamente debe incluir el conocimiento de las estrategias y herramientas necesarias para abordar las dificultades que puedan experimentar los estudiantes con discapacidad.

1.6 Entre la rehabilitación y el ingreso al ambiente escolar

Como se abordó anteriormente, la rehabilitación es un proceso necesario para que las personas con discapacidad visual puedan adquirir las habilidades para desenvolverse en la vida cotidiana y, posteriormente, puedan ingresar al ámbito escolar. No obstante, este proceso se da conforme la persona con discapacidad se va desarrollando y, está relacionado tanto con su contexto como con las necesidades e intereses de cada una.

Lamentablemente los espacios en los que se pueden aprender estas técnicas son escasos y, como veremos más adelante, los apoyos son condicionados -dependiendo del modelo educativo en el que se inserta la persona con discapacidad-, dándole prioridad a los estudiantes que se encuentran integrados en escuelas regulares, puesto que los estudiantes en escuelas de educación especial deberán adquirir las técnicas dentro de su institución, a la par de la formación educativa.

Por otro lado, tanto los modelos de rehabilitación, como los modelos educativos, no están pensados para las personas que pierden la vista, por ejemplo, en educación especial a nivel secundaria, ya no se enseña el sistema braille, puesto que se entiende que los estudiantes lo han aprendido durante la primaria, en palabras del padre de Erika:

Papá: (...) mi opinión es que si tú estás hablando de un chico que nació ciego, estoy de acuerdo con ese modelo, si alguien pierde la vista como Eri, no va por ahí. Necesitas algo especial porque no va a empezar en estimulación temprana, no va ir a primero de primaria, ya está en otro ámbito, va ir a la secundaria. Chocas y pierdes la vista, ¿qué vas a hacer?, ¿ya no le vas a permitir entrar a la universidad?, no, necesitas otro modelo, otra dinámica, otra forma de enseñar para que los puedas integrar rápidamente, ese es el problema (...)

El modelo de rehabilitación también llega a ser insuficiente cuando se pretende la integración de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, independientemente del momento en el que se haya presentado la discapacidad, ya que en ocasiones los apoyos a la integración son escasos y, en general, las instituciones educativas desconocen las estrategias que se requieren para facilitar la participación del estudiante con discapacidad, por lo que su aprendizaje se ve limitado.

En cuanto a los apoyos de rehabilitación otorgados por instituciones relacionadas con la discapacidad visual, los jóvenes y padres de los entrevistados consideran que las más

importantes dentro del Distrito Federal son tres; la principal es el Centro de Rehabilitación para Ciegos y Débiles Visuales (CRECIDEVI), que depende del patronato Fundación Conde de Valencia, las otras dos son: ILUMINA, Fundación Villar Lledias I.A.P y la Fundación Hospital Nuestra Señora de la luz, Centro de Atención a la Discapacidad Visual (CADIVI). No obstante Mirsa Reyes (2009), considera que tanto ILUMINA como CADIVI, *ofrecen al usuario una rehabilitación superficial y fragmentada basada en una copia mediocre, deficiente y limítrofe de los programas de CRECIDEVI*. Igualmente hace una crítica hacia las instituciones que priorizan las ganancias económicas¹⁰ y consideran a las personas ciegas como negocio, mas no como sujetos con derecho a una vida digna, ya que, desde su perspectiva, es suficiente ganancia el simple hecho de apoyar a un niño ciego para que continúe con su formación académica.

Por consiguiente, se abordarán los modelos educativos para las personas con discapacidad en México y las experiencias de rehabilitación relacionadas con éstas.

¹⁰ Cabe mencionar que durante el año 2009 el CRECIDEVI tenía intenciones de cerrar el servicio del área infantil, bajo el argumento de no ser redituable. Actualmente sigue ofreciendo atención a personas con discapacidad visual de todos los grupos de edad.

CAPÍTULO II

Panorama sobre el acceso educativo para personas con discapacidad en México

2.1 Datos de las personas con discapacidad en México

Otra forma de acercarse al panorama sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad y, por consiguiente, a sus condiciones de vida, es identificando las cifras que arrojan los censo de población respecto a estos temas, incluso a sabiendas de que los censos también han sido permeados por las diferentes concepciones sobre la discapacidad.¹¹ Advertimos, sin embargo, que el acceso a la educación no es un garante de que los estudiantes efectivamente estén aprendiendo los contenidos de acuerdo con los programas de estudio o de acuerdo con las fases de desarrollo, en este sentido, la información que arrojan las estadísticas son sólo una forma de abordaje.

En el XII Censo General de Población y Vivienda del año 2000, se tomó como conceptos y variables los datos presentados por la OMS en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades¹² y Minusvalías. De acuerdo con esta clasificación, el tipo de discapacidad más frecuente fue la motriz (45.3%), seguida por la discapacidad visual (26.0%); discapacidad mental (16.1%); discapacidad auditiva (15.7%) y discapacidad del lenguaje (4.9%) (INEGI, 2000). Mientras que en el informe Estadísticas, a propósito del día internacional de las personas con discapacidad,¹³ el 57% corresponde a la discapacidad

¹¹ Dado que el concepto de discapacidad ha sido constantemente transformado, los datos en cuanto a la población con discapacidad también presenta cambios a lo largo del tiempo. Entonces tenemos que entre 1895 y 1910 se contabilizaba a ciegos, sordomudos, idiotas y locos. Posteriormente, de 1921 a 1940, las variables para el levantamiento del censo fueron sordos, mudos, tullidos, mancos y jorobados, mientras que para 1982 la Encuesta Nacional de Inválidos definía por invalidez a las personas con alteraciones somáticas, mentales e incluso sociales, por ejemplo: parálisis cerebral, deficiencia mental, epilepsia y alteraciones conductuales (INEGI; 2000).

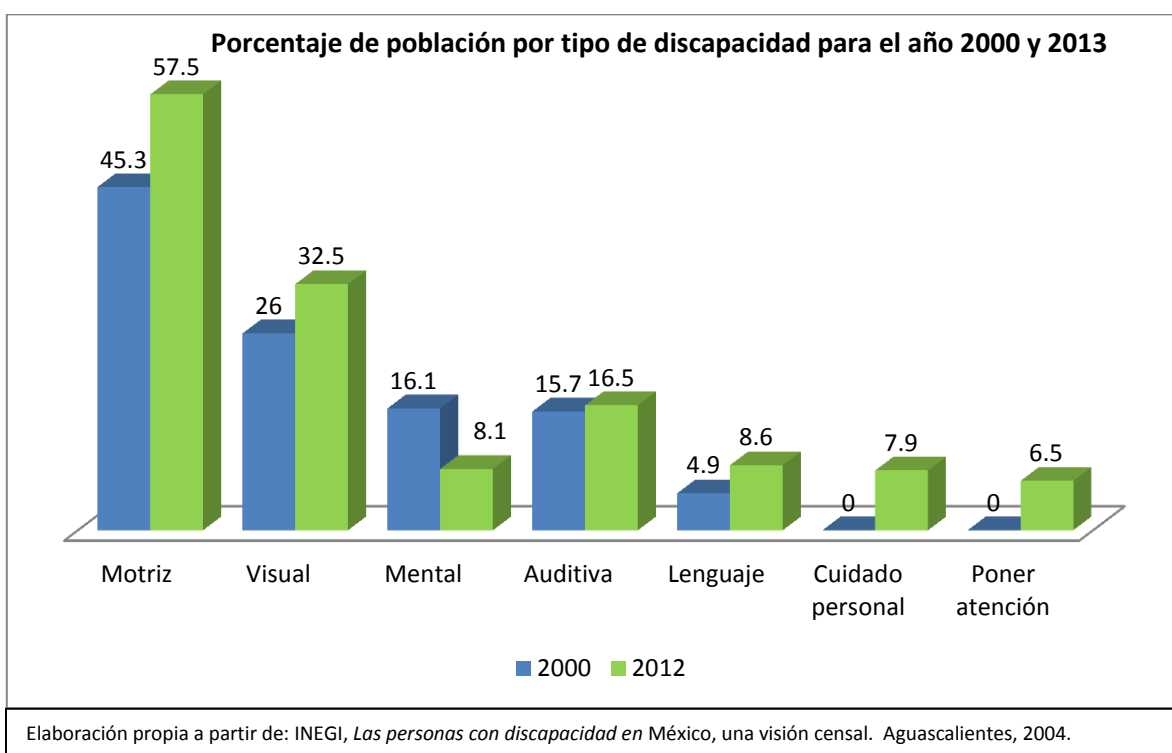
¹² De acuerdo con el censo del 2000, se definió a una persona con discapacidad como aquella que presenta alguna limitación física o mental de manera permanente o por más de seis meses, que le impide desarrollar sus actividades dentro del margen que se considera normal para un ser humano (INEGI,200:25).

¹³ Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, INEGI, 2012.

motriz, seguida por dificultades para ver (32.5%); oír (16.5%); hablar o comunicarse (8.6%); mental (8.1%); dificultad¹⁴ para atender el cuidado personal (7.9%) y, finalmente, dificultad para poner atención (6.5 %).

Durante el 2000 había un millón 795 mil personas con discapacidad, lo cual representó el 1.8% de la población total (INEGI, 2000: 26), mientras que para el 2013 el porcentaje aumento al 6.6 % de la población total (ENIGH, 2012:1). Notemos que las estimaciones de la OMS en los años noventa calculaban que el 10% de la población mundial correspondía a personas con discapacidad.

Gráfica 1



En la pirámide de población se observaron dos puntos altos: la población de 10 a 14 años y aquella de 60 a 79 años; los puntos bajos se localizaron en la población de: 5 a 9 años y la de 80 a 100 y más años. De acuerdo a estos datos es probable que del porcentaje de personas con discapacidad a partir de los 45 años y hasta los 79 años, el incremento se deba al deterioro del cuerpo humano (INEGI, 2000: 25). Para el año 2012, el porcentaje de

¹⁴ Ello bajo la perspectiva de que la dificultad para realizar una tarea expresa, tanto la presencia de una deficiencia o enfermedad, como la influencia negativa o poco facilitadora del entorno.

población de 0 a 14 años con discapacidad correspondía al 7.3 por ciento del total de población con discapacidad y el 7.6 por ciento a la población entre 15 y 29 años de edad (ENIGH, 2012:3).

Por otro lado, la entidad con mayor porcentaje de personas con discapacidad es el Estado de México (10.5%); seguido por el Distrito Federal (8.9%); Jalisco (7.7%) y Veracruz con un (7.6%) (INEGI, 2000: 26).

Asimismo, los Estudios realizados por la Organización Panamericana de la Salud (1992) señalan que la prevalencia de la discapacidad puede ser más alta en zonas rurales que en zonas urbanas, en México fue ligeramente mayor la prevalencia de la discapacidad en localidades rurales (2.7%) que en las urbanas (2.2%); no obstante, el peso demográfico de la población en estos dos ámbitos influyó en la distribución de las personas con discapacidad por tipo de localidad, ubicándose 72.6% de las personas con esta condición en las localidades urbanas y 27.4% en las rurales (INEGI, 2000: 26).

Las causas que dan origen a la discapacidad son muy diversas y se relacionan con aspectos de orden biológico y sociocultural. Un ejemplo son los niños entre 0 a 14 años, en donde la principal causa se encontró asociada con el nacimiento (62.5%), seguida por las enfermedades y accidentes. Entre los jóvenes de 15 a 29¹⁵ años la discapacidad originada en el nacimiento también ocupó el primer lugar (47%), ubicándose en segundo y tercer sitio. Las causadas por enfermedades (23.8%) y accidentes (18.1%). En los adultos las enfermedades (38.5%) y accidentes (27.2%) fueron las causas que originaron más del 50% de los problemas asociados a la discapacidad, mientras en las personas de 60 años y más, casi el 80% tuvieron su origen debido a enfermedades y a la edad.

¹⁵ Cabe mencionar que los jóvenes de 15 a 29 años son el grupo con menor derechohabiencia a las instituciones de salud, esto se debe a que tanto en el IMSS como en el ISSSTE los hijos de los trabajadores pierden la derechohabiencia entre los 16 y los 18 años, a menos que continúen estudiando o bien, que comprueben tener alguna discapacidad que les impida realizar alguna actividad económica (INEGI; 2000:30-40).

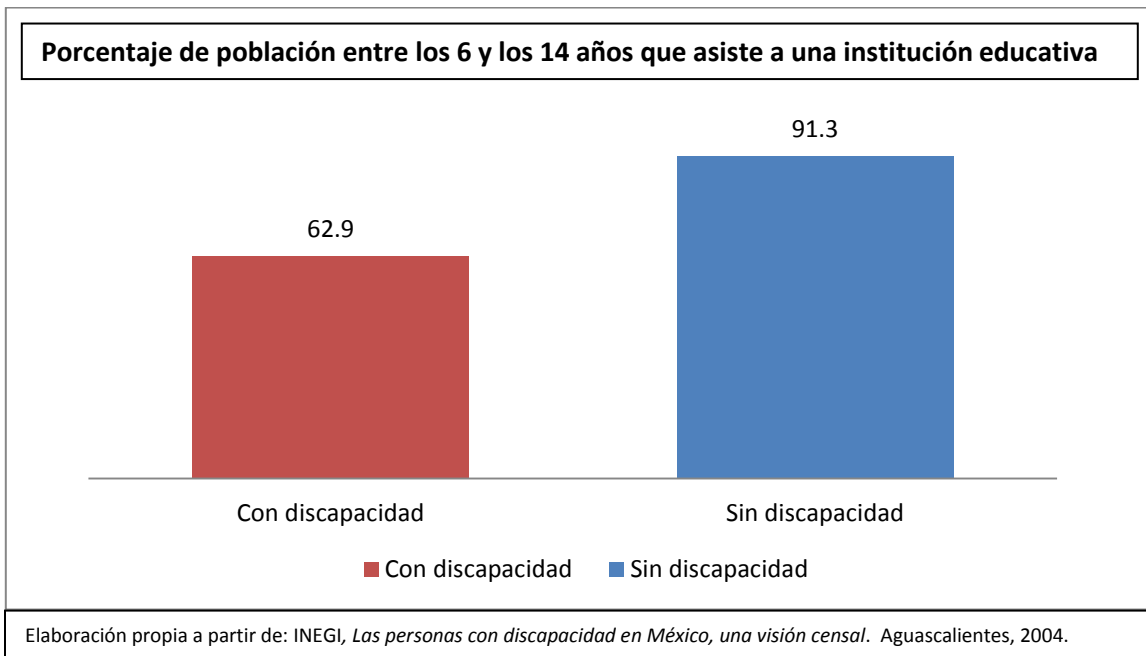
- **Datos sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad**

En el XII Censo General de Población y Vivienda 2000 se considera a la educación como: la concurrencia a cualquier institución o programa educativo regular acreditado, público o privado, para la enseñanza en cualquier nivel de educación en el momento del censo.

Los resultados respecto a la educación se centraron en los niños y jóvenes de 6 a 29 años, por ser la edad aproximada de inicio y conclusión de la escolaridad, que va desde la educación básica a la educación superior.

Los datos revelaron que sólo el 62.9% de la población con discapacidad, entre los 6 y los 14 años, asiste a una institución educativa, en comparación con el 91.3% de la población sin discapacidad del mismo grupo de edad que concurre a una.

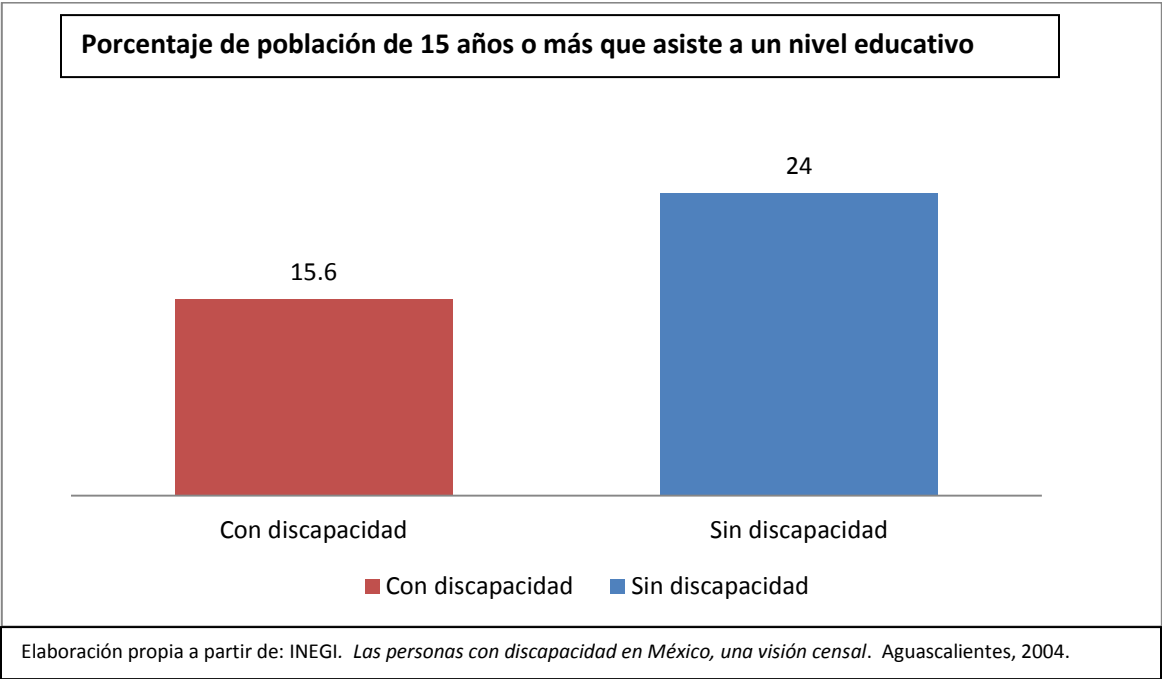
Gráfica 2



Encontramos que por entidad federativa el mayor porcentaje de asistencia escolar de la población con discapacidad de 6 a 14 años, se ubicó en el Distrito Federal (73.3%) y Nuevo León (70%). De la misma forma el Distrito Federal mostró el mayor porcentaje de jóvenes con discapacidad entre los 15 y 29 años que asistían a la escuela.

En cuanto a la población de 15 años y más, la asistencia a alguno de los niveles del Sistema Educativo Nacional disminuye de forma considerable. Mientras que el 24% de la población total de 15 a 29 años declaró asistir a la escuela, entre la población con discapacidad este porcentaje fue de 15.5%.

Gráfica 3



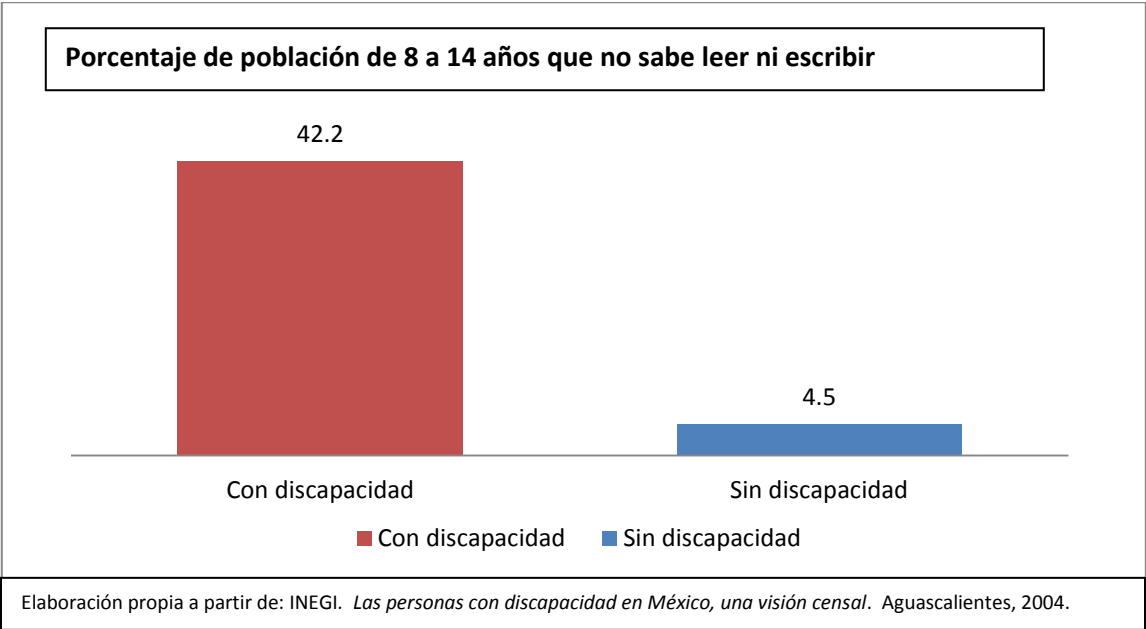
En este sentido, de cada 100 personas con discapacidad, 24 nunca habían asistido a la escuela; mientras que en contraste con la población total, 3 de cada 100 personas nunca habían acudido a la escuela.

El censo reveló que el 22.9% de las personas con discapacidad que dejaron de asistir a la escuela, atribuyeron el abandono escolar a cuestiones económicas; 20.1% a cuestiones de índole personal, en las que se incluyen el desagrado de su escuela; 3.1% es atribuido a cuestiones escolares y el 32.3 % por otros motivos, dentro de los cuales se identificaron: problemas de rendimiento escolar, enfermedad y motivos escolares administrativos.

Los resultados censales revelaron que mientras el 4.5% del total de niños entre los 8 y 14 años no sabían leer y escribir, el 42.2% de la población con discapacidad de la misma edad no sabía leer ni escribir. *Aunque las disfunciones, deficiencias y otras limitaciones físicas o*

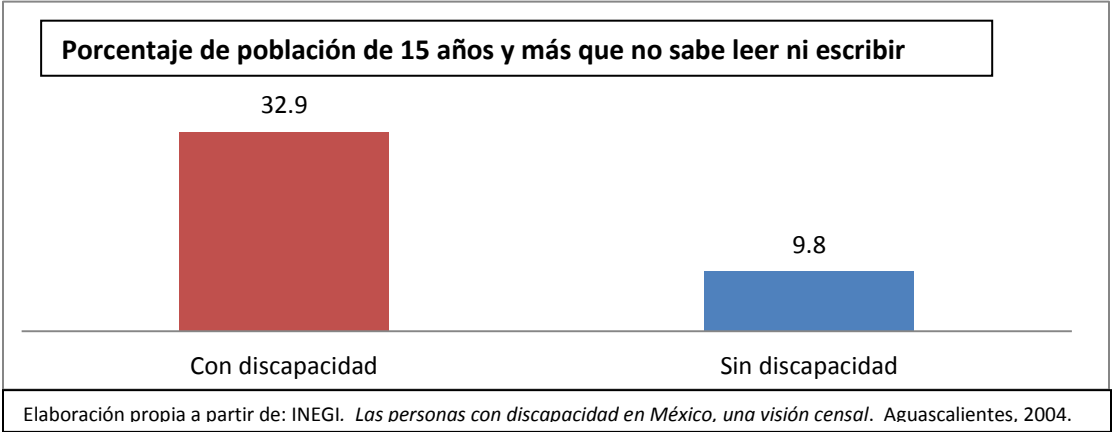
mentales impiden que un sector de la población con discapacidad pueda adquirir la habilidad para leer y escribir, existe otro grupo de personas en esta condición cuyas oportunidades se encuentran reducidas por falta de acceso a los servicios educativos (INEGI, 2000: 47).

Gráfica 4



En cuanto a la población de 15 años y más, el porcentaje de las personas con discapacidad que presentan analfabetismo es del 32.9%, mientras que en las personas que no la presentan es del 9.8%.

Gráfica 5



Refiriéndonos a grupos, el porcentaje más elevado de población analfabeta que presenta discapacidad se encuentra entre los 15 y los 24 años, encontrándose que 4 de cada 10 personas no sabían leer ni escribir.

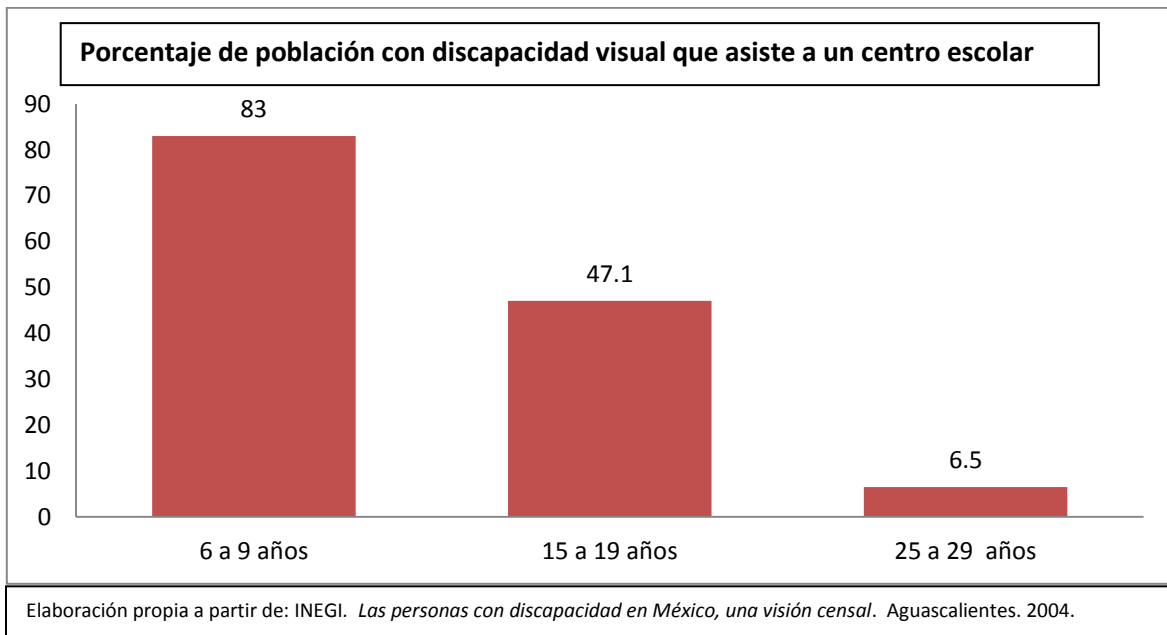
De la misma manera se reportó que 35.5% de la población con discapacidad en el país no tuvo acceso o no logró aprobar ningún grado dentro del sistema educativo, mientras que la población total de 15 años y más tiene un promedio educativo equivalente a 4 años de primaria.

- **Datos sobre el acceso a la educación de las personas con discapacidad visual**

El XII Censo General de Población y Vivienda 2000, considera a las personas con discapacidad visual como *aquellas que presentan pérdida total de la capacidad para ver, así como debilidad visual en uno o ambos ojos* (INEGI, 200:97), por lo que entonces comprende a las personas ciegas y débiles visuales. El porcentaje de personas que presentaron alguna discapacidad de tipo visual en el año 2000 fue del 26%, que en comparación con el total de personas con discapacidad, ocupan el segundo lugar respecto al orden en que se presentan los diversos tipos de discapacidad. Con el dato anterior se puede apreciar que existen cerca de 5 personas con discapacidad visual por cada 1000 habitantes, de las cuales el 32.2 % reside en el medio rural.

En cuanto a la educación, el censo arrojó que el 48.3% de las personas con discapacidad visual asistían a alguna escuela, resaltando que a medida que aumenta la edad disminuye la asistencia escolar, por ejemplo: el 83% de los menores entre los 6 y 9 años asistían a algún centro escolar; 47.1%, entre 15 y 19 años; mientras que las personas entre los 25 a 29 años se presenta solamente un 6.5%.

Gráfica 6



Entre los datos más significativos sobre la educación de las personas con discapacidad visual, se encontraron los siguientes:

- Del grupo de 7 a 29 años un 8.9% nunca había asistido a la escuela y, de los que asistieron y desertaron, el 87.3% declaró que la razón había sido la falta de dinero.
- El 56.5% de la población con discapacidad visual sabía leer y escribir, y el 32.9% eran analfabetas al momento del censo.
- En general, se estima que de 1 millón 795 mil personas con discapacidad, 95 mil jóvenes con discapacidad entre los 15 y los 19 años no asisten a la escuela.

A partir de los datos estadísticos del acceso a la educación de las personas con discapacidad, es evidente que a mayor avance en los niveles educativos disminuye el número de estudiantes que asisten a la escuela; las causas de ello, como se ha visto en apartados anteriores, están relacionadas con el tipo de educación que se ofrece a las personas con discapacidad.

Estamos ante un sistema educativo que no “está preparado” para apoyar a los niños o jóvenes con discapacidad para enfrentar las dificultades que se les presentan. Un claro

ejemplo es la accesibilidad a los inmuebles educativos, la falta de profesionistas sensibilizados hacia la discapacidad, la falta de equipo o material didáctico para realizar las adaptaciones curriculares. Señala Brogna (2006:1) que una actitud general cuando se trata de incluir a un estudiante con discapacidad en las aulas es de: “vamos a ver”, en lugar de “así debe ser”.

Lo mismo sucede en el caso concreto de las personas con discapacidad visual, incluso cuando existen planteamientos en los que se indica que los modelos educativos que posibilitan el aprendizaje de los niños con discapacidad visual, en general, no requieren cambios en cuanto a los componentes del currículo o contenidos conceptuales. Tomando en cuenta lo anterior, más bien deberían enfocarse los esfuerzos a realizar adaptaciones curriculares relacionadas a las actividades (individuales o grupales), a la metodología, a los criterios de evaluación y, como finalidad: el aprendizaje (Forte y García, 2003).

2.2 Los servicios educativos para las personas con discapacidad en México

2.2.1 Antecedentes históricos de la educación para las personas con discapacidad en México.

La educación para las personas con discapacidad cuenta con una serie de momentos históricos que anteceden al establecimiento de la Dirección de Educación Especial, la cual es la instancia encargada de los procesos pedagógicos y el desarrollo de metodologías específicas que atienden a la población con discapacidad. En el siguiente cuadro se muestran los momentos históricos más sobresalientes hasta su establecimiento (Escandón, 2004).

Cuadro No. 1

Año	Tipo de institución	Funciones, tipo de atención y /o tipo de educación
1520	Centros de asistencia en Culhuacán	-Proveían asistencia a guerreros mexicas lisiados.
1567	Hospital San Hipólito	-Atención de caridad a convalecientes, desamparados y “dementes”.
1764-1850	Hospicios y Archicofradías	-Atención a personas con enfermedades imposibilitadas para buscar sustento y a niños huérfanos.
1861-1967	Escuela Nacional de Sordomudos y Escuela Nacional de Ciegos	-Reclusión de las personas en situación de vagancia en casas de corrección y enseñanza de oficios (Sevilla, 1998:45).
1867-1829	Creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar por parte de la SEP	-Educación laica, gratuita y obligatoria en escuelas para niños “cuyo desarrollo físico deficiente, mental o moral” requiere de medios de instrucción diferente (Sánchez, 2002:203).
1917-1925	Tribunal para menores Escuela para personas con discapacidad	-Atención a delinquentes con discapacidad intelectual. -Educación especial, investigación científica y experimental.

	intelectual Sección de Psicotécnica y Población de Gobierno del Distrito Federal Higiene escolar	-Adaptación y uso de pruebas psicométricas. -Detección, selección y tratamiento de niños “anormales”.
1932	Escuelas especiales como anexos a policlínicas	-Atención en escuelas a “anormales por causas sociales” y “anormales por causas biológicas”. Surgen propuestas de capacitación a maestros de enseñanza primaria.
1935	Instituto Médico Pedagógico Centro de consulta eugenésica	-Atención a niños con problemas de bajo rendimiento escolar, formación de maestros especialistas en “débiles mentales”, sordomudos y ciegos. -Investigación de los problemas de la herencia.
1942	Escuela Normal de Especialización	-Formación de profesores especialistas.
1946	Escuela de Especialización de Maestros en Educación especial	-Formación para maestros con especialidad en atención a ciegos y sordomudos. Inicia la detección de problemas de audición y lenguaje para realizar intervenciones quirúrgicas.
1960	Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación científica	-Consolidación del sistema educativo para las personas “atípicas”, cuya finalidad era lograr un cambio de actitud hacia los “impedidos” que se consideraban marginados.
1970	Dirección General de Educación Especial	-Creación de centros psicopedagógicos para evaluación e intervención psicopedagógica en estudiantes con problemas de aprendizaje
Fuente: Adaptación a partir de los enfoques históricos sobre la educación para personas con discapacidad en Sevilla (1988) y Sánchez (2002)		

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, en México se dio un cambio en cuanto a las respuestas para las personas con discapacidad, pasando de la atención asistencialista, proveniente principalmente de la iglesia, al modelo médico terapéutico, caracterizado por las mediciones o diagnósticos y, por último, al modelo educativo con base en las necesidades educativas especiales.

Durante los años setentas es cuando se comienzan a organizar el Sistema Federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas. Posteriormente, durante la década de los ochentas, la educación especial ofrecía dos modalidades: los Centros de Intervención Temprana junto con las Escuelas de Educación Especial (que brindaba atención a niños y niñas en educación básica); y los Centros de Capacitación de Educación Especial (espacios separados de la educación regular dirigidos a niños y jóvenes con discapacidad). Por otro lado, también existían apoyos a estudiantes inscritos con dificultades de aprendizaje y conducta, quienes eran orientados a los Centros Psicopedagógicos, los Grupos integrados A y las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, (Escandón, 2004: 10).

En los años ochenta se comienza a hablar de integración en México. Los primeros proyectos consistían en grupos de niños integrados dentro de la escuela regular que posteriormente se incorporaban al aula regular o estudiantes que repetían el curso dentro

del aula regular y, a los que se les ofrecía apoyo pedagógico para continuar en el siguiente nivel. Para tal fin se utilizaban programas especiales para el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas (IPALE, PALE, PALEM) (Escandón, 2004), los cuales surgen de investigaciones con enfoque psicogenético centradas más en el niño y su aprendizaje que en el maestro y la enseñanza (Guajardo, 2005).

2.2.2 Los servicios de educación básica para personas con discapacidad

Hasta 1993 la educación especial en México estaba ligada al currículo paralelo, no tanto a las necesidades educativas especiales, ya que se consideraba que éstas se presentaban ante el currículo básico y no ante el currículo de educación especial. Posteriormente el currículo básico fue adoptado por el sistema de educación especial y, a esto, se le consideraba integración educativa; mientras que al hecho de que un estudiante, con discapacidad, cursara el currículo básico en una escuela regular se le reconocía como integración escolar.

La necesidad de eliminar el sistema paralelo de Educación Especial respondía a diferentes motivos: resolver los rezagos educativos del país; la poca accesibilidad a los servicios de educación especial en diferentes zonas geográficas, (Sánchez, 2002); cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, y promover la integración educativa. Lo anterior cobró un especial impulso con la promulgación de la Ley General de Educación (1993), que en su artículo 41 establece la especificidad de la educación especial:

Art. 41. La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará 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 a alumnos con necesidades especiales de educación. (LGE, 1993: 40).

De esta manera los servicios de educación especial se dividieron en complementarios para estudiante con problemas leves, y transitorios o esenciales, por ser requeridos de manera permanente durante la vida escolar del sujeto. La transformación se realizó de la siguiente forma:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a convivir a alumnos con distintas discapacidades en un mismo grupo.
- b) Establecimiento de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con personas que atendía los servicios complementarios; igualmente se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), en servicios de apoyo para los jardines de niños.
- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y maestros (Escandón, 2004: 11).

En resumen, todos los servicios de apoyo al aprendizaje se convirtieron en USAER y las escuelas de Educación especial en CAM. Al respecto Eliseo Guajardo (2005: 6) menciona que: *no se trataba de generar un nuevo perfil de los integrables y los no integrables. Porque la decisión de quiénes van a la escuela regular y quienes al CAM es de las familias y no de los profesionales de educación especial o escuela regular.* La decisión debía ser tomada voluntaria y libremente por las familias, con la orientación adecuada.

Cabe mencionar que dichos cambios estuvieron influenciados por diversos foros mundiales sobre las necesidades de una educación para todos, por ejemplo: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia; Cumbre Mundial a favor de la Infancia Nueva York; Cumbre de nueve países muy poblados sobre educación para todos,

Nueva Delhi. México participó en la Conferencia de Salamanca y la aprobación de las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU) (Sánchez: 2002), exponiendo que:

Posteriormente en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y a partir de un diagnóstico de los servicios de educación especial, ya que se consideraba que la atención de los niños con discapacidad no era muy favorable, se reconoce la necesidad de emprender nuevas acciones para atender a la población con discapacidad, con lo cual en el año 2002 se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (Sánchez, 2002; Escandón, 2004; Guajardo, 2007).

A groso modo, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) tiene como finalidad *favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente* (PNFEEIE, 2002 : 27).

Para ello se realizaron reformas en cuanto a las normas de inscripción, acreditación y certificación en la educación básica, así como a las normas para la realización de adecuaciones curriculares y su evaluación. Entre sus objetivos se encuentra: garantizar la atención educativa de calidad a las personas con discapacidad mediante el proceso de integración educativa y los servicios de educación especial; proporcionar a los profesores recursos de actualización para mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo; ampliar los servicios de educación especial a zonas rurales y comunidades indígenas; promover la participación de los familiares mediante asesorías y acciones de sensibilización; apoyar la integración al campo laboral de las personas con discapacidad (PNFEEIE, 2002).

Sin embargo, para Guajardo (2005:9) la aparición del PNFEEIE implicó un retroceso en cuanto a las respuestas educativas para las personas con discapacidad, ya que se vuelve a poner énfasis en el estudiante y no en el entorno, por ejemplo:

-Se permiten los currículos paralelos.

-Los profesionales y su evaluación diagnóstica son los que deciden la integración o no de los estudiantes con discapacidad.

-Se concibe un tipo de población para la escuela regular con apoyo de USAER y la población de CAM ya no es transitoria.

-Resurgen las pruebas diagnósticas.

En México la integración educativa considera principalmente cuatro aspectos (Escandón, M:2004):

- a) La posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños.
- b) Ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo que implica realizar adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño.
- c) La importancia de que el niño, los padres y las madres y/o maestro del grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria del personal de educación especial.
- d) Que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas.

Entre las condiciones para que se pueda dar la integración educativa de los estudiantes, María Escandón (2004) menciona que se requiere sensibilizar y ofrecer información clara a la comunidad educativa; actualizar al personal de las escuelas de educación básica para promover cambios en sus prácticas, a fin de responder a las necesidades educativas de los estudiantes y dar tanto los apoyos técnicos como los materiales que sean necesarios.

En este sentido, Rosa Blanco (2006) considera que aun cuando se han hecho avances en cuanto a los procesos de incorporación de los estudiantes con discapacidad a través de la integración, ésta se ha centrado en transferir el modelo de educación especial a las escuelas regulares y en dar una atención individualizada sin lograr modificar los sistemas educativos de manera significativa.

2.2.3 Críticas al sistema educativo para las personas con discapacidad a nivel básico.

Según el Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008 (CNDH, 2008), el sistema educativo sigue segregando a las personas con discapacidad, ya sea debido a la falta de cobertura de educación especial o a la falta de maestros capacitados que faciliten la integración-inclusión de los estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular. En vista de esta información, se advierte que hasta el momento no se han realizado acciones importantes para remodelar, adaptar o construir escuelas que garanticen el acceso físico de las personas con discapacidad.

Por las razones arriba mencionadas se puede entrever que los estudiantes que asisten a las escuelas de educación especial y CAM son segregados, ya que no tienen ningún tipo de interacción con estudiantes sin discapacidad. También es de hacer notar que se atienden a los estudiantes con diferentes discapacidades sin los requerimientos necesarios para cada tipo de discapacidad, lo cual hace que se pierda la calidad en la educación. En el caso de la USAER, que apoya a la integración-inclusión de estudiantes con discapacidad, los índices de niños atendidos es muy bajo, ya que en educación inicial se atendieron sólo a 11 estudiantes en 14 escuelas. Un aspecto importante detectado en el equipo de USAER, el cual da apoyo a las escuelas regulares, es la falta de los conocimientos necesarios para dar el apoyo correspondiente. Un ejemplo de lo mencionado, es el desconocimiento en el uso de lenguaje de señas o del sistema braille, por lo cual la participación y aprendizaje de los estudiantes se ve muy limitado (CNDH, 2008).

Otra de las críticas de las que se hace mención, es que en la realidad la integración-inclusión educativa no se lleva a cabo ya que *la integración educativa de las USAER no es un modelo de inclusión: “en las escuelas se considera al servicio de USAER como un servicio especializado para la atención centrada en una población específica, trasladando con ello prácticas de la educación especial a la regular, dejando en entredicho la falta de claridad del enfoque de escuelas” (CNDH,2008: 154).*

Por consiguiente, los pocos estudiantes del CAM que llegan a secundaria son derivados a los servicios de capacitación laboral, mientras que el apoyo de USAER a las secundarias es

incipiente, ya que alrededor del 86.4% de las secundarias no cuentan con ese servicio (CNDH,2008: 158).

En el caso de los estudiantes con discapacidad visual, la mayoría son encauzados del CAM al *Centro de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales*, donde reciben educación especial y aprenden las técnicas necesarias para la ceguera, como la movilidad y la lectoescritura en braille. La dificultad estriba en que el único material disponible en braille son los libros de texto gratuito, lo anterior aunado a los problemas de distribución y entrega, dando como resultado que el material esté disponible hasta el segundo trimestre del año escolar (CNDH,2008: 160).

Por otro lado, en cuanto a las escuelas privadas, si bien una minoría cuenta con modelos educativos flexibles e incluso exitosos en cuanto a la inclusión-integración de las personas con discapacidad, la mayoría rechaza la incorporación de estudiantes con discapacidad, ya que, las Normas de Inscripción al Sistema Educativo Nacional no explicitan que las escuelas privadas tengan la obligación de aceptarlos.

2.2 4 Los servicios de educación media superior para personas con discapacidad en México

En la ciudad de México existen alrededor de 145 escuelas públicas a nivel medio superior y junto con las escuelas privadas suman un total de 362 instituciones educativas (DGETI, 2007-2008), no obstante los datos sobre el acceso a la educación media superior de las personas con discapacidad visual son muy escasos. Sólo algunas instituciones públicas reportan la asistencia de estudiantes con discapacidad, una de ellas es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), informando que durante el año 2006 se “atendieron” un total de 145 personas con discapacidad, de las cuales 86 eran hombres y 59 mujeres. En cuanto al tipo de discapacidad encontramos 13 estudiantes con debilidad visual, 17 con discapacidad auditiva, 16 con dificultades de lenguaje, 34 con discapacidad motriz y 13 con discapacidad intelectual (DGETI, 2007-2008).

A nivel nacional, la Dirección General de Educación Tecnología Industrial (DGETI) detectó la asistencia de 1105 estudiantes con algún tipo de discapacidad en CBTIS Y CETIS durante el ciclo escolar 2007-2008, esta cifra representa tan sólo el 0.2 % de los

estudiantes inscritos. Por otro lado, en el Distrito Federal la población de estudiantes con discapacidad es de 91 estudiantes, de los cuales 19 presentan una discapacidad visual, pero no se especifica cuál. (DGETI, 2007-2008). Al respecto podemos añadir que en el *Informe sobre la situación de las personas con discapacidad de la Comisión Nacional de Derechos Humanos* se menciona que el motivo por el cual, el 50.9 % de los padres y madres de niños y niñas con discapacidad no llevan a sus hijos a la escuela, es por no encontrar la educación que requieren sus hijos (CNDH, 2007-2008).

Por otro lado, en la presentación de la Estrategia de Educación Media Superior Orientado a Personas con Discapacidad, (Székely, 2009) plantea que la proyección final para ese año - 2009-, la población con discapacidad entre los 15 y 19 años será de 133,600 personas, de las cuales sólo el 29% asistirá a la escuela (38,745), mientras que 95,000 no lo harán. En lo referente a los estudiantes con discapacidad visual, estos representan el 19% de la población entre 15 y 19 años, de los cuales el 51% asiste a la escuela y el 49 % no acude.

Es importante mencionar que el 51% de los estudiantes a nivel medio superior declararon en la Primera Encuesta Nacional Sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las escuelas públicas, que no les gustaría tener como compañero de escuela a un estudiante con discapacidad. De acuerdo a lo anterior, una de cada tres personas cree que en las escuelas donde hay jóvenes con discapacidad la calidad de la enseñanza disminuye y, el 83% asocia la discriminación con menores oportunidades de empleo.

En lo referente a las opciones educativas a nivel medio superior, que tienen los jóvenes invidentes, en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) se hace mención que, en concordancia con el Artículo 41 de la Ley General de Educación: *La educación especial debe propiciar la integración de jóvenes a las instituciones de educación media-superior, aquellos que no logren integrarse al sistema educativo regular, la educación especial deberá de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva* (PNFEEIE, 2002:27) No obstante lo mencionado, los servicios educativos para los estudiantes con discapacidad, hasta el año 2008, son escasos, y se reducen a brindar orientación a familiares, estudiantes y profesores en los Centros de Recursos e Información para la

Integración Educativa, con la finalidad de dar respuestas adecuadas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes (PNFEEIE, 2002:28-32).

Hay que agregar que la Secretaría de Educación Pública está haciendo modificaciones en cuanto a las opciones educativas para las personas con discapacidad, y recientemente presentó las Estrategias de Educación Media Superior Orientada a Personas con Discapacidad (Székely, 2009). Para llevar a cabo estas acciones contempló la apertura de 41 Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) en toda la República. Dichos centros están adaptados, en cuanto a accesibilidad y materiales didácticos, con un modelo educativo flexible en cuanto a tiempos de escolarización, planeación y trayectoria escolar, esto es: inscripciones abiertas todo el año, sin tiempo límite para egresar, fechas de exámenes flexibles, libre elección para cursar las materias.

No obstante que los CAED son centros de educación abierta con algunos materiales adaptados para las personas con discapacidad y brindan algunas asesorías, no cuentan con personal especializado, por ejemplo, para apoyar a los estudiantes en asignaturas como Matemáticas, Química y Física, por lo tanto, no se diferencia mucho de cualquier sistema de preparatoria abierta.

Para inscribirse a los CAED es necesario presentar un certificado médico de discapacidad, lo cual es un señalamiento de que su respuesta a la discapacidad responde al modelo médico. Este requisito vuelve a definir a la discapacidad como un problema personal causado por alguna condición de trauma, enfermedad u otra condición de salud, por lo tanto la responsabilidad de desarrollar los aprendizajes recae en mayor medida en el estudiante.

Debe considerarse que al ser un centro de “educación especial” limita la interacción social con otros sujetos y por lo tanto limita el aprendizaje. Igualmente no contempla que los estudiantes obtengan las habilidades necesarias para ingresar a una institución a nivel superior, en donde evidentemente los modelos educativos no son tan “flexibles”. Sin embargo, durante el año 2010, contaba con 2,241 estudiantes inscritos, de los cuales el 23.2% tenían una discapacidad visual, el 26.2% discapacidad auditiva, el 29.6% discapacidad motriz y el 21% discapacidad intelectual.

Lo datos anteriores lo posiciona como una de las mayores instituciones educativas a nivel nacional, a la que asisten estudiantes con discapacidad. Aun así, no cuenta con datos sobre el egreso de sus estudiantes, ya que por la modalidad educativa, no tiene un límite de tiempo para el egreso, por consiguiente, tampoco se puede tener un mayor panorama sobre la eficiencia de los estudiantes al término de sus estudios.

De manera similar, en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (OGFSEE, 2006) se contempla la necesidad de recabar información precisa sobre la atención de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales a nivel medio superior con la finalidad de *realizar acciones para elevar la calidad educativa que se les ofrece* (OGFSEE, 2006:16). Sin embargo las opciones educativas que ofrece están encaminadas únicamente a la formación para el trabajo, como los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), en este sentido explicita que:

El servicio escolarizado busca permanentemente que los alumnos con discapacidad que no requieren de apoyos generalizados y permanentes se integren al sistema educativo regular que ofrece formación para el trabajo... Este momento formativo atiende alumnos mayores de 17 años que egresan de educación primaria de un servicio escolarizado o de una escuela primaria regular y que por diversas razones no pueden integrarse a la educación secundaria o directamente a una institución que ofrece esta formación (OGFSEE, 2006:72).

La formación para el trabajo tiene como propósito generar las condiciones para que los estudiantes con discapacidad adquieran las habilidades y competencias necesarias para ejercer una actividad económica. Posteriormente se le da un seguimiento durante dos años para llevar acabo la integración al ámbito laboral, no obstante, tanto el tipo de capacitación como el tipo de trabajo, se establece por el resultado arrojado en la evaluación de las competencias laborales de cada alumno.

En el Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008 (CNDH, 2008), se revela que de los 25 planteles de CONALEP, la accesibilidad para las personas con discapacidad se reduce a 8

planteles con rampas; 3, con baños adaptados y uno con estacionamiento para personas con discapacidad. También reportaron que no cuentan con apoyos didácticos ni con una comunidad para atender a personas con discapacidad visual y auditiva, lo cual se traduce en limitados recursos para brindar educación a las personas con discapacidad.

El Instituto Politécnico Nacional cuenta con 15 planteles a nivel medio superior, en cuanto a la accesibilidad reportó que todos los planteles cuentan con cajones de estacionamiento y rampas con pasamanos para las personas con discapacidad física. La Dirección de Bibliotecas cuenta con personal “capacitado” para apoyar a los estudiantes con discapacidad, pero *no cuenta con material en braille debido a que no se ha tenido demanda en ese servicio*. Tampoco dispone con información estadística sobre el número de estudiantes con discapacidad inscritos en la institución, ya que:

“Debido a que se las da un trato normal, como a cualquier otro estudiante” y el 50% de los directores de los planteles manifestaron contar con programas de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad, aunque “no ha habido una necesidad imperiosa debido a que la mayor parte de las veces a los docentes o estudiantes con discapacidad se les asignan aulas en la planta baja de los planteles” (CNDH, 2008: 167-168).

Por su parte la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal cuenta con 16 planteles de educación media superior. Es importante aclarar que los Centros de Transformación Educativa para Niñas, Niños y Jóvenes con Capacidades Diferentes, cuya finalidad es socializar estrategias para su integración escolar y comunitaria, es para nivel básico al igual que los Centros Comunitarios. Además *no se especifica si como parte del cuerpo estudiantil hay personas con discapacidad, tampoco se menciona si los espacios de estudio tienen accesibilidad o si se cuenta con programas específicos para atender a ese sector (CNDH, 2008:165).*

La UNAM cuenta con nueve planteles de Escuela Nacional Preparatoria y cinco Colegios de Ciencias y Humanidades, así como un sistema de educación a distancia. En cuanto a los planteles, no se tiene información sobre adecuaciones en cuanto a la accesibilidad de los planteles físicos, ni el número de estudiantes con discapacidad inscritos. Debemos agregar que el CCH tiene un servicio de apoyo para estudiantes con discapacidad visual en el área de matemáticas y en cuanto a la educación a distancia, la UNAM cuenta con una opción

para las personas con discapacidad, sin embargo, debido a su especificidad, pierde la riqueza de la convivencia entre estudiantes.

También, se contempla la apertura de 45 Centros de Capacitación Laboral para Personas con Discapacidad. Las áreas de formación están centradas en atención al cliente vía telefónica, procesamiento de datos, oficinistas y diseño gráfico. Los planteles estarán ubicados en diferentes centros de la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) tales como: Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Centros de Bachillerato Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS).

De manera similar, el Colegio de Bachilleres de Querétaro, informó que se abrirán tres grupos especiales para personas con discapacidad en agosto del 2010. Ahí se atenderá a un grupo de jóvenes sordomudos, un grupo de jóvenes invidentes y un grupo de jóvenes con discapacidad motora. Para dichos alumnos se contrató personal docente especializado y se adquirieron equipos especiales.

Hay que advertir que el primero obstáculo que se les presenta a los estudiantes con discapacidad para continuar con sus estudios, sigue siendo la falta de opciones educativas. Las alternativas que se presentan como más viables están enfocadas al aprendizaje de oficios o a carreras técnicas relacionadas con la inserción en el campo laboral, al respecto la madre de Mauricio, uno de los chicos ciegos entrevistados, comenta lo siguiente:

Mamá de Mauricio: Una opción es presentar el examen para bachillerato, la otra opción es CONALEP, las carreras técnicas o la preparación para hacer, no sé, velitas o galletas o dar masajes, en fin, cosas que no requieren forzosamente ver, pero Mau me decía: mamá yo no quiero eso. El ha estado rodeado de personas que tienen una licenciatura mínimo que siempre queremos ir más allá. Todos hemos sido egresados de la universidad, entonces Mau quiere ser universitario y su papá le decía: sí, Mau, pero ten en cuenta que tú no puedes ver; y él le decía: pues sí papá, pero yo no quiero ser como tú, contador, a lo mejor como mi mamá sí, abogada, yo quiero ir más allá- y muy respetable su decisión. Y yo a la fecha le decía: otra cosa que no requiera tanto estudio, pero lo rechazó tajantemente, dijo: mamá yo quiero ir a la universidad. Entonces nuestro compromiso con él es apoyarlo en lo más que se pueda para que siga estudiando y logre sus objetivos.

Como se puede observar las opciones educativas para las personas con discapacidad visual no sólo son escasas, sino que disminuyen en la medida que avanza el nivel de escolaridad. Por otro lado, las opciones que presumen estar dispuestas a la integración lo hacen bajo

supuestos que evidencian su desconocimiento sobre la discapacidad, por ejemplo: justificar la falta de información estadística sobre los estudiantes con discapacidad, bajo la premisa de que se les “da el mismo trato”. Como hemos visto, el “mismo trato” resulta en la no participación de las personas con discapacidad visual.

Se puede decir, que basar las necesidades de los programas de orientación y apoyo para los estudiantes con discapacidad a la asignación de aulas, responde únicamente a la accesibilidad de las personas con discapacidad y no en cuanto a los programas educativos, ya que como lo muestran las experiencias de los jóvenes invidentes, el acceso a la educación de las personas con discapacidad no se traduce necesariamente en participación y aprendizaje del currículo. Bien lo menciona Patricia Brogna (2006: 7): (...) *no podemos pretender que los niños y jóvenes con discapacidad esperen los tiempos lentos y largos que necesitan las estructuras para cambiar (...)*. Debemos observar que mientras el sistema escolar permanezca sin hacer los cambios necesarios para la inclusión de las personas con discapacidad en el ambiente educativo, las cifras de exclusión no van a ser más optimistas, por el contrario, el bajo nivel de acceso a la educación en las personas con discapacidad, en palabras de Brogna (2006: 7): (...) *inicia un espiral de exclusión social y desventajas; no se le permitirá concurrir a la universidad, no accederá a trabajos rentables y competitivos y muy probablemente inicie un camino de aislamiento o segregación social y dependencia económica*.

2.3 Experiencias de rehabilitación y modelos de educación secundaria: Los casos de Erika y Mauricio

En el caso de Erika, quién adquirió la ceguera cuando ingresó a la secundaria, relata que un día estaba en la escuela con un fuerte dolor de cabeza, síntoma de un problema neurológico llamado edema cerebral, esta condición dio como resultado la muerte del nervio óptico. Luego de las intervenciones quirúrgicas que le realizaron, el hospital no pudo darle a ella y a su familia ninguna información sobre su ceguera, o sobre alguna institución que les diera apoyo para hacerle frente a la situación, en palabras de su papá:

Papá: Cero, nos dijeron aquí no sabemos qué hacer con eso, nos sacaron del hospital y nos dijeron ¡que les vaya bien!, en el hospital nada... de verdad nos dijeron: ¡eso ya no tiene que ver con nosotros!

El padre de Erika relata que al salir su hija del hospital hubo un cambio radical en la organización familiar, ya que él dejó de trabajar porque había que poner mucho tiempo y esfuerzo en la rehabilitación de su hija, en palabras del papá de Erika:

Papá: (...) tampoco teníamos la más remota idea de lo que era la ceguera, no sabes ni a dónde ir ni qué hacer (...)

Los padres de Erika buscaron el apoyo de algunas instituciones para la rehabilitación física de su hija, ya que el problema neurológico le afectó temporalmente el funcionamiento de las piernas. Al mismo tiempo asistió a tres instituciones en las que adquirió el aprendizaje de algunas técnicas necesarias para poder reincorporarse a la escuela, entre éstas se pueden mencionar: orientación y movilidad para el uso del bastón, braille, uso de la máquina de escribir Perkins, computación, ábaco, uso de la calculadora parlante y atención psicológica:

Papá: (...) era tanta mi intención por integrarla, que la metimos a todas las clases que se te puede ocurrir, de todo, ¡de todo!, hasta que nos dimos cuenta de que era una exageración, no puedes comerte todo el pastel al mismo tiempo, tiene que ser rebanada por rebanada, cosa por cosa, una por una, pero tienes que ser muy cuidadoso, en qué, cuándo y cómo; primero le enseñamos una cosa, luego la otra, luego la otra.

Al principio, los padres de Erika se informaron sobre el Instituto Nacional de Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales (INRNCDV), este cuenta con un programa de educación especial para niños ciegos a nivel secundaria, pero estaban buscando integrar a su hija en una secundaria regular:

Papá: Yo me había enterado de la secundaria del Instituto Nacional para Ciegos, y la directora me dijo: aquí nosotros no enseñamos braille, pero, pues a ver cómo le hacemos, y nos dio muchas facilidades..., pero la verdad yo no quería que estuviera en una escuela especial, quería la integración.

Cerca de Coyoacán encontraron una escuela secundaria pública, que contaba con el modelo de integración escolar para personas con discapacidad a escuelas regulares de USAER, por lo que decidieron inscribir a su hija. Posteriormente se percataron que la profesora de apoyo de la USAER no contaba con el conocimiento del sistema braille y que el ambiente con los profesores era complicado. Dicha situación se suscitó a partir de problemas que se habían tenido anteriormente con otra estudiante ciega, quien al grabar sus clases, como parte de sus

herramientas de estudio, evidenció una serie de irregularidades con los profesores, ante lo cual sus padres pusieron una queja ante las autoridades correspondientes.

Papá: La intentamos integrar a una escuela secundaria federal, que ya tenía experiencia con tres niños ciegos, pero fue un fracaso, no se pudo, o sea, una cosa es que digan aquí aceptamos niños ciegos y otra que les hagan algún caso. Entonces pasaron un poco más de dos meses y Eri no sabía dónde estaba el baño... No le permitían usar su grabadora porque la podíamos eventualmente usar como una arma de acusación por sí la trataban mal, eso, porque ya había ocurrido anteriormente con otro alumno.

Un ejemplo de la falta de información para atender a estudiantes con discapacidad visual por parte de la profesora de USAER, no sólo fue el desconocimiento del sistema braille, sino que también desconocía las técnicas de movilidad para ciegos, puesto que por un lado le solicitaba a la estudiante ciega que se desplazara sin ayuda por la escuela, sin contar que en esos momentos las instalaciones se encontraban en remodelación y, por el otro, no alcanzó a proporcionarle una estrategia de movilidad que le permitiera sortear los pasillos obstruidos con materiales de construcción:

Mamá: Es que le empezó a exigir, y yo le dije, ¿no que ya la habían enseñado a ir al baño?, mínimo enséñela a ir al baño, porque otra vez me llegó con todas las rodillas raspadas, así cómo quiere que yo tenga la confianza de dejarla sola para irse a su salón -no es que usted tiene que acatar las órdenes-, pues sí, pero yo también tengo que ver por su seguridad.

Para Erika, la experiencia de asistir a una escuela que ofrecía el apoyo de USAER, le dejó una serie de malos recuerdos, ya que no hacía mucho que había perdido la vista y ella considera que no tenía mucha experiencia con las técnicas para ciegos, en palabras de Erika:

Eri: Esa primera experiencia sí fue muy complicada, no me podía integrar de la noche a la mañana como si nada hubiera pasado, entonces yo sí tenía que haberme preparado más en el sentido de poder escribir más rápido, de todo ese tipo de cosas... En el sentido de integración no pude, o sea siempre estaba sola, se me hacía muy complicado, o sea, siempre entraba llorando a la escuela... La verdad es que a mí me ignoraron siempre todos los maestros...

Este tipo de experiencia refleja parte del modelo de pensamiento sobre la discapacidad de Safilos-Roschild, en la que la persona con discapacidad es responsable de explotar al máximo todas sus capacidades para adecuarse a las funciones “normales”, discurso que la estudiante ciega tiene presente y lo identifica como una limitante para la integración. Lo anteriormente expuesto es contrario al modelo de USAER, ya que su propósito es

proporcionar los apoyos teórico-metodológicos para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad en la escuela regular.

Por otro lado, cabe recordar que las condiciones de los docentes no siempre son las más favorables al momento de impartir sus clases, ya sea por el número de estudiantes a los que atienden, la falta de formación-capacitación para sensibilizarse hacia la discapacidad, la carencia de materiales didácticos, etc. Habría que decir que no desconocen la problemática, e identifican que pueden resultar “perjudicados” si no propician el proceso de aprendizaje al estudiante con discapacidad.

Estas condiciones generan dos tipos de situaciones que limitan la integración: primero, percibir al estudiante con discapacidad como una posible “amenaza”, con lo cual se generan ambientes totalmente opuestos al propósito de la educación integradora; segundo, percibir al estudiante con discapacidad como el responsable de adecuarse al curso cotidiano de las clases. Estas situaciones pueden afectar a tal grado, que el estudiante invidente las traduce como indiferencia hacia su persona, ya que los profesores imparten sus clases sin las consideraciones necesarias para que se propicie la integración.

Erika: Ahí, la verdad, es que no me llevé bien con todos los maestros, digo, tampoco me llevé mal, pero era como si no estuviera, no tenían ninguna atención conmigo ni nada y en ese tiempo como tenía problemas con el braille, llevaba una grabadora chiquita y como que a los maestros no les gustaba tanto que los estuviera grabando, entonces eso me complicó las cosas, porque yo sabía que a los maestros les molestaba y eso fue por una experiencia que tuvieron antes con una chava ciega... y pues, por ejemplo, la maestra de inglés siempre se enojaba porque yo traía la grabadora y me pasaba y me pegaba en el micrófono. Me enteré de que no les gustaba que trajera la grabadora, en primera por la actitud, te preguntaban: ¡Ay!, eso ¿qué es?, trajiste tu cosa, y después porque mis papás platicaron con la de USAER y le dijeron que yo sentía eso con los maestros y ella fue la que nos dijo que era porque a los maestros no les parecía que utilizaran las grabadoras para perjudicarlos...

Bartón (en Brogna Comp, 2009: 123) plantea que el lenguaje utilizado para describir a las personas con discapacidad influye tanto en las expectativas que se hacen de ellas, como en las interrelaciones. En este sentido, los conceptos orientan las actuaciones o las respuestas hacia la discapacidad, pero en este caso, la falta de información en los maestros genera confusión al momento de relacionarse con el estudiante ciego, al grado, que en ocasiones prefieren delegar alguna de sus funciones a otros estudiantes:

Erika: A mí me parecía que era un poco hipócrita lo que hacían, porque cuando se acercaban a la grabadora me hablaban bonito y todo, pero ya cuando veían que no traía la grabadora me ignoraban y ni me hablaban o me hablaban feo... Los exámenes por ejemplo me los hacía otro niño de otro salón que yo ni conocía y que a lo mejor ni siquiera sabía leer bien algunos símbolos (matemáticos), entonces pues no, ni siquiera entendía muy bien lo que decían, y en ese tiempo yo estaba toda cohibida, entonces, no tenía iniciativa para preguntarles por qué esto o lo otro, o explíqueme la gráfica, no, yo no decía nada, me quedaba callada así como si no existiera.

Ante ello, los padres de Erika trataron de hablar con los profesores y con la directora durante varios meses, por un lado para tratar de cambiar la situación escolar de su hija y, por el otro, para identificar formas en las que ellos pudieran contribuir, ya que la mayoría de los profesores daban sus clases sin las consideraciones necesarias para un estudiante invidente, por ejemplo: no verbalizaban lo que escribían en el pizarrón o limitaban la participación del estudiante invidente en asignaturas como Educación Física. En el siguiente fragmento se presenta cómo era un día de clases habitual para la estudiante ciega:

Erika: (...) los lunes que era lo de la escolta y todo eso, me quedaba ahí con mis compañeras, a veces comenzaban a avanzar y yo me quedaba ahí parada hasta que ya alguna se daba cuenta y ya me ayudaba o algún maestro se daba cuenta y ya les decían que me ayudaran a subir al salón, llegaba, me quedaba ahí sentada, llegaba el maestro a dar su clase, yo no hablaba con nadie ni con compañeros ni con maestros y ya, daban su clase, a lo mejor escribían en el pizarrón explicaban lo que estaba ahí, o sacaban el libro y escogían a algún alumno para que lo leyera, ni siquiera se escuchaba bien porque eran muchos alumnos y había mucho eco en el salón, prendía mi grabadora y sacaba mi carpeta y cuando dictaban ni siquiera alcanzaba a escribir todo lo que decían a veces nada más escribía el título y ya, me hacía la que estaba escribiendo, me hacía mensa y grababa, en los cambios de clase todos se echaban a correr hasta que alguien se daba cuenta y ya me ayudaban y ya, creo que eso era todo.

Como parte de las estrategias de rehabilitación y con la finalidad de adquirir herramientas con las que pudieran apoyar a los maestros, los padres de Erika asistieron a los cursos de apoyo a la integración que proporcionaba el INRNCDV,¹⁶ no obstante no lograron una respuesta satisfactoria por parte de la escuela.

Papá: Yo te voy a decir una cosa, yo traté de hablar con los maestros, con la maestra de USAER, con la directora, miren nosotros estamos aquí para respaldarla, si necesitan algo, pídanlo, yo pienso que

¹⁶ Cabe mencionar que el INRNCDV estaba dividido en dos secciones, la primera que comprendía la educación especial de preescolar a primaria y la segunda de educación especial a nivel secundaria. En ese tiempo, la directora de primaria se oponía a que los estudiantes de la sección de primaria ingresaran a la secundaria, ya que promovía la integración de los estudiantes en las escuelas regulares y, desacreditaba el ingreso a la secundaria, aun cuando formaba parte del mismo instituto.

maestros, padres y alumnos podríamos hacer muchas cosas, pero los maestros no se prestan para esas cosas... Bueno, llegó un momento en que le dije a la maestra de USAER, yo le enseñé a escribir en braille, le voy a pasar todos mis apuntes, le voy a decir todo, yo estoy dispuesto mañana, tarde y noche, en su casa, en la escuela, los domingos, cuando usted quiera yo soy materia dispuesta... Nunca pudimos cruzar la frontera de la escuela, me citaban a cierta hora, me dejaban esperando en el patio, me recibían diez minutos y ya, eso era todo, porque no estaban dispuestas a hacer nada.

Mientras tanto, Erika comenzó a resistirse para asistir a la escuela, menciona que no se sentía segura, no aprendía nada y se aburría en clases. Ante la pregunta: ¿Cuáles consideras que fueron los mayores obstáculos para aprender en la secundaria regular?, comenta lo siguiente:

Erika: Pues yo creo que la falta de conocimiento, tanto mía como de los maestros, a pesar de que teníamos el apoyo de USAER, creo que los maestros se confiaban mucho en la chava de USAER, como que ellos sentían que ella tenía que hacer todo y la verdad es que no, ella nada más era un apoyo bueno, según, y los maestros pues no sé, si ya habían tenido la experiencia con los otros dos alumnos (invidentes) no sé por qué no sabían tratar conmigo, a lo mejor porque los otros alumnos ya estaban más capacitados y yo pues acababa de perder la vista ... Creo que eso es sin duda, falta de conocimiento, no de experiencia, porque ya tenían la de los otros dos. Pero si los otros chavos nunca dijeron nada, o nunca pusieron un pero o defendieron lo que ellos creían, eso provocó que quisieran hacer lo mismo conmigo, pero pues yo no me aguanté, o a mí no me gustó

En este fragmento de entrevista, se hace presente una de las advertencias que hace Aniscow sobre los peligros de la educación especial, generar la concepción de que únicamente el experto, en este caso representado por la maestra de USAER, es quién puede y debe responsabilizarse del aprendizaje del estudiante invidente, esto dificulta que los profesores regulares, puedan identificar estrategias de enseñanza-aprendizaje con cada experiencia de “integración”.

Posteriormente, los padres de Erika decidieron que era mejor ingresarla a una escuela especial, dado que no había cambios significativos en la secundaria, en palabras del papá de Erika:

Papá: Fue frustrante, molesto, nunca pudimos hablar con los maestros y finalmente cuando la sacamos, alguna que otra maestra hasta lloró, -cómo es posible que no pude hacer nada, no pude hacer algo por ella, discúlpeme- pues sí, pero su tiempo se le acabó, nos corrieron del Instituto Nacional, ya no me dejaban entrar a las clases para papás, nos cancelaron el apoyo de las maestras itinerantes, ¡todo nos cancelaron!

La decisión que tomaron los padres de Erika molestó a la directora del INRNCDV y les prohibió el acceso a los cursos para padres y a cualquier otro tipo de apoyo que otorgara el

instituto. Éstos apoyos se proporcionaban únicamente a los padres que tenían a sus hijos integrados en escuelas regulares y, aun cuando los padres de Erika se involucraban activamente en el grupo asistiendo cuatro horas diarias o apoyando en la instalación de impresoras braille, que por falta de conocimientos técnicos no habían podido utilizar, se les privó de este sostén, en palabras del papá de Erika:

Papá: Te voy a decir la razón, la Secretaría (Secretaría de Educación Pública) tiene la intención de integrar a los alumnos a partir de sexto año, el instituto da apoyo desde estimulación temprana hasta sexto de primaria, a partir de ese momento la Secretaría busca que sean integrados...El instituto es pro integración, ese es la idea conceptual en contra de la escuela secundaria, que dice que sí se requiere una educación especial, pero los otros dicen que no, porque entonces tienes a los chicos segregados en una bola de cristal... Un día, sin más ni más, saqué a Eri de la secundaria, esa fue su molestia principal, que yo no hice “lo correcto”, porque “ella hubiera podido presionar para que se hicieran los cambios”, le dije: tenemos meses hablándole de eso y usted nunca me quiso escuchar, se acabó, punto. Entonces ella me dijo: bueno entonces se cancelan las clases., Se enojó, se puso difícilísima y nos salimos enojados... Sí respeto, no voy a pasar... pero la directora me lo va a tener que poner por escrito... ¡Hombre, nos regresaron todo!

Cabe mencionar, que varios padres estaban extrañados con la forma en la que trabaja el INRNCDV, por ejemplo, una señora que acudía a las clases de braille, a la que asistí como parte del trabajo de campo, comentó que, *realmente nadie sabe lo que sucede dentro de esa primaria*, ya que su hija estaba cursando quinto de primaria, pero no sabía leer ni escribir braille y tampoco el alfabeto normal, por lo cual habló con la directora para externarle su preocupación, no obstante la directora le señaló que *al menos su hija sabía moverse sola*, lo cual le pareció *una tontería*, ya que su hija es débil visual y *desde siempre ha sabido moverse sola*.

Efectivamente, un niño con ceguera sólo está listo para aprender a leer y a escribir cuando tiene integrados los conceptos de arriba, abajo, izquierda, derecha y ha desarrollado su sensibilidad motriz, no obstante, la respuesta de la directora es insuficiente, puesto que para una niña débil visual que cursa el quinto año de primaria en una escuela especial, no saber leer y escribir en el alfabeto normal significa un retraso importante en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura.

Otro ejemplo de las diferencias dentro del Instituto es la perspectiva de la madre de Mauricio:

Mamá: Había mucho recelo de la directora de la primaria con la de la secundaria porque decía que le habían quitado espacio y que los muchachos no deberían estar ahí...

Es sumamente interesante que tanto los estudiantes, como sus familiares, identifiquen que dentro de la SEP están “peleados” en relación con los modelos educativos: integración *versus* educación especial. Al parecer, los que defienden la integración, lo toman al pie de la letra, tanto las consecuencias de la segregación que pueden resultar de la educación especial, como los lineamientos de las políticas educativas para la integración.

Esta controversia entre educación especial e integración tiene su origen en los lineamientos de la Ley General de Educación -que en 1993 intentaba resolver los rezagos educativos del país-, y en la falta de accesibilidad a los servicios de educación especial. Dichas situaciones dieron como resultado la instauración del CAM y de la USAER, con la finalidad de promover la integración educativa, incluyendo la orientación a los padres, maestros y personal de escuelas de educación básica regular. No obstante que estos cambios estuvieron influenciados por las normas internacionales para favorecer la igualdad de las personas con discapacidad, aún no se cuenta con los recursos, tanto materiales como de personal humano, para alcanzar el objetivo que se tenía originalmente.

Sin embargo, acatar sin cuestionamientos las políticas educativas para la integración, da como resultado que las necesidades de los estudiantes sean subestimadas, pues no se cuenta con la sensibilización necesaria para lograr la integración e identificar nuevas estrategias de aprendizaje. Por otro lado, quienes defienden la integración -en cuanto a las desventajas que genera la segregación de los estudiantes en escuelas especiales- se contradicen, ya que ni siquiera permiten la convivencia entre estudiantes de la secundaria especial y la primaria, aun compartiendo las mismas instalaciones.

2.3.1 La experiencia de rehabilitación de Mauricio

En relación con la experiencia de Mauricio, su madre nos comentó que él comenzó a tener problemas de hidrocefalia a muy temprana edad, por lo que los médicos optaron por ponerle unas válvulas de derivación, su función es trasladar los excesos de líquidos de la cabeza al peritoneo.

Cuando Mauricio ingresó a la secundaria, sus padres lo llevaron a diferentes tratamientos médicos, puesto que habían empeorado algunos síntomas que se presentaron cuando Mauricio tenía ocho años. Él padecía dolores de cabeza, pérdida de la visión de manera esporádica, náuseas y crisis convulsivas; los padres temían que se tratara de un problema en las válvulas, no obstante, los médicos diagnosticaron, en diferentes consultas, que todo estaba bien, *seguramente sólo era un problema pasajero debido a los cambios de la adolescencia.*

Los síntomas empeoraron y gracias a la intervención de otro médico, Mauricio fue operado de emergencia, puesto que efectivamente había un problema con las válvulas de derivación, justo como los padres de Mauricio habían observado. Al final, fue tal la presión que se ejerció sobre el nervio óptico de Mauricio, que ya no pudo recuperar la vista, en palabras de su madre: *Lo que ocurrió fue una negligencia médica total.*

Por parte de los médicos, la única orientación sobre la ceguera, fue que *había que tratarlo con un psicólogo.* Mientras tanto, el director de la secundaria pública número 38, donde Mauricio asistía, le hizo saber a sus padres que el lugar de su hijo en la secundaria estaría esperándolo, siempre y cuando no tuviera la condición de la ceguera. A sus familiares no se les informó de la existencia de USAER, ni de las opciones educativas que ofrece la SEP. Mauricio también fue rechazado en otras escuelas públicas con el argumento de que no había profesores capacitados.

Mamá: El comentario del director, que mientras Mau estuviera así no podía regresar, que hasta que ya estuviera bien podría regresar, yo sí lo sentí como una agresión y una discriminación... Fuimos a preguntar a dos o tres escuelas más y al enterarse del problema de Mau, nos decían que no había lugar, cuando sí había lugar ¿no?, ya que después nos enterábamos que había cambios o que ingresaban otras gentes.

En ninguna de las escuelas a las que asistieron y de las cuales fueron rechazados, se les habló sobre las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM) o los programas de la Secretaría de Educación Pública relacionados con la atención a los estudiantes con discapacidad. Los padres de Mauricio, al no encontrar apoyo u orientación por parte de las instituciones, optaron por pagar clases particulares para que su hijo pudiera aprender las técnicas y estrategias para la vida cotidiana y, así, poder reincorporarse a la educación secundaria.

Mamá: Después estuvo ya en la casa; obviamente Mau tenía que reintegrarse a la vida dentro de lo posible y ahí fue donde empezó la búsqueda de una escuela especial para él... y después de buscar por un lado y por otro, llegamos ahí a la escuela de Viena para invidentes....Insisto, uno está perdido en una situación así, no hay mucha información. Hasta que vivimos el problema es que empezamos a buscar... y una sobrina mía fue la que empezó a meterse en internet y una persona que conocimos nos recomendó esa escuela en Coyoacán.

2.3.2 La experiencia de Erika y Mauricio en la educación especial

La Secundaria Diurna Núm. 320 para jóvenes invidentes o débiles visuales, forma parte del INRNCDV y pertenece a la SEP, siendo la única escuela secundaria de educación especial para personas con discapacidad visual en el Distrito Federal. Cabe mencionar que la secundaria ha cambiado en varias ocasiones sus criterios de inscripción; ha pasado de inscribir sólo a estudiantes con discapacidad visual a aceptar estudiantes normovisuales, para luego suspender su ingreso, argumentando que era peligroso para los estudiantes invidentes, respaldándose en el siguiente discurso médico:

Maestra de braille:¹⁷ Su discurso se basa mayoritariamente en el discurso médico y la Dirección Operativa sigue las indicaciones de la directora de primaria, por lo que no permiten la entrada de alumnos que no presentan discapacidad, bajo la excusa de que son mal ejemplo para los demás alumnos y que no tienen cuidado con ciertos alumnos que, además de ser invidentes, tienen determinado daño neuronal y que con una simple caída su daño se puede agravar.

No obstante, la maestra comenta que ella prefiere que haya estudiantes invidentes conviviendo con estudiantes normovisuales. También remarcó que otro problema que afronta la escuela es la sobreprotección de los estudiantes por parte de los padres, ya que eso ocasiona carencias en el aprendizaje de tareas básicas, las cuales deberían propiciarse en el entorno familiar, como el aseo personal o aprender a amarrarse las agujetas. Frente a esto, los maestros redoblan esfuerzos para apoyar a los estudiantes en este sentido.

La maestra remarcó que a veces prefiere pasarse la clase de español enseñándoles a sus estudiantes a amarrarse las agujetas, en lugar de enseñarles el sujeto y el predicado; prefiere

¹⁷ Maestra de braille y Lengua española en entrevista incidental, durante los cursos de braille que ofrece la secundaria 320 para el público en general, mismos a los que asistí como parte de la sensibilización hacia la discapacidad.

enseñarles cosas que verdaderamente les sirvan. También expresó mucha preocupación frente a la posible desaparición de la secundaria, esto principalmente por dos razones: no hay plazas para los maestros y cada vez hay menos estudiantes, ya que se les recomienda a los padres de familia de la sección de primaria, que no metan a sus hijos a la sección del Instituto de secundaria, puesto que es mejor opción integrarlos a una secundaria normal.

A diferencia de la postura del Instituto, los profesores de educación especial se muestran más abiertos a la integración de todo tipo de estudiantes, que va desde normovisuales, invidentes, débiles visuales y con problemas de motricidad aunados a la discapacidad visual. No obstante tienen que sujetarse a las indicaciones de la Dirección Operativa, que al parecer se guía por los discursos médicos, así como a las políticas de educación para personas con discapacidad, que defienden la inserción de los estudiantes en escuelas regulares, aun cuando no se obtengan avances significativos en su aprendizaje, como en el caso de Erika.

Por el contrario, la secundaria 320, que ofrece un modelo de educación especial, ha significado para los estudiantes entrevistados una de las mejores experiencias de aprendizaje y también una buena experiencia para los padres. En el caso de la madre de Mau, ella refiere que desde el principio no hubo problemas para inscribir a su hijo en la secundaria; igualmente, los profesores y profesoras de la escuela secundaria le ayudaron mucho en el proceso para apoyar a su hijo y para evitar la sobreprotección, misma que limita experiencias de aprendizaje y les dificulta la participación en el ámbito social:

Mamá: Ahí, honestamente fue algo muy amigable el ambiente, la directora, insisto, se portó muy, muy buena gente con nosotros. La psicóloga nos apoyó mucho, nos dio muy buenos *tips* para entender o tratar de entender esta situación, porque sí, nos veía bastante alterados, bastante desubicados...

A la madre de Mauricio le pareció que los profesores le dieron apoyo y orientación a su hijo, recalando que la escuela contaba con pocos recursos y que aún así los profesores trabajaban *con lo poco que tenían*. De igual forma comentó que muchas veces los familiares de los estudiantes eran los que donaban los materiales, sobre todo aquellos especiales para el uso de personas invidentes, *con tal de que sus hijos e hijas tuvieran los medios necesarios para tomar las clases*.

Por otro lado, en cuanto a la convivencia entre su hijo y sus compañeros de clase le pareció que ésta se dio de manera muy solidaria, sobre todo porque en palabras de la madre de Mauricio:

Mamá: Él era muy reservado, además estaba muy enojado con la vida, decía que no era justo que a él le pasara esto y digo, nosotros también estábamos molestos. Yo sigo estando molesta, porque por una negligencia médica, pasan a fastidiar la vida de muchas personas... Sus compañeros ya eran invidentes o fueron perdiendo la vista, pero existe mucha solidaridad entre ellos, no son egoístas, son gente que cuando tú tratas con ellos te das cuenta que nosotros que, tenemos la oportunidad de ver somos más ciegos que ellos, yo antes no me daba cuenta de esa situación, son gente que comparten todo lo que tienen, que tienen muchas ganas de salir adelante, que se quedan ahí estancados pero porque nosotros mismos les ponemos esas trabas y no los aceptamos.

Mauricio comenta que cuando regresó a la escuela tenía mucho miedo, porque *tenía la idea de que no iba a poder hacer nada sin la vista*, luego se dio cuenta de que *las clases también eran para personas ciegas*:

Mauricio: Bueno a esa edad todavía no sabía ni qué onda, y yo me sentía impotente, no voy a poder hacer nada, pensaba que no iba a poder estar con compañeros de mi edad o ya no tener la misma actitud de la primaria que era de más relajó, más chacoteo...

Mauricio considera que no hubo mayores obstáculos para aprender los contenidos de las materias durante el transcurso de la secundaria porque: *en los tres años los profesores me trataron bien, dieron sus clases bien y no tuve problemas para aprender o para poder realizar alguna actividad*. La única materia que se le dificultó fue Matemáticas:

Mauricio: Porque a pesar de que la maestra me dictaba los ejercicios a veces yo no entendía los ejercicios y tenía que explicarme como cinco veces hasta que ya entendía, pero pues a la siguiente clase se me olvidaban. Para pasar la materia, hacía los ejercicios en el momento que la maestra me ayudaba o me explicaba cómo realizar la actividad y yo a veces, cuando terminaba a tiempo los ejercicios, me ponía a hacer más. A veces me iba a cursos para seguir aprendiendo y hacerlo yo solo, iba a una escuelita para regularización y apoyo, no eran profesores de la secundaria y ellos fueron los que me ayudaron a pasar la materia, de hecho con ellos podías ir a regularizar cualquier materia, fue nuevo para ellos porque no habían tratado con ningún invidente.

En cuanto al trato con sus compañeros, Mauricio comenta que entre todos se daban mucho apoyo, en ocasiones dictándose los apuntes, prestándose los cuadernos, estudiando juntos, dándose consejos para ubicarse dentro de la escuela y también fuera, cuando *iban a dar la vuelta a los Viveros de Coyoacán*.

Mauricio considera que la preparación que le brindó la secundaria, tanto en técnicas para la ceguera como en los contenidos académicos, fue la adecuada para poder ingresar a la preparatoria, en ese sentido comenta lo siguiente:

Mauricio: Si no hubiera entrado a esa secundaria no hubiera sabido las estrategias que utilizamos nosotros para desenvolvernos en el mundo, con el bastón, el braille, la escritura y la lectura, luego las explicaciones de las formas de cada cosa, de los objetos y luego otros profesores nos advertían que pasaría si queremos seguir estudiando, por ejemplo, una profesora me decía que tenía que apuntar en tinta en mis cuadernos en la parte de arriba el título de lo que vas a escribir para que el profesor no pierda el tiempo en estar buscando para calificar. Otros me decían que todo lo escribiera en braille y en máquina para que supiera y lo estudiara, me decían que me llevara una hoja para braille y una superficie suave para poder perforar puntos y hacer dibujos que me ayudaran a recordar cosas, eso es lo que me acuerdo.

Para Erika, el cambio de la secundaria regular a la secundaria especial fue drástico, de llorar todos los días por no querer asistir, a sentirse nuevamente comprendida y querida:

Erika: todos los maestros sabían braille, todos los maestros eran así súper lindos y muy amables, comprendían lo que yo tenía, creo que eso fue lo que más me ayudó, me entendían y más que maestras eran como amigas... Fue como volver a sentirme como en mi casa, volver a sentirme bien, comprendida y querida, entonces, eso yo creo que fue el cambio más significativo.

Erika comenta que no tuvo dificultades para aprender durante su estancia en la secundaria especial, ni siquiera con Matemáticas, incluso logró obtener el mejor promedio entre los estudiantes de su generación y al preguntarle por qué considera que no tuvo dificultades respondió lo siguiente:

Erika: Se me hacían fáciles (las materias), además me gustaba la forma en que lo enseñaban, como que era muy didáctico y era mucho de estar jugando, no era de que la maestra llegara y estar dictando y tan tan, no, por ejemplo: la maestra de Química llegaba, explicaba y te hacía un examen de diez preguntas, y como yo siempre sabía todo, pues me sentía muy bien, me subía el autoestima, le echaba ganas... El primer año no, porque todavía estaba malita iba mucho al doctor y faltaba a la escuela y empecé a reprobador algunas materias por lo mismo de las faltas, pero ya el segundo año me empecé a recuperar... Es que todo estaba adaptado a ti, a tus necesidades a tus posibilidades y había personas capacitadas que ya sabían lo que ibas a necesitar y te lo daban todo desde antes y eso te facilitaba mucho las cosas y no sé, a lo mejor también el ánimo te ayuda y la relación con los maestros.

En cuanto a la dinámica de las clases, Erika comenta que estaban organizadas de manera que todos pudieran participar, por ejemplo: la profesora de Literatura les pedía que expusieran los contenidos temáticos, por medio de “esquetches” teatrales, lo cual disfrutaban mucho. En el caso de Educación Física, la mayoría de ejercicios le

proporcionaban confianza a los estudiantes, por ejemplo: correr sin miedo a caerse, ya que lo hacían dentro de una fila formada por los demás estudiantes y, en la clase de artes plásticas les enseñaron varias técnicas para realizar dibujos por medio de moldes, plantillas o a picar un papel sobre una superficie suave.

La mayoría de las clases se apoyaban en materiales didácticos que pudieran tocar, por ejemplo, para la asignatura de Química, contaban con armables para construir compuestos químicos, en la clase de Geografía podían hacer uso de mapas en braille y para la clase de Biología contaban con diagramas o bajaban al jardín para poder tocar la vegetación.

Erika: Sobre todo, aprendí a participar por ejemplo estuve en la escolta, creo que eso fue una muy buena experiencia porque ahí aprendí que sí podía, este, participar en ese tipo de cosas... Ni siquiera se notaba que no veíamos. Qué más, en Matemáticas la maestra me dictaba los procedimientos primero y luego me lo explicaba, pero yo iba leyendo y mientras lo leía ella me explicaba, entonces eso me hizo entender muy bien Matemáticas, en Física igual.

En relación con las formas de convivencia con sus compañeros, Erika comenta que en algún momento dejó de necesitar su apoyo y, más bien, era ella la que apoyaba a sus compañeros, puesto que siempre tenía los apuntes y las tareas y, cuando iban a su casa o ella iba a la casa de sus compañeros para estudiar, compartía sus técnicas de estudio, por ejemplo, repasar un párrafo, razonarlo y entenderlo, *más que aprendérselo de memoria como perico sin saber qué estás aprendiendo.*

Erika: Luego también me dejaban de encargada del grupo, entonces eso me hacía sentir muy bien, porque me sentía útil y me tenían confianza, a veces porque yo ya tenía los apuntes y pues yo se los dictaba a otro compañero que lo necesitaba, porque él tenía como un tipo de retraso mental y también esclerosis múltiple, entonces él escribía con un plumón porque tampoco veía bien o sino escribía en su máquina de escribir y yo le dictaba entonces eso me hacía sentir muy bien.

Luego de conocer las experiencias educativas de los chicos entrevistados en la modalidad de educación especial, podemos identificar las siguientes ventajas:

- Facilidades de ingreso y permanencia para el estudiante con discapacidad en el ambiente escolar, así como comprensión sobre las necesidades de inasistencia por procedimientos médicos o de rehabilitación.
- Apoyo y acompañamiento en las fases del duelo que se presenta en las familias con un integrante con discapacidad.

- Maestros con los conocimientos necesarios para atender a los estudiantes con discapacidad y a sus familiares.
- Profesores conscientes de la importancia de transmitir a los padres las técnicas especiales necesarias para el aprendizaje.
- Personal capacitado y con la sensibilidad para orientar a los padres sobre la importancia de la integración de los estudiantes con discapacidad en otros ámbitos, así como para evitar situaciones de sobreprotección con sus hijos.

Madre de Mauricio: Los maestros nos decían que nosotros con nuestro cariño limitábamos mucho a Mau, entonces queríamos estar casi casi cargándolo para que él se trasladara de un lugar a otro, entonces, él tenía que memorizar la escuela y convivir con sus compañeros, pero sin tener la sobreprotección por parte de nosotros; y poco a poco ellos nos fueron sacando de nuestro error. Porque era un error el hecho de que si Mau no está con nosotros, no está bien, o sea, Mau puede hacer muchas cosas estando sin nosotros, es más, puede hacer más cosas, que jamás imaginamos, estando con su grupo de compañeros. Pero sí, por parte de los maestros tuvimos, no de todos, pero si tuvimos apoyo, nos decían más o menos cómo tratar el problema. Nos sensibilizaron un poco más...

- Al ser grupos de clase reducidos, los profesores pueden ir desarrollando el aprendizaje de los estudiantes, conforme a las necesidades requeridas por cada uno.

Erika: En Español la maestra nos ayudaba a poder leer mejor, nos ponía una grabadora para que checáramos el tiempo y creo que eso nos ayudó para ir mejorando la lectura y cada vez era más rápido... Además de que como las maestras sabían que yo no podía escribir bien, pues iban a mi ritmo... y me preguntaban: ¿voy muy rápido?, sí tantito. Pero cada vez iban aumentando la rapidez. El primer año fue de mucha comprensión y el segundo año ya como de rapidez, pero como fue poco a poco realmente no te das cuenta cuánto vas avanzando... A parte eran grupos muy reducidos, éramos seis en mi salón, entonces eso te ayuda de alguna manera.

- Los profesores dedican un tiempo para que los estudiantes fortalezcan las técnicas para la vida cotidiana, al tiempo que generan un ambiente que fortalece la confianza de sus estudiantes.

Erika: También me gustaba que sí sabía andar sola por ahí, entonces me sentía libre, eso me lo enseñaron ahí, no es tanto de que te enseñen, sino que te quitan el miedo, tú solito por la confianza que te dan, pues te sientes libre y sabes que puedes y cómo ves también a los demás compañeros ciegos que están por ahí, pues te da la confianza y pues, yo creo que eso es lo más importante.

- A comparación de una escuela regular, la escuela especial cuenta con los materiales y las adaptaciones necesarias para que los estudiantes logren los aprendizajes.

Erika: Las gráficas las hacían de alguna manera que tú las pudieras tocar, todo era adaptado, los exámenes eran en braille, todo estaba adaptado, y ¡ay, no sé qué tenían esas maestras!, pero entendías muy bien todo lo que te decían, tenían mucho material didáctico, por ejemplo las lecturas, ellas las tenían en braille y te las repartían, no todos los alumnos eran completamente ciegos, entonces como que no te sentías ni tan protegido como en una esferita de cristal ni te ignoraban.

- Los profesores son conscientes de la importancia que tiene la participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos, así como la colaboración entre la familia, el estudiante y los actores educativos, por lo cual fomentan el establecimiento de este tipo de relaciones.
- La convivencia con profesores de educación especial y otros estudiantes invidentes propicia que los estudiantes se sientan parte de algo, lo cual disminuye la sensación que pueden ocasionar las experiencias de exclusión.

Erika: Después, ya el que los maestros sepan braille, que haya alumnos igual que tú, pues ya no te sientes como el bicho raro, te sientes parte de algo,

Por otro lado, uno de los aprendizajes más importantes que obtuvieron los estudiantes invidentes a partir de las técnicas de enseñanza de los profesores, fue tanto la identificación de las necesidades de apoyo, como la construcción de grupos de apoyo, en los que pudieran compartir sus experiencias dentro y fuera de clases.

Al parecer, como plantea el padre de Erika, se necesita un nuevo modelo educativo para integrar a los estudiantes que perdieron la vista, e incluso replantearse las necesidades de integración de cada estudiante. Definitivamente la falta de demanda, en cuanto a la integración, genera la invisibilización de los estudiantes con discapacidad, por lo que forzar la integración sin la sensibilización adecuada, produciría malas experiencias, tanto en los estudiantes como en sus familiares y, por consiguiente, menor demanda hacia la integración, e incluso cierto miedo o aversión hacia ese modelo educativo. Lo anteriormente expuesto es preocupante, ya que no existen instituciones especiales en otros niveles educativos, por lo que puede ser una de las causas que expliquen el abandono escolar de las personas con discapacidad.

Podemos observar que la falta de información sobre la discapacidad en lugares como los hospitales, al igual que la ausencia de instituciones que brinden apoyo a la población con

discapacidad, la visión de negocio disfrazado de asistencialismo en algunas instituciones y, en general, cualquier forma de discriminación; no sólo responden a un grado mínimo de sensibilización frente a la discapacidad, sino al modo en el que las personas se crean concepciones frente a la discapacidad. Ya lo advierte Len Barton (1998:24) la importancia de definir la discapacidad radica en que ésta *puede formar parte de supuestos y prácticas discriminadoras de la discapacidad, e incluso legitimarlos.*

En mi opinión, las políticas de integración educativa no toman en cuenta que tanto la rehabilitación, como la adquisición de las técnicas para las personas con discapacidad, son aprendizajes que sólo se pueden adquirir conforme al desarrollo de la persona con discapacidad, por lo que deben tener una secuencia y continuidad. Tampoco se considera la falta de instituciones o programas que proporcionen estos servicios, por ejemplo en el comentario de la madre de Mauricio:

Mamá: Pero lo que yo sí vi, fue que la escuela para los pequeños, y los maestros incluso no les daban el apoyo que requerían, como yo veía que se los daban ya a los mayores ¿no?, o sea, por ejemplo, salían con los niños de la primaria y no los guiaban así como con su bastón, sino que parecían animalitos que iban ahí avanzando y les gritaban y les decían -a tu derecha, a tu izquierda- y no les enseñaban esas técnicas que en la secundaria sí se las enseñaban...

En este sentido, aquellos estudiantes que no se encuentren inscritos dentro de la modalidad de educación especial, deben hacer un doble esfuerzo para encontrar aquellos espacios en donde sí sean proporcionadas, ya que en el ámbito privado, siempre que haya interés o un pago de por medio, los profesores se las ingenian para enseñar a los estudiante ciegos. Un caso es el de Mauricio cuando asistía a las clases de regularización, con quien queda desmitificado el hecho de que sólo los profesores de educación especial pueden atender a los estudiantes con discapacidad.

En definitiva se requiere de un nuevo modelo para atender a las personas con discapacidad, uno que genere mejores resultados en aras de alcanzar los objetivos que se plantean las normas internacionales sobre la igualdad de oportunidades educativas.

En primera instancia se debería garantizar y facilitar el tránsito de un modelo a otro, para así garantizar una educación centrada en las necesidades del estudiante y su contexto., De igual forma, debería garantizarse la cobertura de educación especial en primaria y

secundaria, para lo cual se podrían transformar los CAM nuevamente en servicios escolarizados de educación especial, ya que anteriormente lo que único que se requería era tener mayor cobertura. El cambio propuesto se debe a que actualmente se cuenta con una cobertura prácticamente universal en primaria y secundaria, como bien lo menciona el Modelo Educativo 2016, es necesario cambiar el orden de prioridad.

Eso no significa que los estudiantes regulares no pudieran asistir a las escuelas de educación especial, ya que incluso esto sería beneficioso en cuanto a la socialización de las personas con discapacidad. De igual forma, convendría incluirse contenidos curriculares que fomentaran la convivencia entre estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad, así como contenidos relacionados con las nuevas definiciones o concepciones sobre la discapacidad, de manera que desde el libro de texto gratuito, se garantizara este tipo de información a la población en general.

Este tipo de acciones facilitaría la integración de los estudiantes con discapacidad a nivel medio superior y lograría una mayor inclusión de los estudiantes a nivel superior, ya que, como hemos visto, el conocimiento de las estrategias de aprendizaje en la modalidad de educación especial, se presenta como benéfica, al menos para los estudiantes con características similares a Erika y Mauricio, pues consideran que la preparación que obtuvieron en la modalidad de educación especial a nivel secundaria, fue la adecuada para ingresar a la educación medio superior.

Al terminar la secundaria, tanto Erika como Mauricio, tuvieron una experiencia parecida. Por un lado, se sentían tristes porque sabían que luego de esa etapa todo sería diferente, tendrían mayores responsabilidades y habrían que aplicar todo lo que aprendieron: *porque la secundaria era como un sueño y salir era como... ahora vas a la realidad a lo mero bueno, donde vas a tener que aplicarte y ser paciente y ser no sé, muy fuerte*. Ellos también sentían miedo mezclado con emoción al saber que iniciarían una nueva etapa en sus estudios.

CAPÍTULO III

La sobrevivencia desde el punto de vista de la discapacidad

El contenido de este apartado sigue de cerca la noción de estrategias de sobrevivencia y redes sociales, ya que intenta construir un paralelismo entre los estudios sobre la supervivencia de las comunidades marginales y las situaciones que enfrentan los estudiantes con discapacidad visual en instituciones educativas que no cuentan con los recursos necesarios para posibilitar su proceso de enseñanza aprendizaje. El establecimiento de este paralelismo nos permitirá comprender las formas en que éstos jóvenes responden al sistema educativo regular y cómo se ven orillados a utilizar estrategias similares a las de sobrevivencia para lograr permanecer dentro del ámbito educativo.

El concepto de sobrevivencia ha sido utilizado principalmente para referirse a la supervivencia ante la marginación y la inseguridad económica, éste se refiere a la manera en cómo los grupos o comunidades realizan acciones y formas de organización para su reproducción material, biológica y psíquica (Hernández,1990:16).

En el caso de los jóvenes invidentes, se entenderá por sobrevivencia en el ambiente educativo, aquellas acciones tendientes a minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje, por lo tanto, nos ayudarán a entender cómo es que a partir de la organización y participación en grupos de apoyo, los estudiantes invidentes solucionan los obstáculos cotidianos a fin de permanecer y lograr culminar sus estudios. Para lograr lo anterior se utilizarán conceptos relacionados con las estrategias de sobrevivencia, como son: la marginalidad, el grupo familiar, las redes sociales, la reciprocidad y la construcción de estrategias de sobrevivencia académica.

3.1 El concepto de marginalidad en relación con la discapacidad

Shakespeare (Barton, 1998) plantea que una forma de entender la marginalidad de las personas con discapacidad es rastreando los orígenes culturales y antropológicos de los prejuicios y preconcepciones sobre la discapacidad. A este respecto podemos mencionar

que en algunas culturas de la antigua Grecia asesinaban a los niños que presentaban alguna discapacidad, debido a la importancia que le daban a los ideales de competencia física e intelectual. Asimismo, la cultura judía antigua, entendía la discapacidad como la consecuencia de haber cometido un pecado.

En cuanto al orden económico-social, las respuestas de marginación a la discapacidad se han rastreado desde la Revolución Francesa (Daniel Feierstein en Mon y Pastorino, 2006). Es ahí en donde comienza a construirse una noción “ideal” de ser humano como especie igualitaria, sin embargo, la igualdad sólo tenía lugar en el aspecto jurídico formal, pero no en lo económico-social, ya que no abordaba planteamientos para la igualdad en cuanto a las necesidades o las pertenencias.

Estas nuevas condiciones del mercado -en las que muchas personas lo único que tenían era su cuerpo como medio de trabajo-, lo único que se garantizaba eran las mismas posibilidades para competir. Por este motivo, las personas con discapacidad quedaban relegadas por los problemas que suponía el trabajo con el cuerpo.

Es a finales del siglo XIX, que surgirá un nuevo discurso, fundamentado en “adecuaciones” a las teorías Darwinianas, el cual está centrado en demostrar la superioridad física e intelectual de determinados tipos genéticos sobre otros. En este contexto, la supervivencia estaría “científicamente” asegurada para aquellas razas consideradas como superiores, más desarrolladas o más aptas para su reproducción. Como resultado de ello, se generaría una marginación de tipo biológica, en el que las personas con discapacidad, se ubicarían como “menos aptos” en la lucha por la supervivencia (Daniel Feierstein en Mon y Pastorino, 2006).

Para el siglo XX, tanto el discurso de “la igualdad de los hombres” como el que postulaba “la desigualdad de razas”, derivaron en un discurso similar. La sociedad de normalización plantearía escenarios complementarios: la normalización disciplinaria. Ésta consistía en el ideal de “construir” cuerpos productivos, idénticos, sanos y fuertes; capaces de insertarse como piezas móviles en la producción fabril. También era una forma de asegurar la media del rendimiento como cuerpos productivos, y la competencia por el mayor beneficio

económico (Oliver en Barton, 1988: 50). Dicho discurso daría como resultado que las personas con discapacidad experimentarían la exclusión en el campo laboral.

Cabe mencionar que no en todas las culturas se percibía la marginación de la persona con discapacidad como algo natural. Es a partir de la década de los años sesentas que se empieza a reflexionar sobre la discapacidad en diversos campos como: la Sociología, la Psicología y la Medicina para tratar de comprenderla; pero tomando como referente a las personas con discapacidad y cómo éstas la percibían o se referían a ella.

No obstante, aún persisten diferentes tipos de marginación, entre ellas el concepto que Goffman (2006) denominó como *estigma*. Este término es empleado para referirse a un atributo particular de un sujeto, que se convierte en un modo parcial de caracterizarlo, por lo regular de manera deshonrosa, y cuya finalidad es confirmar la normalidad del otro.

A partir del estigma se pueden construir ideologías que pretendan explicar la inferioridad del sujeto portador de estigma, surgiendo diferentes prácticas discriminatorias o tratos estereotipados hacia las personas con discapacidad. Todo ello justificado bajo la creencia de que su condición es producto de un castigo directo por aquello que la persona o sus familiares han hecho en el pasado.

Por su parte, la persona estigmatizada puede experimentar sensaciones de rechazo o incertidumbre ante la forma en la que los demás la definen, por ejemplo: pudiendo considerar sus logros menos importantes como signo de admirables y extraordinarias aptitudes o por el contrario, que un desliz accidental, sin importancia, es producto de su condición como “diferente”.

Visto de otro modo, las actitudes discriminatorias que experimentan las personas con discapacidad están atravesadas por los estereotipos producidos por la marginación. En ellas podemos encontrar criterios de productividad laboral, reducción de oportunidades educativas, de convivencia y en general de desarrollo social, lo cual genera un círculo vicioso en el que el sujeto con discapacidad, estará en desventaja para ejercer y disfrutar de sus derechos, situación que concluye en una forma de exclusión (Garrido en Brogna: 2009).

3.2 El concepto de sobrevivencia ante la marginalidad

Para Larissa Lomnitz (1998) el concepto de marginalidad está ligado a aquel individuo que sólo puede ofrecer su fuerza de trabajo (desvalorizada) dentro del sistema de intercambio de mercado y no puede depender de éste para satisfacer sus necesidades más elementales. A partir de esto, Lomnitz plantea que la supervivencia de los sujetos marginados depende de su capacidad para crear un sistema de intercambio basado en sus recursos de parentesco, de amistad y, ocasionalmente, a ocupaciones que se tienen. Como denominador común se observa la falta de seguridad social y económica, ya que los sujetos en condición de marginalidad no se encuentran adscritos a organizaciones públicas o privadas, y los ingresos provienen de ocupaciones devaluadas por el mercado laboral urbano, como: vendedores ambulantes, artesanos especializados (carpinteros, herreros, pulidores) o servicios (meseros, jardineros, choferes, limpieza doméstica), por lo que su rol como consumidores es limitado por su bajo nivel de ingresos (Lomnitz, 2006).

Por otro lado, *Quijano ha llegado a definir la marginalidad como población sobrante de las economías capitalistas dependientes* (Lomnitz, 2006:18), en donde “sobrante” se entiende como una carga social o símbolo de atraso desde el punto de vista de la economía industrial dominante.

Más allá del aspecto económico la población marginalizada se caracterizaría por la incapacidad de ganar acceso a las instituciones y procesos urbanos: educación, empleo adecuado, servicios, vivienda, bienes de consumo, estatus social, contactos con organizaciones e influencia política (Joan Nelson en Lomnitz, 2006:71).

En este sentido podemos pensar las estrategias de sobrevivencia de los estudiantes con discapacidad, a partir del trabajo que realiza Lomnitz, dado que aborda los mecanismos de supervivencia de los marginados. Es decir, la totalidad de un sistema de relaciones sociales entre los marginados, basado en normas de reciprocidad y confianza; donde la función principal es la asistencia mutua en un contexto de inestabilidad y precariedad laboral. Sin embargo, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, estas normas de reciprocidad y confianza, trascienden el campo estrictamente económico-laboral, pues se utilizan procesos parecidos a la estabilización, adaptación y búsqueda del control de un

medio ambiente nuevo, planteados en la propuesta de estrategias de sobrevivencia de Lomnitz (1998:9), pero en este caso, en el medio ambiente educativo.

Cabe mencionar que en el caso de México, los datos que nos indican el grado de marginalidad en la discapacidad son los ingresos de las personas con discapacidad: el 15% no percibe ingresos; el 24% percibe menos de 1 salario mínimo; el 27.5%, de 1 a 2 salarios mínimos; el 14%, de 2 a 3 salarios mínimos; el 7.3%, de 3 a 5 salarios mínimos; el 4.2%, de 5 a 10 salarios mínimos y el 1.8% percibe más de 10 salarios mínimos. De igual forma, de la población de doce años o más con discapacidad visual que declaró trabajar, el 47.3% se ocupa en el sector terciario de actividad económica, que incluye el comercio y servicios, teniendo mayor distribución el empleo doméstico, la artesanía y los vendedores ambulantes (INEGI,2000:107).

En cuanto a las estrategias de sobrevivencia, Hernández (1990) plantea que éstas se construyen a partir de “saberes empíricos” que se anteponen a problemas específicos, y le da una gran importancia a los procesos de construcción en la vida cotidiana y su relación con el ejercicio de poder, ya que es en la vida cotidiana y en la lucha por la supervivencia, que la sobrevivencia, ligada al concepto de estrategia, se torna un objeto de estudio en movimiento. Dicha situación es la que comparten todas las clases sociales, pero con variaciones en cuanto a los recursos, es decir, que no se trata únicamente de una situación de crisis en los mecanismos de reproducción, en ese sentido apunta que:

El principal objetivo de la lucha es apropiarse de su alienación, esto significa apropiarse no sólo de los saberes y destrezas para su reproducción material, sino también de establecer un aprendizaje para conservarse como individuo, grupo, estrato, clase. Es en ésta dinámica que la motivación del hombre particular tiene sentido como problema de autoconservación y como móvil para relacionarse y luchar con otros, o contra otros (Hernández, 1990:25).

Para Hernández, la lucha por la sobrevivencia en la vida cotidiana crea acciones transformadoras que se dan en las esferas de lo no cotidiano, esto es, en las esferas de lo político y lo cultural -las que también son llamadas condiciones de trascendencia-, puesto que también se construyen en las prácticas sociales de los individuos, grupos y comunidades.

Puede apreciarse que las estrategias de supervivencia expresan lo que los individuos construyen y recuperan como saberes organizados, es decir, las relaciones de la vida cotidiana que estructuran al hombre particular con su mundo, así como las representaciones que de él se hacen, compuestas por valores, normas, ideologías y expectativas. *El proceso de recuperación no sólo asocia contenidos anteriores y los integra con otros nuevos, también conduce al descubrimiento de contenidos próximos* (Hernández, 1990:26). Por lo que el prejuicio de que es la escuela la que debe enseñarlo todo, no coincide con la realidad actual, ya que los saberes se han diversificado tanto que es imposible que un grupo de profesores abarque toda la gama de conocimientos o saberes. De ahí que la búsqueda de información es el marco en el cual se posibilitan los procesos de aprendizaje, dando como resultado la riqueza de aprender de otros a partir de las posibilidades de conexión con una red, del tejido de una trama de acuerdos, alianzas y negociaciones, donde cada uno aporta, pero también recibe (Dabas, 2005).

En este sentido, las funciones de las estrategias de vida son: la ruptura de las condiciones que generan el problema en la vida cotidiana; aunque no tengan su origen en ella, o bien, el equilibrio, la asimilación e integración de un problema a un esquema rutinario y no problemático.

Se puede mencionar que un aspecto importante de la función de la estrategia de vida, es su temporalidad; pues ésta puede tener una vigencia larga en el tiempo, aunque se trate de una “solución inmediata” a los problemas que amenazan la cotidianidad.

Por último, el concepto de estrategias de sobrevivencia se ha relacionado con el concepto de sociedad en conjunto. En ese sentido Hintze (2004) utiliza el término de *estrategias de producción* en relación con las estrategias que se desarrollan de manera consciente o inconsciente en los sectores populares urbanos para satisfacer sus necesidades de alimentación, vivienda, educación, etc., y plantea que: *la unidad familiar genera o selecciona satisfactores para alcanzar sus fines reproductivos por medio de la combinación de las posibilidades a su alcance a través de un entramado de actividades que la relacionan con los demás agentes sociales* (Hintze, 2004). Sin embargo, más que un tipo ideal de solidaridad que se presenta en una visión romántica de igualdad y equidad dentro de estas unidades, también puede concebirse como un espacio de confrontación y

solidaridad entre intereses y valores, los cuales pueden ser contrarios y ofensivos a los intereses de otros estratos (Heller en Hernández, 1990: 31).

3.3 Las redes sociales como estrategias de sobrevivencia

Las redes son organizaciones de personas relacionadas entre sí que se articulan de manera multicéntrica, con un enorme grado de autonomía en cada una de las unidades. Desde el punto de vista de la circulación del poder son heterárquicas, su finalidad es posibilitar la potenciación de recursos, llevar a cabo la resolución de problemas y la satisfacción de necesidades; asimismo contribuir a reforzar la identidad de sus miembros a partir de un proceso de construcción permanente, mediante el intercambio dinámico entre sus integrantes o con integrantes de otros grupos sociales (Giacobbe, 2009).

Las redes cambian constantemente, pero tienen intereses en común y se establecen por lo general bajo una relación de amistad. El tipo de ayudas que se proporcionan se incrementa bajo determinados sucesos como los nacimientos, la pérdida del empleo o la muerte de algún familiar entre otras:

La red se convierte en una alternativa para el desarrollo comunitario cuando en cada uno de los actores implicados se producen cambios en los niveles de las conductas materiales de existencia y de la construcción subjetiva de la realidad. La interacción representa un aprendizaje personal, grupal y comunitario que se manifiesta en el modo de enfrentar los problemas (Giacobbe, 2009:10).

Las redes sociales entretienen a las redes vinculares y nocionales que se constituyen por las múltiples relaciones que cada persona establece, esto enriquece al colectivo a través de las relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes que se socializan.

D. Najmanovich plantea que los seres humanos convivimos en un universo vincular en evolución y nos relacionamos con él atravesados por la emoción. Esto nos permite crear el mundo con otros y constituir significados diversos según el contexto. Al mismo tiempo la red nocional permite contar con un soporte que posibilita enmarcar nuestro accionar a través de “esto quiere decir lo mismo para ambos” (Dabas, 2005:41-42).

Las redes tienen dos características centrales: La primera, se relaciona con el sistema abierto, en donde se admite el ingreso y egreso tanto de las funciones de los sujetos como de los sujetos que las conforman. Lo anterior revela que no se plantean de antemano los límites que van a tener, sino que se van construyendo las estrategias de los objetivos a partir del ingreso de nuevos miembros. La segunda característica se relaciona con la constante reciprocidad dependiendo de los recursos y capacidades de cada participante, por lo que se debe asumir que habrá momentos de intercambio en cuanto a las solicitudes de apoyo (Dabas, 2005).

Uno de los conceptos centrales a considerar, en cuanto a las estrategias de sobrevivencia, son las *redes de intercambio recíproco* entre parientes y vecinos, mismas que se presentan como el recurso social básico con el que cuentan los sujetos para sobrevivir (Lomnitz, 2006). Este intercambio puede darse de manera económica, en especie o en forma de apoyo emocional, su finalidad es producir seguridad y garantizar la sobrevivencia ante la falta de condiciones de seguridad:

La reciprocidad entre los sujetos depende de dos factores que favorecen el intercambio la cercanía física puesto que permite mayor interacción social así como mayores oportunidades de intercambio y la confianza que incluye componentes de: a) capacidad y deseo para entablar una relación de intercambio recíproco; b) voluntad para cumplir con las obligaciones implícitas en dicha relación; c) familiaridad mutua suficiente para servir de base a un acercamiento con probabilidad de no ser rechazado.

Larissa Lomnitz describía la organización social como un conjunto de redes familiares que se van congregando y disgregando mediante un proceso dinámico, cuyo principio rector es la cooperación entre redes de parientes, que va de la unidad doméstica hacia la compuesta y a otras unidades domésticas. Las redes se definían por la proximidad, distancia social e intercambio permanente de bienes y servicios, en donde la proximidad es el requisito para que se den los intercambios:

En el intercambio de bienes y servicios cada familia contribuye según sus posibilidades y recibe según los recursos disponibles; no se llevan cuentas de ninguna especie entre los miembros de la red...La reciprocidad en ambos casos responde a un acuerdo tácito: cada familia participante debe contribuir en la

medida de sus posibilidades, aunque la devolución de lo recibido no esté explícitamente sancionada (Lomnitz, 1998: 74).

De acuerdo a las observaciones que realizó Larissa Lomnitz (1998) el otorgar ayuda mutua se encuentra revestido de cualidades positivas, *por el contrario si una persona se negara abiertamente o indirectamente a proporcionar ayuda dentro de una red es enjuiciado en los términos más severos, y se convierte en blanco de todos los chismes (Lomnitz, 1998: 83).*

Las redes sociales dentro del sistema educativo constituyen un factor esencial, dado que favorecen la integración y participación de los estudiantes con discapacidad en los ambientes educativos. Estas acciones ayudan en el desarrollo de la identidad, al permitir el interjuego con los diversos sectores que componen la red. *De la menor o mayor cantidad de esas “redes de relaciones” ha de depender la debilidad o la fortaleza de cada escuela y, por lo tanto, de sus integrantes. Lo cual, a la vez, condiciona la modalidad en que éstos se integran a la sociedad de la que forman parte (Dabas, 2005:60).*

Las redes de pertenencia entre los jóvenes, las familias y, eventualmente, con otras instituciones, se pueden fortalecer con el trabajo que se realiza en las aulas. Un aspecto básico para lograrlo es concebir a los estudiantes como participantes activos de su propio proceso de aprendizaje, tanto en los contenidos curriculares como en cuanto a las experiencias cotidianas de convivencia, en este sentido Elina Dabas plantea que:

Es necesario que las reformulaciones didácticas sean acompañadas por un cambio actitudinal en el modo de concebir y desarrollar los vínculos diarios. La disposición de las mesas y sillas de trabajo, la distribución de los niños en la sala, la disponibilidad de material de trabajo, la circulación e intercambio de información entre los chicos son elementos importantes a considerar siempre y cuando no se trate sólo de un cambio de forma que no produzca transformaciones de fondo (Dabas, 2005: 54).

En sentido contrario, cuando la educación se centra exclusivamente en contenidos, secuencias y tiempos determinados, será bastante probable que los jóvenes presenten dificultades para aprender, ya que el aprendizaje entraña un proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio y, según sus intereses y necesidades, incorpora la información que éste le suministra (Dabas, 2005). Otro tipo de redes que se presenta son las

organizaciones de beneficencia, las que, si bien, pueden ser un espacio de apoyo y aprendizaje para las personas con discapacidad y sus familiares, en ocasiones conllevan ciertos inconvenientes. Drake (Barton:1988) apunta que cuando estas organizaciones utilizan imágenes negativas o irónicas sobre la discapacidad para obtener difusión, puede repercutir directamente en la manera en que las demás personas definen la discapacidad, pudiendo entenderse como válido tomar decisiones en nombre de las personas con discapacidad, puesto que son “víctimas”. Lo expuesto reforzaría la idea de lo trágico y pasivo de la discapacidad, centrada en una deficiencia individual, generando un discurso de segregación y necesidad de buena voluntad, igualmente impone un tratamiento-rehabilitación a aquellos que no se adecuan a la “normalidad”:

La existencia de personas que ayudan y de personas que son ayudadas encaja en estos supuestos de relación normativos. “Si no hubieran perdido algo, no necesitarían ayuda”, se argumenta, “y dado que cuando ayudamos lo hacemos como representantes de la sociedad, es la sociedad la que establece las normas para la solución de los problemas” (Drake en Barton, 1988; 163).

En ese sentido, no es una novedad que la misma sociedad es la que discapacita, desde sus discursos médicos hasta la forma en que están diseñadas las ciudades y transportes, situación que reverbera en una serie de problemáticas en la educación y, por ende, en todos los aspectos de la vida de una persona con discapacidad. En pocas palabras la discapacidad social se torna el obstáculo más poderoso.

Por su parte, las organizaciones de beneficencia para personas con discapacidad, generalmente enuncian sus identidades e intereses de acuerdo a las clasificaciones médicas. En consecuencia consideran que la discapacidad es el resultado de las insuficiencias individuales; de forma que la recuperación, el cambio o la cura también está centrada en el sujeto discapacitado. De ahí que la discapacidad física hace que los “discapacitados” sean incompetentes -en cuanto a satisfacer sus necesidades por sus propios medios- y, si éstos se resisten a la ayuda, se debe a una falta de reflexión, por no saber aceptar su situación o por una conducta, intencionada o no, que será considerada de tipo patológico.

Lo expuesto anteriormente ha llevado a los grupos de personas con discapacidad a preguntarse: ¿Dónde está la frontera entre el altruismo y la opresión? ¿Qué los ha

incentivado a crear sus propias organizaciones benéficas?, las cuales se orientan más hacia el cambio social que al individual. Por lo que la lucha se enfoca a que las normas les reconozcan -en hechos- el status de ciudadano, de manera que sus derechos sean reconocidos y protegidos de la discriminación política, económica y social.

CAPÍTULO IV

Estrategias de sobrevivencia de estudiantes con discapacidad visual para insertarse y cursar sus estudios a nivel medio superior.

4.1 El grupo o familia como estrategia de sobrevivencia de los estudiantes con discapacidad visual frente al contexto escolar

El factor primario para la formalización y socialización del hombre es el grupo, ya que funge como mediador para la apropiación de los saberes que se requieren para sobrevivir, asimismo, es donde se inicia la adquisición de éstos, puesto que es en el grupo donde se han producido las normas y usos sociales.

Para Duque y Pastrana, las estrategias de supervivencia familiares, se entienden cuando ubicamos la posición que ocupa el grupo dentro de una estructura económica y social. En el caso de las familias a las que pertenece una persona con discapacidad, *se pone a prueba su capacidad de adaptación y de capitalizar experiencias y, al mismo tiempo, moviliza los recursos que bien orientados pueden tener como resultado que la persona con discapacidad desarrolle todo su potencial humano*(Garrido en Brogna, 2009: 345).

Desde la perspectiva de la teoría general de los sistemas, la familia es una agrupación dinámica cuya organización de roles puede optimizar las capacidades individuales de sus integrantes. Estos roles se basan tanto en experiencias, como en la flexibilidad, la responsabilidad y la capacidad de adecuación ante condiciones cambiantes que, en el caso de la discapacidad, afectan a los roles y, por consiguiente, a la estructura familiar. En este sentido Garrido señala:

Es la familia la que introduce a los hijos en el mundo de las personas, de los objetos y de las relaciones que se establecen entre sus miembros, y ésta va a ser en gran medida el modelo de comportamiento con los demás, y va a guiar la forma de afrontar los conflictos que se generan en el medio familiar. (Garrido en Brogna, 2009: 435)

En cuanto a la estructura familiar de los entrevistados, destaca la posibilidad de crear redes de apoyo familiares y externas, cabe mencionar que éstas contaban con una situación

económica estable, de igual forma, contaban con recursos académicos y culturales que les posibilitaron la adaptación, así como la movilización de experiencias para orientar el desarrollo del integrante con discapacidad, por ejemplo, la madre de Mauricio es abogada, mientras que su padre es contador, en el caso de Erika su padre es ingeniero en sistemas.

Parte de ello, posibilitó una nueva organización familiar cuando sus hijos perdieron la vista. En un principio, la movilización del grupo para la búsqueda de espacios donde pudieran adquirir las técnicas de la discapacidad para la vida cotidiana, el apoyo con los traslados de los estudiantes, tanto a las sesiones de rehabilitación física, como a los centros para el aprendizaje de las técnicas y la asistencia de los familiares a cursos sobre discapacidad. Posteriormente, los acuerdos para la convivencia, ya que una familia que cuenta con un miembro invidente, la organización de todos los objetos de la casa es indispensable. La persona invidente deberá memorizar su ubicación para prevenir accidentes durante los desplazamientos, por lo tanto, esto incluye desde la colocación de los muebles, hasta la organización de la ropa y los objetos para el aseo personal, al respecto los entrevistados comentan:

Sobre la nueva organización familiar:

Papá de Erika: (...) fue un largo periodo, después del hospital tuvo que tener rehabilitación física o sea, tenías que dedicarle mucho esfuerzo a rehabilitarla... Alguna vez en alguna reunión familiar les dije, aquí nos guiamos por prioridades y la prioridad ahorita es Eri, si en algún momento pasa alguna cosa con las válvulas, hay que llevarla al hospital y en ese momento paramos todo y nos vamos a eso. Eso no quiere decir que dejamos de tratarnos mi mujer y yo, o que le dejamos de hablar a los demás o que dejamos de ir a fiestas, simplemente pónganlo como eso es lo que tenemos que hacer y ella lo tiene también, entonces pudimos organizarnos muy bien.

Mamá de Mauricio: (...) pues hasta la fecha es difícil, por ejemplo, llega alguien y a pesar de que sabemos que tenemos un banco en determinado lugar, pues se les hace de lo más normal quitarlo de ahí, lo utilizan y lo dejan en cualquier otro lugar y, lógico, Mau sabe que no hay nada en ese trayecto y va y choca con el banco, entonces pues es un pequeño enfrentamiento: “¿por qué pones esto aquí si sabes que Mau no puede ver?” ... Obviamente al principio fue muy difícil porque pues él tiraba el vaso o se equivocaba..., o sea, tomamos el tenedor y lo ponemos donde sea ¿no? y aquí hay que aprender que todo tiene que estar en orden ¿no? Y así hemos estado, poco a poquito sobre lo que fue dándose, es como aprendimos, más o menos, todos a hacer esto.

Sobre la búsqueda de instituciones para la adquisición de técnicas y la asistencia a los cursos para padres, estos fueron los comentarios:

Mamá de Mauricio: No, todo lo tuvimos que hacer nosotros... una hermana buscó una asociación que está ahí por el Eje Central... pero ahí lo único que nos dijeron era que tenían nada más primaria, y Mau ya había superado esa etapa... y que bueno, lo que podían hacer era pues enseñarle a hacer algunas actividades, como tender su cama, lavar su ropa, planchar, cocinarse y nada más, que si quería prepararse tenía que buscar donde.

Mamá de Erika: También con los cursos que nos daban en la escuela, nos ponían a caminar a ciegas, entonces la comprendí más, cómo es posible que ella actúe como si viera y que baja y sube las escaleras y como si nada, y no le da miedo, y a mí me da miedo, entonces son cosas asombrosas que vas aprendiendo en el camino.

A partir de estos momentos, los familiares de la persona con discapacidad tendrán como objetivo la ruptura de las condiciones negativas que se generan alrededor de la discapacidad, como la experiencia de la discriminación. Esta transición podrá lograrse gracias al apoyo durante las fases de duelo por la pérdida de la visión y, a la construcción de nuevas redes de apoyo, las cuales se convertirán en el principal respaldo para el estudiante con discapacidad en el ámbito escolar.

Es importante aclarar, que para lograr la asimilación de los distintos obstáculos, la familia con un integrante con discapacidad, recuperará o construirá nuevos saberes para generar las diferentes estrategias de sobrevivencia y, aunque se traten de soluciones de tipo “inmediato o exprés”, estas estrategias podrían tener una vigencia permanente, por lo menos hasta que sean reemplazadas por otras.

Por consiguiente, a continuación se abordarán los distintos ámbitos en los que se construyen estrategias encaminadas a que los jóvenes con discapacidad tengan acceso a la educación, logren la permanencia y, con ello, obtengan los beneficios que de la educación se desprenden.

4.1.2 Las fases del duelo

Uno de los problemas que enfrentan todas las familias a las que pertenece un miembro con discapacidad son las fases del duelo ante las expectativas del hijo con discapacidad. Dichas etapas serían las siguientes (Kubler-Ross en Garrido: 2009):

Negación: La familia no acepta, en ocasiones, la posibilidad de que su familiar presente o desarrolle una discapacidad. Los padres buscan que alguien les diga que su hijo no tiene discapacidad o que, si la tiene, ésta desaparecerá.

Ira: Ante la evidencia de la discapacidad, la persona manifiesta coraje con los profesionales de la salud, con la pareja, con los familiares; busca culpables y, en el caso de padres con hijos con discapacidad, pueden producirse separaciones en esta etapa.

Pacto: Los familiares establecen acuerdos con un orden superior (Dios, la ciencia) en los que deciden poner todos de su parte para disminuir o desaparecer la discapacidad.

Depresión: Cuando el trabajo no produce los resultados esperados en el pacto, los familiares pueden pasar al pesimismo y a la renuncia.

Aceptación: Es una meta a la cual llegar, y en ella los familiares aceptan la situación de discapacidad de su familiar, reconociendo el valor de la persona, las limitaciones objetivas que produce la discapacidad, y proyectando, entonces, estrategias para el futuro

Estas fases pueden presentarse en diferente orden y no necesariamente todas. El duelo puede ser largo e incluso no concluirse nunca, por lo cual las redes de apoyo son sumamente importantes, ya que facilitan este proceso mediante el intercambio de experiencias.

Además, el tipo de respuesta a las necesidades de la persona con discapacidad o la forma en la que enfrenten las dificultades, dependerá de la relación familiar, la personalidad de los integrantes, los prejuicios sobre la discapacidad, el tipo de información y del medio o el entorno cultural. En otras palabras, el papel que tome la familia frente a la discapacidad, influirá en cuanto a la manera en la que la persona con discapacidad se posicione ante su condición.

Una característica más de las fases del duelo es la presencia de sentimientos contradictorios por parte de los padres. Éstos pueden manifestarse en actitudes de sobreprotección o de rechazo hacia sus hijos, no obstante, los mismos deben entenderse como el reflejo del esfuerzo de los padres para sobreponerse a situaciones adversas, tales como: los prejuicios morales, los entornos hostiles, la falta de recursos económicos, etcétera. Por lo cual, en la medida que se comprendan estas actitudes, sin estigmatizarlas, se podrá establecer una

mayor colaboración entre los grupos, por ejemplo, la colaboración entre la familia y la escuela.

Un ejemplo de cómo se abordó la pérdida de la visión en el caso de Erika, es que su papá la mantuvo informada sobre cada procedimiento médico, explicándole, por medio de la enciclopedia médica, para que ella entendiera su condición de salud. Dicha actitud propició que su hija se sintiera segura, al grado que lo primero que hizo al llegar a su casa, cuando salió del hospital, fue pedirle a su familia que la llevara a andar en bicicleta, a lo que ellos accedieron, en señal de que los obstáculos que implicaba la ceguera podían ser superados:

Papá de Erika: (...) y algún día ella le dijo a su mamá, “ya no llores, yo estoy contenta no pasa nada”, entonces bueno pues te digo, ante una persona como Eri, no puedes ser menos que ella, tienes que hacer lo que sea necesario... Mira yo pienso que cada papá, bueno ,no sé si todos, pero nos damos cuenta de la capacidad de nuestros hijos y tú sabes que Eri no era una niña para meterla al closet o hacerla a un lado, ella siempre quiere más y más; y dime, y ¿nunca se ha deprimido?, es algo que nos han preguntado muchas veces, sí ha tenido crisis, sí se ha querido suicidar, sí ha tenido terapias psicológicas, pero pues no, lo que cualquier chica de su edad, y ella quería seguir estudiando, es más ella lo pide a veces hasta te atosiga con tantas cosas (...)

En este fragmento de entrevista, se puede identificar que, tanto las características personales de Erika, como las características de sus familiares, facilitaron la movilización de saberes para superar esa “crisis familiar”. Ellos contaban con ciertas habilidades que les permitieron encontrar la forma de sobreponerse al duelo de manera positiva, es decir, en lugar de victimizarse o quedarse estancados en alguna de las etapas del duelo, comenzaron a idear la forma de fortalecer y motivar a su hija.

En el caso de Mauricio, como parte de la elaboración del duelo por la pérdida de la visión, su familia asistió a terapias psicológicas y estuvieron en contacto constante con la psicóloga de la secundaria, ya que consideraban que era un apoyo para hacerle frente a la nueva organización familiar.

Mamá de Mauricio: Nos cambió el entorno a todos, fue un daño familiar tremendo, pero bueno él decía que quería seguir estudiando, que quería prepararse y que su problema de ceguera no iba a ser un impedimento, que él estaba dispuesto a prepararse y que, si bien, es cierto que tenía una discapacidad, él podía superarla y reintegrarse a este mundo cotidiano.

Mauricio: (...) por eso también fui a terapias psicológicas, en primera, porque el neurólogo me mandó al psicólogo, porque me dijo que iba a ser difícil perder la vista a los 12 años, entonces me mandó con la psicóloga para que aceptara el problema y pudiera salir adelante.

En resumen, el posicionamiento de los padres sobre la discapacidad, fue ver a la discapacidad como un *problema que podía superarse*. También fue importante el apoyo que proporcionaron otros integrantes de la familia (tíos, primos, etc.), no sólo para la superación del duelo como familia, sino para la aceptación de la ceguera por parte de los jóvenes. Asimismo, la personalidad de los integrantes de la familia, la organización familiar para solucionar distintas situaciones y el entorno cultural, facilitó la decisión de los jóvenes para continuar con sus estudios.

4.1.3 La adquisición de técnicas especiales

En cuanto al proceso para la adquisición de nuevas técnicas, la familia debe destinar una parte de sus ingresos para conseguir distintos materiales especiales, que por lo mismo, son muy caros, por ejemplo: una calculadora científica parlante, un reloj en braille, una máquina Perkins para escribir en braille, la cual permite escribir letra por letra en lugar de punto por punto, etc.

El aprendizaje del manejo de los materiales especiales, así como los aparatos electrónicos para ciegos, puede llevar de uno a dos años, ello debido a sus características específicas. Para ejemplificar lo anterior, se hace notar que las calculadoras parlantes están programadas en idioma inglés. De igual forma debe haber una capacitación periódica para manejar las actualizaciones -que cambian conforme la tecnología avanza-, el problema es que este tipo de programas son muy difíciles de conseguir en México y pocas personas los saben usar.

El uso de la tecnología, les permite a los estudiantes invidentes, tener acceso a distintos libros electrónicos, aunque también para eso se requiere del apoyo de la familia, ya que hay que corregir algunas cosas: puntuaciones, títulos, números romanos, etcétera, puesto que cuando se pasa un texto electrónico al audio, el lector lo lee de corrido y se pierde la información, por ejemplo: “en el siglo bi (VI)”, en lugar de “en el siglo sexto”, a pesar de ello, esta tecnología es mucho más rápida que leer un libro en braille.

Al respecto de los libros que utilizó Erika en el bachillerato su padre nos comenta:

Papá de Erika: Lo que hice fue, pues bajar a lo mejor de internet el libro y convertirlo en voz... darle una repasada, cambiarle algunas cosas que ya sé y se lo convierto bien rápido, entonces se lo bajamos al celular y, eso ha sido lo mejor, porque el braille es muy lento... Casi casi me dice saliendo de la escuela, para mañana necesito el *Quijote de la Mancha* del capítulo uno al tres, y ya en la noche se lo tengo, se lo cargo al celular y ya puede oír bien.

Lo mismo sucede con los apuntes, es más fácil cargar un procesador de texto, que varias libretas para escribir en braille, junto con la regleta y el punzón, ya que el papel de escritura es muy pesado y la información que cabe en una hoja, equivale a media cuartilla, o más si se trata de símbolos matemáticos. Otra desventaja es que la escritura en braille requiere de muchos cuidados, pues si la hoja se aplasta por el peso, los puntos se pierden y con ello la escritura.

El aprendizaje del uso de ordenadores es esencial, pues le permite al estudiante entregar sus tareas de manera que los profesores puedan leerlas y también es un apoyo para hacer presentaciones en clase que puedan visualizar sus compañeros. En ese sentido los familiares ayudan con la búsqueda de imágenes y la persona ciega se encarga de hacer la presentación, lo cual implica tener el conocimiento no sólo de programas como *Power Point*, sino la habilidad para utilizarlo por medio del programa parlante y aprenderse todos los comandos que se requieren para elaborar la presentación.

Los programas parlantes no hacen magia por sí mismos, hay muchas funciones que no pueden traducirse en audio, por lo que la persona invidente requiere apoyo de otras personas para compensar lo que el programa no hace. Por ejemplo, en la versión 4.5, no se podían utilizar los chats o *Messenger* para mantener una conversación y, aunque el estudiante pueda tener mucha confianza con sus familiares, son los mismos familiares quienes prefieren que la persona invidente se exprese libremente sin tener que enterarse de los detalles de su vida personal, como lo menciona el padre de Erika:

Papá de Erika: Entonces: léeme qué dice ahí. No es que le escribieran cosas malas, pero estarme metiendo en su vida íntima, en sus cosas privadas, entonces ¿qué dice, que si no sé cuánto etc... Así que le pusimos la versión 10 y nos pusimos a estudiarle cómo hacer las cosas... Y se conectó con sus cuates y estaba muerta de la risa y, yo, llorando te lo juro, es algo con lo que soñé, que ella se pudiera comunicar solita. Un día nos decía, "sí, pero vas a oír mis conversaciones", aquí están los audífonos, "sí, pero vas a ver el monitor", apaga el monitor, ¡apágalo!, no necesitas el monitor, estás en tu intimidad total, habla de lo que quieras y di lo que quieras, entonces estaba encerrada como una chica de su edad, para mí eso, es lo más hermoso que me ha ocurrido.

Como se puede observar, el uso de la computadora, también es un medio de comunicación importante y, gracias a ésta, también se fortalecen las redes de apoyo fuera del círculo familiar, como: amigos, otras personas invidentes y compañeros de clase.

Para los traslados en vía pública, los estudiantes ciegos necesitan el apoyo de sus familiares. Lo anterior se debe a que el aprendizaje de la movilidad en la calle es muy complicado, requiere de mucha práctica y la persona ciega debe tener suficiente madurez para no ponerse en peligro, sobre todo en una ciudad como la nuestra, en la que incluso para el peatón común puede ser peligroso, sino se tiene el suficiente cuidado. Al respecto, el padre de Erika nos habla sobre la técnica de movilidad con perro guía:

Papa de Erika: No hemos llegado al asunto de perro por muchas cosas que ella tiene que madurar, el perro no es un autómatas que le dices ¡al súper! y te lleva, tú tienes que saber a dónde va. El perro lo único que hace es que se para si se atraviesa un coche, te avisa de obstáculos, pero no sabe si el semáforo es verde o rojo, tú tienes que darte cuenta... el perro no es más que el apoyo, pero no ha llegado ese momento en el que quiera un perro, no es como el bastón que lo doblas y te olvidas, o sea, lo que ella no quiere, es estar recogiendo las necesidades del perro, ella quiere primero ser así, bien consciente de que el perro es otra cosa. Ahí, se va a casar con el perro, tiene que dormir, comer y todo con el perro y todavía no quiere hacer eso, entonces ya sabemos que, una por una y todo va muy bien, madurando muy bien.

En cuanto al aprendizaje de nuevas técnicas para la discapacidad visual, el padre de Erika considera que éstas deben de enseñarse poco a poco, no es posible enseñarlas todas al mismo tiempo, por lo mismo se requiere de mucha paciencia y apoyo por parte de la familia, así como de una actitud abierta para el aprendizaje constante.

Papá de Erika: Le tuvimos que enseñar cómo funcionaba el programa parlante, la velocidad, que entienda lo que hace, y pues te voy a decir ahorita cómo se comunica: en un oído tiene el celular porque escucha música, en el otro tiene la computadora porque está platicando con sus amigos por Messenger y está escribiendo acá, y le digo: oye te vas a volver loca... Ya va dominando otras herramientas, es como cuando aprendes a manejar, apenas si puedes cambiar la velocidad, ya luego hasta te pintas los ojos y quién sabe qué tantas cosas, entonces lo mismo, ahí me di cuenta de que poquito a poco.

Por último, cabe señalar que este tipo de técnicas se aprenden por medio de los cursos de rehabilitación para ciegos, en donde se inician con técnicas sencillas como amarrarse las agujetas, ordenar los muebles de la casa para evitar accidentes y la lecto-escritura en braille, así como el cuidado especial que requieren los materiales para su uso. Además, estas

técnicas son las que permitirán que un estudiante realice sus estudios, pues son esenciales al momento de llevar a cabo la integración-inclusión de cualquier estudiante.

4.1.4 Las experiencias de discriminación

Entre los obstáculos o barreras de aprendizaje que se les presentan a los estudiantes con discapacidad, el primero es la discriminación. Dentro de este tema podemos recordar todas las negativas a las que se enfrentó la familia de Mauricio para inscribir a su hijo en una secundaria regular, bajo la excusa de que no había lugar y, posteriormente, cuando se enteraban de que a otros estudiantes sí se les permitían la inscripción, las autoridades argumentaban que era por seguridad del estudiante invidente:

Mamá de Mauricio: Cuando se les cuestionaba, decían que no, que por el problema de él, no era posible tenerlo con los demás muchachos, porque era cuestión de seguridad, que no había una cuestión de educación para que muchachos adolescentes respetaran esa cuestión. Pero eso no es nada más cuestión de los adolescentes ¿no? también los adultos que en cierta forma sí discriminan, porque si bien, el hecho de que sean invidentes sí los limita, no deberían de excluirlos de esa manera.

En ese sentido, parte de las estrategias de las familias ha sido el conocimiento de las leyes que defienden los derechos de las personas con discapacidad, ya que es una herramienta para lograr disminuir el impacto en situaciones que puedan afectarlos. Un ejemplo es cuando a los padres de Erika les negaron el ingreso a los cursos de apoyo para padres en el INRNCDV, mismo que se resolvió cuando los padres enviaron un escrito a las autoridades correspondientes:

Papá de Erika: Cuando tuve el pleito con la directora del instituto, estuvo feo eh... Tenía orden el policía de no dejarnos entrar... ¡Ok, ahí viene! , y dije sí, está bien, le hice un escrito con copia para sus jefes apoyado en los reglamentos. Te juro que me puse a leer desde la Constitución hasta el último reglamento de Derechos Humanos, ¡así quieres conmigo, órale! y le puse de acuerdo al reglamento párrafo tal, etc. Era un documento como de cinco páginas, pero defendiendo solamente tu derecho. Se lo llevé y me lo contestó al día siguiente pidiéndome disculpas, que había sido una confusión... nos regresaron las clases, hasta el apoyo de la itinerante en la única escuela a la que no le daban apoyo, por eso te digo que tú tienes que hacer valer tus derechos, o sea, ¿tenía derecho o no tenía derecho? Y como padre y responsable de Eri tenía derecho a cambiarla de escuela, sobre todo si no estoy de acuerdo con esa manera de tratarla y Eri quería aprender.

Un ejemplo similar sucedió al presentar el examen del Concurso de Asignación a la Educación Media Superior, debido a que los representantes de la Comisión Metropolitana

de Instituciones Públicas de Educación Media Superior dudaron sobre si debían permitir que los estudiantes ciegos presentaran el examen, ya que éste no está pensado para ser presentado por estudiantes invidentes. La situación anterior representa, en sí misma, una forma de exclusión.

Dicho de otra manera, para que los estudiantes ciegos pudieran resolver el examen en igualdad de condiciones, éste debería tener una versión electrónica para responderlo sin la necesidad de un lector o al menos una versión en audio. También debería incluir un cuadernillo en braille para las cuestiones gráficas y se debería considerar otorgarles mayor tiempo para resolverlo, ya que realizar operaciones matemáticas o cualquier tipo de escritura en braille lleva mucho más tiempo que realizarlo en una hoja de papel. No obstante tampoco se permite el ingreso de materiales especiales para ciegos.

Al respecto, la madre de Mauricio comentó que el principal obstáculo fue convencer a las autoridades para que le aplicaran el examen al grupo de la secundaria 320, grupo al que pertenecían Erika y Mauricio:

Mamá: Bueno, fue complicado, ya hicimos el registro y, al momento de querer hacer el examen, fue cuando se percataron de que eran invidente y decían, “¿Ahora cómo les vamos a hacer el examen? ¿Cómo vamos a hacerlo?”, bueno, fue difícil, iban y venían y ...” ¿Cómo le vamos a hacer?, es que él tiene que escribir”, y ¡pues señores yo no le veo problema a que les lean y en base a la respuesta que les dé, pues llenan los exámenes!... Casi casi como que no se los querían hacer, y, pues, ¡señores, ayudémosle a resolver el problema!, y pues sí, casi casi, “pues lo siento pero no le podemos hacer el examen”. Afortunadamente yo he tenido muchas ocasiones que ser, este, un poquito agresiva ...y a enfrentar... para que se le permita, digo, no como agresión, sino a exigir los derechos de Mau y cualquier otra persona que tiene su discapacidad, porque no tenemos por qué excluirlos.

Cabe mencionar que la actitud de los lectores, al momento de apoyar a los estudiantes para resolver el examen de ingreso, influyó en el desempeño de éstos. Seguidamente se podrá advertir que aun cuando ambos estudiantes se prepararon de la misma manera para presentar el examen, la diferencia en el trato de ambos lectores, al parecer, marcó la diferencia en cuanto a alcanzar los puntos requeridos para ingresar a la opción educativa que habían elegido para continuar con sus estudios. A continuación se presentan ambas experiencias.

Erika: Sí, pues te ponían un lector pero equis, agarraron ahí a cualquiera... pero ni siquiera sabía leerlo y eso me dificultó mucho las cosas, porque la chava se saltó todas las preguntas de matemáticas, todas las preguntas que eran gráficas y las preguntas que me hacía, como que me hacía bolas, porque ni siquiera sabía leer bien y se me hizo muy complicado ese examen. A pesar de eso salí con setenta y dos puntos pero no me quedé en ninguna de las opciones que puse.

Mauricio: (...) cuando iba a hacer el examen estaba nervioso, aunque ya me habían explicado que iba a tener un lector... pensaba que no lo iba a poder hacer, pero cuando entré, pues me relajé y afortunadamente el lector que me tocó fue una maestra agradable, no sentí que era estricta y luego la actitud es lo que me bloquea... su actitud me ayudó.

En este sentido, la actitud de las autoridades, al resistirse para aplicar el examen, así como la de los lectores al momento de aplicar la prueba -sin olvidar que no se encuentran capacitados para leer a una persona ciega-, definitivamente aumenta la angustia normal que produce cualquier prueba de este tipo, lo cual lleva a la reflexión del número de estudiantes que no es aceptado en la opción elegida, debido a las condiciones en las que presentan el examen.

Frente a este tipo de barreras a la discapacidad, los padres de Erika piensan que aquellos jóvenes que no cuentan con el apoyo necesario por parte de su familia, *terminan por discriminarse ellos mismos y por sentirse incapaces de esforzarse para estudiar:* Igualmente resaltan la importancia de enseñarles a los jóvenes a conocer sus derechos para ejercerlos y para *defenderse:*

Papá de Erika: Se discriminan ellos mismos, dicen: "es que soy ciego, no puedo hacer muchas cosas"

Mamá de Erika: Bueno es que también no tienen apoyo, ni de sus familiares.

Papá de Erika: Estoy de acuerdo, porque suena un poco a que yo sí lo hago y los demás no, lo que pasa, es que, yo sí me di cuenta de que de verdad requería apoyo fuerte, sí necesitas apoyo, si uno común y corriente tiene tantos miedos, tantos temores... Las personas con discapacidad tienen que saber a qué tienen derecho y a qué no tienen derecho... Tienes que saber cuáles son tus derechos y cuáles son tus obligaciones, entonces eso es algo que ya aprendió, a defenderse y a saber que tiene igual derechos que los demás.

En resumen, la familia no sólo juega un papel importante durante el proceso de duelo y la rehabilitación, sino que también, el contar con elementos que le permitan hacer frente a las barreras sociales es esencial. Por lo que es fundamental el conocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, así como desarrollar la habilidad para ejercer sus derechos o exigir un trato digno. Sin embargo, estas cuestiones podrían ser difíciles si las

familias no cuentan con otras redes de apoyo dentro de su contexto, pues son éstas las que los fortalecen cuando suceden este tipo de experiencias, por lo que evidentemente pueden desmotivar a cualquier persona.

4.2 Colaboración con el centro educativo para el ingreso al bachillerato

En el caso de la colaboración entre el centro educativo y las familias a las que pertenece una persona con discapacidad, Puigdemívol (2007) señala que la colaboración entre ambas partes es importante, ya que la actitud de los padres ante la escuela tiene efectos en la actitud del estudiante hacia el aprendizaje y, por lo tanto, traerá consecuencias en el rendimiento escolar del estudiante.

Así mismo, la familia es un factor importante en los procesos de integración de las personas con discapacidad, pues la colaboración con el centro educativo, propicia la construcción de nexos y relaciones que se tornarán redes de apoyo para el estudiante con discapacidad.

Puigdemívol (2007) señala que la importancia del establecimiento de relaciones entre la familia del estudiante con discapacidad y los actores educativos son:

- 1) La familia es el primer entorno educativo en el que se desarrolla el estudiante, por lo que las experiencias familiares son en las que se apoyará y descansará la actividad docente.
- 2) La colaboración con la familia permite potenciar objetivos comunes de aprendizaje, como hábitos y habilidades. De igual manera posibilita extender el alcance del aprendizaje escolar cuando la familia lo dota de significados vinculados al entorno o a la vida cotidiana.
- 3) Promueve el intercambio de experiencias frente a situaciones nuevas, tanto para los docentes como para los familiares, por lo que los docentes pueden ofrecer a los padres referentes inestimables sobre el progreso del estudiante, entre muchas otras, el ejercicio de la autonomía lejos del ambiente familiar.
- 4) La colaboración con los padres es una fuente de conocimiento más sobre el estudiante, implica complementar las diferentes perspectivas sobre el estudiante, compartirlas y trabajar a partir de ello.

Por otro lado, la colaboración con el centro educativo da pie al encuentro entre padres que tienen hijos de una misma edad, esto posibilita el intercambio de experiencias, lo cual conlleva una posibilidad de contraste de opiniones y actitudes en relación con la educación o sobre los rasgos de las fases de desarrollo.

Así mismo, Puigdemívol (2007) advierte que es importante que la colaboración que se dé a los padres, por parte de los docentes, evite ser intrusiva o estar atravesada por los estereotipos que se pueden tener sobre los padres de estudiantes con discapacidad. Entre los que se pueden encontrar aquellos vinculados a la “ignorancia” de los familiares sobre cómo deben afrontar la educación de un hijo o hija con discapacidad, ya que no se puede olvidar que los familiares tienen un conocimiento privilegiado de su hijo, mismo que puede contribuir a acrecentar el que se obtiene en el marco escolar. La colaboración con los padres se basa en descubrir lo que saben, complementar los diferentes conocimientos y trabajar a partir de ello.

De la misma manera, resalta, que otro de los estereotipos que se deben desarticular son aquellos relacionados con las actitudes de sobreprotección o rechazo por parte de los padres, pues señala que *la colaboración entre familia y escuela sólo podrá establecerse realmente con la desaparición de las actitudes moralistas o estigmatizadoras de los sentimientos de los padres y las actitudes que de ellos se derivan* (Puigdemívol,2007: 293). Éstas deberán entenderse como el reflejo del esfuerzo de los padres ante los sentimientos contradictorios que pueden devenir ante el hijo o hija con discapacidad y ante situaciones adversas como los prejuicios morales, los entornos hostiles o la falta de recursos económicos.

En cuanto a generar un clima de confianza, Puigdemívol menciona que es importante la naturalidad para referirse a las limitaciones presentes en el estudiante, destacar los aspectos positivos, lo que no implica esconder las limitaciones, por el contrario, el ocultamiento de éstas puede tener efectos negativos, incluso puede indicar dificultades para aceptar las limitantes, por lo que:

Ningún déficit es un regalo divino y, si es cierto que todas las personas debemos convivir con ciertos déficits o limitaciones, la presencia de un déficit grave no

admite comparaciones, aunque sea con la loable intención de quitar hierro a sus efectos. (Puigdemívol, 2007: 297).

Para ello se debe poner atención en cuanto a la preferencia del alumno por la terminología empleada para referirse a la discapacidad. En ese sentido, un excesivo miedo a determinado uso del lenguaje puede limitar la naturalidad de las expresiones, por lo cual es conveniente utilizar las expresiones, consciente del significado que les atribuyen los interlocutores, por ejemplo, en el caso de los ciegos los significados literales de ver.

Otro factor que contribuye a generar un clima de confianza incluye también la eliminación del miedo a admitir las limitaciones por parte de los profesores, es decir, la manifestación honesta del desconocimiento sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Por último, hace hincapié en que la participación de los padres no debe limitarse a la resolución de problemas, sino que también deben estrechar el contacto con el centro educativo, en general, cooperando en la organización de las actividades culturales, deportivas y salidas del centro escolar. También es importante no dejarse intimidar por actitudes aparentemente hostiles por parte de los familiares, ya que de una manera u otra representan percepciones sobre el centro educativo, ante lo cual, la mejor manera de enfrentarlo es el trabajo en conjunto y el mutuo apoyo sobre las posibilidades de progreso realistas del estudiante con discapacidad.

En el caso de las familias de los estudiantes entrevistados, el aprendizaje de los beneficios que tiene el construir redes con los actores educativos, lo obtuvieron gracias a la apertura y la cooperación con los profesores de la escuela especial. Por un lado, los profesores les explicaron diferentes formas para mejorar el desempeño escolar de sus hijos y, por el otro, los padres colaboraron con donación de materiales o apoyando con los conocimientos de su área.

Por ejemplo, el padre de Erika apoyó al profesor de computación con la instalación y programación de las impresoras en braille, ya que no contaban con el personal capacitado para hacerlo; mientras que los padres de Mauricio eran dados a donar materiales que

podieran apoyar a los estudiantes ciegos, ya que muchas veces las escuelas carecen de los recursos suficientes.

Con este tipo de acciones, no sólo fortalecían las relaciones con los actores educativos, sino que también aseguraban que sus hijos contaran con mayores elementos para desarrollar las actividades escolares, a continuación algunos fragmentos de las entrevistas:

Papá: Estaba ayudando al profe de Computación a echar a andar las impresoras de braille que tenían ahí empolvándose, nuevas, pero el maestro no sabía cómo, ¡ah! ¿no?, ¡yo sí sé! y le ayudaba de cuates, no me pagaba ni nada.

Mamá: “Hoy teníamos que enseñarles a jugar fútbol pero no hay balones”, que son balones especiales y entonces, ahí nosotros lo hacíamos como una inversión... con el ánimo de que nuestro hijo tuviera los medios para así poder tomar sus clases y el entrenamiento y todo esto.

Estos aprendizajes posteriormente posibilitaron los procesos de integración-inclusión de sus hijos a nivel medio superior, donde la figura del profesional de apoyo a la discapacidad es inexistente y los padres son los que adoptan el rol de “profesionales”. En este ámbito tendrán que compartir sus saberes sobre la discapacidad a los integrantes de la comunidad educativa, tanto para generar la sensibilización necesaria sobre los beneficios que conlleva la inclusión, como para construir las redes de apoyo que posibilitan el transcurso de los jóvenes invidentes en una institución educativa.

Por consiguiente, en el siguiente apartado abordaremos las experiencias sobre cómo se establecieron los acuerdos de colaboración entre los centros educativos y la familia de los estudiantes invidentes.

El ingreso de Erika en la educación media superior

Como se ha mencionado anteriormente, el primer obstáculo para que los estudiantes ingresen a la educación media superior es la discriminación, ya que son rechazados bajo argumentos relacionados con la falta de recursos, la falta de personal capacitado o la seguridad de los estudiantes y, el estudiante invidente, por ejemplo, no saber qué hacer durante un temblor para desalojarlos.

Un ejemplo de ello, fue el rechazo por cuatro escuelas privadas a nivel medio superior, antes que Erika y su familia logran convencer al director del Instituto Latino de México

(ILM) para que la admitieran como estudiante, pero para ello, hubo que explicarle todas las estrategias que utilizan los estudiantes ciegos durante el proceso de aprendizaje, ya que al parecer no se mostraba muy abierto para aceptarla, en palabras de Erika:

Erika: Pues me preguntaba que cómo le iba a hacer en Matemáticas y yo le decía, pues por ejemplo, en la secundaria, la maestra de Matemáticas me dicta el procedimiento y luego me lo explica pero ya yo leyéndolo; “y, pero, en Química ¿cómo le vas a hacer para los enlaces y todo eso?” y yo le decía: no pues, es que en braille es lo mismo que en negro, pones una rayita o dos rayitas o tres rayitas dependiendo el enlace y así. “Y, bueno, pero ¿cómo te hacen los exámenes?” no pues orales, o luego me los hacen en braille en la secundaria, pero como aquí no estaban capacitados para eso pues no, y este me decía: “Bueno, pero cómo le vas a hacer en el receso” pues qué, voy a estar con mis amigas. Me hacía muchas preguntas, pero como tratándome de encerrar, como de acorralar y entonces ya llegó un momento en el que me dijo: “¿Y cómo pintas al óleo?” y ya le dije ¡pues no, no sé! en el taller de artes plásticas en la secundaria todo era digital o hacíamos tipo papiroflexia como moldes y así íbamos haciendo el cuadro, ...y luego me sacó lo de la grabadora, que si tenía que grabar las clases y yo le dije que sí, ...de Educación Física, de Computación, para esa le dije que tenía el programa parlante y así, hasta que de repente dijo: “¿Y si los maestros no están dispuestos, qué?” entonces como que mi mamá se molestó y yo también y le dije que bueno, si no hay disposición no hay nada más, entonces nos salimos muy enojadas.

Una semana después, el director del ILM habló con Erika y con su familia, les comentó que se había puesto en contacto con la UNAM, institución a la que se encuentra incorporada la preparatoria, para solicitarles información sobre la posibilidad de inscribir o no a un estudiante invidente, sorprendentemente la respuesta fue que, *si querían atreverse a ese reto podían hacerlo, pero que si no, también podían negarse y que no requerían de ninguna autorización para inscribirla*, no obstante el director aceptó a Erika y así fue que comenzaron a colaborar con la escuela para facilitar su ingreso.

En principio, permitieron que Erika acudiera a las instalaciones para lograr ubicarse en los diferentes espacios que conformaban la escuela: su salón, los baños, medir los pasos para trasladarse, etc. Posteriormente, le solicitaron al padre de Erika la elaboración de un manual, en el que explicara todas las estrategias que se podían utilizar para que su hija pudiera cursar las diferentes asignaturas; para ello se le entregaron los temarios y contenidos, de forma que pudiera adecuarlos al sistema braille o al audio. También se acordó designar a una estudiante para apoyar a Erika durante los traslados las dos primeras semanas de clase, por último planearon una dinámica de integración para el primer día de clases.

La dinámica consistía en taparles los ojos a los estudiantes y guiarlos por todas las instalaciones, al tiempo que los iban sensibilizando sobre las condiciones de las personas con discapacidad visual. Al final de la dinámica se les comentó que tendrían como compañera de clase a una estudiante invidente, lo cual generó curiosidad en los estudiantes, facilitando la integración de Erika con sus nuevos compañeros.

Para los padres de Erika fue muy importante que su hija por fin fuera aceptada en una institución a nivel medio superior, al grado de aceptar toda la responsabilidad para adecuar los temarios, aun cuando no tienen formación como docentes, ni siquiera conocimientos específicos sobre determinadas áreas. Lo anterior denota un gran compromiso, ya que significa un sobre esfuerzo el adentrarse de manera profunda en cada uno de los temas, idear y construir las herramientas que puedan apoyar a los profesores, sugerirles nuevas formas de impartir sus clases para considerar a la estudiante invidente, adecuar los materiales que necesita el estudiante invidente para aprender en clase, así como conseguir materiales especiales para personas con discapacidad, como: calculadora parlante, celular parlante, etcétera.

Así lo relató el padre de Erika durante la entrevista:

Papá de Erika: ... “Muy bien Eri, felicidades ya entraste, ahora señor, póngame por escrito, cómo debemos darle las clases, cómo debemos evaluarla, cómo debemos este...” Cuando llegamos a la casa dije: ¡me saqué el tigre! si yo no soy maestro, cómo le voy a enseñar las Matemáticas, o en Educación Física o lo que sea, yo cómo les voy a decir eso, y francamente cuando lo leo, pienso, bueno, pues me camina el cerebro, porque sí era un compromiso fuerte... La verdad es que en la prepa, la verdad, se portaron de primerísima, el primer día de clases, todos con el dolor de estómago, íbamos caminando por la banqueta ya casi para llegar a la puerta: “Hay papá me duele el estómago.” No mira, cálmate, vamos a sentarnos todos, vamos a orar un ratito “Hay Dios, por favor ayúdala” y lo que quieras... Entonces llegamos a la puerta y el director: “¡Bienvenida Eri!”, hablarle por su nombre, decirle bienvenida, fue muy importante para ella... La prepa fue algo complicado, pasaron muchas cosas, pero pudimos, primero que nada, pudimos entrar hasta la cocina, nos dejaban entrar eso es muy importante.

Erika y su familia, trabajaron arduamente en el manual que les había solicitado el director del ILM, no sólo incluyeron las técnicas que utilizaban en la secundaria, sino que también recuperaron las técnicas y estrategias de estudiantes ciegos que se encontraban en niveles más avanzados Posteriormente hablaron con cada uno de los profesores para acordar las formas de trabajo, así como las formas de evaluación. Durante el transcurso de Erika por el

bachillerato, esa fue la dinámica, estar en contacto con los profesores para adelantarse y adecuar los materiales que pudieran necesitar, como lo menciona el padre de Erika a continuación:

Papá de Erika: Yo le decía a los maestros pídanme lo que quieran, pero no me lo pidan para mañana temprano, díganme que van a necesitar para la próxima semana y yo se los preparo, todo lo necesario para que tenga las herramientas, los materiales, todo lo necesario.

Por ejemplo, para las clases relacionadas con el área de Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades, acordaron que los exámenes podían realizarse de manera oral o por medio de la exposición de algún tema o libro en específico, también por medio de la entrega de ensayos. En cuanto al área de Matemáticas y Ciencias Experimentales, acordaron que los exámenes se realizarían primordialmente sobre los procedimientos para resolver un problema junto con el conocimiento de las fórmulas, esto debido a que los profesores no sabían leer el sistema braille.

Cabe señalar que Erika se encontraba en una posición privilegiada. En principio, sus padres contaban con un trabajo flexible, que les permitía destinar tiempo para realizar distintas actividades de apoyo. Asimismo, su padre contaba con conocimientos matemáticos que posibilitaron trasladar esa experiencia para apoyar a los profesores que impartían asignaturas relacionadas con el área. De igual forma, la conformación del grupo familiar, contribuyó a que toda la familia se distribuyera en diferentes actividades para lograr el proceso de integración-inclusión.

Sin embargo, para que se establezca este tipo de apoyos dentro del grupo familiar, es indispensable tener en cuenta que éstos deben darse en un marco de reciprocidad y asistencia mutua -para que exista voluntad de cumplir con las obligaciones implícitas-, de lo contrario, en lugar de llevar a cabo la resolución de problemas o necesidades, los sujetos que solicitan el apoyo pueden ser rechazados.

En este sentido, Erika tiene presente que en ocasiones exige el apoyo de sus familiares, lo cual no debe suceder, aun cuando ella esté cumpliendo con sus obligaciones como estudiante:

Erika: Hay que tener mucho tiento con la familia... por ejemplo, a veces mi hermana estaba en el Messenger o estaba viendo videos de internet y así, y yo llegaba acá con mi autoritarismo de

ayúdame en esto o necesito que me hagas esto para mañana o así, entonces pues creo que es algo que nunca debe de pasar, o sea, el perder el respeto y pedir las cosas de manera amable porque en realidad es una ayuda, no es una responsabilidad. A mí sí me pasó, o sea, “es tu responsabilidad ayudarme” y la verdad es que no, la gente te ayuda de buena onda y tú no debes de exigir ayuda o a veces también es muy importante respetar el tiempo de los demás

Por el contrario, cuando existe la capacidad y deseo de entablar una relación de intercambio y voluntad para cumplir con las obligaciones implícitas, así como la familiaridad suficiente para no ser rechazado, se logra la cooperación entre los integrantes de la red. Cada persona contribuye en la medida de sus posibilidades, pues no se espera la devolución exacta de lo aportado.

En el caso de las actividades de apoyo más frecuentes que proporcionaron los familiares de Erika para lograr su integración-inclusión en una escuela regular, encontramos los siguientes:

- Comunicación constante con los profesores.
- Búsqueda de libros y textos en internet relacionados con los temas que aprenderá el estudiante invidente.
- Conversión de textos en audio para ser escuchados en el celular o en la computadora con el programa parlante.
- Conversión de textos en braille.
- Lectura de textos que no se encuentran en formato electrónico, por lo cual no es posible convertirlos en audio.
- Conversión de las tareas que realiza el estudiante invidente en braille a computadora, alfabeto normal o escritura a mano.
- Descripción verbal de exposiciones en museos, videos, películas y obras de teatro.
- Acompañamiento y motivación del estudiante invidente.
- Elaboración de materiales didácticos.

Los materiales educativos se elaboraron con la finalidad de que Erika pudiera “tocar las materias”, lo cual era necesario para comprender los conceptos de la clase de Física y Matemáticas, ya que según el padre de Erika, parte esencial del proceso de aprendizaje de las personas ciegas, implica “tocar para entender”. A continuación se muestra su opinión:

Padre de Erika: Esas materias (Matemáticas y Física), son las más difíciles de tocar, si yo no entiendo la mecánica de las cosas no me las puedo aprender, entonces, si tú no los pones a que los toque, no lo puede imaginar y esas cosas se aprenden más en el plano de la imaginación, si esas cosas no sabes explicarlas, el estudiante al menos debe tocarlas para imaginar cómo se formarían.

Al respecto de los materiales de aprendizaje, María Montessori (1998) realizó importantes aportaciones sobre la abstracción materializada, en la que se resalta la necesidad de permitir a los estudiantes descubrir por medio de los sentidos los conceptos base, pues al clasificar objetos, tocándolos, observándolos o escuchándolos, el estudiante estructura su pensamiento e inteligencia, permitiéndole controlar sus errores y corregir su acción gracias a la información que sus sentidos le envían.

Cabe mencionar que algunos de los materiales de apoyo construidos por la familia de Erika, sirvieron para que los profesores pudieran impartir su clase a todo el grupo, por ejemplo: la elaboración de un plano cartesiano en relieve para la clase de Matemáticas, o la elaboración de los signos del alfabeto griego -escritos con pintura inflable y el nombre de la letra en braille- para la clase de etimologías grecolatinas. Con las estrategias anteriores, Erika podía identificar los símbolos y armar palabras. Además, ambos materiales se utilizaron para realizar los exámenes y la evaluación de todos los estudiantes.

Conforme fue pasando el tiempo, la colaboración entre la familia y la escuela fue haciéndose más fuerte. Gracias a esto, muchos maestros se comprometían con el aprendizaje de la estudiante invidente, dedicando su tiempo en los descansos para explicarle temas complicados y para identificar si Erika estaba aprendiendo con la manera en la que ellos impartían sus clases. Es importante señalar que esto se realizó sin ningún tipo de retribución económica o reconocimiento por parte de las autoridades de la escuela, al respecto los padres comentan:

Papá: Tengo un libro así, de este grueso, en el que dice cómo se escribe Matemáticas o Álgebra o lo que sea en braille.¹⁸ Cómo pones integral o derivada en braille, unión o lo que sea, hay una forma de escribirlo y se lo tienes que explicar, primero a Eri, luego a él (profesor) y decirle cosas como esas, no digan cosas al viento; sino expliquen su materia y, sí, hay maestros que le decían “hay te

¹⁸ Cabe señalar que la escritura en braille requiere de mucha concentración y toma más tiempo que la escritura normal, ya que ésta se escribe al revés de la manera en que se lee, por lo que hay que estar acomodando la hoja en el tablero para realizar las punciones y darle la vuelta de vez en cuando para cerciorarse de que esté bien escrito, para mayor información ver Anexo.

va, clase especial para ti Eri”, “Hoy no salimos al recreo para que me expliques, que me digas cómo te explico yo a ti”.

Durante el último año, la colaboración entre la familia y algunos profesores era tan fructífera, que incluso Erika llegó a destacar en el área de Matemáticas, siendo evaluada de la misma forma que sus compañeros. La valoración, ya no se realizaría sobre el conocimiento de las fórmulas y la mecánica del procedimiento, sino al obtener la respuesta correcta de los problemas desarrollados durante el examen.

Para este fin, el profesor que le había impartido clases de Matemáticas durante el segundo y tercer año del bachillerato y, la familia de Erika, acordaron que le enviarían las preguntas del examen en sobre cerrado al papá de Erika, quien lo transcribiría en braille y lo regresaría igualmente en sobre cerrado, así la estudiante no perdería tiempo en que le dictaran el examen, sino sólo en la resolución de los problemas. Posteriormente el padre de Erika se encargaría de transcribir los procedimientos o respuestas en alfabeto normal, de manera que el profesor pudiera calificarlo e identificar el avance de la estudiante en este tipo de evaluación. El padre de Erika explica cómo se llegó a ese nivel de colaboración, de la siguiente manera:

Papá de Erika: Pero para llegar a esa confianza con el maestro, porque yo hubiera podido sacarlo y explicarle a Eri o lo que sea, pero yo soy honesto y Eri tiene que aprender, y para que él tuviera la confianza absoluta, pues solamente hablando con los maestros, te reúnes con ellos muy constantemente. No para estar encima, ni para cambiar la forma en la que enseñan, sino para decirle: aquí estamos para apoyarlo, para lo que sea, y yo le aclaro como decirle a Eri.

No obstante, la colaboración con el centro escolar no siempre se dio de manera fluida, también se presentaron dificultades., En este sentido el padre de Erika identifica tres factores importantes que obstaculizan la integración de un estudiante ciego en una escuela regular: *la más grave es la discriminación, no te aceptan punto, tu llegas a una escuela y lo que menos te dicen es que no cuentan con las instalaciones adecuadas, no tenemos el conocimiento para enseñarle y se te acabó ahí.*

El segundo obstáculo, es la resistencia de algunos profesores para modificar la forma en la que imparten sus clases o a colaborar con la familia del estudiante invidente. Un caso fue el profesor de Matemáticas de primer año, quien se resistía a verbalizar todos los elementos que escribía en el pizarrón u otros profesores que iniciaban su clase con la siguiente frase

“se me callan todos y escriben lo que está aquí en el pizarrón”, ante lo cual el estudiante invidente queda completamente excluido, sin la posibilidad de grabar, ya que el profesor no está hablando y sin la posibilidad de que le dicten lo que está escrito en el pizarrón.

Lo mismo sucede con la entrega de tareas, ya que algunos profesores seguían el curso de regular de sus clases, solicitándole a Erika que entregara sus tareas escritas a mano y no accedían a que las pudiera entregar impresas, aun cuando se les explicó que Erika sólo podía escribir recados sencillos, pero no varias cuartillas. Al respecto, el padre de Erika mencionó lo siguiente:

Papá: Mira, te voy a contar una grabación que tengo por ahí de un maestro de Matemáticas que dice: aquí tenemos un conjunto acá tenemos otro, aquí en este lugar encontramos los elementos de éste y éste, ¿qué dijo?, yo hablé con el maestro me puse a sus órdenes, le dije yo soy ingeniero en sistemas, conozco de programación lineal, podemos trabajar el álgebra así... Bueno, le puso seis de calificación todos los meses, ese es el problema que tiene cualquier chico ciego en cualquier nivel, que no tienes un maestro con ganas de enseñar, él da su clase y a ver lo que agarres, si haces eso con una persona que no ve, no puede, es muy difícil, muy complicado. Tienes que tratarlo diferente, no puedes así. Integración no significa pasar, integración tiene que ver con cómo enseñas y como aprende un chico... y hay maestros que le han dicho a Eri: el trabajo se tiene que entregar manuscrito. ¿Quién lo va a entregar?, ¿su mamá, su hermana o yo?, porque ella no lo va a poder escribir, ¡déjenla que lo haga en la computadora!

También menciona que el tercer obstáculo es cuando el estudiante con discapacidad no cuenta con el apoyo de su familia, ya sea por la falta de redes de apoyo, la falta de elaboración del duelo por el hijo con discapacidad o la falta de recursos económicos:

Papa: Y la otra parte es el apoyo de su casa, ese es otro grave problema... Necesita que le leas, si se lo puedes dar en braille, transcribir, pasar el texto a voz, pero no todas las cosas, tú sabes que tienes que leer como desesperado no sé qué tantas cosas... y, de repente ya es el tercero, el último año de la secundaria, y la prepa, ya que me entendieron. Ya que nos agarramos la onda perfectamente, se acabó, borrón y cuenta nueva, otros maestros, otras dificultades, otros problemas, otro borrón y cuenta nueva, porque cuando la venimos a escribir a la secundaria, nos dio el dolor de panza, igual que cuando la fuimos a inscribirla a la prepa y prácticamente ya estamos sintiendo las mariposas en el estómago para la universidad.

Al respecto, Erika menciona que aparte de los apoyos recibidos por parte de su familia, fueron la motivación y el trabajo en equipo, factores importantes para lograr transitar por sus estudios en el bachillerato, ella lo comenta de la siguiente manera:

Erika: (...) entonces creo que fue algo que me ayudó mucho, la compañía de mis papás y el que me estuvieran diciendo te quiero, te admiro, tú puedes, todo eso, son palabras que a lo mejor ya están

muy trilladas pero sí te ayudan; el que mi papá me diga que está muy orgulloso de mí y así, es muy importante porque eso me hace sentir que, ¡híjole!, que tengo una responsabilidad grande con él y que si él estuvo dispuesto a pagar mis estudios y todo, pues creo que yo tengo que corresponder a esa entrega y a ese amor que él tiene por mí... No sé, creo que fue una lucha juntos... pero creo que se hizo un buen equipo y creo que fue edificante tanto para ellos como para mí, porque ellos también aprendieron cosas, hasta mi papá me decía: “no, pues yo estoy haciendo otra vez la prepa”, estuvo padre, como que más unidos.

El ingreso de Mauricio a la educación media superior

El caso de Mauricio es similar, posiblemente la red de apoyo familiar requería de un mayor número de personas, ya que sus padres trabajaban todo el día, no obstante la organización familiar y la personalidad de sus integrantes contribuyó en el aprovechamiento escolar del joven invidente. Cada uno lo apoyó para resolver los problemas escolares que se le presentaban, según sus posibilidades, quienes no contaban con el tiempo para enseñarle, le ayudaban comprándole materiales escolares, aquellos que no tenían recursos económicos, le apoyaban leyendo o explicando alguna materia, quienes no podían apoyar en las cuestiones académicas, lo apoyaban con la preparación de la comida y con los traslados. Así lo refiere la madre de Mauricio:

Mamá de Mauricio: La computadora se la explicaron sus primos también; todos, todos tratamos de participar enseñándole, no haciéndole la tarea. Le explicamos, le decimos cómo es, tratamos, no sé, cuestiones que tenemos que explicarle cómo es para que él pueda distinguir, pues lo hacemos ahí con plastilina o con papel especial para que él pueda sentir las cosas. Vio en una etapa de su vida, entonces sí recuerda muchos detalles y hemos procurado que todo eso lo conserve en la mente para seguir avanzando, insisto, todos le enseñamos a enfrentar la vida, le leemos, él escribe en la computadora, él razona, debatimos; pero toda la familia ha participado en eso.

También la madre de Mauricio comenta que el apoyo familiar es determinante para que el estudiante invidente logre sus metas en cuanto a su formación, pues en la medida en la que se proporcione el apoyo, el estudiante adquirirá mayor seguridad para lograr sus objetivos:

Mamá de Mauricio: Fue comprobar a nivel familiar que cuando quieres hacer algo y te empeñas en hacerlo, si tienes el respaldo de tu entorno, de tu gente y tu familia que es lo determinante aquí, es exigir y demostrar que se puede lograr algo. Fueron muchos problemas porque insisto empezamos por el rechazo desde el examen “no porque no ve” y a enfrentar... La ceguera es un problema muy serio, no para nosotros, para los demás; es una lucha titánica para que los acepten y seguir adelante... el hacer que la gente fuera aceptando tener entre sus filas a una persona invidente e

insisto, yo creo que es eso, estando nosotros apoyándolo, ser independiente y en la medida que nosotros lo ayudemos él adquiere más seguridad para lograr sus objetivos.

En relación con la construcción de redes dentro del sistema educativo, los padres de Mauricio hablaron con cada uno de los profesores y con los compañeros de clase de su hijo para solicitarles apoyo y comprensión, esto generó interés en los estudiantes y propició que se acercaran a Mauricio. Así lo refirió uno de sus compañeros:

Ricardo: Yo lo conocí porque, primero, porque ya sabíamos que era el invidente del salón y segundo porque su mamá nos dijo que lo cuidáramos y que viéramos por él, ya de ahí empecé a tratarlo y a sus familiares que venían... y ya nos hicimos cuates, amigos.

Esto también ayudó a resolver los problemas de movilidad del estudiante invidente, que más adelante abordaremos de manera detallada. Por otro lado, sus padres solicitaron el apoyo para ingresar en auto al estacionamiento, ya que la escuela se encuentra sobre un eje vial importante y con ello evitarían algún accidente al descender del auto, cabe mencionar que esta solicitud les fue concedida sin ningún problema.

Como parte de la estrategia para construir la red de apoyo, al igual que los padres de Erika, los padres de Mauricio ofrecieron el apoyo a los profesores para facilitarles el proceso de enseñanza-aprendizaje con su hijo. A cambio solicitaron sensibilidad frente a la discapacidad, esto es, efectuar la construcción de una red de apoyo con base en la educación inclusiva. Esta acción podría considerarse como una actitud de sobre protección hacia el hijo invidente, no obstante los padres identifican esto como una posibilidad para que su hijo tenga mayores oportunidades de desenvolverse en sus estudios; muy diferente a generar un sentimiento de lástima, que desemboque en “regalarle a su hijo la calificación” en palabras de la madre de Mauricio:

Mamá de Mauricio: Cuando Mau inicia un nuevo ciclo yo tengo como costumbre, aunque se vea medio mal, acompañarlo con sus maestros, explicarles el problema de Mau, que es evidente, pero, este, ofrecerles que cualquier cosa que les pueda ayudar para facilitarles el trabajo con Mau, pues cuentan conmigo, yo soy quizá un canal al igual que mis sobrinos para facilitarles el trabajo con Mau. Yo no les pido que le regalen calificación, ni nada, que le exijan como a cualquier otro, pero obviamente con su grado de paciencia porque no es lo mismo una persona que ve que una que no puede ver.

Durante el encuentro con cada uno de los profesores, la mayoría se mostraba desconcertado, pero en cuanto la madre de Mauricio les planeaba las formas en las que

podrían trabajar, por ejemplo, con la aplicación de exámenes orales, la entrega de trabajos o ensayos, etcétera, éstos se mostraban con disposición para incluir al estudiante invidente en su clase, la madre de Mauricio lo resume de la siguiente manera:

Mamá de Mauricio: Son muchos casos los que hemos tenido, muchos no han tenido problema, “bueno sabemos que va a ser difícil para él, pero él sabrá cómo se las arregla, yo vengo a enseñar y él me va a tener que demostrar que aprende en la medida de lo que pueda”, obviamente lo más sencillo es hacerle exámenes orales y con eso él ha ido avanzando.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, el mensaje de los profesores, en el que se acepta al estudiante invidente a condición de que el maestro dé su clase y el estudiante “sabrán cómo se las arregla”, no es del todo afortunada. La actitud descrita está lejos de identificar las barreras de aprendizaje o participación, mediante la construcción de procesos educativos que respondan a la diversidad. Dichas respuestas también hacen evidente que es el estudiante quien tendrá que hacerse responsable de demostrar lo que ha aprendido, no obstante, es un primer paso hacia la inclusión, ya que los profesores desconocen los modelos educativos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad.

A continuación se relatan algunos escenarios que se presentaron durante los encuentros con los profesores:

Un profesor de Computación le comentó a la madre de Mauricio que no contaba con los conocimientos necesarios, experiencia, ni el tiempo para atender a un estudiante invidente. También mencionó que debería buscar otro tipo de escuela para su hijo, pues consideraba que un estudiante ciego no debería estudiar ahí. Al respecto, la madre le dijo que su planteamiento era muy delicado, porque estaba discriminando a un estudiante, sin embargo, le ofreció la alternativa de colaborar en conjunto. Le explicó que su hijo estaría apoyado por algunos familiares para la lectura de libros o cuestiones para la entrega de tareas, asimismo que llevaría su computadora con los programas parlantes. Al poco tiempo, el maestro señaló que la principal razón por la cual presentaba resistencia, era el miedo que le provocaba tratar con una persona diferente.

Como lo señala Puigdellívol (2007) el establecimiento de redes entre la familia y los actores educativos tiene varios beneficios, sin embargo, yo le sumaría, que el

establecimiento de redes por parte de los familiares, también les recuerda a los profesores o hace hincapié, en que justificarse por la falta de preparación especial es una forma de exclusión y la mejor manera de no incurrir en la discriminación es trabajando de manera colaborativa.

En este caso, cuando los padres exigen un comportamiento profesional por parte del profesor y al mismo tiempo le brindan apoyo, es cuando éstos logran eliminar el medio a admitir sus limitaciones sobre el desconocimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y se contribuye a generar un clima de confianza favorable. Al respecto la madre de Mauricio comentó lo siguiente:

Mamá de Mauricio: Yo trataba de darle la solución al problema y él me daba otra traba, finalmente derivó en que el maestro aceptó que él tenía miedo de tratar con una persona con este tipo de discapacidad porque nunca lo había hecho, “no sé cómo tratarlo, no sé cómo ayudar”, bueno que le parece si nos da la oportunidad de enseñarle porque no va a ser el primer alumno, vienen más y esos más pueden aprovechar la enseñanza que le podamos dar para aprovechar. Insisto fue medio complicado, pero avanzamos, ¿me explico?, le expliqué y terminaron siendo muy buenos compañeros. Al maestro no se le hizo muy complicado y terminó ofreciéndonos una disculpa diciendo que el temor era eso, que nunca había tenido una persona en esa situación pero que al final no había sido tan complicado y que esperaba, que lo poco que había aprendido, lo utilizara para los demás compañeros que lo fueran necesitando con esa discapacidad.

Otra experiencia, fue con un profesor de Llectura y Redacción, éste seguía preguntándose *¿cómo va a estar en mi clase?, si aquí hay mucho que leer, él va a escribir en braille y yo no sé braille...está bien, para mí que no debería de estar aquí, pero si ustedes me enseñan, vamos a ver*, aun cuando la madre de Mauricio le había explicado que lo apoyarían y tratarían de facilitarle el trabajo docente, por ejemplo, entregando las tareas impresas, etcétera.

Posteriormente, el profesor comenzó a dudar si las tareas eran elaboradas originalmente por el estudiante, tenía la constante sospecha de que alguien más las hacía por él en casa, incluso llegó a dudar de las actividades realizadas en clase en sistema braille y al momento de que el estudiante las leía, el profesor se preguntaba, *es que, yo cómo sé, que ahí dice lo que Mau está diciendo*, ante la insistencia del profesor, la respuesta de los padres de Mauricio fue la siguiente:

Mamá de Mauricio: Entonces lo que hicimos fue, a ver, tenemos que acreditarle que Mau hace las cosas... bueno profesor entonces aprenda braille usted, al final le estamos facilitando y usted no cree en nada... al final de cuentas dejó de estar ahí de incisivo, aunque no aprendió braille.

En ambas experiencias los profesores presentan resistencia al incluir a un estudiante invidente, esto se puede explicar por la presencia de prejuicios y preconcepciones sobre la discapacidad, en la que la persona con discapacidad es identificada como menos apta, así como el desconocimiento sobre el trato con personas con discapacidad. A lo anterior hay que añadir el sobre esfuerzo que implica adaptarse a nuevas formas de enseñanzas, no obstante, cuando un profesor se sobrepone a esta primera resistencia, gracias a la interacción que establece con la persona con discapacidad, incorporará nuevas actitudes que le permiten descubrir otras prácticas docentes, con las cuales, promoverá el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Durante el transcurso de los estudios de bachillerato de Mauricio, también se presentaron experiencias con los profesores, marcadas por intercambios, en los que el estudiante enseña algunas técnicas al profesor y el profesor dedica un tiempo extra para explicar la clase al estudiante invidente. Así, una maestra de Matemáticas, quien exigía que Mauricio elaborara cuestiones gráficas en clase -como parábolas o elementos de geometría-, no se percataba de que al estudiante le costaba trabajo seguir el ritmo de la clase; ella argumentaba que él se tardaba mucho para realizar las actividades y que no podía detener la clase por un sólo estudiante. Lo que acordaron al respecto fue que destinarían un tiempo fuera de clases para que Mauricio le enseñara el sistema braille y a cambio la maestra le enseñaría Matemáticas, en palabras de la madre de Mauricio:

Mamá de Mauricio: Ella fue más hábil, porque le dijo bueno, yo te voy a enseñar Matemáticas y tú me vas a enseñar braille, ella sí aprendió el braille, Mau dentro de lo posible trató de aprender Matemáticas, porque eran muchas gráficas y le dijo “mira Mau, tú aprendiste un poquito de Matemáticas pero eso no fue suficiente entonces estás reprobado” bueno, qué vamos a hacer. Entonces ahí fue cuando entró a apoyarnos mi hermano, él es experto en Matemáticas y le enseñó, entonces sacó Mau su materia en finales, pero finalmente como decía la maestra, “yo no voy a pasar a nadie que no me acredita que tiene los conocimientos, entonces, yo entiendo el problema de Mau, pero no voy a regalarle calificación hasta que me demuestre que sabe” lo demostró, pero así fue más o menos esto.

Cabe mencionar que, en comparación con la experiencia de Erika, el contacto entre los profesores y los familiares de Mauricio fue menor. Por un lado se debe a que la red de

apoyo de Mauricio, conformada tanto de familiares como de compañeros de clase era mayor, por otro lado, el modelo educativo del CCH favoreció el aprendizaje del estudiante invidente, por lo tanto, no se recurría -en el mismo grado- a reunirse con los profesores.

No obstante, también se daban experiencias negativas, por ejemplo, en una ocasión la madre de Mauricio estaba esperando que saliera su hijo de una clase de Matemáticas, su hijo no había llevado sus materiales especiales para trabajar, ya que no se le indicó que los requeriría para ese día. La maestra comenzó a gritarle a Mauricio y comenzó a exigirle que buscara la mitad de un círculo entre otras cuestiones, la madre de Mauricio comenta que se molestó mucho, al grado de interrumpir la clase, para realizar una intervención sobre la forma en la que estaba tratando a un estudiante invidente, en palabras de la madre de Mauricio:

Mamá de Mauricio: Yo la vi y me dio mucho coraje, entré no me importó que estuvieran sus compañeros y le dije: oiga, ¿por qué le está gritando?, “yo sólo le estoy pidiendo el trabajo que tiene que hacer” sí maestra, pero yo creo que hay modos y que usted no ha entendido que Mau no ve, “pero él está en una escuela y tiene que cumplir el programa” sí, perfecto, entonces le dije, -yo la verdad tenía ganas de golpear a la maestra-, y le dije: ¿me permite?, le puse la pañoleta en los ojos y le dije: aquí está su compás, sus escuadras, aquí está su hoja, yo le pido que por favor, usted es experta, trace un círculo y divídalo en dos, “no lo puedo hacer”, bueno, si usted le está exigiendo a mi hijo, usted que es experta, hágalo, yo por eso le estoy tapando los ojos, para que perciba usted lo que le está haciendo a mi hijo. Se quedó furiosa, se arrancó la pañoleta y me dijo “no puedo”. Pues la realidad de él, es que es invidente, yo no quiero que le regale calificaciones, yo lo que quiero es que le explique y que considere que él tiene una limitación, nada más. Desde ese día cambió su actitud hacia él, o sea tienes que alzar la voz de aquí estoy, y no está solo, si no le avisa para llevar sus materiales pues cómo lo iba a hacer. Digo, yo así lo veo.

A pesar de que los profesores puedan tener actitudes diversas hacia la discapacidad, es evidente que también existe el factor de la personalidad y sus experiencias personales. Todo esto influye en el modo de actuar ante la inclusión del estudiante invidente, las reacciones pueden ir desde la aceptación, el rechazo o la indiferencia, incluso, en ocasiones, ningún tipo de sensibilización hacia la discapacidad, ni ofrecimiento de apoyo propiciará que el profesor se encuentre abierto hacia la inclusión de un estudiante con discapacidad, como se relata a continuación.

En otra ocasión, una maestra de Lectura y Redacción, quien había perdido la vista en un ojo y paulatinamente perdería la vista, comenzó a sobre exigirle al estudiante invidente. La madre de Mauricio pensó que se debía a un rechazo de índole personal, que no estaba

relacionado con el aprovechamiento escolar de su hijo y, por consiguiente, tuvo que pedir el apoyo a las autoridades de la escuela para cambiar a su hijo de grupo, en palabras de la madre de Mauricio:

Mamá de Mauricio: Yo creo que cuando veía a Mau ella se veía reflejada en él y le daba coraje, pero bueno, esa es una interpretación... y era una agresión constante casi, casi hacia Mau, una aversión total. Lo trataba en forma déspota, le exigía mucho, más que a los demás, le imponía lecturas que eran desgastantes para todos, trabajos excesivos, en fin, muchas cosas, pero llegó a tal grado la agresión, que Mau levantó un reporte en la dirección, exigió que se valorara su trabajo y que si él no sabía, iba admitir su calificación reprobatoria, entonces fuimos con la secretaria (Académica) y le explicamos el problema desde nuestro punto de vista y ésta persona se ofreció a ser intermediaria... Todo termina cuando lo cambió (de grupo), dijo que ella no le veía mayor problema a Mau, que era un muchacho muy capaz de mucha disponibilidad, hace sus tareas, etcétera, y ya, se quedó en su grupo. Aparte de que Mau ya no quería estar con esa maestra, sentía que su desprecio por ella ya era muy evidente y pues todo cambió, con la otra maestra ya no tuvo mayor problema, pero insisto son pequeños problemas que se van haciendo muy difíciles.

Teniendo en cuenta estas experiencias, la permanencia escolar de los estudiantes con discapacidad depende de su capacidad -junto con la de su familia- para mantener las redes de apoyo y, así, crear sistemas de intercambio basados en recursos que apoyen a los estudiantes invidentes en su transcurso por la educación. El desconocimiento de los docentes sobre la discapacidad, al igual que los prejuicios que éstos tengan sobre las personas con discapacidad, generan barreras de aprendizaje. Ante estos obstáculos, los familiares se distribuyen distintas tareas para fortalecer el aprendizaje de la persona invidente, sin olvidar que también son portavoces de los derechos de las personas con discapacidad cuando se presentan casos de discriminación.

Por otro lado, al desarrollar estrategias para lograr la inclusión de los jóvenes con discapacidad en espacios educativos que no están diseñados para estudiantes con discapacidad, se van generando nuevas prácticas sociales en los grupos con los que convive el estudiante invidente y, con ello, van allanando el camino para la inclusión de otros estudiantes con discapacidad.

Sin embargo, para tener un panorama completo, también es importante abordar las estrategias que fueron utilizadas por los profesores y compañeros de clase de los estudiantes con discapacidad. Es decir, rescatar los discursos de los otros actores que

protagonizaron la colaboración, por consiguiente, dichos aspectos se abordarán en el siguiente apartado.

4.3 Estrategias utilizadas por Erika para cursar sus estudios a nivel medio superior

- **Redes de apoyo con estudiantes invidentes**

La construcción de redes sociales para alcanzar un objetivo o resolver un problema fue una de las actividades que aprendieron los estudiantes invidentes durante su paso por la secundaria. Una de las primeras redes de las que formaron parte tenía como objetivo preparar a los estudiantes para presentar el examen de ingreso al bachillerato. Esta red estaba conformada por estudiantes invidentes, profesores y padres de familia. Cabe mencionar que en este tipo de redes, los jóvenes ciegos también intercambian materiales educativos, libros, programas computacionales, etc.

Con el paso del tiempo este tipo de redes cambió su objetivo y se centró en el intercambio de estrategias que utilizaban los estudiantes para lograr cursar el bachillerato, al compartir sus experiencias y técnicas de estudio.

Cuando Erika se encontró en una situación de marginalidad de tipo educativo, debido a que había sido rechazada por distintas preparatorias privadas, enfrentándose nuevamente a este contexto cuando fue aceptada en el ILM, ya que le fue solicitada, para su ingreso, la elaboración de un manual en el que se explicara cómo debían trabajar los profesores con ella, Erika recurrió a los integrantes de esta red, incluso a estudiantes invidentes que se encontraban en niveles educativos más avanzados para recolectar las técnicas y estrategias que éstos utilizaban para estudiar.

Lo anterior debido a que, tanto Erika como sus padres no eran expertos en docencia y debían entregar el manual. Sin embargo, Erika se dio cuenta que muchas de estas técnicas no le eran funcionales, por ejemplo: el uso de un tablero con perforaciones, hecho de manera artesanal, en las que colocaba unas pijas con números y símbolos matemáticos, para realizar las operaciones de los problemas. Erika nunca pudo adecuarse al uso de las pijas

porque le implicaba la doble labor de realizar la operación en el tablero y luego transcribirla en el cuaderno, ya que de otra manera perdía la información del problema solucionado.

A final de cuentas, identificar que este tipo de material u otras estrategias que no le eran funcionales, no era trabajo perdido, ya que al menos sabía que esto no le funcionaba, pero le proporcionaba ideas para la elaboración de nuevas estrategias o materiales, por ejemplo, cuando el papá de Erika ideó el plano cartesiano táctil, en palabras de Erika:

Erika: Me di cuenta que no, que realmente no sirve tanto tomar ejemplos de los otros, aquí es como cada quién. De alguna manera tú tienes que inventar tus propias técnicas y maneras de trabajo, porque no depende sólo de ti, no es una regla, no es algo que todos los ciegos hagan, es mucho de crear, de inventar, de imaginar y de estar inventando qué haces para resolver tu problema personal.

Por lo tanto, gracias al contacto con los integrantes de estas redes externas, Erika pudo entregar el manual solicitado e identificar o compartir nuevas estrategias de estudio.

- **Redes de apoyo con compañeros de clase**

En cuanto a la creación de nuevas redes de apoyo con sus compañeros de clase, la dinámica de integración facilitó que durante los primeros días pudiera hacer amigos entre sus compañeros, incluso, el apoyo de la estudiante que le habían asignado para asistirle durante los traslados no fue necesaria, pues había compañeras de clases que ya estaban dispuestas a apoyar a Erika, esto también generó que ella se sintiera acompañada todo el tiempo, en palabras de Erika:

Erika: Fue una integración padre, creo que nunca hubo como limitantes o que estuviera sola, eso era lo que tenía más miedo yo, a estar sola y nunca pasó, nunca estuve sola, bueno digo a veces sí, pero era porque yo quería.

De igual forma se percató que debía tener una actitud más sociable y estar más activa, es decir, si alguno de sus compañeros no le dictaba lo que estaba en el pizarrón, pedirselo a otro. También comenzó a relacionarse con los jóvenes que eran considerados por los profesores como los más tranquilos y aplicados en sus estudios, mismos que a su vez eran designados por los demás estudiantes como los “ñoños”.

Erika se dio cuenta que debía mostrar una mayor responsabilidad o una mayor iniciativa para dejar una buena impresión en sus compañeros de clase, entonces, si le asignaban un trabajo en equipo, ella se adelantaba a los temas y durante la primera sesión de trabajo les compartía sus hallazgos. La finalidad era contrarrestar la idea que su discapacidad sería un impedimento o una carga, y en lugar de eso, que la comenzaran a ver como un apoyo, en palabras de Erika y su amigo Elo:

Sobre la necesidad de que identificaran a Erika como un apoyo:

Erika: La secundaria fue mucho más fácil... y, no sé, de alguna forma hasta me creía mucho... y ya en la prepa fue así como que te empiezan a ver como menos, entonces tú tienes que luchar para que no pase eso... cuando hacíamos equipo, pues a lo mejor ellos pensaban que no iba a poder aportar tanto y yo salía con que “no pues yo ya investigué esto” y de alguna forma era como ñoñis ...creo que siempre traté de dar más, para que mis compañeros no vieran una carga en mí... entonces tú tienes que ir demostrando, bueno en mi caso, que sí podía, que sí entendía, que sí era amigable, sociable y que podía estar ahí con todos sin ningún problema, y creo que sí se logró, a lo mejor no con todos, pero sí con los que se acercaron y creo que son amistades que voy a conservar siempre.

Sobre las primeras impresiones de sus compañeros:

Elo: Porque la gente casi siempre la ve con mucha lástima, algunos al principio, pero luego se van dando cuenta cómo Eri es una niña muy inteligente, que tiene mucha capacidad de entendimiento y cómo, este, su discapacidad no le afecta en nada en hacer bien las cosas.

Otra estrategia para mostrarse sociable y amigable, era compartir sus tareas o llevar material de sobra por si alguno de sus compañeros no lo había llevado. Con esta actitud lograba también diferenciarse de los compañeros “ñoños”, que se distinguían por no compartir sus tareas. Éstos, incluso, llegaban a reprocharle a Erika este tipo de acciones, pues fomentaba que los estudiantes incumplidos continuaran con esa actitud.

Sin embargo, estos estudiantes, denominados como “vagos”, eran los que estaban pendiente de apoyar a Erika cuando sus amigos no asistían a clases. También evitaban que algún otro compañero molestara a Erika, por ejemplo: En una ocasión Erika estaba haciendo un procedimiento de matemáticas en la calculadora parlante, lo que le había costado mucho trabajo, puesto que era la primera vez que lo hacía, y justo cuando estaba a punto de apretar el botón para obtener el resultado, llegó uno de sus compañeros y le apretó el botón de borrar.

Cuando Erika, quien estaba a punto de llorar, lo acusó con el profesor, éste únicamente le llamó la atención diciéndole que *si no se sentaba, le bajaría un punto*. Ante la actitud laxa del profesor, uno de los compañeros, con el cuál Erika compartía sus tareas, la defendió, riñendo al joven que la molestó. Le explicó que para Erika era muy difícil utilizar la calculadora parlante y que no era justo que él llegara y *nada más por estar molestando* no la dejara obtener el resultado. A raíz de ese incidente, ningún compañero le volvió a borrar sus procedimientos en la calculadora.

En cuanto a la construcción de redes de apoyo, Erika mencionó lo siguiente:

Erika: Trataba de hacer que vieran a una amiga que estaba dispuesta a ayudarles y a lo mejor hacía mal porque pues eso hace que los “más vagos” se hagan aún “más vagos” y se confían de que tú les llevas la tarea o se las vas a pasar y así, pero pues no sé, a mí me hacía sentir bien. Ellos también llegaban a ayudarme cuando no iba Elo, al pendiente si se me caía algo, o si me molestaban o dictarme o algo...pero creo que sí era correspondida mi ayuda, si yo necesitaba algo sí podía contar con ellos y todo.

A partir de este tipo de dinámicas, Erika se hizo amiga de dos chicas quienes la apoyaron durante los dos primeros años del bachillerato, posteriormente, al elegir cada una diferentes áreas de estudio- que no correspondían con las de Erika-, se hizo amiga de Elo, quien la apoyaría durante el último año del bachillerato.

Estos compañeros, considerados como amigos, aprendieron la técnica del guía vidente para apoyarla durante los traslados. Le prestaban sus apuntes, ya que en ocasiones no les daba tiempo de dictarle, y también la ayudaban cuando requería de alguna explicación gráfica (dibujos o imágenes de presentaciones en power point) o verbalizaban lo que sucedía durante los experimentos en el laboratorio.

Sin embargo, Erika trató de evitar que sus amigos tomaran los apoyos que le brindaban como una responsabilidad, por el contrario, que vieran esos apoyos como una ayuda que era correspondida de manera recíproca, ya que también ella les ayudaba con cuestiones académicas: resolviendo las guías de estudio para los exámenes, compartiéndoles las tareas y adelantándose a la búsqueda de información para realizar trabajos en equipo. Al respecto Erika señala:

Erika: Hay de apoyos a apoyos, a veces la gente te ayuda pero como no de tan buena gana, o sea, por ejemplo, creo que no se debe de hacer una responsabilidad para las demás personas, siempre

que te ayuden debe ser porque es un favor para ti, un favor que te quieren hacer, porque ya cuando se vuelve una costumbre, una responsabilidad para las personas hasta es molesto: ¡ay, le tengo que dictar!, ¡ay, le tengo que ayudar!, ¡ay, se va a ir a mi casa a estudiar! o así, y creo que sí, a veces pasó con mis compañeros, pero yo siempre traté de hacerles ver que no era su responsabilidad, que era pues, porque somos amigos y así, y fue siempre muy equitativo. Ellos me ayudaban pero no siempre era todo para acá.

Erika retribuyó estas ayudas de la misma manera, ya fuera pasándoles la tarea a sus amigos, explicándoles conceptos cuando no los habían entendido, resolviendo las guías de estudio y como una excelente escucha cuando se trataba de problemas personales, Elo lo refirió de la siguiente manera durante la entrevista:

Elo: Cosas que yo no entendí de Sociología o de algunas materias yo voy y le pregunto, si tú le preguntas te contesta de una buena manera. También las tareas que le traducen sus papás. Cuando estudiamos juntos eso me ayuda a estudiar... en todo lo que puede y lo que esté a su alcance trata de hacerlo,... o sea si a mí se me olvidó una tarea, ella me la lee y me dicta... tenemos una confianza pero enorme, cosas que ni a tus papás ni a tus hermanos ni a nadie les cuentas, a ella se lo cuentas o ella me lo cuenta a mí, tenemos un lazo de confianza enorme y ella es muy buena para escuchar, porque yo con todo y todo a veces como que ya me distraigo, pero ella puedes hablarle tres horas de lo mismo y tres horas te escucha perfectamente y te da consejos, es muy comprensiva.

Un ejemplo de este tipo de acuerdos, fue cuando Elo comenzó a apoyarla con los traslados. Para lo cual, Erika le explicó la manera en la que ella caminaba con el bastón, cómo se debía mover de un lado a otro y a qué velocidad, para no golpear a la gente alrededor ni tampoco hacerse daño.

También le enseñó la técnica del guía vidente, que consiste en que la persona ciega identifica los movimientos de la persona que está delante de ella, pues lo va tomando del hombro, así, logra darse cuenta si hay una escalera o algún obstáculo. Cabe mencionar que la persona que guía también debe ir verbalizando el tipo de terreno que están pisando, en palabras de Elo:

Elo: No nos pusimos de acuerdo formalmente...a mí no me incomoda, como que ya te acostumbras así después de un tiempo... y ya, aunque no le diga, ella ya sabe dónde está pisando porque siente como me muevo yo y si hay escalones, porque ya ni le tengo que avisar, por eso digo que ya es como mucho más práctico para los dos... Yo ya me quedé con ese papel, porque yo soy el que se lleva más con ella y sería mala onda de que soy su amigo y se lo deje a los demás Entonces es algo de que no nos decimos nada, simplemente sabemos lo que tenemos que hacer.

De tal forma, los acuerdos para los apoyos de movilidad se fueron dando de manera espontánea y conforme se fue construyendo la amistad. Erika nunca solicitó el apoyo, pero éste fue brindado de manera espontánea gracias a la convivencia.

- **Los profesores**

Cuando Erika ingresó al bachillerato notó que a algunos profesores tenían dudas sobre cómo acercarse a ella. Algunos parecían no estar interesados en hacer un esfuerzo por incluirla en su clase y otros olvidaban seguir las sugerencias para tomar en cuenta a la estudiante con discapacidad visual. Posiblemente esto se debía a que se habían acostumbrado a impartir sus clases de la misma manera durante muchos años, así lo relató Erika:

Erika: Pues yo creo que la gente como que se hace muchas bolas o más bolas de lo que se debe de hacer, pero más bien, a veces es como flojerita que les da de explicarte o así... la disposición de los maestros o el no saber cómo relacionarse contigo... a lo mejor ellos ya están acostumbrados a escribir en el pizarrón y no decir nada y que los alumnos copien todo, entonces cuando yo llego o llega una persona diferente pues obviamente ellos no quieren cambiar su forma de dar la clase y no están acostumbrados a decir lo que escriben en el pizarrón, o a veces sí piensan en ti, pero de repente se les olvida y entonces yo me quedaba con el apunte a medias.

Erika se percató que la dinámica escolar sería muy distinta a la de la secundaria, ya que estaba acostumbrada a que los profesores fueran quienes la guiaran, mientras ella sólo tenía que seguir al pie de la letra sus instrucciones. Pero, frente a esta nueva experiencia decidió que debía tener una actitud más activa con los profesores, y así resolvió ser menos cohibida, preguntar más y fomentar una relación más cercana con sus maestros, pues, de otra manera, no lograría establecer la confianza suficiente para acordar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, el profesor de Matemáticas comentó lo siguiente sobre la primera impresión que le generó tener un estudiante invidente en clase:

Maestro de Matemáticas: Como profesor estamos acostumbrados a cómo la voy a evaluar, porque no se sabe algún antecedente de su capacidad diferente, entonces, no hay elementos, entonces, ¿cómo voy a saber y a evaluar su procedimiento? Cuando erróneamente pensamos que la evaluación es lo más importante, y que no se fuera a sentir menos en la clase, y que por no entender se fuera rezagando y que por último perdiera el interés por la materia. Esa era mi preocupación, pero desde el primer examen comprendí que tenía algo especial y una dedicación importante y ese era el punto favorable.

Un ejemplo de los beneficios del establecimiento de lazos de amistad y confianza con los profesores, es que éstos logran sensibilizarse hacia la discapacidad. Una muestra de lo mencionado es la maestra de Historia, quien pasó de aplicarle exámenes de opción múltiple -que incluían mapas o gráficos-, a aplicarle exámenes en los que Erika debía estudiar todos los temas abordados durante el periodo y luego platicarle a la maestra lo que había aprendido. Al respecto Erika mencionó lo siguiente:

Erika: La verdad es que sí me caractericé por algo ahí, es que era muy preguntona... también sirvió que tuviera una relación como que más personal más de amigos... entonces ellos (los maestros) como que ya tenían la confianza de preguntarme cómo trabajar conmigo... pero pues empecé a platicar con todos, a socializar, a abrirme, a tratar de no ser tan callada o tímida y yo creo que eso me ayudó a superar cositas. Además que si estudiaba bien y eso le da confianza a los maestros y yo también creo que, obviamente tienen miedo de qué hacer contigo o de a lo mejor si no aprende bien o cosas así, y bueno yo estudiaba bien.

Afortunadamente, a partir de que Erika comenzó a tener una actitud más participativa, se generaron las estrategias necesarias para que lograra aprender y participar en clase.

También hay que mencionar que, el establecer relaciones más estrechas con sus profesores, así como la disponibilidad que éstos tuvieron para integrarla en las clases, fue tan significativo para la estudiante invidente, que durante el último año de la preparatoria, eligió el área de estudio -Área cuatro, Humanísticas y Sociales- en función de los maestros con los que tenía una relación más cercana, aun cuando las asignaturas no estuvieran relacionadas con la licenciatura que ella deseaba cursar y, que no contaba con un interés especial en las materias que ellos impartían, en ese sentido comentó lo siguiente:

Erika: Bueno, no sé si está mal, pero yo creo que lo basé en los maestros, porque me guie más por los maestros con los que me llevaba bien... porque no sé si soy buena para Historia creo, que no, no me gusta mucho, pero me dejé guiar por la maestra.

- **Aprendizaje y participación en clase**

Los obstáculos que encuentra un estudiante invidente para aprender y participar en clase, no son muy diferentes de los demás estudiantes, por ejemplo:

- El tono de voz del profesor, si es muy tenue, los estudiantes no alcanzan a escucharlo.
- El tamaño del grupo de clases, si el número de estudiantes es muy grande, -entre 30 y 40 estudiantes-, es probable que el profesor no tenga tiempo para disipar todas las dudas.
- El tipo de comunicación y la actitud del profesor al impartir su clase, ya que si éste es considerado como estricto, los estudiantes no se sienten con la suficiente confianza para exponer sus dudas.
- Los contenidos relacionados con la resolución de problemas matemáticos.

Erika lo expresó de la siguiente manera durante la entrevista:

Erika: Ciencias Sociales, porque el maestro hablaba muy bajito, y creo que nadie le entendía a ese maestro, porque no sabía explicar las cosas, no sé, creo que él solo se entendía, ahí si más bien fue general con todos los alumnos y en Derecho, yo creo que por la maestra... porque de hecho la materia sí está padre, pero por la maestra se te hace difícil y pesado... pues es que la forma de ser de la maestra era muy rara... pero había actitudes que tenía muy mala onda, ahorita no me acuerdo, pero simplemente el ambiente todo pesado cuando entraba al salón, ¿ya dice mucho no?, ya como que te sientes mal como con su presencia... y en su clase todos estaban calladitos como con miedo o yo no sé qué, entonces eso, yo creo que no te hace muy grata la materia.

En cuanto a los obstáculos que se le presentaron de manera particular a la estudiante invidente con los profesores, Erika señala los siguientes:

- La resistencia de los profesores a modificar su forma de impartir las clases, para incluir a la estudiante invidente, por ejemplo cuando olvidan verbalizar lo que apuntan en el pizarrón.
- Los contenidos que integran contenidos visuales, como gráficas, tabulaciones, mapas, dibujos, etcétera.
- Los contenidos que cuentan con procedimientos matemáticos, puesto que requieren seguir el desarrollo de la operación y ésta se presentan comúnmente de manera escrita en el pizarrón, así mismo, que el estudiante invidente requiere de mucho más tiempo para escribirlos en el sistema braille.
- Que el profesor no destine un tiempo para explicar el desarrollo de los procedimientos matemáticos al estudiante invidente.

- Que los profesores no cuenten con el lenguaje suficiente para explicar contenidos o conceptos abstractos.

En palabras de los profesores de la estudiante invidente:

Maestro de Matemáticas: El problema es cuando tenemos que imaginar, alguna situación, algún lenguaje que los profesores no dominamos para enseñarle a una persona con estas características entonces sí se le dificulta... por el nivel. Ahorita yo creo que el problema más complejo es de que tenemos un cálculo diferencial, un cálculo integral, que sí es importante poder visualizarlo, porque a veces hay algunos recorridos, algunos caminos... y se tienen algunos cambios o que voy de un lugar a otro es donde sí existen algunas situaciones en las que se queda sin entenderla... Porque muchas veces, como profesores a veces nos saltamos algunas explicaciones verbales y a veces lo aplicamos en el pizarrón, entonces ahí es lo que Eri tiene en contra, entonces ahí se pierde algunos recorridos, esa es la parte fundamental.

Maestra de Historia: Lo que a me da mucha tristeza, por ejemplo, es Historia del Arte que no puede ver así todas las imágenes que le presento, porque esa sí es visual... Entonces muchas veces se las describo para que se las imagine.

Para minimizar los obstáculos, los profesores comentan que les han sido útiles las siguientes estrategias:

- 1.- Tener mucha comunicación con los padres de la estudiante invidente, quienes les ayudan a elaborar materiales, dependiendo del tema de la clase. Es así como se diseñaron materiales extras para que Erika pudiera tocar los elementos gráficos, y se tradujeron al braille algunos textos (exámenes o ejercicios), con la finalidad de ahorrarse ese tiempo durante la clase.
- 2.- Ir más lento en las explicaciones, por ejemplo: en el método para resolución de integrales, el profesor de Matemáticas le dicta el procedimiento paso por paso a la estudiante invidente.
- 3.- Permitir que las participaciones, que por lo regular se realizan en el pizarrón, el estudiante invidente pueda hacerlas de forma verbal.
- 4.- Describir de manera detallada las imágenes con las que se apoyan en clase, ya sea mapas, pinturas o gráficas.

5.- Adoptar una actitud flexible durante la clase, con la finalidad de encontrar alternativas para que la estudiante invidente pueda aprender o participar en clase, de manera activa, ya que de lo contrario perdería el interés en la clase.

6.- Dedicar un tiempo extra para resolver dudas de la estudiante invidente y dar una atención más personalizada.

7.- Utilizar ejemplos prácticos o de la vida cotidiana para explicar los temas.

8.- Buscar que los ejercicios contengan el mayor número de contenidos a aprender y seleccionar aquellos que sean los más representativos, del más sencillo al más complejo, por ejemplo: de una serie de diez problemas matemáticos, el estudiante invidente sólo resolverá los cinco más representativos, puesto que debido a la complejidad del manejo de las operaciones en braille, no le dará tiempo de resolverlos todos.

9.- Tener paciencia cuando se encuentren con algún tema en el que el aprendizaje del estudiante invidente sea más lento y darle tiempo para que se “recupere” o se sienta cómodo, puesto que el estudiante invidente también se desespera cuando no logra entender un tema.

A continuación, se presenta un ejemplo de las estrategias que los profesores relataron durante las entrevistas:

Maestro de Matemáticas: Pues yo creo que siempre debe de existir tolerancia... tratando de buscar las diferentes alternativas. Yo creo que si nos encerramos a que un ejercicio o una actividad la tiene que realizar como estamos, como nuestra forma tradicional, pues ahí también el resultado próximo va a ser una negativa por la persona y además va a ser una falta de atención a la clase por la persona, entonces aquí debemos, sí, de buscar diferentes alternativas, a veces, sí con mayor o menor grado, pero sí buscar siempre la forma de que esté en una participación activa... a veces sí es más lento el aprendizaje, como todo, pero sí hay que buscarle, a veces se desespera y se le da tiempo para que pueda recuperar ¿no? Pero sí es más atención personalizada.

Maestra de Historia: Diciéndole: “lo que estamos viendo en este momento Eri, tiene estas características, es un personaje con estos colores, tiene esta expresión... rodeando al personaje encontramos un paisaje, etcétera”. Para que ella ya más o menos se lo ubica, por decir, “La alegoría de la primavera” de Botticelli, le describo el vestido de Flora, lleno de florecitas que se pueden ver los pistilos, los estambres, las nervaduras, para que ella vea el perfeccionismo que se utilizaba en la pintura y así más o menos se lo voy describiendo lo mejor que puedo.

Otro factor que los profesores observaron, y que tuvo un impacto en el aprendizaje del estudiante invidente, fue la actitud que adoptó para resolver los obstáculos, ya que siempre trataba de poner empeño de su parte, no limitándose únicamente a pedir ayudar. Una prueba de lo anterior fue cuando al iniciar el ciclo escolar le comentaron que trasladarían su salón de clases a la planta baja del edificio, pero ella consideró que no había problema con los traslados y que no era necesario hacer esas modificaciones, por el contrario, que deseaba seguir, de la mejor forma posible el “ritmo normal del colegio”. Gracias a este tipo de actitudes, los profesores identificaron que era una estudiante que no únicamente exigía apoyo, sino que también estaba dispuesta a hacer un esfuerzo.

Esa actitud también se vio reflejada durante las clases, ya que nunca dejó de poner atención cuando los maestros impartían su clase, no se distraía como otros compañeros, trataba de participar en todas las actividades, nunca ponía pretextos para la elaboración de tareas o ejercicios y entregaba las actividades que se le solicitaban en el tiempo estipulado. En pocas palabras, los profesores reconocieron que era una estudiante sumamente responsable.

En palabras de la profesora de Historia:

Maestra de Historia: (...) nunca se queja, nunca dice “no lo encontré”, nunca te deja de presentar un trabajo, una tarea, una lectura, todo lo entrega y el día que se pide. Tiene una responsabilidad increíble, de verdad es admirable... Tiene una atención maravillosa... es una persona que sabe aplicar sus capacidades para poderse ayudar en su desarrollo, ella es muy intuitiva, en todo participa. Tú viste hoy como expuso su tema y ya había expuesto otro de Grecia en la Antigüedad y trae sus rotafolios, trae sus esquemas... Tú cuando la ves no te das cuenta que es invidente, no se limita en nada, a todo le encuentra una solución.

A su vez, Erika considera que una actitud flexible y abierta hacia la discapacidad, por parte de los profesores, es muy importante para el aprendizaje y la participación, pues posibilita que se genere la confianza suficiente y fluya la colaboración entre ambos. También ayuda que los profesores sean organizados al momento de explicar, planteando los temas de lo general a lo particular, ya que de esta forma, ella se puede imaginar los contenidos como si se tratara de un cuadro sinóptico, en palabras de Erika: *que los profesores sean muy ordenados con sus temas, los expliquen punto por punto, eso hace que quieras o no aprendas bien.*

Asimismo mencionó que durante el primer año de clases, para la elaboración de los ejercicios de Matemáticas, se apoyaba en sus compañeras, ya que ellas le dictaban y le explicaban mientras resolvían el problema, con lo que Erika contaba con mayores elementos para entender y realizar los ejercicios en casa.

Esta misma información fue relatada por el profesor de Matemáticas de la siguiente manera:

Maestro de Matemáticas: Los compañeros en cuanto a la ayuda, muchas veces cuando es un trabajo de pares o en equipos lo que hacen es dictarle o ir siguiendo un procedimiento y obviamente por la materia, obviamente se siguen muchos procedimientos lo que permite que se lleve una secuencia y sus compañeros que están cerca de ella lo que hacen es irle repitiéndole a veces enseñándole obviamente por repetición, “esto se tiene que hacer así, esto se tiene que restar, que sumar, que elevar al cuadrado” pero más por repetición pero siguiendo la secuencia.

Otra de las estrategias empleadas, para facilitar el trabajo docente, es facilitarle a los profesores guías para entender el sistema braille, los símbolos matemáticos o explicarles el funcionamiento de las técnicas especiales o los materiales didácticos.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje y participación, Elo, quien es su compañero de clase, coincide en que la estudiante invidente únicamente tiene problemas para aprender en aquellas materias que incluyen contenidos matemáticos. Las demás materias *las entiende muy bien*; sobre todo aquellas en las que los profesores plantean los conceptos y luego tratan de explicarlos con anécdotas, ya que así le parece interesante y pone mucha atención en esas asignaturas. En caso de no entender algo, la estudiante invidente, a pesar de que es un poco tímida, hace preguntas sobre los contenidos que se le dificulten.

A continuación, un ejemplo sobre el aprendizaje de una asignatura, en la que no se le presenta ningún tipo de obstáculo al estudiante invidente:

Elo: En Psicología, es una materia que a ella le gusta mucho y que le entiende muy bien... La maestra de Psicología primero dicta un concepto y luego, este... se arranca a hablar, ella es habladora como nadie, nos explica con anécdotas lo que es y, pues Eri siempre está poniendo atención. Y sí da la clase interesante la maestra, porque explica todo.

Entre los factores que Elo considera fueron importantes para el aprendizaje de su compañera invidente, mencionó el uso de los materiales especiales, por ejemplo: la grabadora, la calculadora parlante y elementos avanzados de escritura en braille. El

señalamiento de estos elementos me pareció relevante, puesto que Elo identifica que Erika ha aprendido estas técnicas para poder cursar la preparatoria, y así poder estudiar la escritura de símbolos matemáticos y el alfabeto griego en braille. En otras palabras, Elo identifica que un elemento esencial para el aprendizaje del estudiante invidente es la adquisición de las técnicas para ciegos, lo cual forma parte de los elementos de rehabilitación.

A continuación un fragmento de la entrevista:

Elo: El material que siempre lleva, porque ella usa puro material especial, son cuadernos especiales con hojas especiales que se perforan con una tabla y un punzón, que es el material que ella usa para escribir y leer en braille, eso para todas las materias y ella sabe escribir números, letras, hasta griego aprendió a escribir en braille. También usa una calculadora parlante que está en braille y con la que ella hace sus operaciones. Para trigonometría ella usaba una tabla con clavos y ligas para que se diera una idea de los ángulos, o sea, sí usa mucho material especial.

Por último, Elo también mencionó el apoyo que Erika recibe por parte de su familia, como un factor que posibilita el aprendizaje y la participación de la estudiante invidente, ya que la transcripción de lecturas y exámenes en braille, le facilita seguir el ritmo de la clase sin atrasarse. Algo parecido ocurre con el apoyo para elaborar los materiales especiales o conseguirlos, por ejemplo, para conseguir la calculadora científica en braille y por el costo elevado de la misma, la familia de Erika tuvo que solicitar el apoyo a una institución para ciegos, ya que de lo contrario era casi imposible obtenerla.

- **Momentos de no participación**

Los momentos en los que no participa o aprende muy poco, están relacionados principalmente con las actitudes de los profesores, pues ignoran al estudiante invidente y ello dificulta que se genere la confianza para llegar a acuerdos que posibiliten crear estrategias, con las que la estudiante invidente pueda aprender más o participar en clase. Pero no sólo ignoran al estudiante invidente, también ignoran a los padres cuando tratan de acordar las formas de trabajo con el estudiante invidente. Para ilustrar lo anterior, mencionaremos que en la asignatura de Matemáticas de primer año, el profesor prefirió acreditar con seis a la estudiante, aun cuando no había aprendido nada y ni siquiera presentó el examen final.

Erika: Yo creo que me pasó por pura misericordia porque no... o sea, estaba en blanco, o sea, en el examen me dictaba y me ponía a jugar con los numeritos no sabía qué hacer, me fui a final de primera vuelta, lo presenté y creo que saqué cero, igual y le dio pena decirme mi calificación, pero todos los demás bimestres me puso seis, aunque la verdad yo estaba para un cero, pero me puso seis en todos, yo creo para librarse de mí. Entonces me fui a primera vuelta de mate y no creo haberlo pasado, pero me puso seis, o sea, por lo tanto me fui a segunda vuelta y no fui, como que dije ¡hay no, si ya de plano así me va a estar pasando que me ponga seis! y así me fui con seis en mate de cuarto.

Por lo general, para lograr acreditar estas materias, Erika asiste a clases de regularización con profesores fuera de la escuela y presenta los exámenes finales. Cabe mencionar que estos profesores no están especializados en educación especial, sin embargo, fuera de clases, cuentan con el tiempo y la paciencia suficiente para explicarle los contenidos a Erika, incluso también ha estudiado con compañeros de clase para aprobar esas asignaturas:

Erika: En Física y Química aprendí de teoría, y como que ahí me hizo falta... pues, por los problemas, o sea las gráficas los problemas que ponían en el pizarrón no le entendía muy bien... pero la cosa es que lo explican en el pizarrón, entonces como los problemas eran muy visuales pues no entendía... como me fui a final, me puse a estudiar con una amiga y fue la primera vez que me explicaron los problemas entonces yo dije: ¡hay, estaban bien fáciles!

Del mismo modo, existen ocasiones en las que el profesor plantea de manera directa, que Erika no puede o no debe participar en ciertas actividades, por ejemplo, en una ocasión el maestro de Educación Física les dijo que realizarían un bailable con el que se les evaluaría la asignatura. Erika comenzó a ponerse de acuerdo con sus compañeros para participar, pero el profesor le indicó que ella no participaría, sin embargo Erika le explicó que anteriormente había realizado varias actividades y que incluso tenía video de bailables, participaciones en obras de teatro etc, ante ello el profesor le dijo que le llevara los videos y con eso la calificaría.

Erika decidió recopilar en un disco aquellas actividades que incluían expresión corporal y con ello demostrar que sí podía participar, sin embargo el profesor no cambió de opinión.

Erika: El maestro me dijo que yo no iba a poder bailar... y yo, ¿por qué o qué? y me dijo: mira mejor tu tráeme un video de algo que hayas hecho de tu obra de teatro, y yo dije: ¡ay, a ver cómo le doy en la torre a este maestro! entonces en la secundaria habíamos hecho un baile tres chavas y yo y éramos dos ciegas, entonces hicimos un baile bien padre. Así y todo, le puse un video también que fue mi examen final de teatro que salí de hada y salgo bailando y así, y le puse un video de la escolta y videos de la obra para que viera que sí tenía como expresión corporal y así, le llevé el disco y ya luego me lo regresó y me dijo: ¡ay, si está bien, tienes diez, pero a mí me hubiera gustado más

poder participar con mis compañeros, porque ese video nada más lo vio él, y si hubiera participado con mis compañeros lo hubiera visto todo el mundo, el director y así todos los que dijeron que no podía y eso como que no me gustó mucho.

Hay mencionar que el profesor nunca explicó por qué Erika no podía participar en el baile, probablemente pensó que podría llegar a ocurrir un accidente y, quizá, sería peligroso para Erika y sus compañeros. Éste es un argumento muy común cuando se trata de justificar los motivos para la exclusión de los estudiantes invidentes en las actividades físicas o con el uso de materiales que pueden ser peligrosos; misma situación que se repite en las prácticas de laboratorio, en las que los estudiantes invidentes no tienen permitido participar y su actuación se limita a hacer la relatoría de las prácticas.

Posiblemente en estos casos, no sólo se atraviesa el discurso médico sobre la discapacidad, en el que sólo el especialista es quién decide qué puede o no puede hacer y, de esta forma, evitar un accidente. Acaso también está presente el posicionamiento de los directivos de la escuela, quienes desde su perspectiva, están “protegiendo a los estudiantes” o a ellos mismos, en caso de que se vieran involucrados en una situación de responsabilidad por dejar participar a Erika.

Sin embargo, en el caso de Erika, quien cuenta con experiencia en este ámbito, impedirle que participara en este tipo de actividades, se reduce a una exclusión sin mayor sentido, sobre todo cuando había demostrado que estaba en condiciones para hacer un buen papel.

- **La evaluación**

Como se ha mencionado anteriormente, las estrategias de evaluación fueron propuestas por los padres de Erika, quienes retomaron las actividades de evaluación de la secundaria especial, a partir de ello se acordaron nuevas estrategias, como la transcripción de los exámenes en sobre cerrado, la aplicación de exámenes orales, entrega de ensayos, presentaciones, trabajos en equipo, etc.

Al respecto, los profesores consideran diferentes aspectos en la evaluación, por ejemplo, el profesor de Matemáticas realiza exámenes cada quince días, el 60% de la calificación se obtiene por medio de los exámenes, la participación en clase es el 15%, y el 15% restante, corresponde a las tareas que se asignan para realizar en casa.

En el caso de la maestra de Historia, el 50% de la calificación se obtiene mediante el examen y el otro 50% se obtiene mediante participaciones, reportes de lectura, entrega de investigaciones y exposiciones en clase. Cabe mencionar que esta evaluación responde a los criterios planteados por el reglamento de la institución y los lineamientos de evaluación establecidos por parte de la UNAM, institución a la que se encuentran incorporados como escuela de enseñanza a nivel medio superior.

Cuando los profesores aplican la misma actividad de evaluación para todos los estudiantes, no existe ningún problema, incluso algunos materiales especiales que se han construido para el aprendizaje de la estudiante invidente, son utilizados para evaluar a los estudiantes regulares.

Sin embargo, cuando las actividades de evaluación o los exámenes no se aplican de la misma forma a toda la clase, algunos estudiantes regulares sienten que los profesores no están siendo objetivos al momento de evaluar, en otras palabras, que tienen demasiadas consideraciones con la estudiante invidente.

Esto ocurre únicamente con aquellos estudiantes que no están en contacto cercano con la estudiante invidente, pues los estudiantes con los que se relaciona de manera constante, no tienen ningún problema al respecto; consideran que la evaluación cuenta con los mismos niveles de exigencia a pesar de incluir diferentes criterios.

Por el contrario, los demás estudiantes están en desacuerdo, pues no se les explica del porqué se están tomando en cuenta otros elementos en la evaluación de la estudiante invidente, por ejemplo, cuando el contenido de un ensayo es muy parecido, pero a Erika le asignan la calificación de 10 y al otro estudiante 8. Pero en el caso del estudiante invidente, algunas actividades requieren que se les invierta mayor tiempo o esfuerzo, ya que necesitan el uso de materiales especiales.

Otro ejemplo de este tipo de acciones son las participaciones en la clase de Matemáticas, en la que tanto los compañeros como el profesor tienen presente la complejidad que implica el manejo de la calculadora científica parlante, lo cual es tomado en cuenta en la evaluación, pero no existe ningún tipo de reclamo por parte de los estudiantes debido a que el esfuerzo de Erika es evidente:

Maestro de Matemáticas: El uso de la calculadora que es una maravilla porque le ha permitido avanzar, pero también el funcionamiento de la calculadora, si como personas con todas las capacidades nos cuesta trabajo entender una calculadora, obviamente el entender desde la posición, el lenguaje que está en inglés, las funciones, las operaciones y obtener el resultado, entonces su participación está más en el uso de los instrumentos o en el uso de los apoyos didácticos y obviamente también en teoría. Hay algunas participaciones de no entender, por la rapidez en que se desarrolla un ejercicio en pizarrón, por el manejo de lenguaje pictórico, son sus dudas, pero constantemente está participando.

Además, existen situaciones en las que los estudiantes identifican en mayor grado la “preferencia” por la estudiante invidente y lo traducen como “sobrepotección” por parte de los profesores. Esto sucedió cuando le aplicaban exámenes de opción múltiple y parecía que la maestra de Historia se detenía hasta que la estudiante invidente diera la respuesta correcta, en palabras de los estudiantes:

Estudiante A: Como que la apapachan de forma que...

Estudiante C: Por ejemplo así en los exámenes la maestra de Historia y Revolución le ayuda demasiado.

Estudiante B: Por ejemplo en el examen de Revolución, la sentó ahí cerca de la mesa y le dijo “Miss no estudié” y la Miss le dijo “No te preocupes luego te lo hago” y se lo hizo una semana después.

Estudiante C: Por ejemplo así en los exámenes, si son de opción múltiple, le dice a ver, este, en qué año fue la Revolución, no pues en 1810. No, haber, escucha bien la pregunta y hasta que le dice... o sea, se siente que no tiene relación con su discapacidad con la exageración de algunos maestros...

Además, algunos profesores tienden a hacer comparaciones entre los estudiantes regulares y la estudiante invidente, por ejemplo, diciéndoles frases como la siguiente:

Maestra de Historia: Lo he comentado con los grupos en algún momento que ella no está, qué si nos da vergüenza que ellos que tienen todo, sin ninguna carencia, no le lleguen a veces a la capacidad que ella demuestra.

Este tipo de comparaciones, por un lado, refuerza el descontento de los estudiantes y, por el otro, fortalece el estereotipo de las personas con discapacidad, en el que no se espera de ellas un desempeño académico adecuado y, en el que cualquier logro, se traduce como un signo de admirable actitud, cuyo resultado, sin proponérselo, es estigmatizar al estudiante invidente, justo como lo plantea Goffman (2006) al referirse al concepto de estigma.

En cuanto a este tipo de actuaciones, los estudiantes que no forman parte del grupo de amigos de Erika y, por lo tanto, no están tan familiarizados con las necesidades educativas de las personas con discapacidad, expresaron que aun cuando están conscientes de que no se le puede exigir de la misma manera a un estudiante invidente, el trato preferencial por parte de los profesores responde a su falta de experiencia docente en relación con la discapacidad, lo cual aparentemente a algunos estudiantes no les genera ningún problema:

Estudiante B: Pues es que yo creo que a veces, sí, el trato es, vaya... preferencial para ella por ser invidente, pero obviamente no le puede exigir como si fuera, como si tuviera la vista, pero a veces sí le tienen muchas consideraciones.

Estudiante A: Yo no tengo ningún problema con eso.

Estudiante B: Pues a mí me parece que si aceptan a una persona invidente en una escuela se corren esos riesgos, yo creo que los maestros no están preparados para un alumno así ¿no?, a lo mejor sí pueden sentir feo, pero es una escuela no para invidentes y yo creo que les cuesta trabajo.

Es de mencionarse, que este tipo de actuaciones por parte de los profesores, aunado al desconocimiento de los estudiantes sobre las necesidades educativas de las personas con discapacidad, genera que los estudiantes se confundan y terminen reflexionando de forma negativa hacia la inclusión educativa, aun cuando son conscientes de que la estudiante invidente no solicita un trato preferencial y no se victimiza para conseguir mejores calificaciones. Al respecto, cuando se les preguntó si consideraban que el desempeño de los profesores había sido el adecuado para el grupo, contestaron lo siguiente:

Estudiante C. No estoy justificando la injusticia (sobre la evaluación), más que nada yo creo que son los riesgos que toma una escuela al aceptar a una persona que no puede ver, por eso considero a mi punto de vista, que sí deberían de asistir a una escuela especial para invidentes, porque si ella está entrando a una escuela normal debe considerar que tiene el riesgo de que la traten como a todos los demás y que no va a haber consideraciones porque es discapacitada, al menos yo lo veo así, de que no porque sea discapacitada va a ser, al menos yo considero que ella debió haber estado en una escuela para invidentes, o al haber aceptado estar aquí, aceptar que la trataran como a todos nos tratan.

Iskra: ¿Ella pide que se le trate diferente?

Estudiante B: No, o sea, que los maestros como no están acostumbrados a tratar con personas invidentes, no sé, que ella no lo haya pedido es otra cosa, a lo que me refiero es que si está aquí, aceptó que la trataran como si no fuera invidente, no porque ella haya pedido un trato diferencial.

Iskra: ¿Sabían que no existen escuelas especiales a nivel medio superior para personas con discapacidad?

Todos: No

Estudiante C: Bueno, no, no se trata de que tenga que ir a una escuela especial para ella, lo que se trata es de que sí, a veces cuando pasan esas cosas o le ayudan con las repuestas como que a ella no la ayudan, entonces yo pienso como que no le ayudaría, porque también los profesores no tiene la costumbre de esa enseñanza.

Estudiante A: Bueno a mí me da igual eso, no tengo ningún problema.

Este tipo de situaciones termina afectando de manera negativa al estudiante con discapacidad, pues en lugar de centrarse en las formas de evaluación, se termina cuestionando la pertinencia del ingreso de un estudiante con discapacidad y su capacidad como estudiante; ya que, al final, acaban menospreciando sus esfuerzos con comentarios en los que se generaliza que: “todos los maestros le regalan la calificación a la estudiante invidente”.

En palabras de Erika:

Erika: La única experiencia que vivía así en la prepa, como de no rechazo, pero sí de cómo de envidia o algo así, de crítica hacia mi discapacidad y todo, y empezaron a decir que a mí me pasaban por lástima y que todos los maestros a mí me regalaban la calificación y todo, y la verdad pues no, porque a mí me hacían los exámenes enfrente de ellos y ellos veían que no, porque era el mismo examen, que era el mismo conocimiento y todo. La única diferencia era que yo me esforzaba por estudiar y todo.

Desde mi perspectiva, este tipo de reflexiones podrían cambiar, si los profesores sensibilizaran a los estudiantes sobre la importancia de ejercer el derecho a la educación, en el que la igualdad no se refiere a que se trate igual a todos los estudiantes, sino a la igualdad de oportunidades para acceder a la educación. De igual modo, que se abordaran algunas cuestiones esenciales sobre la discapacidad y promover los beneficios que conlleva la integración educativa.

Conviene subrayar que se fortalecería el apoyo por parte de los estudiantes, o al menos se podría esperar una mayor comprensión de su parte, si se les compartiera cuáles son los parámetros de la evaluación, incluyendo las razones por las que se establecerán criterios distintos para evaluar a la estudiante con discapacidad.

Más aún, concientizarlos que cualquier estudiante puede presentar dificultades para aprender a lo largo de su escolarización, independientemente de que presente algún tipo de

discapacidad, por lo que deberían evitar todo tipo de comparación entre los estudiantes, ya que éstas no se hacen tomando en cuenta el contexto de cada estudiante en particular y únicamente generan descontento en el grupo.

Por último, en cuanto a las estrategias para pasar los exámenes, que no están relacionadas precisamente con estudiar y, que debido al uso general por parte de todos los estudiantes no son rechazadas, se encuentra el uso de “acordeones” durante las evaluaciones o “pasarse las respuestas entre compañeros”.

En el caso de Erika, los “acordeones” se realizan en braille y se pegan debajo de la banca. Otra estrategia es elaborar un “acordeón” en algún material plástico moldeable pero sólido, como la mica y pegárselo debajo de la ropa, con lo cual disimula su existencia y puede sentir la escritura.

Aun así hay que recordar que la escritura en braille ocupa mucho espacio, por lo que ningún “acordeón” en braille lograría contener la misma información que uno elaborado en tinta.

- **Estudio y elaboración de tareas**

En cuanto a la entrega de tareas, en las asignaturas relacionadas con Ciencias Sociales, la estudiante invidente tiene la posibilidad de entregarlas impresas o por medio de correo electrónico y cuando se trata de reportes sobre visitas a museos, deben estar acompañados de una foto que demuestre su asistencia.

En el caso de las tareas que incluyen contenidos matemáticos, la estudiante realiza las operaciones en braille, pero el resultado lo entrega en escritura normal, para facilitar su evaluación por parte del maestro. Si la respuesta es incorrecta, el profesor destina un tiempo para hacerle preguntas sobre el desarrollo de las operaciones en braille y con ello identificar en qué parte del procedimiento estuvo el error.

En la mayoría de las clases, la estudiante invidente solicita a los profesores las tareas por adelantado, de esa forma asegura que podrá contar con el tiempo suficiente para realizar las

actividades, pues requerirá del apoyo de su familia en diferentes aspectos, ya sea que le ayuden con la búsqueda de los textos, le lean o le pasen una lectura en audio y, si es necesario, la elaboración de materiales especiales.

Quizá la principal estrategia es nunca dejar de presentar una tarea, aun cuando se le pida que la entregue escrita a mano y sus familiares sean quienes la transcriban del braille o del papel impreso. Como hemos podido notar, la actitud de estudiante interesada por sus estudios, responsable y que no genera conflictos le da ciertas ventajas con los profesores, pues en respuesta, éstos tienden a buscar tiempos para explicarle a la estudiante invidente, a tener una actitud flexible hacia la discapacidad y, en general, a comprometerse con su aprendizaje.

Sobre las visitas a los museos, la maestra de Historia comentó lo siguiente:

Maestra de Historia: Por ejemplo, de mis mandadas a museo, ella, desde cuarto, nunca me ha faltado a una sola exposición, incluso hasta le toman fotos estando en el Castillo de Chapultepec, etcétera, etcétera, porque como me tienen que comprobar que sí fueron, y siempre me presenta todo, todo, todo, todo...

Es de mencionar que en ocasiones, cuando se trata de procedimientos matemáticos y la estudiante no logró entender bien el desarrollo, pide ayuda a sus padres para obtener información de internet y tratar de entenderlo. Aun así, en caso de que no lo logre, le explica al profesor las actividades que realizó y por qué no logró entender los problemas para entregar la tarea. Ante este tipo de situaciones, los profesores intentan explicarle nuevamente y sólo en caso de que no logre entender, le solicitan la elaboración de otro tipo de actividad para evaluar esa tarea.

También algunos profesores le permiten a Erika que las tareas o trabajos las realice en grupo, esto al principio le daba la impresión que debía demostrar su utilidad en el equipo, aportando o adelantándose a la búsqueda de información, pero también este tipo de actividades le proporciona el apoyo de sus compañeros, por ejemplo, leer los textos, elaborar imágenes, etc.

Erika: Llegaba con el maestro y le decía hay de plano no entendí y ya era cuando el maestro tenía misericordia y me explicaba o a veces no me dejaban ese tipo de trabajos, me dejaban investigar algún tema y con eso me calificaban, pero más bien me apoyé mucho de mis compañeros, y a ellos

era a los que les pedía las cosas o lo hacía como yo podía, lo bajaba de internet y ya más o menos iba entendiendo el procedimiento como dios me daba a entender.

Con respecto a las estrategias de estudio para presentar un examen de materias relacionadas con las Ciencias Sociales, Erika solicita los apuntes de sus compañeros para sacarles copia, esto debido a que es más lento escribir en braille y, en ocasiones, aun cuando trata de hacer apuntes sintéticos, no alcanza a escribir toda la información, lo mismo sucede cuando los profesores explican sus temas de manera menos organizada y tienden a saltar de un tema a otro.

Posteriormente, su hermana le lee estos apuntes o los contenidos de las guías de estudio y la ayuda a aprendérselos de memoria, párrafo por párrafo, lo mismo sucede cuando estudia en casa de alguna amiga. Sin embargo, cuando considera que tiene todos los apuntes en braille o ha realizado grabaciones de audio de las clases, le parece más sencillo estudiar por su cuenta, repasando sus apuntes y escuchando las grabaciones.

Otra técnica de estudio que aprendió de su compañero Elo, es tratar de entender los contenidos en lugar de memorizarlos y a relacionar los contenidos con palabras que suenen parecido o con situaciones chistosas, en palabras de Erika:

Erika: Para Ciencias Sociales como a mí se me dificultaba mucho por el maestro, porque de plano no entendía nada, me iba a estudiar con Elo, entonces con él era más de razonar las cosas, o sea, él leía despacio y fuerte y lee bien y aparte como es tartamudo repetía mucho las cosas y hacía que me lo aprendiera, además él relacionaba cosas, por ejemplo un nombre difícil a lo mejor Enrique Tortuana, me decía acuérdate de la tortuga, entonces en el examen me acordaba de la tortuga, Tortuana y ya, cosas así, también hacíamos guía Elo y yo, mientras estudiábamos escribíamos los más importante y cuando yo regresaba a mi casa lo seguía repasando.

Por su parte, Elo comentó que cuando estudia con Erika, le lee en voz alta y trata de hacer que ella capte la idea explicándole lo que él ha entendido. También se preocupa de que su compañera trate de “visualizar” los contenidos, le describe de manera minuciosa sus ideas, relacionando los conceptos con elementos que ambos conocen, para no estudiar a lo “bruto o como una máquina”.

En el caso de los contenidos de Matemáticas, considera que es más fácil que su compañera aprenda por medio del tacto, por ejemplo, para el examen de trigonometría utilizaron ligas sobre un plano cartesiano de madera, lo cual le permitía identificar los lados de las figuras y

los ángulos, también se apoyan con materiales que tienen al alcance de la mano para ejemplificar conceptos teóricos. Elo hizo referencia que para realizar los procedimientos, le lleva la mano a Erika, como si estuviera escribiendo el procedimiento en tinta y, eso, le ayuda a acordarse cómo realizar el procedimiento.

A Elo le parece beneficioso estudiar con Erika, ya que mientras le explica, él también está estudiando y, como resultado, ambos han aprendido. En palabras de Elo: de “izquierda a derecha, de arriba para abajo” y los dos terminan por entender perfectamente los contenidos.

En cuanto al uso del tacto, Elo mencionó lo siguiente:

Elo: Yo siempre trato de que Eri entienda lo que hace, no solamente como una máquina, este, para estudiar en los exámenes yo le voy explicando la clase como si fuera un maestro y a mí me sirve para que yo estudie también...En Matemáticas a mí me resulta muy efectivo el tacto, para que ella lo visualizara mentalmente lo que está tocando, igual en Química, pues le digo: mira Eri, esto es un átomo y arranco una hoja de papel y lo hago bolita y ya le dices, esto es la gravedad y de forma táctil es como ella se da una imagen de lo que estás hablando, porque si no, es como si le hablaras en chino.

4.4 Estrategias utilizadas por Mauricio para cursar sus estudios a nivel medio superior

- **Redes de apoyo con estudiantes invidentes**

A Mauricio no le solicitaron ningún plan para estudiar en el CCH-Vallejo, sin embargo, también se llegaba a reunir con el grupo de amigos de la red de estudiantes ciegos, el cual se formó para presentar el examen de ingreso al bachillerato. Por otro lado, Ali, su novia, quién es débil visual y también pertenecía a esa red, continuamente lo acompañaba a sus clases en el CCH. Esto era posible debido a que ella estudiaba por la mañana en un Colegio de Bachilleres y Mauricio, por las tardes. De ahí que, cuando ella tenía vacaciones o no tenía clases, ayudaba a Mauricio con los traslados a la escuela, describiéndole lo que apuntaba el profesor en el pizarrón y explicándole cuando les presentaban algún contenido audiovisual.

Además, ambos se apoyan con los estudios, en palabras de la novia de Mauricio:

Ali: Yo no soy buena en las Matemáticas, pero tampoco en otras asignaturas, entonces lo que yo no entiendo él me lo explica conforme él entendió, o sea es mutuo, lo que él no sabe se lo trato de explicar yo, y lo que yo no sé me lo trata de explicar él.

Es de mencionar que ningún maestro se opuso a que una estudiante de otra institución educativa lo acompañara en las clases, por el contrario, les parecía que ayudaba a Mauricio a solventar algunas cuestiones visuales, por ejemplo, cuando había presentaciones en Power Point o videos en clase, en palabras del profesor de Antropología:

Maestro de Antropología: La parte visual de algunos recursos que luego utilizamos sobre todo de manera gráfica en cañón o a veces en algunos videos quizá sería uno de los limitantes... cómo lo puede solventar, incluso hay una compañerita... que conoció en la secundaria y ella es débil visual, ella sí alcanza a ver algo, entonces ella sí es la que ha estado un poco cercana con él, ahí yo sí creo que podría salvar un parte.

- **Redes de apoyo con compañeros de clase**

En el caso de Mauricio, el modelo educativo del CCH lo favoreció mucho para hacer amigos que lo apoyaran, ya que en cada una de las clases se realiza al menos un ejercicio en equipo. También Mauricio se dio cuenta que en este nivel educativo debía ser más abierto y más sociable, desenvolverse más, *saber con quién me junto, con quién no, lo que es bueno, lo que es malo*, por lo tanto, eligió que sus amigos fueran considerados como estudiantes tranquilos, trabajadores y responsables. Al respecto el profesor de Antropología y el de Filosofía comentaron las siguientes características sobre los amigos de Mauricio:

Maestro de Antropología: Yo creo que son chicos tranquilos, no conozco a los chicos que luego vienen a traerlo, pero los chicos de aquí son un equipo trabajador, a veces flojean, pero en general son unos chicos que no son conflictivos, son chicos que trabajan, que sí se comprometen con las actividades y son, sí tranquilos, los otros los veo en general normales, pero no sé más, pero los de aquí si son comprometidos.

Maestro de Filosofía: En general tienden a ser los muchachos más responsables, los muchachos o las muchachas que lo acompañan a ir al salón, creo que dice mucho de quiénes son, darse incluso el tiempo para venir y traerlo y, también algo que me ha llamado mucho la atención es que, yo generalmente llego temprano al salón y Mau está aquí, y el grupo nunca lo dejan solo, se esperan a que haya alguien más, esa es la responsabilidad de la que hablo.

En ese sentido, debido a la gran cantidad de estudiantes que asisten al CCH, Mauricio tiene dos grupos de compañeros: aquellos con los que realiza las actividades en clase y aquellos con los que pasa el tiempo, lo apoyan con los traslados, para sacar copias, solicitar préstamos en la biblioteca o para estudiar, a estos últimos los considera sus amigos.

Entre sus estrategias para entablar relaciones de amistad con las demás personas, se encuentra tener lo más completo posible sus apuntes, en caso de que alguno de sus compañeros lo necesitara, esto debido a que es muy común que los estudiantes se “salten las clases” o lleguen tarde.

Para tal fin, evidentemente nunca faltaba ni llegaba tarde a clases. Llevaba dos libretas para cada asignatura, una con sus apuntes en braille y otra con sus apuntes impresos en tinta, y en caso de que su libreta con apuntes impresos no estuviera actualizada, él contaba con toda la disposición para dictarle sus apuntes a sus compañeros.

A los compañeros que comenzaban a mantener una relación de amistad con él, les enseñaba la técnica del guía vidente para que lo pudieran apoyar con los traslados. Hacemos notar, que durante el último semestre de bachillerato, aun cuando sus amigos no asistían a las mismas clases que él, habían conformado diversas estrategias para apoyarlo con los traslados, por ejemplo, dividirse los días de la semana para apoyarlo o adecuarse a sus horarios de clase.

Una forma en la que Mauricio corresponde a estos apoyos es compartiendo el *saldo* de su celular, también ofreciéndose a pagar las fotocopias de sus compañeros y, al igual que Erika, sus amigos consideran que siempre está dispuesto a brindar apoyo emocional o por lo menos a escuchar los problemas de sus amigos. Así lo comentó uno de los jóvenes entrevistados:

Ricardo: A veces en las cosas personales, no sólo a mí, también a ella, (refiriéndose a Mariana), que arreglemos nuestras cosas, nuestros problemas porque igual él, como persona no puede ver, pero sí puede ver más allá, ver los sentimientos que cada quién tiene y que uno no se da cuenta, él sí ve las cosas con otra visión, me ha ayudado en lo personal e incluso a echar cotorreo y estar de desmadrosos... por ejemplo, con las chavas cuando quieren contigo.

Al respecto, quizá la discapacidad de Mauricio no le otorga la habilidad de ver los problemas de las personas “con otra visión”, simplemente, el estudiante invidente pone un

mayor esfuerzo en escuchar o entender a sus amigos, pues es una forma de retribuir los apoyos que éstos le prestan.

Por otro lado, este tipo de ideas, provienen de los estereotipos (Goffman 2006) que se relacionan con las personas con discapacidad, es decir, que la discapacidad otorga el desarrollo extraordinario de otros sentidos para compensar en cierta parte la discapacidad, por ejemplo, tener un sentido del oído muy desarrollado. Lo cierto es que cualquier persona puede desarrollar sus sentidos de manera profunda siempre que se lo proponga.

Otra de las estrategias que le facilitaba entablar relaciones con las demás personas, era cuidar mucho su aspecto personal, por lo tanto siempre se encontraba aseado, nunca se sentaba en el piso y, si llegaba a comer en la escuela, lo hacía con mucho cuidado para no estropear su aspecto, en palabras de una de sus compañeras:

Mónica: Siempre va muy arreglado y bien peinado, es muy importante para que ellos puedan seguir en sus estudios y en su vida cotidiana, incluso para desarrollarse, porque eso ayuda a tener relaciones con las personas.

Según algunos profesores y compañeros de Mauricio, esto se debe a que a él se le dificulta acercarse directamente a las personas, ya que es un poco tímido; pero al estar siempre presentable, facilita que las personas se acerquen y, cuando esto sucede, él siempre muestra una actitud abierta y amable hacia su interlocutor.

- **Los profesores**

Cada inicio de semestre, la madre de Mauricio lo acompaña para hablar con sus profesores, a cada uno le entrega una tarjeta con sus datos de contacto, por si éstos llegaran a necesitar algún tipo de apoyo o, incluso, para avisarle en caso de que se llegaran a suspender las clases por alguna situación particular de la escuela o por la aparición de los “porros”.

Por lo regular, Mauricio les comentaba a cada uno de los profesores las acciones que podrían realizar para evaluarlo o para la entrega de tareas, sin embargo, él siempre permitió que ellos fueran los que decidieran las formas de trabajo que más le convenían. Ante esto, por lo regular sus profesores respondían de manera favorable y a pesar de mostrarse sorprendidos por tener que incluir a un estudiante invidente en su clase, terminaban

haciendo comentarios en los que lo invitaban a acercarse a ellos en caso de que tuviera algún *problema, se sintiera raro, inseguro o mal durante su clase.*

Mauricio: Les dije, bueno como usted se acomode como usted quiera y ya, yo les dije que podía entregarles trabajo en tinta, a máquina y trabajos finales.

Otra de sus estrategias para lograr sensibilizar a sus profesores sobre la discapacidad, era ser siempre muy abierto con las dudas o preguntas que ellos tuvieran sobre su discapacidad, desde las formas de trabajo hasta cómo había perdido la vista y cómo había vivido esa experiencia. Gracias a esta apertura, los profesores por lo regular se mostraban atentos en cuanto a su proceso de aprendizaje, le preguntaban si tenía dudas, lo ayudaban a integrarse a los grupos de trabajo, estaban atentos sobre quién lo apoyaría con los traslados o lo apoyaban en caso de que no se presentara alguno de sus amigos a ayudarlo. Es más, con algunos tenía una relación más estrecha y podía platicar sobre cuestiones personales, como de su relación de noviazgo.

- Aprendizaje y participación en clase

El modelo educativo del CCH-Vallejo, cuenta con un plan de estudios que privilegia el aprender a aprender. Los profesores promueven la enseñanza activa y fungen como orientadores y compañeros en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, trata de alejarse de la educación tradicional memorística, en la que el estudiante es una figura totalmente dependiente del profesor. Por el contrario, busca que el estudiante sea capaz de transformar su medio a través de un aprendizaje significativo y dinámico.

Como se ha dicho, este modelo trata que los estudiantes sean conscientes, tanto del proceso que los llevó a formular nuevos conocimientos, como a identificar la manera en la que estos conocimientos se vinculan con otros. Estas acciones permiten realizar estrategias de aprendizaje para aprender mejor.

Por lo que se busca que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos al pensar y al aprender y, que finalmente adquieran la capacidad de generar nuevos conocimientos. De igual forma, privilegia que el estudiante aprenda a trabajar en equipo, puesto que ello

repercutirá en la vida del estudiante más allá del ámbito escolar. Al respecto, el modelo educativo señala lo siguiente:

El estudiante al trabajar en equipo trasciende la responsabilidad individual al convertirla en una responsabilidad social donde su actuar redundará en beneficio o detrimento de los otros. La construcción colectiva del conocimiento le da una nueva dimensión al aprendizaje, al potenciar los saberes de los participantes y favorecer la participación de los mismos dinamizando el proceso colectivo grupal. (Modelo educativo CCH).

Es de mencionar que los profesores del CCH, continuamente participan en diversos cursos de formación docente, ya sean de: Didáctica, Pedagogía o Psicología del adolescente. Por lo tanto, cuando imparten sus clases, integran diversas actividades que facilitan el aprendizaje de todo el grupo, incluyendo al estudiante invidente. A continuación se presentan algunas actividades planteadas en los programas de estudio del CCH.

- Realizar dinámicas grupales de integración y presentación, que incluyen la presentación del programa por parte del profesor, así como los aprendizajes a alcanzar, conceptos, habilidades, actitudes y valores, de acuerdo al modelo educativo del CCH.
- Elaborar trabajos en equipo para investigar algún tema.
- Analizar de manera colectiva los temas a abordar y relacionarlos con alguna situación actual.
- Discutir en grupo sobre algún tema o para la obtención de hipótesis.
- Diseñar de manera colectiva experimentos para demostrar hipótesis.
- Realizar conclusiones grupales para precisar las observaciones de los experimentos en el laboratorio.
- Construir en equipo modelos y representaciones que faciliten la comprensión de los temas.
- Analizar de manera grupal las actividades realizadas en clase.
- Leer en equipo textos breves.
- Subrayar en equipo las ideas centrales de un texto o palabras clave.
- Verificar que los estudiantes están comprendiendo los puntos relevantes de los temas o lecturas abordados, por medio de dinámicas.
- Organizar grupos de debate para el análisis y discusión de los temas.

- Discutir en equipo preguntas dirigidas y formular respuestas tentativas.
- Realizar en equipo dramatizaciones sobre los temas abordados.

En consecuencia, algunos de los profesores entrevistados expresaron que no se le presentaban dificultades al estudiante invidente para aprender en su clase, ni tenía dudas en resolver los obstáculos que se le llegaban a presentar; pues al verificar si el estudiante estaba comprendiendo los temas por medio de preguntas, éste contestaba de manera correcta.

Incluso algunos profesores aplican estrategias más elaboradas, que consisten en utilizar técnicas de aprendizaje basadas en sistemas de grupos cooperativos, como la técnica del *Slaving*. Esta práctica consiste en que los estudiantes deben hacer un resumen de la clase expuesta por el profesor, posteriormente deben intercambiar la información en parejas para completar su resumen, luego en tercias o en equipos, para ir construyendo la información de manera progresiva, de modo que todos se ayuden. Otra técnica consiste en que los estudiantes hacen exposiciones simultáneas por equipo: Los expositores se colocan en diferentes espacios del aula y explican un tema diferente o el mismo tema, mientras uno de los equipos pasa a escuchar la presentación.

Otra técnica es la de *JIXO*. Ésta consiste en dividir al grupo en equipos, cada equipo se encarga de volverse “experto” en un tema. Posteriormente los integrantes de cada equipo se mezclan con los integrantes de otros equipos y su tarea es explicarle a los demás compañeros el tema en el que son “expertos”.

Al finalizar cada una de las actividades mencionadas, se realiza la evaluación del tema por medio de un examen escrito. Algunas veces el examen se presenta de manera individual y en otras se elige a un representante del equipo para presentar el examen; la calificación que obtenga el representante se le asignará al equipo del que formó parte.

Al respecto, el profesor de Química manifiesta que, gracias a este tipo de técnicas, su índice de reprobación de la materia es del 1% y, por lo regular, ese porcentaje corresponde a los estudiantes que no asisten a su clase, mientras que el 99% acredita su materia con calificaciones altas. Igualmente considera que sus estudiantes se sienten motivados y a gusto con las actividades, por ejemplo en el caso de Mauricio, comentó lo siguiente:

Maestro de Química: A Mau le gusta mucho participar en éstas actividades, porque yo noto que cuando sus compañeros le leen o le explican algo, él pone mucha atención y cuando él explica, casi casi se pone de etiqueta, parado y ahí explicándole a sus compañeros, entonces, participa de una manera muy bonita en este tipo de actividades y así como en todas, yo siento que él trabaja muy a gusto.

En cuanto a las estrategias que los profesores consideraron facilitan el aprendizaje del estudiante invidente se encuentran las siguientes:

- Preparar las sesiones de clase con anticipación, ya que pueden requerir de algún material que ayude a Mauricio a entender los temas.
- En el caso de temas que requieren la ejemplificación de contenidos esquemáticos (dibujos, enlaces químicos, etc.), solicitar el apoyo del grupo para que los compañeros le expliquen a Mauricio las anotaciones que el profesor escriba en el pizarrón. El profesor verbalizará lo que se está anotando y será lo más descriptivo posible.
- En el caso de temas relacionados con las Ciencias Sociales, no utilizar el pizarrón para dar la clase.
- Tratar de hacer sentir al estudiante invidente, que es una parte importante del equipo.

Al respecto el profesor de Química y el profesor de Antropología mencionaron lo siguiente durante la entrevista:

Maestro de Química: Yo busco actividades para Mau para que participe, se sienta importante en el grupo, entonces yo le digo a Mau, por ejemplo, que él, me ayude a escuchar lo que dicen sus compañeros en la exposición y después él me diga qué escuchó, qué encontró que estaba bien o que estaba mal... a veces traigo modelos físicos, o los hacemos con globos, y a Mau es: "pásaselo a Mau para que él lo toque".

Maestro de Antropología: Me ha tocado decirle "Mau y tú qué piensas del tema o lo que hemos visto" y en algunas ocasiones, no siempre, sí ha estado participando; me doy cuenta de que asimila algunos conceptos, pero no me detengo más, yo creo que es una situación para nosotros complicada porque en primera, no estamos preparados para recibir gente distinta, nuestros métodos de trabajo no están diseñados para gente como Mau y, a veces, yo echo a andar la actividad, la estrategia y, a veces, doy por sentado de que ya está aprendiendo.

Entre los obstáculos de aprendizaje que consideran los profesores que podría tener un estudiante, incluyendo al estudiante invidente, mencionaron los siguientes:

- Las limitaciones que tengan los profesores para explicar modelos, imágenes o cuestiones visuales.
- Profesores que no están preocupados por el aprendizaje de sus estudiantes, *ya no digamos que sean buenos profesores, que lo hagan por gusto, pues hay a quien se le nota que se presenta a la escuela porque si no, no le pagan.*
- Profesores que utilizan el espacio de clase para otras actividades como dormir o platicar sobre su vida personal.
- Profesores que evalúan a sus estudiantes bajo los criterios de: *me cae bien, pasa; está simpática, pasa; no me cae bien o no lo vi durante las clases, reprueba.*
- Profesores que confunden el desarrollo del aprendizaje autónomo, con dejarle una mayor carga al estudiante.
- Planes y programas de estudio que no son acordes con las necesidades del estudiante, por ejemplo, aquellos que contienen mucha información que no se encuentra en braille.
- Profesores que consideren un “problema” impartirle clases a un estudiante invidente y, por consecuencia, adopten una actitud del tipo: *yo no me meto en problemas le pongo diez o, cómo lo voy a reprobar, pobre.*

Por su parte, Mauricio mencionó que aquellas materias en las que se le presentaban dificultades para aprender eran: Matemáticas, Física y Química, por los conceptos y el desarrollo de los problemas. No obstante, la actitud de los profesores fue lo que le facilitó o le dificultó el aprendizaje de esas asignaturas. Al referirse a las materias de Física y Química, menciona que los profesores eran muy atentos y siempre buscaban materiales o le destinaban tiempo para explicarle al terminar la clase, en palabras de Mauricio:

Mauricio: Los profesores me preguntaban al final de la clase o durante, ¿entendiste?, ¿quieres que te explique algo?, así me hacían comentarios y al final se iban los demás y me decían a ver dime tú o hazme un ejercicio y, si no lo podía hacer me explicaban. Para Física si fue jotra onda con la maestra! porque se las ingeniaba para hacer algunos materiales para facilitarme el trabajo, me ponía tablas con fomi u otra tela, me explicaba las cosas, como eran las prácticas y me daba tiempo a mí.

Conforme se fue dando la integración con sus compañeros, acordaron que para resaltar las imágenes y Mauricio pudiera “ver” los esquemas o dibujos que realizaban en clase, podían

utilizar materiales como la perforación de hojas gruesas, fomi o diamantina con pegamento. También, varios profesores se preocuparon por llevar materiales con los cuales se les facilitara explicar algún tema, por ejemplo, para explicar las cadenas del ADN, utilizaron un collar con cuentas y lo enroscaron, de esa manera le podían explicar cómo era su estructura, al igual que los contenidos de la cadena, como las proteínas u otros elementos.

Por el contrario, algunas actitudes de los profesores, sobre todo de algunos maestros de Matemáticas no le fueron útiles:

Mauricio: La maestra como no tenía el conocimiento de cómo enseñarme, la relación no fue muy adecuada porque yo me enojaba y ella se desesperaba y la verdad como era de esas maestras que escribe en el pizarrón y... ¡háganle como puedan!, la verdad no me cayó bien por lo mismo, todo el año fue muy complicado.

Afortunadamente en esas materias contaba con el apoyo de sus compañeros, ellos le ayudaban a identificar los puntos de las coordenadas, le guiaban la mano para hacer las figuras con el compás y, él utilizaba, debajo de la hoja, un pedazo de fomi para poder picar el papel, con lo que elaboraba las gráficas o los dibujos de trigonometría.

También en ocasiones, algunos maestros de Matemáticas simplemente lo ignoraban y su participación consistía en que los compañeros le dictaran los ejercicios y Mauricio los escribía en tinta.¹⁹ Ésta era la forma en como le contaban su participación.

Mauricio: Los profesores a veces no ponían el esfuerzo para que yo aprendiera y al final pues al igual que ellos yo tomaba la actitud de no querer aprender mucho y no exigirles mucho.

Al final de estos cursos tuvo que estudiar con un profesor particular y presentar el examen final de las asignaturas de Matemáticas, puesto que no logró desarrollar ningún aprendizaje durante las clases.

En cuanto a los factores que Mauricio considera le ayudaron a aprender en clase, se encuentran los siguientes:

- Poner toda la atención posible en clases para no preguntar de manera continua.

¹⁹ Para que el estudiante invidente pueda escribir pequeñas notas en tinta, requiere de una tablilla especial que le ayudará a identificar la línea en la que está escribiendo, sin embargo es muy complicado, puesto que a final de cuentas implica escribir sobre un papel sin poder ver, para conocer el tipo de tablilla ver anexos.

- Que el maestro no permitiera que los estudiantes estuvieran platicando o haciendo ruidos escandalosos en clase, en otras palabras, *que no echaran relajo*.
- Maestros organizados, amables en el trato y que estuvieran dispuestos a explicar nuevamente el tema, aunque sólo fuera un estudiante el que no lo entendiera.
- Maestros que solicitaban a los estudiantes leer sus tareas o trabajos en voz alta, ya que le servía para aprender de sus compañeros, incluso cuando le había hecho falta entender algunos elementos explicados por el profesor.
- Repasar sus apuntes en casa y escuchar nuevamente las grabaciones que hacía de las clases.
- El apoyo de su familia y ser autoexigente consigo mismo.

Al respecto, sus compañeros de clase hicieron comentarios muy parecidos, la primera estrategia que consideraron que utilizaba para aprender en clase, era hacer apuntes lo más completos posible: (...) *tomaba nota y nota de lo que se pudiera, como si el maestro diera las cosas a granel y él lo apuntaba*. Hay que mencionar que una cualidad que tiene Mauricio, es su actitud -muy responsable-, con las asignaturas escolares. En palabras de su compañero Ricardo: *lo que tiene también es que él se preocupa por el más mínimo detalle, busca el principio del perfeccionismo, que queden bien las cosas* (en tareas, trabajos en clase, etc.).

Curiosamente, aquellos profesores con los que Mauricio aprendió de forma satisfactoria, contaban con la reputación de ser excelentes maestros entre los estudiantes regulares, puesto que tenían mucha paciencia con ellos, incluyendo con aquellos que no pertenecían a su clase. Así lo comentaron los estudiantes entrevistados:

Ricardo: En Biología el maestro nos daba la clase y era muy buena clase, siempre nos explicaba, si alguien no le entendía lo volvía a explicar y lo volvía a explicar y lo volvía a explicar y, lo explicaba bien hasta que le entendiéramos. Y a Mau le explicaba especial y en los exámenes también, para que así supiera lo que tenía que hacer, obviamente tenía que estudiar Mau todo lo que habíamos visto.

Mónica: Sí, porque sí sabía, porque cuando yo le llegué a aplicar el examen me respondía bien.

Ramiro: El maestro de Biología sí se preocupaba, no sólo por Mau sino por todos y era pasar porque pasábamos, los que de plano no pasaron fue porque los dio de baja porque no entraban.

Mariana: Hasta yo que no era de su clase. (Acreditó la asignatura)

Algo parecido sucedió con los profesores con los que Mauricio no tuvo buenas experiencias de aprendizaje, puesto que al parecer los estudiantes regulares tampoco:

Ramiro: para Matemáticas era otra cosa porque el maestro era que, explicaba y el que le entendió pues ¡iluminado por Dios! , porque hablaba muy bajito y como que se le iban las cabras... Luego el maestro casi no venía y nos desconectábamos feo, grabé y aún así (Mauricio) o grababa la clase o a apuntar, pero el maestro no le aprendimos gran cosa, sí lo elemental pero ya otra cosa como que no.

- **Momentos de no participación**

En el caso de Mauricio, algunos momentos en los que no participaba, están relacionados con las actitudes de los profesores frente a la discapacidad, ya que si éstos consideran que la discapacidad es una limitante para el aprendizaje, tomarán como referencia a la misma para justificar su ausencia en ciertas actividades o para justificar el pobre resultado logrado en ciertos aprendizajes. Por ejemplo, hay maestros que deciden de antemano que él no puede hacer exposiciones frente a grupo utilizando medios audiovisuales, lo cual, como lo hemos relatado, sí es capaz de realizarla, sin embargo los profesores no piensan así:

Maestro de Filosofía: Por ejemplo, exposiciones al frente del grupo, no puede en el hecho de que no tendría como una referencia clara, digamos, entre la relación que hay entre los oyentes y el exponente, en este caso Mau, sería de cierta forma como un monólogo, o bien el hecho de utilizar medios como el “cañón”, donde la mayor parte de la carga del material didáctico es visual o básicamente visual como presentaciones en Power Point.

Otro tipo de momentos que también se relacionan con la actitud de los profesores, es cuando parece que éstos delegan toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje en los compañeros de equipo de Mauricio. Al proponer y efectuar actividades en conjunto no se percatan de que el estudiante ciego ni está participando en las actividades ni está aprendiendo, sin embargo se le asignará la misma calificación del grupo al que perteneció. Al respecto uno de los compañeros de clase de Mauricio y, él mismo, comentaron lo siguiente:

Ricardo: Una clase en la que yo vi que participaba menos es en Matemáticas, ahí lo único que hacía era tomar apuntes, en ese grupo éramos diez los que entrábamos y el maestro siempre tomaba la palabra de todos que hiciéramos el ejercicios y el maestro no le preguntaba a Mau y, Mau tampoco al maestro, en esa clase no participaba.

Mauricio: En Matemáticas igual, porque todo era muy visual y los compañeros, sí, algunos me explicaban, pero a ellos les costaba trabajo explicarme, porque ni ellos mismos entendían luego, entonces era la presión de le explico a él, pero no termino yo, o termino yo, pero no me da tiempo de explicarle a él, ese era el mayor obstáculo, a parte porque la profesora sí se portaba muy exigente con nosotros.

A su vez, una actitud sobre exigente por parte del profesor o una actitud de desconfianza, en cuanto a las capacidades del estudiante invidente, causa que éste se sienta cohibido y comience a equivocarse, lo que a su vez provoca la impaciencia del profesor y fortalece -de manera negativa-, sus expectativas sobre la discapacidad. El resultado final es que se obstaculiza el proceso educativo debido a la actitud del profesor y no a la discapacidad.

Ricardo: En otra clase nos tocaba hacer ejercicios en taller de Lectura y Redacción, cuando tocaba algo oral o escrito (Mauricio) no podía darse a explicar porque si lo escribía, la maestra no podía entenderlo, y si lo leía, la maestra pensaba que lo engañaba, que Mau le decía otras cosas que no decía ahí... y ahí si yo me aparté de Mau, porque lo que la maestra quería es que hiciera las cosas sólo, porque la maestra lo que sentía es que todo se lo hacían, a mí me decía: "es que a mí se me hace que todo se lo hace su mamá"... entonces Mau dejó de participar, ahí lo que hizo fue cambiarse de clase.

En cuanto a las actividades en las que Mauricio decide no participar se debe principalmente a dos razones:

La primera, cuando juzga que su participación puede afectar el desenvolvimiento de su equipo o lo puede perjudicar, por ejemplo, cuando la evaluación final consiste en que la calificación que obtenga el representante del equipo, será la que obtenga todo el grupo. En palabras del estudiante invidente: *no me quería meterme en eso, porque también era darles puntos a los que contestaran primero, no quería afectar a mi equipo.*

En segundo lugar. No participa cuando considera que no tiene la suficiente confianza en sus compañeros. Por ejemplo, en la clase de Educación Física, si tenía que correr de la mano de un compañero o sujetado por medio de un paliacate, prefería hacerlo con algún grupo de compañeros con los que se sintiera más seguro: *como era al principio cuando no me llevaba con mis compañeros no me sentía capaz de hacerlo, y luego ya los fui haciendo para pasar nada más la materia.*

- **La evaluación**

Los aspectos que consideran los profesores en la evaluación, varían de un profesor a otro, sin embargo la evaluación por medio de exámenes equivale a un porcentaje menor en comparación con una escuela tradicional.

Por ejemplo, el profesor de Filosofía no aplica exámenes, evalúa con la elaboración de cinco ensayos durante el semestre, esto equivale al 60% de la calificación y el resto corresponde a las actividades realizadas en clase, la participación y la asistencia. Mientras que el profesor de Antropología, evalúa una actitud de colaboración en los equipos de trabajo, la habilidad para exponer ideas, la asistencia y las tareas en casa.

Sin embargo, la mayoría de los profesores puntúan más alto las participaciones en clase del estudiante invidente, en comparación con las de los estudiantes regulares. Esto, posiblemente, debido a que la mayoría de las actividades se hacen en equipo, y los estudiantes tienen la posibilidad de estar cerca del estudiante invidente, y de este modo identificar sus esfuerzos. Al parecer no se presentan problemas en cuanto a que la evaluación de los estudiantes regulares sea diferente de la evaluación del estudiante invidente, o al menos así lo refirió Mauricio cuando se le hicieron preguntas al respecto.

Por consiguiente, los profesores no tienen la necesidad de demostrar que no tienen preferencias y, tienen mayor flexibilidad para adecuar las evaluaciones al estudiante invidente, a diferencia de Erika cuando le aplicaban los exámenes orales frente a toda la clase para que los estudiantes vieran que “no había trampa”. En ese sentido el profesor de Química, relató la siguiente experiencia durante la entrevista:

Profesor de Química: Hace poco vino su mamá,...vino y me platicó -¿qué cree profesor?, pues sabe que Mau se tropezó y se lastimó un pie, anda en silla de ruedas- ...preocupadísima porque ese día había examen, entonces yo le dije: ¿está Mau abajo? -sí-, yo bajo y le hago el examen oral, cuando terminaron todos los de mi grupo bajé y le hice el examen, y Mau -sí, pero que se vayan ellos no quiero que estén- ha perfecto, y yo sólo con Mau ahí en las escaleras haciéndole preguntas y calificándolo evaluándolo.

Cuando los maestros llegan a realizar exámenes para evaluar a los estudiantes, los profesores aplican exámenes en grupo o en parejas, en caso de que el examen sea individual, a Mauricio se lo aplican de manera oral, si la prueba consiste en completar

frases o es de opción múltiple, el profesor o algún compañero lo ayuda para escribir las respuestas y en caso de que el examen conste de preguntas abiertas, Mauricio responde las preguntas en braille y posteriormente le dicta al profesor sus respuestas.

Cabe mencionar que como parte del modelo educativo, la colaboración en grupo es muy importante y por lo tanto también se evalúa que las actitudes de los estudiantes estén dentro de un marco de respeto y cordialidad. Sobre este punto, el maestro de Filosofía y de Antropología expresaron lo siguiente en cuanto a la evaluación:

Maestro de Filosofía: Sobre todo la entrega de los trabajos, las lecturas que realiza, las tareas que entrega e incluso también la atención que ponga en clase, eso para mí, a diferencia quizá de los demás tiene mucho peso para la evaluación de Mau.

Maestro de Antropología: Las actitudes, con qué actitudes llegan al salón y sobre todo la responsabilidad, hicieron la tarea me fijo mucho en esa parte y, ya, con los chicos que no hicieron la tarea a veces los corro, si no traen la tarea.

De ahí que, las principales estrategias de Mauricio para tener un mayor puntaje en las evaluaciones son: entregar siempre las tareas, participar en las actividades dentro del aula, estudiar para los exámenes y nunca faltar a clases, incluso aunque no le guste la clase, no aprenda o no pueda participar en ella.

Mau: Igual que en todas, entregando tareas, exponiendo, yendo a todas las clases, porque aunque no me gustaran no importaba, tenía que entrar para pasar, porque, sino, me atoraba en el año.

En cuanto a las clases en las que los profesores no muestran interés por el aprendizaje del estudiante invidente o lo ignoran, le evalúan los exámenes que se realizan en grupo, por lo que Mauricio obtiene la calificación que le asignan al grupo, aun cuando no hubiera participado en el examen:

Mauricio: Había una compañera que es la que hacía todo, a veces sí yo le ayudaba, pero básicamente ella hacía todo, pero fue cuestión del maestro, porque tampoco estaba acostumbrado a tratar chicos invidentes, entonces para él era más fácil decir entréguenme el examen no importa quién lo haga o si yo aprendía, “lo que me interesa es tu trabajo y tu asistencia”, entonces la verdad si él no se preocupaba, pues, yo tampoco para echarle las ganas, entonces para más relajado le dejaba a mi compañera las cosas.

Desgraciadamente, este tipo de actitudes no sólo ocurre con el estudiante invidente, también sucede con los estudiantes regulares. En este punto se puede destacar que la consecuencia de que el estudiante invidente se desanime y deje de intentar alcanzar los

aprendizajes, refuerza el estereotipo de que los estudiantes con discapacidad no cuentan con las habilidades para lograr ciertos aprendizajes. Lo que importa observar es que, incluso los profesores podrían argumentar que ya tuvieron la experiencia de incluir a un estudiante invidente en clase y no logró que aprendiera, sin tomar en cuenta que su desinterés en su enseñanza es el factor clave en este tipo de situaciones.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias para aprobar los exámenes, que no consiste precisamente en estudiar, es preguntar los contenidos del examen a aquellos estudiantes que ya lo hubieran realizado. Ello era posible debido a que los profesores programaban el examen de Mauricio luego de aplicárselo a todos los estudiantes, puesto que debían vigilar al grupo para que no se “copiaran” durante el examen.

Una estrategia que se utilizaba cuando el examen era aplicado en grupos, era aprovechar cualquier distracción del profesor para compartir o verificar sus respuestas con otros grupos y en caso de que el profesor se diera cuenta de ello, los estudiantes argumentaban que le estaban leyendo las preguntas a Mauricio.

Al respecto, Mauricio comentó lo siguiente:

Mauricio: Son formas que no están bien, pero es para salir adelante y los acordeones yo no los usé mucho, la verdad no los usé y a veces sí sacaba el cuaderno debajo de la banca pero era muy complicado y no era muy conveniente para mí.

Cuando este tipo de prácticas es comúnmente utilizada por los estudiantes, los profesores deberían replantearse otras actividades con las que se pueda evaluar el aprendizaje de los estudiantes, de manera que no hubiera la oportunidad de “copiarse”. También podrían tomarse como indicador, aquellos contenidos en los que los estudiantes se “copian” más, para así desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje y sustituirlas por las que no están dando resultados.

- **Estudio y elaboración de tareas**

Para la elaboración de tareas y estudiar, utiliza las mismas estrategias que usa para participar en clase, esto es, actividades de grupo como lecturas, discusión de los temas y uso de materiales que pueda tocar.

La situación cambia cuando ninguno de los jóvenes ha entendido el tema sobre el que deben estudiar o realizar alguna tarea, entonces la estrategia es buscar a los profesores que ha tenido en otros semestres y que cuentan con la reputación de ser excelentes maestros, para solicitarles que le expliquen algún tema del nuevo curso.

En cuanto a la elaboración de tareas o estudio de manera individual, una de las actividades que realiza el estudiante invidente es centrar toda su atención durante las clases, ya que se ha dado cuenta que eso le permite dedicar menos tiempo a preparar algún examen. Otras prácticas en las que se apoya, es apuntar diversas preguntas durante las clases, tanto las que realizan los profesores, como aquellas que considera podrían incluirse en los exámenes. Posteriormente realiza una guía de estudio y repasa las preguntas, ello debido a que en ocasiones estudiaba temas que no venían incluidos en las pruebas.

Por último, para la elaboración y entrega de tareas, sus familiares son quienes lo apoyan con las lecturas, también para comprender algunos temas; en el caso de las Matemáticas, tiene la fortuna de que uno de sus tíos es experto en el tema y cuenta con la disposición para explicarle, así lo relato una de las amigas de Mauricio:

Mónica: Este sí, de parte de su familia su mamá y su tía lo ayudan mucho cuando tiene que enviar un trabajo. Su tía por lo general nos los envía y cuando tiene que entregar una tarea, para que los maestros vean y lo entiendan, lo imprimen y él lo hace aparte en su cuaderno

4.5 Descripción de las observaciones en el Instituto Latino de México

- **El espacio educativo**

El ILM, es una institución privada, en la que se imparte educación a nivel secundaria y a nivel medio superior, cuenta con tres edificios, cada uno alberga seis aulas, tres en la planta baja y tres en el primer piso, hay un pequeño patio central, un pequeño auditorio, un aula adecuada como biblioteca, dos baños y una pequeña cooperativa escolar.

No cuenta con adecuaciones para facilitar la accesibilidad de las personas con discapacidad, sin embargo, debido a que es una escuela relativamente pequeña -en comparación con el CCH-Vallejo-, a la estudiante se le presentan muy pocos obstáculos para desplazarse por las instalaciones, el piso está parejo y sólo en ocasiones se encuentran pupitres estorbando en los pasillos.

El aula en la que Erika toma la mayoría de sus clases, se encuentra ubicada en el segundo piso de uno de los edificios y, sólo, para la clase de Inglés, se desplaza a la planta baja, dado que es el único salón que cuenta con reproductor de video y televisión, esta clase la toma dos veces por semana. También se desplaza dos veces por semana a un salón que se encuentra a lado de su aula para tomar la clase de Derecho.

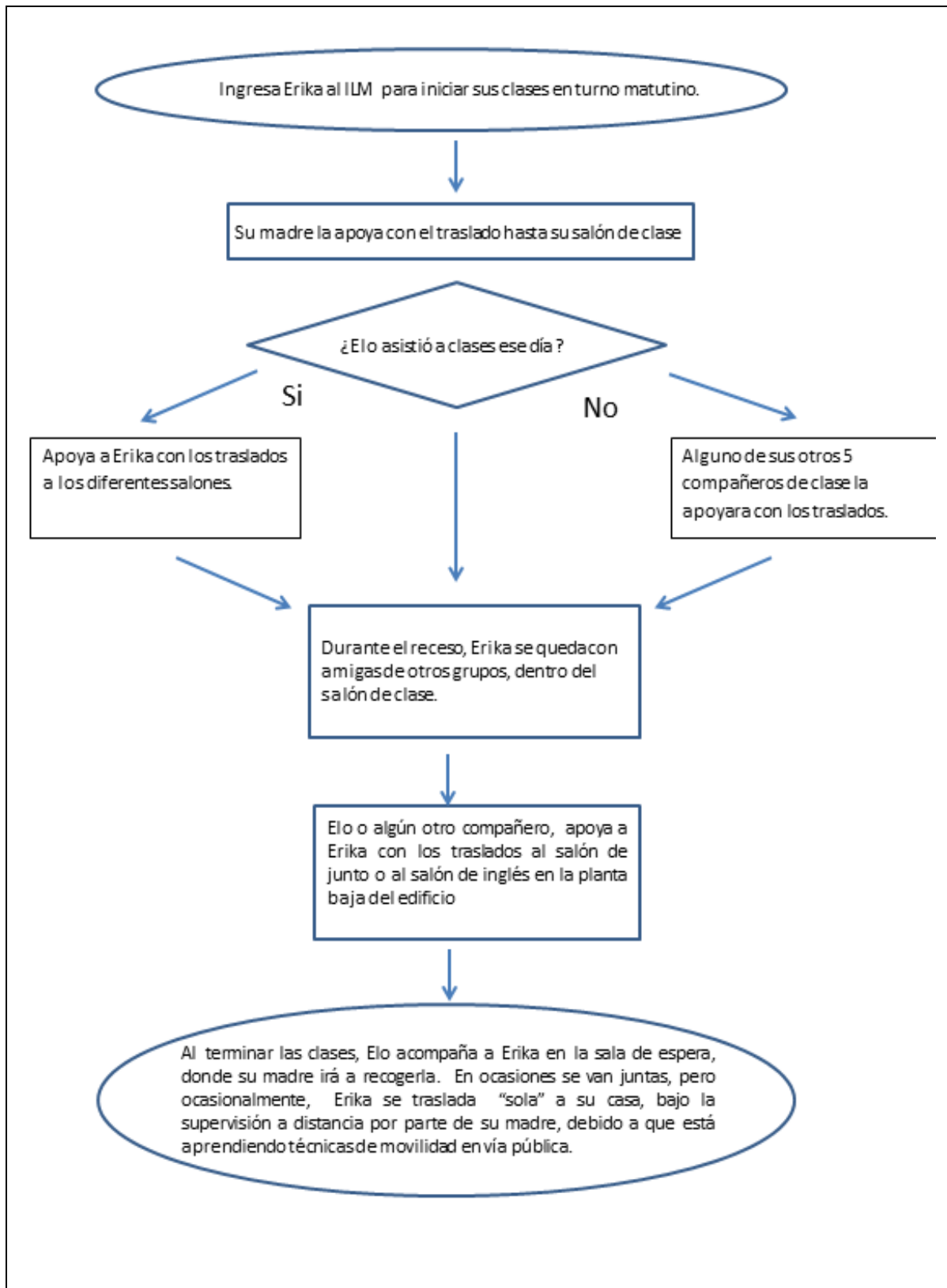
Su grupo de clase está conformado por seis jóvenes, por lo que dentro del salón siempre hay suficiente espacio para desplazarse. Las aulas cuentan con un pupitre para cada estudiante, un pizarrón, un escritorio y un estrado, en una esquina hay un pequeño librero y una especie de cajonera que los estudiantes utilizan para guardar sus cuadernos o llevar libros.

- **Estrategias de movilidad del estudiante invidente**

Erika utiliza la técnica del guía vidente para desplazarse por la escuela y la mayor parte del tiempo es apoyada por su compañero Elo, y en caso de que éste llegara a faltar a clases, algún otro compañero de su grupo se acomode para ayudarlo. Cabe mencionar que debido a los pocos traslados y a que Erika no tienen problemas para desplazarse sola, quizá no sería necesario el apoyo.

En los primeros días que realicé la observación en la escuela de Erika, le pregunté si había algún letrero en braille o alguna adecuación especial para personas con discapacidad, ella me contestó que, los únicos letreros en braille que existían, eran los acordeones que pegaba debajo de su pupitre.

A continuación se presenta un diagrama en la que se han organizado los estudiantes regulares y el estudiante invidente en cuanto a los apoyos de movilidad.



- **Actividades que realiza el estudiante invidente cuando no hay clases**

El patio de la escuela es pequeño para la cantidad de estudiantes que salen a la hora del receso, por este motivo, a Erika no le gusta salir a la hora del descanso, ni siquiera para comprar alimentos en la cooperativa escolar. Lo anterior se debe a que en ocasiones ha tenido malas experiencias, por ejemplo: una vez un chico se impactó contra ella por correr sin fijarse por donde iba y, en otra ocasión, le pegaron con un balón en la cara por no tener cuidado al jugar fútbol.

En cuanto a los alimentos, Erika prefiere llevarlos de su casa, ya que para llegar al mostrador de la cooperativa, tiene que sortear a todos los estudiantes que se amontonan y gritan para lograr ser atendidos por las vendedoras.

Durante el receso, Erika prefiere quedarse platicando con sus amigas dentro del salón, cabe mencionar que sólo Erika y sus amigas gozan de este privilegio, ya que para los demás estudiantes no está permitido permanecer dentro de las aulas a la hora del descanso.

Cuando los estudiantes no tienen clase, ya sea por inasistencia del profesor o por cualquier otro motivo, se distraen bailando entre ellos, haciendo juegos de manos, platicando, cantando, elaboran tareas o estudian sus apuntes para participar en la siguiente clase y con ello obtener puntos en su calificación.

- **La “Semana Cultural”**

La semana cultural consiste en que los estudiantes y sus familiares participan en diversas actividades; aparte de sus clases, por ejemplo, muestras gastronómicas, exposiciones de temas de interés, exposiciones de ejercicios en el laboratorio y muestras de pintura o artes plásticas.

Hay que advertir que durante las actividades de la muestra, Erika no tenía ganas de participar, prefirió donar platos desechables para la muestra gastronómica y asistir a sus clases o quedarse en el salón estudiando. Cuando le pregunté por qué razón no deseaba participar me comentó lo siguiente:

Erika: No quiero estar con mis compañeros en la muestra gastronómica, prefiero quedarme en el salón porque es más tranquilo y porque mis compañeros son muy escandalosos, me molesta su desorganización y me desespero. Las conferencias me parecen aburridas, todos los años he participado, incluso el año pasado Elo y yo ganamos el segundo lugar con el tema de la capa de ozono, a parte ¿qué tiene de muestra gastronómica unos sopecitos?

Efectivamente, la “muestra gastronómica” consistía en cocinar unos sopecitos, pero cuando se llevó a cabo el evento, Erika participó cortando alimentos a petición de su madre y de algunos profesores, pero no exageraba en cuanto al comportamiento de sus compañeros, éstos se gritaban constantemente y parecían desorganizados durante la preparación de los alimentos. Cuando terminaron de prepararlos, y los padres llegaron a la degustación, el director de la escuela fue el primero en ingresar, tomó la palabra para inaugurar la muestra, felicitó a los estudiantes e hizo hincapié en la “maravillosa” participación de Erika, cuando ni siquiera se había percatado en qué había consistido su participación. Ante esto, algunos compañeros de Erika se comenzaron a ver unos a otros como queriendo comunicar su desacuerdo, en ese momento, a Erika se le subieron los colores al rostro y parecía estar apenada.

- Dinámica de las clases

En el caso del Instituto Latino de México, se pudo observar la dinámica de las siguientes clases: Inglés, Sociología, Derecho, Historia de México, Historia del arte, Historia de la cultura y Matemáticas.

En cuanto a la clase de Historia de México, Historia del arte e Historia de la cultura, la dinámica es muy similar, puesto que es impartida por la misma profesora, incluso hay días en las que toman las tres clases de manera consecutiva. Es interesante mencionar las reacciones que provocan en los compañeros de clase de Erika estas materias: se esconden para no asistir a la primera clase, se duermen en el pupitre, se distraen volteando al patio, algunos no toman notas en sus cuadernos, no hay participación por parte de los estudiantes, y las pocas participaciones provienen únicamente de Erika o Elo, quienes son considerados como los “ñoños” del salón. Más aún, algunas clases se imparten únicamente para Elo y Erika, pues son los únicos estudiantes que entran a clase.

Durante las clases mencionadas, la maestra expone el tema y hace dictado, pero sólo algunos estudiantes toman nota, Eri de vez en cuando pide ayuda para que le repitan información, pero a comparación de sus compañeros lo hace muy poco, incluso la maestra llegó a comentarles en tono de regaño: *Eri con todo lo que hace y no se atrasa en sus notas como ustedes*. Esto debido a que los estudiantes solicitan que se les repita la información, una y otra vez, pero curiosamente no toman apuntes, lo que parece más bien un acto de descontento por tomar un gran número de clases de manera consecutiva, con un mismo profesor.

Posteriormente, la maestra empezó a hacer preguntas sobre el tema, respondió algunas dudas de los estudiantes y al final de la clase pidió como tarea, leer un texto y ver una película.

En la clase de Historia de la Cultura, pude observar la exposición de un tema por la estudiante invidente, para ello, su compañero Elo se encargó de conectarle la computadora a Erika, de instalar el programa parlante, de abrir el archivo y de pasar las diapositivas mientras ella iba exponiendo de memoria su tema. Esto fue muy sorprendente para mí, puesto que algunos profesores del CCH-Vallejo, tienen la idea de que una persona ciega no puede hacer exposiciones de esa manera, sin embargo, Erika no tuvo ninguna dificultad al tener el apoyo “técnico” de su compañero.

La clase de Inglés dura alrededor de dos horas, por lo regular inicia con la proyección de una película sin subtítulos; esta actividad dura aproximadamente veinte minutos. La clase es impartida para dos grupos del tercer año, por lo que se convierte en un clase con alrededor de 40 estudiantes.

Mientras se proyectaba la película, algunos estudiantes hacían bromas o llamaban la atención de otros compañeros, mientras tanto, Erika parecía poner mucha atención a la película. Cuando terminó la actividad, el profesor paró la película y les pidió a los estudiantes que sacaran su libro de texto para realizar un ejercicio que consistía en contestar unas preguntas a partir de una lectura en voz alta en inglés. Para mi sorpresa, el profesor le pidió a Erika que continuara con la lectura, pero ella le contestó que había olvidado el libro en su casa.

Durante el descanso, le pregunté a Erika si el libro de inglés lo tenía en braille, ella me contestó que no, que su hermana le ayudaba a pasar el contenido del libro en braille, sólo que lo había olvidado en su casa. También le pregunté por qué llevaba el libro de texto a clase, si no le era útil, ella me contestó que lo llevaba porque así podía prestárselo a algún compañero en caso de que lo hubiera olvidado. Igualmente, los profesores parecían muy complacidos al ver que ella cumplía llevando todos sus materiales, aunque no los utilizara.

Regresando a la actividad anterior, cuando los estudiantes hubieron contestado las preguntas en sus libros, comenzaron a levantar la mano para participar dando sus respuestas, si esta era correcta, acudían al escritorio para que el profesor les pusiera un sello de participación, pues éstos forman parte de su evaluación final.

Erika levantó la mano y, nuevamente, para mi sorpresa, contestó una de las preguntas que había hecho el profesor, aun cuando no tenía el texto. Posteriormente me comentó que Elo le había “soplado” la respuesta, esta práctica también se daba entre los demás estudiantes.

El siguiente ejercicio fue escribir un vocabulario en el cuaderno, que debían aprenderse para poder participar en la siguiente clase y, con ello, ganar más sellos de participación. Erika anotó las palabras, tal y como suenan, en su cuaderno, me explicó que posteriormente su hermana le ayudaría a buscar la manera correcta de escribirlas.

La última actividad: el “rucómetro” o “nacómetro”, consistía en que el profesor comienza la copla de alguna canción popular y quien termine la copla, puede salir del salón, aun cuando falten diez minutos para que termine la clase. En aquella ocasión el profesor cantó “la del mono colorado...”, “me trae todo el día mareado”, contestó Erika, con lo cual podía salir del salón, en ese momento Elo se apresuró a preguntarle al profesor si él también podía retirarse, puesto que él es el guía vidente de Erika. El profesor le autorizó la salida y en ese momento, el grupo comenzó a abuchearlo, como tratando de expresar que era injusto. Sin embargo eso no pareció importarles a Elo y a Erika, y salieron muy contentos, con un gesto de complicidad.

La clase de Sociología y la de Derecho son impartidas por la misma profesora, quién es considerada por los estudiantes como una maestra regañona y estricta, debido a diferentes

prácticas, ya que cuando ella cierra la puerta, ningún estudiante puede entrar o salir del aula.

Esa clase también la toman con otro grupo, pero ese día varios estudiantes se quedaron fuera, porque llegaron unos minutos tarde a la clase. Por dicha razón, la profesora decidió hacer un examen sorpresa.

La mecánica del examen consiste en que ella les dicta una pregunta y deja un tiempo para que los estudiantes puedan escribir la respuesta, por lo que al terminar de realizar las preguntas, la profesora recoge el examen inmediatamente. En el caso de Erika es distinto, primero, todos los estudiantes la rodean, luego la maestra le aplica el examen de manera oral, esto, en palabras de la maestra es “para que no haya trampa” y los estudiantes estén de testigos del examen.

En cuanto a la dinámica de la clase, la maestra dicta y expone un concepto. Cuando hace anotaciones en el pizarrón, no tiene cuidado de verbalizar lo que está escribiendo, pero al parecer a Erika no se le dificulta la clase, ya que la mayor parte del tiempo la actividad consisten en que los estudiantes tomen dictado. También realiza preguntas para que los estudiantes participen en clase y obtengan puntos que formarán parte de su evaluación final. En las clases que pude observar, la maestra no asignó ninguna tarea para resolver en casa.

La clase de Matemáticas, me atrevo a decir, que es el sueño de cualquier chico de bachillerato, incluyendo a Erika, puesto que es un grupo conformado por pocos estudiantes, lo que permite que la clase sea casi personalizada.

El maestro es considerado por los estudiantes como un “buen profesor” y lo llaman cariñosamente “Conchito”. La clase inicia retomando conocimientos previos, luego solicita que algún estudiante explique la resolución de una integral -paso a paso-, mientras, los demás estudiantes tienen la posibilidad de ayudar a su compañero, incluso Erika participó en esa actividad. Posteriormente, el profesor preguntó si habían dudas y comenzó con un tema nuevo; al termina de exponerlo, anotó en el pizarrón unos ejercicios para que fueran resueltos por los estudiantes.

A diferencia de las demás clases, Eri y Elo se atreven a bromear con el profesor, por ejemplo, mientras dictaba los ejercicios, ellos decían frases como: “Santa madre de Dios” “Cristo parado” “Dios nos salve de las integrales” y ello detonaban las risas en el grupo.

Otra situación particular, es que durante la explicación del tema, la estudiante invidente realizó muchas preguntas relacionadas con el ejercicio que estaba explicando el profesor, cuando terminó, los estudiantes pidieron que el profesor resolviera otro ejemplo y a final comenzaron a resolver los ejercicios en sus cuadernos. Cuando alguno de los estudiantes terminaba, se acercaba al escritorio para que el maestro lo evaluara. En el caso de Erika, el profesor fue quien se acercó a su banca y Erika le dio los resultados obtenidos de manera verbal, pero no le dio tiempo de resolver todas las integrales, por lo que aquellas que no alcanzó a resolver se quedaron de tarea.

Al final de la clase, Elo apuntó en el cuaderno de Erika el formulario que debían estudiar para la siguiente clase.

Durante la observación los apoyos más frecuentes por parte de los estudiantes regulares hacia el alumno invidente fueron:

- Llevar el cuaderno del estudiante invidente a la mesa donde se encuentra el profesor.
- Responder algunas dudas del estudiante invidente en cuanto a lo que dice el profesor.
- Dictar al estudiante ciego.
- Escribir fórmulas matemáticas en su cuaderno.
- Ayudar a conectar la computadora y a pasar presentaciones en *power point*.
- Ayudar a participar en clase de inglés (sugiriéndole la respuesta correcta).

En cuanto a la participación en clase del alumno invidente se pudieron observar las siguientes actividades:

- El estudiante invidente hace preguntas para resolver sus dudas, pero en mayor medida a sus profesores.

- El estudiante ciego participa respondiendo las preguntas de los profesores por iniciativa.
- Nunca sale durante las clases.
- Asiste a todas las clases.
- Toma apuntes en braille.
- Utiliza calculadora parlante y la computadora para ciertas clases.
- Pide ayuda de sus compañeros para que le repitan información.
- Participa en la resolución de ejercicios de matemáticas.

En cuanto a los profesores que tienen un estudiante invidente se pudieron observar las siguientes actividades:

- La mayoría de las clases son expositivas.
- Los profesores hacen dictado en sus clases.
- Utilizan ejemplos para explicar temas o conceptos.
- Recuperan temas vistos anteriormente.
- Hacen preguntas a los estudiantes sobre los temas anteriormente abordados.
- Los ejercicios para los estudiantes se realizan de manera individual.

4.6 Descripción de las observaciones en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo

- **El espacio educativo**

El CCH Vallejo es una institución educativa bastante amplia, cuenta con estacionamiento, dos cafeterías, tiendas de comida, espacios deportivos y alrededor de 24 edificios. La mayoría de éstos albergan seis aulas cada uno, distribuidas en dos plantas, algunos edificios tienen tres plantas y la última está destinada a los laboratorios.

Las adecuaciones existentes para facilitar la accesibilidad a los estudiantes con discapacidad, se reducen a dos rampas en el estacionamiento, por lo demás no existe ningún tipo de adecuación física para facilitar la movilidad de un estudiante con discapacidad visual, por ejemplo: mapas en relieve o en braille que indiquen la dirección en la que se

encuentran los diferentes espacios de la escuela (laboratorios, espacios deportivos, baños, auditorios, etc.), letreros en braille que indiquen el número de aula, guía en el piso para utilizar el bastón, etc.

El principal obstáculo que encuentra el estudiante invidente para transitar por el espacio escolar, es la irregularidad del terreno, ya que se pueden encontrar obstáculos como: ramas a nivel del rostro, ramas tiradas en los pasillos, pasillos sin pavimento, piso irregular, coladeras salientes, zanjas, escalones de tamaño irregular, bolsas grandes de basura, cascajo de construcciones, materiales de construcción y alambres salidos provenientes de jardineras improvisadas. Todo ello debido a que el gimnasio de la escuela se encuentra en remodelación.

En cuanto a las aulas, la mayoría están dotadas de televisión, aparato reproductor de video, pizarrones, proyectores, mesas y sillas suficientes para los estudiantes, aun así, debido a su amplitud, el estudiante invidente puede trasladarse utilizando su bastón.

- **Estrategias de movilidad**

En ocasiones el mobiliario (mesas, sillas, botes de basura) se encuentra fuera de su lugar, sin embargo ello no le ocasiona ningún problema a Mauricio en cuanto a la movilidad, ya que por lo general sus compañeros de clase le ayudan a ubicarse en el sitio donde regularmente se sienta, incluso se observó al estudiante invidente, moviéndose sin dificultad dentro de sus salones de clase.

En las aulas de laboratorio la dinámica es muy parecida, lo único que cambia es el mobiliario, ya que en lugar de mesas comunes, hay mesas de laboratorio metálicas que cuentan con lavabo, salidas de gas, enchufes eléctricos, etc. y, en lugar de sillas, hay bancos altos para sentarse.

Durante la semana de observación, el único problema que se presentó dentro del aula, fue el ingreso de los rayos del sol, que le pegaban directamente en la cara al estudiante invidente, generándole incomodidad por el calor. Mauricio resolvió esta incomodidad cuando identificó la cortina correcta que debía cerrar.

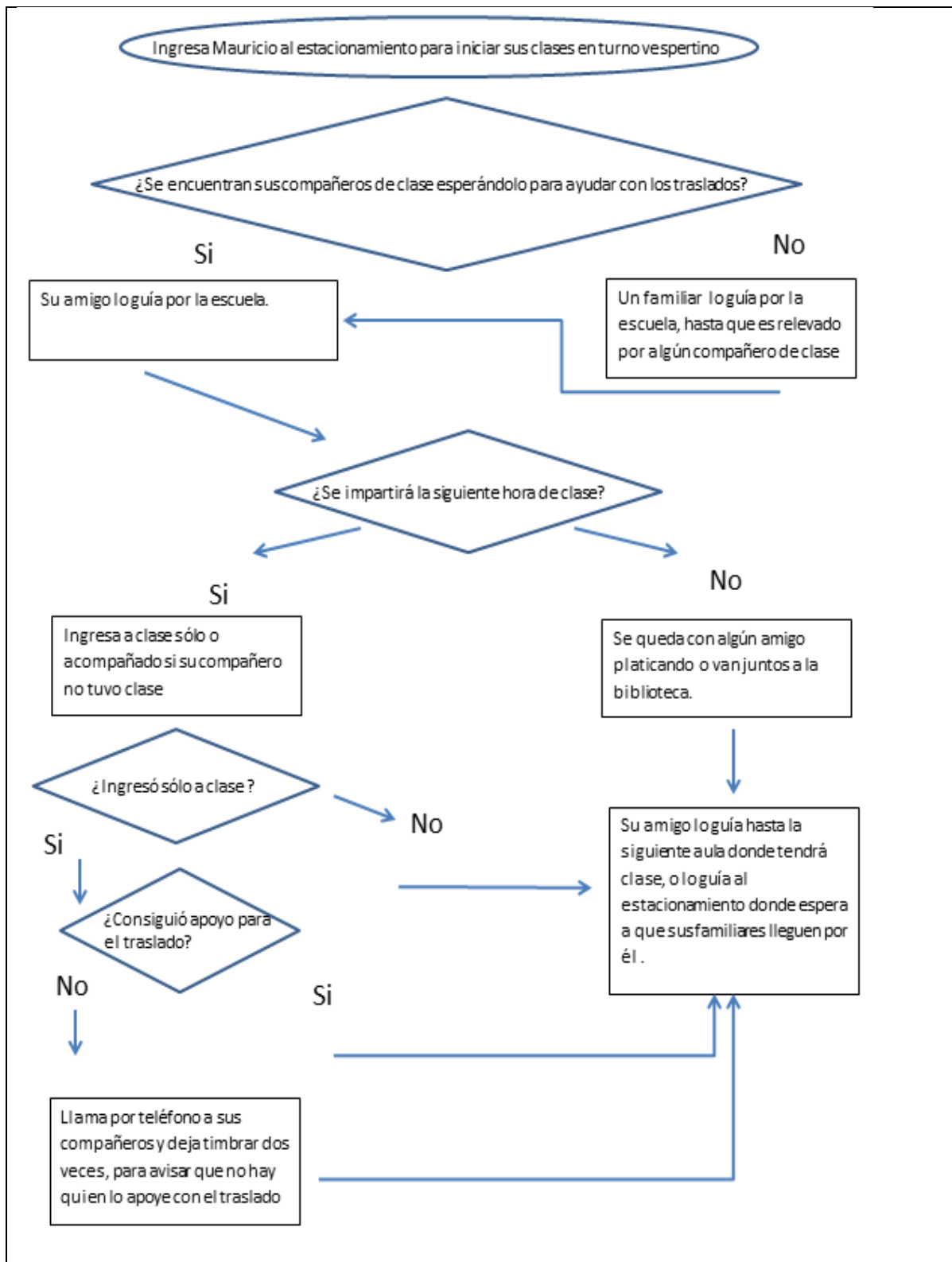
Al interior de las instalaciones educativa, los obstáculos, más el tránsito habitual de los estudiantes, hace casi imposible el traslado de un estudiante invidente sin ayuda. Frente a ello, el estudiante invidente junto con sus amigos, han acordado estrategias para apoyarlo durante sus traslados. Ésta ayuda inicia desde que el estudiante ingresa al estacionamiento de la escuela, donde sus amigos ya lo esperan y lo conducirán de aula en aula o a los espacios a los que necesite acudir, hasta que termine la jornada escolar. Este acompañamiento se realiza aun cuando sus amigos no asistan a las mismas clases que el estudiante invidente, puesto que año con año y dependiendo del área de concentración a la que se hayan inscrito, sus amigos quedan destinados en otros grupos al que no pertenece el estudiante invidente.

La estrategia de movilidad, ha requerido de mucha organización por parte de los estudiantes, el estudiante ciego y sus familiares, ya que los docentes pueden llegar a ser irregulares en cuanto a impartir sus clases o en cuanto al horario de inicio de las mismas. Por otro lado, los traslados de salón, en ocasiones, pueden llegar a ser largos, ya que las instalaciones de la escuela son muy amplias.

Ante estos obstáculos, los estudiantes y el alumno invidente, no sólo se han organizado por días para apoyarlo con los traslados, sino que también han implementado un código para comunicarse, de esta forma: si el estudiante invidente termina su clase antes de la hora, le marca a sus amigos dejando sonar su teléfono una vez, en señal de que necesita que acudan a ayudarlo; si ha encontrado quién lo apoye con los traslados, deja sonar su teléfono en dos ocasiones y, si es un evento distinto, por ejemplo que no haya clases o que se cierre la escuela por incidentes con los “porros”, deja sonar su celular en más ocasiones, esto les permite ahorrar en el número de llamadas. Por otro lado, en caso de que ninguno de los estudiantes que apoyan al alumno invidente haya asistido a clases, uno de sus familiares lo acompañará durante el transcurso del día, hasta que sea remplazado por algún compañero de clase.

En un caso extremo, en el que el CCH cancelara las clases, Mauricio llama a sus familiares para que pasen a recogerlo y, mientras tanto, alguno de sus compañeros se queda con él, para hacerle compañía.

A continuación se presenta un diagrama de la forma en la que se han organizado los estudiantes regulares y el estudiante invidente en cuanto a los apoyos de movilidad.



Sólo durante una ocasión, se observó qué sucede si los amigos de Mauricio no pueden acudir para apoyarlo con los traslados. Al terminar la clase, la profesora de Mauricio se percató de que no llegaba ninguno de sus amigos para ayudarlo, como lo hacen regularmente. Los demás estudiantes no se percataron de la situación, por lo que la profesora le preguntó a una de las últimas alumnas que abandonaba el salón, si estaría dispuesta a guiar al estudiante invidente a su siguiente clase, esta respondió que sí, pero no se veía muy complacida, pues sus amigos ya la estaban esperando; en ese momento le pregunté a Mauricio si no había problema en que yo lo acompañara, y aun cuando yo no conocía las instalaciones, el joven logró ubicarme para llegar al salón en el que tomaría sus siguiente clase, en lo único que lo apoyé, fue indicándole si había algún obstáculo de frente, pues él conocía el camino a la perfección.

En cuanto al traslado del estudiante invidente a los sanitarios, este puede volverse un problema si va acompañado de un amigo del sexo opuesto, ya que su acompañante no podrá ingresar al sanitario para describirle la forma en la que están dispuestas las instalaciones, pues al parecer cada baño está construido de diferente manera. Para evitar estos inconvenientes Mauricio ha optado por no tomar agua mientras se encuentra en la escuela, por lo que antes de salir, come en su casa y pasa al baño. En caso de que le dé hambre, por ejemplo, si no le dio tiempo de comer, su estrategia para entretener el hambre o algún antojo es cargar consigo paletas de dulce.

- **Actividades fuera de clases**

En los momentos en los que no hay clases, Mauricio suele pedirle a sus amigos que lo lleven a la biblioteca y le ayuden a localizar algún libro, para ello, le entrega a su amigo que lo acompaña los datos del libro escritos en tinta, posteriormente espera sentado en una mesa mientras el estudiante regresa con el libro que necesita, por último, acuden al mostrador para solicitar el libro en préstamo.

En la ocasión que me tocó presenciar el apoyo para el préstamo de libros en la biblioteca, la señora encargada de hacer el registro del libro, regañó a la alumna que estaba apoyando a Mauricio para realizar el préstamo, incluso la amenazó con quitarle su credencial y acusarla con las autoridades, por tratar de sacar un libro con una credencial que no le pertenecía,

toda la escena sucedió estando Mauricio al lado de la chica. Al final, la bibliotecaria se dio cuenta de su error, cuando le explicaron que se trataba de un préstamo a un estudiante invidente. Los jóvenes salieron riéndose a pesar de la actitud de la bibliotecaria y se llevó a cabo la siguiente conversación entre ambos:

Estudiante A: ¡Ay!, ¿qué le pasa? (refiriéndose a la bibliotecaria), ¡está ciega!, ya Mau, ponte un cartel que diga ¡soy ciego no sean pendejos!

Mauricio: Sí, me voy a mandar a hacer una playera para traerla a la escuela. (Risas).

Cuando los profesores no imparten clases, lo que al parecer ocurre seguido, los estudiantes acuden a alguna de las cafeterías o tiendas de alimentos que se encuentran dentro de la escuela. Éstas están abiertas todo el día y cuentan con mesas y sillas para que los estudiantes puedan comer sus alimentos. Como ya se comentó anteriormente, Mauricio trata de no consumir alimentos dentro del horario escolar para evitarse problemas con el uso de los sanitarios, sin embargo le complace estar con sus amigos y platicar, los temas por lo regular giran en torno a las relaciones de noviazgo entre los jóvenes, bromas o sobre las asignaturas escolares.

- **Dinámica de las clases**

En cuanto al ambiente dentro de las aulas, se pudo observar la dinámica de las siguientes clases: Antropología, Filosofía, Química y Estadística.²⁰ Es importante señalar que por lo regular, las clases tienen una duración de casi dos horas cada una y en promedio ingresan entre 30 y 45 estudiantes, con excepción de la clase de Estadística a la que sólo ingresan 15 estudiantes. En general, las clases iniciaron con aproximadamente 20 minutos de retraso y terminaron algunos minutos antes de la hora designada.

El profesor de Antropología, dio inicio a su clase haciendo una serie de preguntas sobre el tema anterior. Las preguntas eran abiertas y cualquiera podía contestarlas, Mauricio participó en una ocasión respondiendo una pregunta, es de mencionar que durante la clase el profesor va explicando algunos términos que pueden no conocer los estudiantes, también

²⁰ Cabe mencionar que otras asignaturas como Biología y Lectura y Redacción, no se pudieron observar dado que los profesores no asistieron para impartir sus clases.

se apoya en ejemplos para explicar los conceptos abordados en clase y resuelve las dudas que los estudiantes tienen sobre el tema expuesto.

Posteriormente, el profesor anotó unas preguntas en el pizarrón, para que las resolvieran en equipo, con base en la lectura de un texto que realizaron durante la clase. Uno de los integrantes del equipo de Mauricio le dictó las preguntas escritas en el pizarrón y posteriormente se dispusieron a leer por turnos el texto solicitado, mientras tanto, el estudiante invidente escuchó con atención la lectura que hacían sus compañeros. En ocasiones, algunos integrantes del equipo se distraían o se hacían bromas, pero al acercarse el tiempo de entrega del ejercicio se mostraron más atentos y participativos, cuando estaba por terminar el ejercicio, discutieron para dar respuesta a las preguntas, e incluyeron las participaciones de Mauricio. Mientras tanto, el profesor pasó con cada uno de los equipos para aclarar sus dudas y para entregarles la calificación del ejercicio de la clase anterior.

Un aspecto que llamó mi atención, fue que a pesar de no haber participado en el ejercicio, uno de los estudiantes me preguntó mi nombre y lo anotó en la hoja de entrega, como si yo hubiera participado.

El profesor de Filosofía, inicia su clase media hora después del horario que tiene asignado, ello le permite a Mauricio platicar con él de diversos temas. La clase inicia con algunas preguntas dirigidas a los estudiantes para recuperar aprendizajes previos, posteriormente expone su clase, para ello se sirve de muchos ejemplos en aras de explicar conceptos o resolver las dudas que surgen entre los estudiantes.

A continuación le pide a los estudiantes que lean un texto en voz alta y les va indicando las partes del texto que considera más importante, con la finalidad de que los estudiantes las subrayen, en este ejercicio, una alumna le ayudó a Mauricio a subrayar su texto mientras éste escuchaba con atención la lectura de sus compañeros.

El siguiente ejercicio consistió en leer en grupo un texto, discutirlo y, a partir de ello, realizar un resumen. La compañera de Mauricio, le leyó el texto mientras él iba escribiendo anotaciones en su cuaderno, posteriormente la alumna escribió el resumen tomando en cuenta la sugerencias y opiniones de Mauricio. Mientras elaboraban este ejercicio, el profesor iba llamando a los estudiantes para que le entregaran la tarea, cuando fue el turno

del estudiante invidente, éste le dijo que le diera “chance” de entregar la tarea en la siguiente clase, pues la había olvidado en su casa.

Hay que hacer la observación que los últimos estudiantes en entregar el resumen fueron Mauricio y su compañera, ya que los demás grupos se pudieron dividir las partes del texto para resumirlo. La clase termina y el profesor les pide material para realizar un ejercicio en la siguiente clase.

El profesor de Química, inicia su clase con la entrega de tareas, Mauricio no la entregó porque se trataba de una serie de nomenclaturas y aún no se ponía de acuerdo con el profesor para entregar aquella tarea que consistía en realizar una serie de esquemas de los elementos químicos. Al igual que los demás docentes, la clase comenzó retomando lo aprendido en la clase anterior, para ello realizaba preguntas sobre el tema. Sorprendentemente en esta clase todos los estudiantes deseaban participar, la mayoría levantaba la mano e incluso se adelantaban a responder, antes de que el profesor terminara de formular la pregunta. Mauricio participó en dos ocasiones y con ello se hizo acreedor de puntos de participación, mismos que forman parte de la evaluación final.

Posteriormente las participaciones consistieron en escribir fórmulas químicas en el pizarrón y, dado que Mau no pudo participar en esa actividad, se mostró un poco aburrido, mientras tanto, iba haciendo anotaciones en su libreta. Al terminar esta actividad, el profesor solicitó a los estudiantes que guardaran sus cuadernos porque iba a explicar el tema, también se trataba de nomenclaturas, esto propició que el grupo pusiera toda su atención en la clase ya que al finalizar la explicación, elaborarían el apunte sobre el tema.

El profesor continuó explicando su clase, al escribir en el pizarrón verbalizaba sus anotaciones, mientras tanto, una estudiante tomó la mano de Mauricio y comenzó a dibujarle, con su dedo, los esquemas que el profesor escribía en el pizarrón, de forma que éste se hiciera una mejor idea de lo que se estaba explicando.

Al terminar la exposición, los estudiantes se pusieron a discutir en grupos, cuál era la información relevante que deberían incluir en su apunte. El equipo de Mauricio le dictó el apunte cuando terminaron el resumen final.

Como siguiente ejercicio, los estudiantes siguieron discutiendo sobre el tema y eligieron un representante, quien sería el encargado de resolver un examen sobre el tema abordado en la clase, cabe mencionar que la calificación que obtuviera el estudiante elegido durante la prueba, sería la calificación que se le asignara a todo su grupo.

Los estudiantes que representan al equipo, se quedan resolviendo el examen, mientras que los demás salen al pasillo, hay que señalar que los estudiantes que salieron del salón, en lugar de platicar sobre otras cuestiones, estuvieron platicando sobre lo que habían entendido en la clase y se resolvían las dudas unos a otros.

Al finalizar el examen, el representante de cada equipo, explicó las preguntas que habían resuelto y cómo le habían hecho para resolverlas, los errores que tuvieron así como la causa de sus errores. La clase terminó cuando el profesor les indicó que tanto la tarea como los textos complementarios, podían encontrarlos en el blog de la clase y bajarlos de internet.

En cuanto a la clase de Estadística, ésta lamentablemente es una pérdida de tiempo para Mauricio. La clase inicia cuando el profesor pasa lista, posteriormente explica la clase, sin tener cuidado de verbalizar lo que está escribiendo en el pizarrón, asigna ejercicios para que los estudiantes los resuelvan y se sienta en su escritorio. Mientras explica, Mauricio escribe todo lo que escucha, no utiliza calculadora parlante, ya que no tiene oportunidad de usarla.

Supuestamente los ejercicios los resuelven en grupo, lo que realmente sucede es que sus compañeros de clase, a duras penas tienen tiempo para desarrollar los problemas y agregar el nombre de Mauricio a la actividad entregada. Es importante señalar que cuando el profesor se sienta en su escritorio, los estudiantes acuden para resolver dudas, pero en ningún momento, el profesor cruza palabra con el estudiante invidente, tampoco se apreció alguna intención por parte del estudiante para acercarse al profesor.

Durante la siguiente hora de clase, el profesor realizó un examen parcial, éste consiste más o menos en la misma dinámica, los estudiantes resuelven los ejercicios en equipo, Mauricio no participa en ningún momento y al finalizar, incluyen el nombre del estudiante invidente como si hubiera colaborado en la elaboración.

Durante la observación, los apoyos más frecuentes por parte de los estudiantes regulares hacia el alumno invidente fueron:

- Ayudarle a ubicarse en el aula, si el mobiliario está muy desorganizado.
- Llevar el cuaderno del estudiante invidente a la mesa donde se encuentra el profesor.
- Responder algunas dudas del estudiante invidente, en cuanto a lo que explica el profesor.
- Dictar al estudiante ciego.
- Explicar algunas partes de los ejercicios al estudiante invidente durante la clase.
- Ayudarle a subrayar textos.
- Apoyarlo anotando la tarea en tinta en su cuaderno.
- Realizar la lectura de textos en voz alta durante la clase.

En cuanto a la participación en clase del alumno invidente se pudieron observar las siguientes actividades:

- El estudiante invidente hace preguntas para resolver sus dudas, en mayor medida a sus compañeros que a sus profesores.
- El estudiante ciego participa respondiendo las preguntas de los profesores por propia iniciativa.
- Nunca sale durante las clases.
- Asiste a todas las clases.
- Toma apuntes en braille.
- No requiere de otros instrumentos en clase, como, computadora, calculadora parlante, ábaco, plano cartesiano, etc.
- Pide ayuda de sus compañeros para que le repitan información.
- Escucha atentamente si sus compañeros leen textos en voz alta.
- Participa en las discusiones grupales.
- Participa en los ejercicios grupales.

En cuanto a los profesores que tienen un estudiante invidente se pudieron observar las siguientes actividades:

- La mayoría pregunta a Mauricio si tiene alguna duda o si necesita ayuda.
- La mayoría utiliza poco el pizarrón y en caso de utilizarlo verbalizan lo que han apuntado.
- Utilizan ejemplos para explicar temas o conceptos.
- Realizan ejercicios grupales en clase.
- Recuperan temas vistos anteriormente o conocimientos previos.
- Se acercan al estudiante invidente (con excepción del profesor de Estadística).

Reflexiones finales sobre las estrategias de sobrevivencia de los estudiantes invidentes

La ruptura de las condiciones que genera la marginalidad de las personas con discapacidad

Cuando los jóvenes entrevistados perdieron la vista, sus familias se vieron envueltos en un contexto totalmente nuevo, en el que tuvieron que hacer frente a tres problemas significativos: la recuperación física de sus hijos, el duelo por la antigua dinámica familiar y el desconocimiento sobre la discapacidad.

Es en ese momento, cuando comienzan a recuperar distintos saberes para plantear soluciones, en un contexto en el que la falta de información sobre la discapacidad genera inseguridad, por lo tanto, principian a apoyarse en la red familiar para la búsqueda de instituciones que los orienten sobre la discapacidad y empiezan a distribuir el tiempo en las nuevas responsabilidades relacionadas con la rehabilitación de sus hijos.

En este sentido, al reestructurarse en ese otro mundo que es la discapacidad, en el cual intervienen ciertos valores, normas, ideologías y expectativas; integran nuevas experiencias y, con ello, el descubrimiento de nuevos aprendizajes, a partir de las posibilidades de conexión, alianza o acuerdos con otras redes. Por lo tanto, se van generando nuevas rutinas que ayudan a la asimilación de los problemas, gracias a las estrategias que van desarrollando de manera consciente o inconsciente, en aras de satisfacer sus necesidades, al principio en el ámbito doméstico y posteriormente en otros espacios, lo que a su vez representa nuevas dificultades.

El camino inicia cuando los jóvenes desean reintegrarse al ámbito escolar y no logran hacer cambios significativos ante las barreras sociales y las barreras de aprendizaje. Sin embargo, este tipo de situaciones se van modificando conforme se van adquiriendo nuevas experiencias y aprendizajes entorno a la discapacidad.

Desafortunadamente, estas acciones se realizan en un marco en el que, tanto la rehabilitación como la inclusión educativa, siguen formando parte de los discursos sobre la discapacidad, en la que la responsabilidad recae en las personas con discapacidad y sus

familias, pues no se cuenta con el ejercicio de políticas que favorezcan la inclusión social de las personas con discapacidad.

Cabe mencionar que el aprendizaje de las estrategias que posibilitan la inclusión de las personas con discapacidad no es gratuito, ya que para adquirirlo también debieron formar parte de redes relacionadas con las personas con discapacidad, basadas en el intercambio de distintos apoyos y en las que los padres retribuían invirtiendo tiempo y diversos esfuerzos o recurso económicos.

Por lo tanto, se pueden identificar estos sistemas de relaciones sociales, entre sujetos que se encuentran en las mismas condiciones de marginalidad, a causa de las barreras sociales que se les imponen a las personas con discapacidad. Se asisten de manera mutua por medio de vínculos basados en normas de reciprocidad y confianza, para hacer frente en la lucha por la supervivencia.

Esta circunstancia coincide con las funciones de las estrategias de sobrevivencia de otros grupos marginados y que se convierte en un modo personal, respaldado por un grupo, para enfrentar los problemas, (Lomnitz, 1998). Por lo tanto, esa será la dinámica que se replicará con los dos de los principales actores educativos: los profesores y los estudiantes regulares, pues a mayor cantidad de redes de apoyo, se tienen mayores posibilidades de inclusión (Dabas, 2005).

Sin embargo, estas estrategias se ven disminuidas a causa de los estereotipos y creencias sobre la discapacidad, pues las concepciones que se tienen sobre éstas definen el papel que debe desempeñar la persona con discapacidad dentro del marco cultural al que pertenece. Hay que enfatizar que, aun cuando existen nuevas definiciones sobre la discapacidad, la falta de información en los diferentes actores educativos, deviene en una falta de sensibilización hacia la discapacidad, lo cual se puede observar a través de las actitudes de indiferencia o rechazo por parte de los diferentes actores educativos, desde los estudiantes y profesores, hasta el personal de apoyo dentro de las instalaciones escolares.

Por otro lado, el segundo obstáculo que se presenta para la inclusión de los estudiantes con discapacidad y el aprendizaje de los estudiantes en general, son los modelos educativos tradicionales, así como la falta de motivación para ejercer la docencia por parte de algunos profesores, por ejemplo, horas de clase en las que el profesor se limita a hacer dictado o dinámicas de clase que se tornan monótonas y aburridas para los estudiantes, por lo cual se ve limitada su participación y su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los modelos educativos para las personas con discapacidad, estos están enfocados principalmente a la educación primaria, a partir de la educación secundaria, las opciones educativas son muy limitadas y en la medida que avanza el nivel educativo, las barreras de aprendizaje se incrementan. Estas limitantes orillan a los estudiantes con discapacidad a “forzar” la inclusión-integración, adecuándose a las características y necesidades de las instituciones educativas y no al revés, como lo plantearían los modelos de educación inclusiva.

Sin embargo, algunas ideas que giran en torno a la educación especial, generan consecuencias negativas en las actitudes de los profesores y algunos estudiantes hacia la discapacidad, pues se sigue creyendo que la única respuesta educativa para las personas con discapacidad son los centros de educación especial, donde existan profesores “especiales”, preparados en métodos y estrategias de enseñanza “especial”. Siguiendo este criterio, -que los estudiantes con discapacidad no deberían incluirse en las escuelas regulares-, pasan por alto los aspectos positivos que tiene la interacción social en el aprendizaje y, que a lo largo de su escolarización, uno de cada cinco niños o jóvenes podría necesitar ayuda “especial” en algún momento de su vida escolar, es decir, que el concepto de necesidades educativas especiales es cada vez más amplio (Anisow en Echeita, 2007).

Por lo tanto, la responsabilidad de la inclusión-integración recae principalmente en los estudiantes con discapacidad y sus familiares, orillándolos a hacer un doble o triple esfuerzo para que los jóvenes puedan continuar con sus estudios, debido a que por parte de las instituciones educativas, en el mejor de los casos, lo que único que se ofrece a primera instancia, es la inserción de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares.

No obstante, ante la falta de estrategias educativas para las personas con discapacidad, sólo la adaptación de las estrategias de sobrevivencia al ambiente educativo, posibilitan que el estudiante ciego pueda mantenerse en una institución educativa. Como se ha observado a lo largo de esta investigación, las instituciones educativas tienden a ser espacios en el que las preocupaciones de índole económico, genera competencia entre los estudiantes, tornándolos individualistas y ajenos a su realidad, dejando de lado tanto al aprendizaje como al desarrollo humano y social de los estudiantes. Estos proceder devienen en la exclusión de los sectores con menos posibilidades de acceder a la educación formal o mantenerse en ella (Torres,2001) (Frigotto,1998) y es contrario a las demandas de participación colectiva que las propuestas de educación inclusiva plantean.

Por consiguiente, los estudiantes ciegos se enfrentan a la falta de planes educativos o de adecuaciones curriculares desde la perspectiva de la educación inclusiva y, es a partir de la noción de estrategias de sobrevivencia que se puede comprender la forma en que estos jóvenes han permanecido dentro del contexto escolar.

En el caso de los jóvenes invidentes, se entiende por sobrevivencia en el ámbito educativo, a las estrategias tendientes a tratar de eliminar o minimizar las “barreras de aprendizaje y la participación” por medio de técnicas y redes de acompañamiento o apoyo. Sin embargo, para poder llegar a ese punto, los jóvenes invidentes tienen que haber adquirido las habilidades necesarias para permanecer en el ámbito educativo. Estas habilidades consisten en un grupo variado de actividades relacionadas tanto con el quehacer habitual, cotidiano y autónomo de las personas, como: la higiene personal, el desenvolvimiento en la mesa, el vestido, la realización de tareas domésticas, la movilidad básica (Cantalejo,2000); para posteriormente adoptar técnicas más avanzadas, como el uso de programas computacionales, calculadora parlante, etcétera.

Estas técnicas y habilidades se aprenden principalmente en centros especializados en los que, tanto el sujeto invidente como sus familiares obtienen los conocimientos necesarios junto con las experiencias que posibilitan el mejor desarrollo posible del sujeto invidente.

Una vez aprendidas las técnicas, los jóvenes invidentes se enfrentan al hecho que la escuela no dispone de una idea mínimamente precisa sobre el tipo de educación que se

requiere para su estancia en la institución: personal de apoyo, materiales, espacios, adaptaciones curriculares, información sobre las posibilidades de desarrollo, etc.

Posteriormente las estrategias de sobrevivencia educativa se encaminarán a realizar arduas modificaciones en las percepciones, emociones, modos de vinculares o actuar en los actores educativos, por medio de la convivencia con el estudiante invidente, lo cual no es tarea sencilla.

En este contexto los jóvenes pueden padecer ciertas reticencias por parte de los profesores en cuanto a aceptarlos en el aula, ya que afrontar las situaciones educativas que la discapacidad implica, así como atender de manera adecuada al estudiante con discapacidad, sin la posibilidad de tener un asesor en el proceso de inclusión-integración, les parece una circunstancia difícil de solucionar. Ante dicha situación, los padres o los estudiantes invidentes, suplirán esa función dando alternativas a los diversos obstáculos, por ejemplo: la aplicación de exámenes orales, adecuaciones en la entrega de tareas, etc.

Por otro lado, la poca experiencia que pueden tener los docentes frente a la integración-inclusión de las personas con discapacidad, da como resultado que el alumno se enfrente a la presencia de tiempos muertos o de actividades de relleno, como en aquellas en las que el estudiante no participa o no le aportan aprendizaje. Durante estos tiempos los profesores se limitan a tenerlo ocupado en cualquier tarea. Así mismo, la comunicación puede verse disminuida a causa del uso de referencias visuales, sin una descripción más o menos detallada de lo que se pretende comunicar.

Todas estas acciones, implican una actitud abierta hacia la investigación y experimentación por parte de los docentes y padres, tomando en cuenta que para ambos requiere de tiempo y esfuerzo, mismo que en el caso de los docentes no es reconocido ni remunerado por parte de la institución educativa.

Por otro lado, los compañeros de grupo no se encuentran en mejores condiciones de información sobre la discapacidad, sin embargo, también serán una parte importante de las estrategias de sobrevivencia del estudiante invidente, debido a todos los apoyos que se brindaron como integrantes de la red, por ejemplo, en el caso de Mauricio, minimizan las barreras arquitectónicas para garantizar su accesibilidad.

Asimismo, a través de la descripción de cada una de las estrategias que fueron utilizadas, aprendidas o inventadas durante el transcurso de los estudiantes por la educación media superior, a partir de las observaciones y las entrevistas realizadas a los diferentes actores educativos, se dio cuenta de las formas en las que se desarrolla o no la inclusión-integración de los estudiantes con discapacidad visual a nivel medio superior. Ésta área sigue siendo poco atendida por parte de las autoridades educativas, debido entre, otros factores, a la “baja demanda” por parte de las personas con discapacidad.

A partir de los resultados, se pueden realizar diversos análisis y reflexiones en torno a la planeación educativa, de manera que se pueda incidir en diferentes factores, (currículo, organización escolar, procesos del profesorado, etc.), con el objetivo de facilitar la inclusión-integración de las personas con discapacidad y señalar las ventajas que aporta a la comunidad educativa en general.

Entre los elementos más destacables, podemos encontrar los siguientes:

- La interacción entre las instituciones educativas y los familiares de los estudiantes, así como la colaboración entre ambos, pues permite potenciar objetivos comunes de aprendizaje (Puigdevioli, 2007) debido al intercambio de experiencias, lo cual genera efectos positivos en el rendimiento escolar de los estudiantes y, en el caso de los estudiantes con discapacidad, también posibilita la sensibilización de una buena parte de los integrantes del centro educativo.
- Las redes de apoyo entre estudiantes que permiten la creación de comunidades de aprendizaje sin proponérselo, en las cuales se comprometen a trabajar en equipo, influyéndose unos a otros al intercambiar sus estrategias de aprendizaje, con lo cual se potencializa el proceso de aprendizaje, al tiempo que aumenta el número de recursos que por lo regular son escasos. Estos beneficios se ven multiplicados cuando la familia y los profesores se unen a este tipo de redes, ya que se construyen estrategias de aprendizaje que favorecen a todos los estudiantes.
- Los modelos educativos que promueven el aprendizaje significativo, dinámico y el trabajo en equipo, ya que sin estar centrados en la discapacidad, disminuyen el sobre esfuerzo o la carga extra que debe realizar un estudiante con discapacidad en un entorno de aprendizaje tradicional. Asimismo, promueve la capacidad de generar

nuevos aprendizajes, cuando el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar sobre sus estilos de aprendizaje.

- La formación docente, que aun cuando no está dirigida a que los profesores adquieran habilidades y herramientas para la inclusión de las personas con discapacidad, repercute en el ejercicio docente y posibilita que los profesores puedan adaptar los planes de estudio, así como desarrollar diversas actividades para facilitar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y de los estudiantes en general.

Como resultado de estas experiencias, tanto Erika como Mauricio consideran que su experiencia en la educación media superior les proporcionó las herramientas y aprendizajes necesarios para continuar con sus estudios a nivel superior, en palabras de Erika:

Erika: Creo que fue una buena experiencia, que a lo mejor sí fue difícil, pero me va a enseñar a que en un futuro, a lo mejor que entre a la universidad, pues ya venir acostumbrada a ciertas cosas, a lo mejor a la relación con los compañeros que cuentan chistes de repente o que te dicen cosas como alusión a tu discapacidad como: -Oye vas a tener una cita a ciegas con tu novio-, ah sí; pero aprendes a jugar con tu discapacidad como a burlarte de ti mismo pero no en el mal sentido, sino aprendes a jugar contigo mismo a no tomar las cosas como tan en serio. Entonces yo creo que eso está padre porque te hace que seas como más libre, más abierto a las cosas y pues más feliz, o sea, porque no vas a estar ahí de amargado de; ¡ay, yo soy la única!, no, yo creo que todas las personas son diferentes y pues así se hace como una estructura padre, cada quién aporta lo que sabe, lo que siente y lo que es capaz de hacer y, pues, se hace como un mosaico ,o sea, todas las personas son diferentes ,pero juntos se hace una estructura padre y yo creo que eso se dio con mis compañeros allá en la prepa..., pero creo que eso sirve para otros ciegos, si llega un ciego a esa prepa van a decir pues sí, como Eri, entonces fue bueno, el abrirle la puerta a los que siguen atrás de mí.

Además, este tipo de estrategias seguirán vigentes debido a que las políticas en materia de educación para las personas con discapacidad se tornan demasiado lentas en comparación con las necesidades actuales. Un ejemplo de lo anterior es el informe del 2011 sobre el cumplimiento de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, mismo que México firmó y ratificó en mayo del 2008, en el que los avances que se presentan, se enfocan a las siguientes acciones:

- La sensibilización sobre la discapacidad a partir de impulsar una serie de concursos dirigidos a maestros de primaria, en los que se intenta generar interés en los

profesores al difundir las experiencias exitosas de inclusión-integración, éstos se han llevado a cabo desde el 2004.

- La distribución de materiales especiales para identificar a los estudiantes con discapacidad en diversos niveles educativos y promover el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.
- La elaboración de “diversas” campañas para la no discriminación, por medio de concursos de cuentos y frases que reflejen situaciones para “deconstruirlas” sic.
- El reconocimiento e impulso a las investigaciones orientadas a generar conocimiento y promover una cultura para el ejercicio pleno de los derechos y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, entre investigadores y estudiantes, por medio del Concurso Nacional de Tesis.

Mientras tanto, en el año 2009, la Secretaría de Educación Pública reportaba una población atendida en la educación básica de 128,942²¹ estudiantes con discapacidad en educación especial, mismos que de mantenerse y continuar con sus estudios estarán ingresando al nivel medio superior en unos años.

Sin embargo, reconocer el derecho a la educación, no genera por sí mismo la inclusión-integración de las personas con discapacidad y en este sentido no me parece relevante identificar si un estudiante tiene o no una discapacidad, sino si cuenta con los mecanismos para eliminar las barreras de aprendizaje. Igualmente me parece que las acciones de difusión, como los concursos, sólo impactan a una pequeña parte de la población, quién ya está generando estrategias de inclusión y me parece que dichas estrategias se pierden al no ser difundidas a mayor escala.

Esto se ve reflejado en las cifras con respecto a la educación de las personas con discapacidad, ya que el 42% de la población con discapacidad entre los 8 y 14 no sabe leer ni escribir, lo cual demuestra que se requiere un cambio en el modelo educativo para las personas con discapacidad.

21

Informe Inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. México: Secretaría de Relaciones Exteriores, Dirección General de Derechos Humanos y Democracia, 2011.

Incluso se podría pensar que el modelo educativo anterior a la Ley General de Educación, con la cual se empezaron a hacer los cambios hacia la integración, se contaba con un mayor número de instancias y apoyos para los estudiantes con discapacidad, pues actualmente las instancias que se encargan de promover la integración educativa no están dando los resultados esperados, un ejemplo de ello es que más del 50% de las personas con discapacidad atribuyen el abandono a cuestiones escolares y educativas.

Para ello se requiere de un nuevo modelo educativo que garantice el aprendizaje de las técnicas especiales requeridas para las personas con discapacidad, ello debido a que la mayor causa de discapacidad en la población en edad escolar es el nacimiento, por lo tanto se podría fortalecer este aspecto durante la educación básica, al tiempo que se hace un esfuerzo por incluir al entorno. En lugar de que los padres y estudiantes se desgasten en diversos centros para adquirir esos aprendizajes, como lo señala María Montessori, “Cuanto más cuidamos las necesidades de un periodo de desarrollo, mayor éxito tendrá en el periodo siguiente (1998; 245)

Con el aprendizaje de las técnicas especiales, así como de las bases de la educación inclusiva, se tendría avanzado parte del proceso para lograr la inserción de los estudiantes en sistemas educativos regulares, En este sentido, centrarse en las dificultades del estudiante, me parece incluso benéfico, siempre y cuando también se tenga en cuenta que se requiere de una enseñanza de tipo colaborativo, así como la participación de la comunicad, pues como se ha observado, la educación pensada para la diversidad es una gran oportunidad para que ésta incremente los resultados de aprendizaje esperados.

Por último, es necesario abordar aquellos temas que me parecieron interesantes para futuras contribuciones relacionadas con la educación de las personas con discapacidad. En primera instancia, se podría analizar los factores que propician el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la modalidad de educación especial USAER y CAM, así como un seguimiento a sus trayectorias educativas, de manera que se puedan rescatar las ventajas de este modelo educativo, pues en el transcurso de esta investigación, no se lograron identificar sus ventajas.

En segundo lugar, sería muy importante identificar las características psicológicas y sociales, así como los factores que posibilitan la elaboración del duelo, la pronta recuperación física, así como la capacidad de hacer frente a las experiencias de rechazo y discriminación, pues me parece que es un momento determinante para que las personas con discapacidad decidan continuar con sus estudios.

En tercer lugar, me parece que sería fructífero identificar los enfoques y materiales educativos que generan mejores resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes en un contexto inclusivo.

Por último, me parece necesario contribuir con una propuesta para promover una cultura de la equidad y garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad, con la finalidad de subsanar la carencia de información que existe sobre esta, por lo que se presenta una primera propuesta en los anexos.

Bibliografía

- Arnaiz Pilar y Martínez Rogelio. *Educación infantil y deficiencia visual*, CCS, España, 1998.
- Anau, F. *Piña Palmera* en Molina, A. *Antología de textos, Discapacidad y Comunidad*. Fondo Memorial Eudardo Vargas-DIF, México.
- Barraza, A. *Discusión Conceptual sobre el Término “Integración Escolar”* mesa redonda "Integración Educativa e Investigación" en el marco del Primer Taller Interinstitucional de Investigación Educativa realizado en la Universidad Pedagógica de Durango – México 2006.
<http://www.upd.mx/librospub/pritalie/Ponencia/disintes.pdf>
- Barton, Len, (comp.). *Discapacidad y Sociedad*, Morata, Madrid, 1988.
- Blanco, R. *La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 4. No 3, 2006.
<http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>
- Booth y Ainscow. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*, UK Bristol (CSIE), 2000.
- Brogna P. (Comp.). *Visiones y revisiones de la discapacidad*, Fondo de Cultura Económica, México, 2009.
- Brogna P. *Niveles Educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad*, Revista Mexicana de Orientación Educativa, No 8, Marzo-Junio, México, 2006.
- Cantalejo, J. *Entrenamiento en habilidades de autonomía personal*, Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual, Madrid, Organización Nacional de Ciegos Españoles, 2000. Vol. II, cap. VI.
<http://www.once.es/serviciosSociales/index.cfm?navega=detalle&idobjeto=981&idtipo=2>
- Carrizosa, Silvia, (comp.), *La diferencia: sus voces, ecos y silencios*, UAM-X, México 2000.
- Dabas, Elina. *Redes sociales familias y escuela*, Paidós, México, 2005.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, España, 1994.
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Diagnóstico de Personal y alumnos con capacidades diferentes DGETI 2007-2008 SEP.

- Echeita, G. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, Madrid, 2007.
- Echeita, G. *Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad*. Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Barcelona, 2005. https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULO%20PONENECIAS,/Atencion%20a%20la%20diversidad.pdf
- Escandón M. *La Educación Especial y la integración educativa en México* Seminario Educación Inclusiva en México: Situación Actual y Desafíos para el Futuro, 2004. <http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Integracion%20Educativa%20en%20Mexico.doc>
- Escandón, M y Castellano, P (Coord.) *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. Secretaría de Educación Pública, México, 2006. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- 1ª Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior SEP Instituto Nacional de Salud Pública 2007.
- Fabiana Mon y Norma Pastorino (comp.). *Discapacidad visual aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión*, Noveduc, Argentina, 2006.
- Frigoto, Gaudencio. *La productividad de la escuela improductiva*. Editorial Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Madrid, España, 1988.
- Forte, A. y García J. *El aprendizaje del niño ciego en la escuela*, I Congreso Virtual INTEREDVISUAL sobre Intervención Educativa y Discapacidad Visual, Octubre 2003. <http://documents.mx/documents/aprendizaje-del-nino-ciego-en-la-escuela.html>
- Giacobbe, M. *Redes Comunitarias: Un desafío para escuelas urbano-marginales*, Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, Volúmen 9, Número 1, abril 2009. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/356/355>
- Giroux, S. *Metodología de las Ciencias Humanas, La investigación en acción*. Fondo de Cultura Económica, México, 2009.
- Goffman, Irving, *Estigma, La identidad deteriorada*, Amorrortu, Buenos Aires, 2006.
- Guajardo, E. *Panorama actual de la Educación Especial en México*, Coloquio de Educación Especial, Universidad Autónoma de Zacatecas, Octubre de 2005.
- Guajardo, E. *Inclusión e integración educativa en México* Conferencia Magistral, Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México. 2007.

- [Harding, S. *¿Existe un método feminista?*, en Bartra, Eli. Debates en torno a una metodología feminista, PUEG-UAM Xochimilco, México, 2002.](#)
- Hernández, Miguel. *La comunidad autoritaria: estudio de las estrategias de vida en un ejido de Ixtlán de los Hervores, Michoacán*. México, El Colegio de Michoacán, 1990.
- Hintze, S. *Capital social y estrategias de supervivencia, Reflexiones sobre el “capital social de los pobres”* En C. Danani (Comp.), Políticas sociales y economía social: debates fundamentales, Buenos Aires: UNGS-Fundación OSDE-Altamira, Colección de Lecturas sobre Economía Social.
<http://www.flacsoandes.edu.ec/agora/capital-social-y-estrategias-de-supervivencia-reflexiones-sobre-el-capital-social-de-los>
- INEGI. *Las personas con discapacidad en México, una visión censal*. Aguascalientes, 2004.
- Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Distrito Federal 2007-2008, CNDH.
- Informe Warnock Sobre Necesidades Educativas Especiales Departamento de Educación y Ciencias en el Reino Unido, bajo el “Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes”, Reino Unido, 1974
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Krichesky, M. (comp.). *Adolescentes e inclusión educativa*, Noveduc-Unicef-CEI-Fundación SES, Buenos Aires, 2005.
- [Modelo Educativo CCH, UNAM, *Los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que dieron origen al CCH*, Gaceta Amarilla, UNAM, México. <http://www.cch.unam.mx/modelo>](#)
- Lomnitz, L. *Redes Sociales Cultura y Poder, Ensayos de Antropología Latinoamericana*, Porrúa- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México. 1998.
- Lomnitz, L. *Cómo sobreviven los marginados*, Siglo XXI, México, 2006.
- Montessori, María. *La Mente Absorbente*, Editorial Diana, México, 1998.
- Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993) <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Programa de Acción Mundial Para las Personas con Discapacidad ONU (1982).
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=500>
- Puigdemívol, I. *La Educación Especial en la Escuela Integrada, Una perspectiva desde la diversidad*, Graó, Barcelona, 2007.
- Ramírez, Reyes M. *La educación de los niños con discapacidad visual ¿Deben venderse como una mercancía?*, Revista Esperanza Volumen 8 Num. 2 Abril 2009.
<http://revistaesperanza.com/laeducacion.htm>

- Rosa Alberto y Ochaíta Esperanza (Comp.), *Psicología de la Ceguera*, Alianza S.A, Madrid, 1993.
- Sánchez, P. (Coord) Volumen 4 Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*, PARTE III EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO (1990-2001) http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v04.pdf
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México, 2002. <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. *Ley General de Educación 2003*. Diario Oficial de la Federación, México.1993. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf
- Sevilla de López, R. *Educación del Deficiente Mental en México*, Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental-DIF Estatal Durango, México, 1998.
- Székely, M. *Estrategias de Educación Media Superior Orientada a Personas con Discapacidad*, Secretaría de Educación Pública, México, 2009. http://archivo.eluniversal.com.mx/graficos/pdf09/presentacion_2.pdf
- [Stake, R. *Investigación con estudio de casos*. Morata, España, 1995.](#)
- Vlachou, Anastasia. *Caminos hacia una educación inclusiva*, Muralla, España, 1999.

Relación de cuadros y gráficas

Título del cuadro	Pág.
Cuadro No 1 Momentos históricos de la educación para personas con discapacidad en México	52
Cuadro No 2 Diagrama estrategias de movilidad de Erika.....	165
Cuadro No 3 Diagrama estrategias de movilidad de Mauricio.....	175

Título de la gráfica	Pág.
Gráfica 1 Porcentaje de población por tipo de discapacidad para el año 2000 y 2013.....	45
Gráfica 2 Porcentaje de población entre los 6 y los 14 años que asiste a una institución educativa.....	47
Gráfica 3 Porcentaje de población de 15 años o más que asiste a un nivel educativo.....	48
Gráfica 4 Porcentaje de población de 8 a 14 años que no sabe leer ni escribir.....	49
Gráfica 5 Porcentaje de población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir.....	49
Gráfica 6 Porcentaje de población con discapacidad visual que asiste a un centro escolar...	51

Anexos

Retomando las propuesta de los jóvenes con discapacidad

A partir de los resultados que se obtuvieron mediante esta investigación, así como de las diversas reflexiones que se dieron gracias a la participación de los actores involucrados y en aras de retomar sus propuestas para promover una cultura de equidad y garantía del derecho a la educación de los jóvenes con discapacidad, me parece necesario contribuir en ello, retomando las propuesta de los jóvenes con discapacidad.

Los diferentes actores entrevistados coincidieron en un punto que me parece importante destacar: la necesidad de sensibilización de los actores educativos con respecto a la discapacidad, así como la necesidad de información sobre las estrategias educativas que facilitan la inclusión-integración de los estudiantes con discapacidad.

Al respecto los estudiantes invidentes comentaron lo siguiente:

Erika: A lo mejor dar un tipo de capacitación a todas las escuelas en general, pero sí dar un tipo de sensibilización a los mismos alumnos, a los maestros, a los directores. Hacer una conciencia en el trato a la discapacidad y creo que no debe ser muy diferente, porque ya, en el momento en que te llegan a tratar diferente te sientes mal, ... y creo que también deberían implementar el saber señas, yo sé que ahorita estamos hablando de ceguera, pero también es importante otro tipo de discapacidad, porque llega un sordo y nadie puede hablar con él, y así, si llega otro ciego están sensibilizados o dependiendo de lo que llegue, así como hacen actualizaciones o cursos, pues uno de braille o de señas.

Mau: Que los profesores se pusieran a pensar más en los alumnos con los que están tratando, y cuando tienes a alguien distinto o con una limitación pues pensar en ellos en cómo se les facilitarían las cosas para que entendieran igual que nosotros, llevar más materiales, guiarnos con la mano tal vez, actividades dinámicas.

En ese sentido, me parece que una opción viable que impactaría a un mayor número de personas, para cubrir las necesidades de información sobre la discapacidad, sería generar diversos cursos relacionados con el tema de la discapacidad, por medio de las plataformas

educativas virtuales, cursos de braille, lenguaje de señas y sobre las perspectivas de la educación inclusiva.

Este tipo de acciones se pueden realizar en corto plazo, no requieren de una gran inversión en cuanto a recursos, y las autoridades educativas no sólo cuentan con las plataformas educativas virtuales, como la Plataforma de Cursos Abiertos Gratuitos Masivos en línea de la SEP, denominada MéxicoX,²² sino además con los recursos humanos encargados del montaje de tales cursos. Un recurso invaluable con el que también cuentan, son los derechos de las diferentes tesis relacionadas con la discapacidad y con los derechos de las experiencias exitosas de inclusión a nivel de educación básica de los concursos, todo esto es propiedad de la SEP.

Al contar y considerar toda esta información, la elaboración de diversos tipos de cursos relacionados con el tema de la discapacidad, se llevaría a cabo de manera relativamente ágil. Por lo tanto nos atrevemos a deducir que tanto para la elaboración del contenido, así como para las actividades que evaluarían a las personas interesadas en dichos cursos, se requeriría una inversión de tiempo entre tres y cinco meses, debido a que los cursos son cortos y éstos se elaborarían tomando en cuenta que los participantes hicieran una inversión de tiempo de dos a seis horas a la semana durante aproximadamente un mes.

Los cursos son gratuitos, no requieren de habilidades informáticas avanzadas y se pueden inscribir un número importante de personas. La utilidad de estos cursos se puede observar en las cifras que arroja el periodo 2015-2016, durante el cual se inscribieron a los diversos cursos que proporciona la plataforma MéxicoX, alrededor de 600,958 personas, de las cuales, 68, 633 acreditaron los cursos.

Por último, otra ventaja de este tipo de plataformas es que los cursos pueden ser elaborados y propuestos por cualquier institución educativa del país, lo que contribuiría no sólo a generar perspectivas positivas ante las diferencias humanas y contra cualquier forma de

²² <http://mx.televisiomeducativa.gob.mx/>

discriminación, sino que también lograría concentrar las diferentes perspectivas sobre la inclusión en diferentes contextos educativos.

Evidentemente la población que no cuenta con una conexión a internet, no podría participar, pero sin duda alguna, sería un avance significativo para disminuir la falta de información y generar un cambio hacia una educación más inclusiva.

Sugerencias para impartir clases en un grupo al que se integra un estudiante invidente

Si bien existen diversas técnicas para desarrollar el aprendizaje de las niñas y los niños con discapacidad visual, mismas que dependen de las fases del desarrollo, así como del tipo de discapacidad visual, a continuación se presenta una guía de consulta rápida, en la que se integran las estrategias que utilizaron los estudiantes que participaron en esta investigación.

- Sensibilizar al grupo del que formará parte, por medio de alguna dinámica, por ejemplo taparles los ojos y guiarlos por las instalaciones de la escuela.
- Sensibilizar al grupo para que identifique las formas de evaluación y las actividades, que por su especificidad, serán evaluadas de manera diferente al estudiante invidente.
- Ubicar al estudiante invidente cerca del profesor, pues ello le permite tener mayores posibilidades de escucha o le facilitará grabar las clases.
- Entregar el temario o las tareas escolares por adelantado al estudiante invidente, considera que le tomará más tiempo en realizarlas que a un estudiante regular.
- Identificar el tono correcto de voz, si es muy tenue, no te alcanzará a escuchar, si es muy alto, se puede llegar a sentir incómodo.
- Mantener una actitud abierta y flexible para identificar nuevas formas para impartir clases.
- Verbalizar todo lo que se escriba en el pizarrón y en la medida de lo posible, utilizarlo lo menos que se pueda.
- Establecer una comunicación constante con el estudiante y preguntarle sobre las actividades que ha llevado a cabo en otros niveles educativos, te permitirá identificar acciones que puedes utilizar para impartir tu materia o elaborar en conjunto estrategias con las cuales facilitar el aprendizaje.
- Mantener una comunicación constante con los familiares del estudiante invidente, ya que por lo regular son un excelente apoyo y te pueden orientar para la elaboración de materiales educativos o actividades de aprendizaje con estudiantes con discapacidad.
- Elaborar materiales que el estudiante pueda tocar, cuando se trata de contenidos visuales, como gráficas, tabulaciones, mapas, etc. o en su caso, describir de manera detallada su contenido.
- Elaborar materiales que el estudiante pueda tocar, pues ello le facilita la integración de conceptos abstractos, por ejemplo, realizar una ecuación matemática con pegamento, de forma que al secarse pueda percibirse al tacto.
- Permitir que las participaciones que por lo regular los estudiantes realizan en el pizarrón, el estudiante pueda realizarlas de manera oral.

- Utilizar ejemplos prácticos o relacionados con la vida cotidiana para explicar los temas.
- Preguntar si los estudiantes tienen dudas sobre el tema abordado.
- Realizar actividades grupales (discusiones, dramatizaciones, preguntas dirigidas, etc.)
- Adaptar las evaluaciones de manera que en la medida de lo posible sean idénticas para todos los estudiantes, por ejemplo, exámenes orales, entrega de ensayos, presentaciones o trabajos en equipo.
- Elegir materiales de lectura que no sea difícil obtener en versión electrónica o en braille y en caso de no encontrarlos proponer lecturas en equipo.
- Generar un espacio para discusiones o análisis grupales sobre los temas abordados en cada clase.
- Elaborar dibujos o esquemas en materiales, por ejemplo, picando una hoja sobre una superficie suave como el papel fomi.

Materiales utilizados por los estudiantes invidentes para cursar sus estudios

Regleta guía para escribir en tinta



Caja de Matemáticas elaborada por el padre de Erika



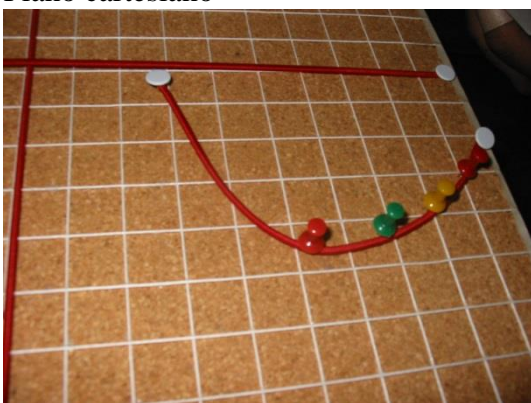
Teoría de conjuntos en tela



Curvgrafo y reglas para dibujar varias figuras



Plano cartesiano



Dibujado cromático en braille



Clasificación del déficit visual según Leonhard:²³

- Niños con ceguera adquirida (luego del primer año de edad): al utilizar su resto visual en su desarrollo sensorio motor, la forma de organización de las diversas estructuras mentales se ven influidas así como su interacción social.
- Ciegos congénitos: ciegos de nacimiento, por lo general tiene limitaciones básicas en: la cantidad y variedad de experiencias que pueden realizar; en la capacidad de conocer el espacio que los rodea para moverse libremente; en el control del mundo que los rodea y las relaciones que establecen con su entorno.
- Niños con baja visión: niños que en el mejor ojo corregido, tiene una agudeza visual de 3/10. Su desarrollo cognitivo es inarmónico. La adquisición del pensamiento lógico y las nociones conservadoras que corresponden a cada etapa de su desarrollo se presentan más lentamente que en los niños con visión normal; muestran déficit motor, hiperactividad y desatención (a razón de que los padres muestran confusión y desorientación por la baja visión del niño), lo cual produce inestabilidad emocional en el infante, y se refleja en una imagen de cuerpo fragmentada.
- Niños ciegos o de baja visión con afectación del sistema nervioso central: el ritmo de desarrollo de estos niños es más lento que el de los demás dependiendo del área dañada del sistema nervioso central.

Para una mayor descripción del déficit visual consultar el artículo La deficiencia visual (Hernández y Santos 2004) en La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar. Morata. España, en la página:

<http://www.once.es/otros/sordoceguera/HTML/capitulo01.htm>

²³ Cuevas Marta, "El niño con déficit de atención" Discapacidad visual Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión. p. 99.

Guías de entrevista

Guía de entrevista semiestructurada para realizarse con **familiares de estudiantes invidentes** que asisten a la educación media superior, por: Iskra Yurugi López

Entrevista 1

Variable: Aprendizaje y estrategias para la vida cotidiana

- ¿Cómo fue que su hijo (a) adquirió la ceguera?
- ¿Qué tipo de atención les dieron en el hospital?
- ¿El hospital les brindó alguna orientación para reincorporar a su hijo (a) a la escuela?
- ¿Alguna otra institución les prestó apoyo para reincorporar a su hijo (a) a la escuela?
- ¿Cómo decidieron que su hijo (a) continuara sus estudios?
- ¿Cómo fue que su hijo (a) aprendió las técnicas de ciegos para la vida cotidiana?
- ¿Actualmente aprende alguna?
- ¿Alguna de las técnicas las adquirieron por su cuenta?
- ¿Qué cambios se dieron en la organización familiar a partir de la ceguera de su hijo (a)?
- ¿Qué tipo de estrategias o técnicas para la vida cotidiana tuvo que aprender la familia?

Variable: Estrategias de sobrevivencia con la Familia en educación primaria

- ¿De qué manera se dio la reincorporación de su hijo a la escuela?
- ¿Se presentaron obstáculos para inscribir a su hijo?
- ¿En qué tipo de escuela lo inscribieron (especial, regular)?
- ¿Por qué se eligió ese tipo de escuela?
- ¿Se solicitó a la escuela alguna forma de trato para su hijo?
- ¿Cuál fue la respuesta de los profesores ante la incorporación de su hijo a la escuela?
- ¿Obtuvieron algún tipo de apoyo por parte de los profesores?
- ¿Fue necesario mantenerse en contacto con los profesores?
- ¿En qué casos?
- ¿Les pareció que la forma de enseñanza de los profesores era la adecuada para su hijo?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo fue la respuesta de los estudiantes ante la incorporación de su hijo a la escuela?
- ¿Obtuvieron algún tipo de apoyo por parte de los estudiantes?
- ¿Se presentaron obstáculos de movilidad para acceder al espacio escolar?
- ¿Qué tipo de obstáculos?
- ¿Cómo resolvieron esos obstáculos?
- ¿Qué tipo de obstáculos encontró su hijo para aprender dentro del aula?
- ¿Se resolvieron esos obstáculos?
- ¿Existieron obstáculos para que su hijo (a) pudiera entregar tareas escolares?
- ¿Existieron obstáculos para que su hijo (a) participara en otros eventos escolares, por ejemplo: bailables, ceremonias, excursiones?

- ¿Cómo calificaría la inclusión o integración de su hijo en ese nivel educativo?
- ¿Qué papel desempeñaron los integrantes de la familia en cuanto a la educación de su hijo (a)?
- ¿La familia participó en las labores escolares de su hijo (a), por ejemplo: estudiar para exámenes, apoyo en tareas, buscar materiales educativos, hacerle lecturas, llevarlo a la escuela etc.?
- ¿Quiénes participaban?
- ¿Podría describir la forma de participar?
- ¿Su hijo (a) requirió el apoyo de otros miembros de la familia o amigos?
- ¿Qué experiencias le parecieron exitosas en cuanto al aprendizaje de su hijo (a) en la educación primaria?
- ¿Podría describirlas?
- ¿Qué experiencias le parecieron poco favorables en cuanto al aprendizaje de su hijo (a) en la educación primaria?

Entrevista 2

Estrategias de sobrevivencia con la Familia en educación secundaria

- ¿A qué tipo de escuela secundaria asistió su hijo (a)?
- ¿Existían otras opciones educativas?
- ¿Por qué eligieron esa secundaria?
- ¿Cuáles considera que fueron los cambios más importantes ante el ingreso de su hijo a la secundaria?
- ¿En general, cuales son los obstáculos que se le presentan a un joven ciego para estudiar la secundaria?
- ¿Hay forma de resolver esos obstáculos?
- ¿Cómo los resolvieron ustedes?
- ¿Hubo materias que se le dificultaran a su hijo?
- ¿Por qué se le dificultaron?
- ¿Su hijo requirió asistir a clases de apoyo para esas materias?
- ¿Considera que el trato proporcionado por los profesores era el indicado para un estudiante ciego?
- ¿Por qué?
- ¿Obtuvieron algún tipo de apoyo o ayuda por parte de los profesores?
- ¿Obtuvieron algún tipo de apoyo por parte de los estudiantes?
- ¿La familia siguió brindando el mismo apoyo a su hijo (a) en cuanto a las labores escolares (tareas, lecturas, ejercicios)?
- ¿Quiénes siguieron apoyando a su hijo (a)?
- ¿Se dieron nuevas formas de apoyo por parte de la familia?
- ¿Podría describirlas?
- ¿Otras personas participaron o apoyaron la educación de su hijo?
- ¿De qué manera participaron?
- ¿Qué experiencias le parecieron exitosas en cuanto al aprendizaje de su hijo en la educación secundaria?

- ¿Podría describirlas?
- ¿Qué experiencias le parecieron poco favorables en cuanto al aprendizaje de su hijo en la educación secundaria?
- ¿Qué opinión tiene del tipo de educación escolar que recibió su hijo a nivel secundaria?
- ¿El aprendizaje de su hijo (a) le pareció el adecuado para ingresar a la educación a nivel medio superior?
- ¿Por qué?
- ¿Su hijo presentó examen único de ingreso a nivel medio superior?

Entrevista 3

Estrategias de sobrevivencia con la Familia en educación media superior

- ¿Qué tipo de opciones educativas tiene un joven invidente para ingresar a la educación media superior?
- ¿Qué factores contribuyeron para la elección de la escuela en la que estudió su hijo?
- ¿Cuáles considera que fueron los cambios más importantes ante el ingreso de su hijo a la educación medio superior?
- ¿Cómo fue el ingreso de su hijo a la educación media superior?
- ¿Se presentaron obstáculos para el ingreso?
- ¿Qué tipo de obstáculos?
- ¿Cómo se resolvieron esos obstáculos?
- ¿Se solicitó alguna forma de trato para el aprendizaje de su hijo (a)?
- ¿Cuál fue la respuesta de la escuela ante el ingreso de su hijo (a)?
- ¿Cuáles considera que fueron las materias en las que se le presentaron más obstáculos de aprendizaje a su hijo (a)?
- ¿Qué tipo de obstáculos se le presentaron?
- ¿De qué forma se resolvieron esos obstáculos?
- ¿Cuáles considera que fueron las materias en las que existieron menos obstáculos de aprendizaje o no se presentaron?
- ¿A qué le atribuye la disminución de los obstáculos?
- ¿Se dieron acercamientos con los profesores de su hijo?
- ¿En qué casos?
- ¿Obtuvieron algún tipo de apoyo o ayuda por parte de los profesores?
- ¿En qué materias?
- ¿Podría describir el tipo de apoyo?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿Considera que el papel docente fue el adecuado en cuanto al aprendizaje de su hijo (a)?
- ¿Obtuvieron algún tipo de apoyo por parte de los estudiantes?
- ¿En qué casos se requirió el apoyo?
- ¿Con qué frecuencia se requirió el apoyo?
- ¿Su hijo requirió algún tipo de apoyo para la realización de las labores escolares por parte de sus familiares?
- ¿Quiénes lo apoyaron?
- ¿Podría describir el tipo de apoyo?
- ¿Otras personas participaron en la educación de su hijo?

- ¿De qué manera participaron?
- ¿Qué experiencias le parecieron exitosas en cuanto al aprendizaje de su hijo en la educación secundaria?
- ¿Podría describirlas?
- ¿Qué experiencias le parecieron poco favorables en cuanto al aprendizaje de su hijo en la educación medio superior?
- ¿Qué opinión tiene del tipo de educación que recibió su hijo (a) en ese nivel educativo?

Variable: Opiniones de la familia en cuanto a la educación para los estudiantes con discapacidad visual

- ¿Existen programas de apoyo o modelos que faciliten el proceso educativo de las personas con discapacidad?
- ¿Considera que la educación a nivel primaria y secundaria propicia la inclusión-integración a nivel medio superior?
- ¿Qué tipo de apoyos considera que debería haber en la educación preparatoria para que facilitara el acceso y permanencia de las personas invidentes en la educación media superior?
- ¿Qué tipo de educación les ha parecido la más adecuada para su hijo-hija?
- ¿En qué medida considera que a su hijo (a) se le complicó o facilitó la integración-inclusión a la educación media superior?
- ¿Qué considera que debería de hacerse para incluir a los jóvenes con discapacidad visual a la educación?

Guía de entrevista semiestructurada para realizarse con **estudiantes invidentes** que asisten a la educación media superior, por: Iskra Yurugi López

Entrevista 1

Variable: Estrategias de aprendizaje del estudiante invidente

(Materias de CCH: Estadística, Biología, Química, Filosofía, Antropología, Taller de Comunicación y Ciencias Políticas y Sociales)

(Materias de ILM: Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Doctrinas Filosóficas, Literatura, Historia del Arte, Historia de México, Psicología, Estadística e Inglés)

- ¿Recuerdas cómo fue el ingreso a la preparatoria?
- ¿Cuáles fueron los principales obstáculos para ingresar a la preparatoria?
- ¿Qué hiciste para superar los obstáculos?
- ¿Cómo te sentiste al estar en una escuela regular?
- ¿Recuerdas cómo fue que te recibieron tus compañeros de clase?
- ¿Recuerdas qué comentarios te hicieron los profesores los primeros días de clase?
- ¿Cómo acordaste las formas de trabajo y evaluación con los profesores?

- ¿Podrías darme algunos ejemplos?
- ¿En este nuevo periodo escolar, cuales consideras que fueron los cambios más significativos?
- ¿Qué papel jugaron tus padres o familiares ante tu educación a nivel bachillerato?
- ¿Cómo fue que se comenzaron a hacer los acuerdos para los apoyos de movilidad con tus compañeros de clase?
- ¿Seguiste en contacto con tus compañeros de la secundaria?
- ¿En qué basaste tu elección para cursar las asignaturas del último año escolar?
- ¿Cuáles materias se te dificultan o dificultaron más?
- ¿Por qué se te dificultaron?
- ¿De esas materias cuales tareas se te dificultaron más?
- ¿De qué manera resolviste esas tareas?
- ¿Tienes o has tenido algún tipo de obstáculo para realizar ejercicios en clase?
- ¿Qué tuviste que hacer para sortear ese obstáculo?
- ¿Cómo describirías la relación que tenías con los profesores de esas materias?
- ¿Requeriste algún tipo de apoyo por parte de tus compañeros de clase para realizar ejercicios?
- ¿Qué tipo de apoyo, podrías describirlo?
- ¿Requeriste algún tipo de apoyo por parte de tus profesores?
- ¿Cómo fue que te apoyaron?
- ¿Recibiste algún tipo de apoyo por parte de otras personas (familiares, otros profesores, amigos, etc.)?
- ¿Estos apoyos los solicitaste o te los dieron de manera espontánea?
- ¿Qué tan frecuente se dan los casos en que requieres apoyo?
- ¿Tuviste que asistir a clases de regularización para algunas materias de bachillerato?
- ¿Para cuales materias?
- ¿Existen actividades o ejercicios en clase en los que no participes?
- ¿Por qué no participas en esas actividades o ejercicios?
- ¿Existen actividades o ejercicios en clase en los que participes menos?
- ¿Por qué participas menos?
- ¿Consideras que hay materias en las que no aprendiste nada o el aprendizaje te pareció escaso?
- ¿Qué hiciste para acreditar esa (s) materia (s)?
- ¿Cuáles materias se te facilitaron más?
- ¿Por qué se te facilitaron más?
- ¿En cuáles materias te pareció que aprendiste más?
- ¿Qué consideras que influyó en esa (s) clase (s) en tu aprendizaje?
- ¿En qué tipo de actividades o ejercicios en clase te agrada participar?
- ¿Describe en qué tipo de actividades, ejercicios o clases te parece que aprendiste de manera satisfactoria?
- ¿Qué materiales o acciones realizas para efectuar las actividades en clase de manera cotidiana?
- ¿Esos materiales o acciones las realizas para todas las materias?
- ¿Qué otros factores consideras que te ayudan a enfrentar las dificultades cotidianas?
- ¿De qué forma estudias para los exámenes de cada materia?
- ¿Cómo te evalúan los profesores en cada materia?
- ¿Has requerido de algún tipo de apoyo para presentar exámenes?

- ¿Quiénes te han dado su apoyo?
- ¿En qué consiste su apoyo?
- ¿En caso de que no tuvieras ese apoyo, qué harías?
- ¿En qué otras actividades escolares has requerido de apoyo?
- ¿Qué sientes cuando te brindan algún tipo de apoyo?
- ¿Tus compañeros de clase te han solicitado algún tipo de apoyo, para estudiar, para tareas o en alguna actividad escolar?
- ¿De qué manera apoyas a tus compañeros de clase, podrías describirlo?
- ¿Qué sientes cuando tú apoyas a tus compañeros?
- ¿En qué materias consideras que los profesores se preocupen o preocupaban por tu aprovechamiento en clase?
- ¿Qué consideras que debería de hacerse para mejorar el aprendizaje de los estudiantes invidentes en general?
- ¿Crees que existen actitudes de discriminación hacia los estudiantes con ceguera por parte de los demás estudiantes?
- ¿Crees que existen actitudes de discriminación hacia los estudiantes invidentes por parte de algunos profesores?
- ¿Alguna vez los estudiantes se han molestado por creer que los profesores te dan un trato preferencial?
- ¿En qué casos se han molestado?
- ¿En algún momento has llegado a sentir que tienes ciertas ventajas con los profesores?
- ¿Cuáles ventajas?
- ¿Cómo fue que elegiste estudiar en tu actual escuela?
- ¿Consideras que debería estudiar en una escuela especial para personas con discapacidad?
- ¿Consideras que las opciones educativas para las personas con discapacidad visual son suficientes?
- ¿Qué opciones consideras que hacen falta?
- ¿Existen apoyos por parte del gobierno en cuanto a la educación de las personas con discapacidad?
- ¿Para ti qué significa la discapacidad en una persona?
- ¿Cómo calificarías la manera en que la institución manejó tu trayecto escolar?
- ¿Consideras que el trabajo entre la institución educativa y tu labor como estudiante fue equitativo en cuanto a tu aprendizaje?
- ¿Piensas seguir estudiando?
- ¿Qué carrera has pensado estudiar?
- ¿Por qué?
- ¿Alguna anécdota que recuerdes?

Variable: Estrategias de movilidad

- ¿Cuáles son los obstáculos que te encuentras para transitar por tu escuela?
- ¿Cómo resuelves el problema para lograr transitar en la escuela?

Entrevista 2 Experiencias en otros niveles educativos

Educación primaria

- ¿A qué edad fue que adquiriste la ceguera?
 - ¿Requeriste el apoyo de alguna institución privada o pública para personas con discapacidad para re-ingresar a la escuela?
 - ¿Qué tipo de apoyo u orientación te dieron en esa institución?
 - ¿Cuánto tiempo tardaste para aprender las técnicas para ciegos antes de poder ingresar a la escuela?
 - ¿Cómo fue que decidiste continuar con tus estudios?
 - ¿Cuáles consideras que fueron tus mayores logros al regresar a la escuela?
 - ¿Qué tipo de apoyo te dio tu familia para regresar a la escuela?
 - ¿Cómo te apoyaban?
 - ¿Quiénes te apoyaron para regresar a la escuela?
 - ¿Recuerdas como fue la experiencia de regresar a la escuela?
-
- ¿Qué tipo de escuela era, (privada, pública, especial, regular) ?
 - ¿Cuántos profesores tuviste en la primaria?
 - ¿Recuerdas cómo eran sus clases?
 - ¿Te parece que la forma de dar sus clases era adecuada para ti?
 - ¿Por qué?
 - ¿Convivías con estudiantes normovisuales?
 - ¿Convivías con otros estudiantes con diferentes discapacidades?
 - ¿Cuáles consideras que fueron los mayores obstáculos para aprender en el transcurso por la primaria?
 - ¿Cómo fue que resolviste esos obstáculos?
 - ¿En algún momento te llegaste a sentir sobreprotegida por tus familiares o profesores?
 - ¿Podrías describirme un día de clases en esa etapa educativa?

Educación secundaria

- ¿Recuerdas cómo fue tu ingreso a la secundaria?
- ¿Qué tipo de escuela era?
- ¿Consideras que hubo cambios drásticos o importantes en tu educación al ingresar a la secundaria?
- ¿Qué papel jugaron tus padres o familiares en cuanto a tu educación?
- ¿Requeriste algún tipo de apoyo por parte de tus familiares?
- ¿Quién te apoyaba?
- ¿Cómo te apoyaba, podrías describirlo?
- ¿Qué tipo de materias te gustaban más?
- ¿Por qué?
- ¿Hubo materias que se te dificultaron?
- ¿Qué hiciste ante las dificultades?
- ¿Qué tipo de obstáculos encontrabas para aprender en secundaria?
- ¿Los resolviste de alguna forma?
- ¿Hubo dificultades que no se pudieron resolver?

- ¿Tuviste algún tipo de profesor de apoyo para las clases?
- ¿Aprendiste otras técnicas o formas para estudiar?
- ¿Aprendiste otras formas para participar en clase?
- ¿Tus compañeros llegaban a requerir de tu apoyo?
- ¿De qué forma los apoyabas?
- ¿Alguna institución te brindó su apoyo para concluir tus estudios de secundaria?
- ¿Recuerdas cómo te sentías cuando ibas a salir de la secundaria?
- ¿Al finalizar la secundaria tenías más amigos invidentes, más amigos normovisuales o igual?
- ¿Consideras que la preparación que tuviste en la secundaria fue la adecuada para ingresar al bachillerato?
- ¿Participaste en otras actividades que ayudaran en tu aprovechamiento escolar, por ejemplo, artísticas o deportivas?
- ¿En algún momento llegaste a sentir que los profesores eran sobreprotectores con los estudiantes?
- ¿En algún momento llegaste a identificar que sobreprotegieran a algún compañero de tu clase?
- ¿De qué forma?
- ¿Podrías describirme un día de clases en la secundaria?
- ¿Cuál fue tu promedio cuando saliste de la secundaria?
- ¿Presentaste el examen único para ingreso a bachillerato?
- ¿Recuerdas como fue esa experiencia?
- ¿Alguna anécdota que desees contar?

Variable: Estrategias de movilidad

- ¿Cuáles son los obstáculos que encuentra tu compañero invidente para transitar por la escuela?
- ¿Cómo resuelve el problema para lograr transitar en la escuela?
- ¿Tiene problemas para ubicarse dentro del aula?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrenta?
- ¿De qué manera logra ubicarse en el aula?
- ¿Recibe algún tipo de apoyo por parte de sus compañeros o profesores para ubicarse en el aula?

Variable: Estrategias de aprendizaje de los estudiantes invidentes

- ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta tu compañero invidente para aprender en clase?
- ¿Qué obstáculos encuentra el alumno invidente para realizar los ejercicios en clase?
- ¿De qué manera los resuelve?
- ¿Cuáles son las tareas o actividades escolares que se le dificultan más?
- ¿Por qué?
- ¿Recibe ayuda para resolver las actividades o tareas escolares que se le dificultan?
- ¿De quién?
- ¿Cómo le ayudan?
- ¿El alumno invidente es el que solicita la ayuda o se la brindan de manera espontánea?
- ¿Qué tan frecuentemente se dan esos casos?
- ¿Qué materiales o acciones realiza para ejecutar las actividades en clase de manera cotidiana?
- ¿Qué otros factores consideras que le ayudan a enfrentar las dificultades cotidianas?
- ¿Existen actividades o ejercicios en clase en los que el alumno invidente participe menos?
- ¿En qué tipo de actividades o ejercicios en clase le agrada participar al alumno invidente?
- ¿Describe en qué tipo de actividades, ejercicios o clases te parece que tu compañero aprendió de forma satisfactoria?
- ¿El alumno invidente te ha enseñado alguna técnica específica relacionada a la discapacidad para ayudarlo dentro o fuera de clases?
- ¿De qué forma entrega las tareas tu compañero invidente?
- ¿Cómo le califican los profesores las tareas al alumno invidente?
- ¿Cómo evalúan los profesores al alumno invidente?
- ¿Cómo reacciona el alumno invidente cuando se le presentan dificultades de aprendizaje?
- ¿Cómo reacciona el alumno invidente cuando saca bajas calificaciones?
- ¿Cómo reacciona el alumno invidente cuando saca calificaciones altas?
- ¿Crees que sea importante la atención en el arreglo para el estudiante invidente?

- ¿Identificas alguna estrategia que utilice el alumno invidente para mantener su arreglo durante la escuela?
- ¿Crees que los profesores se preocupen por el aprovechamiento del alumno invidente?
- ¿Consideras que el desempeño del profesor en cuanto a la tarea docente fue el adecuado?
- ¿Qué consideras que debería de hacerse para mejorar el aprendizaje de los estudiantes invidentes?
- ¿Crees que el alumno invidente ayuda en algo al aprovechamiento del grupo?
- ¿Crees que el alumno invidente retrasa el aprovechamiento del grupo?

Variable: Redes sociales como estrategia de sobrevivencia al contexto escolar

- ¿Has ayudado a tu compañero invidente con las tareas?
- ¿Describe cómo le has ayudado?
- ¿Has ayudado a tu compañero invidente a estudiar para un examen?
- ¿Describe cómo le has ayudado?
- ¿En qué otras actividades escolares le has ayudado a tu compañero invidente?
- ¿Comen juntos en la escuela?
- ¿Le has explicado algún ejercicio de matemáticas?
- ¿Podrías describirlo?
- ¿Qué sientes cuando ayudas a tu compañero invidente a estudiar?
- ¿Qué sientes cuando tu compañero invidente saca bajas calificaciones?
- ¿Se aprende algo en la convivencia con un ciego?
- ¿Describe el tipo de estudiantes con los que se junta el alumno invidente?
- ¿Cómo calificarías las formas de relacionarse entre estudiantes ciegos y estudiantes regulares fuera de clases?
- ¿Cómo describirías la relación entre los profesores y el estudiante invidente?
- ¿Consideras que tu compañero invidente se aísla o convive poco con los demás compañeros?
- ¿Crees que existen actitudes de discriminación hacia los estudiantes con ceguera por parte de los demás estudiantes?
- ¿Describe el tipo de actitudes?
- ¿Con qué frecuencia se dan ese tipo de actitudes?
- ¿Cuál es la reacción de tu compañero invidente ante estas actitudes?
- ¿Hace algo al respecto?
- ¿Crees que existen actitudes de discriminación hacia los estudiantes invidentes por parte de algunos profesores?
- ¿Describe el tipo de actitudes?
- ¿Con qué frecuencia se dan ese tipo de actitudes?
- ¿Cuál es la reacción de tu compañero invidente ante estas actitudes?
- ¿Consideras que los demás estudiantes traten de sobreproteger a tu compañero invidente?
- ¿De qué manera lo sobreprotegen?
- ¿Algunos profesores traten de sobreproteger a tu compañero invidente?
- ¿En qué forma crees que lo sobreprotegen?
- ¿Crees que los estudiantes con discapacidad se victimizan para conseguir favores?
- ¿De qué manera se victimizan?
- ¿Con qué frecuencia se dan ese tipo de actitudes?
- Alguna anécdota que desees contar

Variable: Estrategias de movilidad

- ¿Cuáles son los obstáculos que se encuentra el alumno invidente para transitar por la escuela?
- ¿Cómo resuelve el problema para lograr transitar en la escuela?
- ¿Tiene problemas para ubicarse dentro del aula?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrenta?
- ¿De qué manera logra ubicarse en el aula?
- ¿Recibe algún tipo de apoyo por parte de sus compañeros para ubicarse en el aula?

Variable: Estrategias de aprendizaje de los estudiantes invidentes

- ¿Cómo aprende el alumno invidente en su materia?
- ¿Cuáles son los aspectos que más se le dificultan al alumno invidente en su clase?
- ¿Por qué se le dificultan?
- ¿Qué obstáculos encuentra el alumno invidente para realizar los ejercicios o tareas de su clase?
- ¿El alumno invidente resolvió de alguna manera los obstáculos?
- ¿Usted resolvió de alguna manera los obstáculos?
- ¿Cuáles son los lineamientos o características para la entrega de tareas en un grupo con un estudiante invidente?
- ¿Cómo califica los trabajos realizados del alumno invidente en comparación a sus compañeros?
- ¿Hay temas curriculares que se les dificulten más a los estudiantes invidentes?
- ¿Hay temas curriculares que se les faciliten más a los estudiantes invidentes?
- ¿Con qué frecuencia el alumno invidente le expone sus dudas sobre un tema?
- ¿El alumno invidente le ha solicitado que le explique nuevamente un tema en particular?
- ¿Qué hizo en aquella ocasión?
- ¿Cómo son las evaluaciones o exámenes en un grupo con un estudiante invidente?
- ¿Qué aspectos considera en su evaluación?
- ¿Qué tipo de actividades en el aula son diferentes para el alumno invidente?
- ¿Qué tipo de actividades en el aula son idénticas para todos los estudiantes?
- ¿Qué tipo de actividades, ejercicios o clases le parecieron exitosas en cuanto al aprendizaje del alumno invidente?
- ¿El alumno invidente le ha enseñado alguna técnica específica relacionada a la discapacidad para trabajar en su clase?
- ¿Considera que se necesitan conocimientos especiales para enseñar en un grupo con un alumno invidente?
- ¿Considera que la escuela ofrece a los estudiantes invidentes una enseñanza de calidad?
- ¿Por qué?
- ¿Considera que deberían asistir a escuelas especiales?
- ¿Por qué?

Variable: Redes sociales como estrategia de sobrevivencia al contexto escolar

¿Cómo ha reaccionado el grupo al tener un alumno invidente en clase?

¿Ha observado algún tipo de inconformidad por parte del grupo?

¿El alumno invidente recibe algún tipo de ayuda por parte de sus compañeros para realizar las tareas o trabajos que piden en clase?

¿De qué forma lo ayudan?

¿El alumno invidente ha recibido algún tipo de APOYO ayuda por parte de sus compañeros para realizar los exámenes?

¿De qué forma lo ayudan?

¿Ha observado otras formas en las que los estudiantes ayuden al alumno invidente?

¿Cuáles son, podría describirlas?

¿Quiénes tienden a ayudarlo más?

¿Existen actitudes por parte del alumno invidente que dificulten su aprovechamiento en clase?

¿Cree que el alumno invidente retrasa el aprovechamiento del grupo?

¿Tener un alumno invidente ha contribuido en el aprovechamiento del grupo?

¿Cómo describiría el tipo de estudiantes con los que se vincula el estudiante ciego?

¿Cómo calificaría las formas de relacionarse entre estudiantes ciegos y estudiantes regulares en el salón de clases?

¿Cómo calificaría las formas de relacionarse entre estudiantes ciegos y estudiantes regulares fuera de clases?

¿Los estudiantes con discapacidad visual se aíslan en la convivencia con sus compañeros?

¿Cree que los estudiantes ciegos son sobreprotegidos o asistidos en exceso por otros estudiantes?

¿Considera que los estudiantes ciegos son sobreprotegidos o asistidos en exceso por algunos profesores?

¿Cree que los estudiantes con discapacidad se victimizan para conseguir favores?

¿Cree que existen actitudes de discriminación hacia los estudiantes con ceguera por parte de los demás estudiantes?

¿Qué hace el alumno invidente ante las actitudes de discriminación por parte de sus compañeros?

¿Cree que existen actitudes de discriminación hacia los estudiantes con ceguera por parte de algunos profesores?

¿Qué hace el alumno invidente ante las actitudes de discriminación por parte de sus profesores?

¿Ha tenido algún acercamiento con los familiares del alumno invidente?

¿Cuál fue la causa?

¿Cómo se ha sentido al impartir clases en un grupo con un alumno invidente?

¿Cómo calificaría su desempeño como profesor?

Alguna anécdota que desee contar referente a este grupo

Guías de observación

Guía de observaciones

Fecha:	Lugar:
--------	--------

Descripción del espacio escolar, obstáculos y adecuaciones al espacio.																																																		
Obstáculos naturales <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Ramas</td><td>si</td><td>no</td></tr> <tr><td>Arbustos</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Otros</td><td></td><td></td></tr> </table>	Ramas	si	no	Arbustos			Otros			Otras:	Existen adecuaciones <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Baños adecuados para personas con discapacidad</td><td>si</td><td>no</td></tr> <tr><td>Letreros en braille</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Indicadores de espacio en braille</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Mapas en relieve</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Guía para el bastón</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Acceso a perro guía</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Ingreso al estacionamiento</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Otros</td><td></td><td></td></tr> </table>	Baños adecuados para personas con discapacidad	si	no	Letreros en braille			Indicadores de espacio en braille			Mapas en relieve			Guía para el bastón			Acceso a perro guía			Ingreso al estacionamiento			Otros			Utiliza las adecuaciones <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>si</td><td>no</td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> <tr><td></td><td></td></tr> </table>	si	no												
Ramas	si	no																																																
Arbustos																																																		
Otros																																																		
Baños adecuados para personas con discapacidad	si	no																																																
Letreros en braille																																																		
Indicadores de espacio en braille																																																		
Mapas en relieve																																																		
Guía para el bastón																																																		
Acceso a perro guía																																																		
Ingreso al estacionamiento																																																		
Otros																																																		
si	no																																																	
Obstáculos altos <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Ventanas</td><td>si</td><td>no</td></tr> <tr><td>Letreros</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Medias puertas</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Otros</td><td></td><td></td></tr> </table>	Ventanas	si	no	Letreros			Medias puertas			Otros			Otras:																																					
Ventanas	si	no																																																
Letreros																																																		
Medias puertas																																																		
Otros																																																		
Obstáculos al caminar que impidan el tránsito <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Hoyos</td><td>si</td><td>no</td></tr> <tr><td>Sobresalientes</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Piso desigual</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Otros</td><td></td><td></td></tr> </table>	Hoyos	si	no	Sobresalientes			Piso desigual			Otros			Otras:																																					
Hoyos	si	no																																																
Sobresalientes																																																		
Piso desigual																																																		
Otros																																																		
Obstáculos al caminar que obstruyen el paso <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>Jardineras</td><td>si</td><td>no</td></tr> <tr><td>Botes de basura</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Bancas</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Otros</td><td></td><td></td></tr> </table>	Jardineras	si	no	Botes de basura			Bancas			Otros			Otras:																																					
Jardineras	si	no																																																
Botes de basura																																																		
Bancas																																																		
Otros																																																		
Descripción del espacio escolar:																																																		

Movilidad del estudiante invidente							
Uso de técnicas	Si	no	Tipo de traslado en pasillos	Fluido	Lento	Accidentado	No se traslada
Uso del perro guía			Tipo de traslados en espacios deportivos				
Uso del bastón			Tipo de traslado a oficinas				
Uso del guía vidente			Tipo de traslado de aula a aula				
Otros:			Tipo de traslado a la cafetería				
			Tipo de traslado al sanitario				
Descripción de la estrategia más utilizada por el estudiante invidente:							

Actividades fuera del aula						
Duración	Actividades en grupo	SI	NO	Actividades individuales	Si	No
	Platica con sus compañeros			Habla por teléfono		
	Come con sus compañeros			Asiste a la cafetería solo		
	Estudia con sus compañeros			Estudia		
	Hace tareas			Hace tareas		
	Adquiere materiales con sus compañeros			Adquiere materiales por su cuenta, libros, copias		
	Realiza alguna actividad deportiva_____			Realiza alguna actividad deportiva_____		
	Asiste a la plaza comercial			Asiste a la plaza comercial		
	Otras:			Otras		

Descripción del aula, obstáculos y adecuaciones					
Obstáculos	Si	No	Materiales	Si	no
Suficiente espacio para la movilidad del estudiante ciego con el bastón			Estrado		
Suficiente espacio para transitar por la puerta			Pizarrón		
La puerta abre hacia afuera			Escritorio		
La puerta tiene perilla			Mesas		
Hay letrero de braille que indique el número de salón			Pupitres		
Número de alumnos			Otros:		
Hay suficientes lugares para el número de alumnos					
El piso representa algún peligro					
Hay materiales, salientes o muebles que representen un posible accidente para una persona ciega					
Otros					
Descripción del aula					


Actividades del profesor				Asignatura _____		
Duración	Presentación de la sesión u objetivos	Si	no	Tono de voz	alto	Bajo
	Ayuda al alumno invidente para ubicarse en el aula			Observaciones de interacción con el estudiante invidente:		
	Pide tareas anteriores					
	Recupera conocimientos previos					
	Desarrollo de la clase					
	Hace preguntas a los alumnos					
	Hace preguntas al alumno invidente					
	Responde preguntas de los alumnos					
	Utiliza ejemplos					
	Habla y escribe					
	Solo escribe en el pizarrón					
	Solo expone el tema					
	Uso de ejercicios individuales en clase					
	Uso de ejercicios grupales en clase					
	Uso de ejercicios diferentes para el alumno ciego					
	Deja tareas					
	Se acerca al alumno invidente					
	Uso de material didáctico					
	Otros					

Actividades del alumno invidente en clase				Asignatura _____			
Duración	Actividades	Si	No	Uso de técnicas	Si	No	Otras estrategias
	Pide ayuda para ubicarse en el aula _____			Braille			
	Entrega tareas			Grabadora de voz			
	<i>Desarrollo de la clase</i>			Computadora			
	Hace preguntas para resolver sus dudas			Calculadora parlante			
	Participa resolviendo ejercicios por iniciativa			Abaco			
	Participa respondiendo preguntas por iniciativa			Plano cartesiano			
	Propone actividades en clase			Otras :			
	Responde si el profesor le pregunta						
	Sale del salón durante la clase						
	Pide ayuda de sus compañeros para ubicar sus materiales						
	Pide ayuda de sus compañeros para que le repitan información						
	Pide ayuda del profesor durante la clase						
	Pide ayuda del profesor al final de clase						
	Hace acuerdos para la entrega de tareas						
	No asiste a clase						
	Otros						

Actividades del alumno regular				Asignatura _____		
Duración	Actividades	Si	No	Por iniciativa	Accediendo	Ignora al alumno invidente luego accede
	Carga la mochila o los materiales del alumno invidente					
	Ayuda al alumno invidente a ubicarse en el aula					
	Le ayuda a entregar la tarea al alumno invidente al profesor					
	Le ayuda a ubicar sus materiales					
	<i>Desarrollo de la clase</i>					
	Responde dudas del alumno invidente					
	Le ayuda llevando el cuaderno del alumno invidente al profesor si realiza un ejercicio					
	Le dicta al alumno invidente					
	Le presta sus apuntes					
	Le graba lecturas					
	Le explica los ejercicios durante la clase					
	Le explica los ejercicios al terminar la clase					
	Le ayuda a hacer las tareas al alumno invidente					
	No asiste a clase					
	Otros					

Otras actividades	Si	No
El alumno invidente presta dinero al alumno regular		
El alumno regular presta dinero al alumno invidente		
El alumno invidente pide la hora al alumno regular		
El alumno invidente pide que le traigan la comida de la cafetería		
El alumno regular le narra la posición de la comida		
El alumno regular le indica la hora de clases		
El alumno regular lo acompaña hasta la salida de la escuela		
El alumno regular espera a que lleguen los familiares del alumno invidente		
El alumno regular asiste en el baño al alumno invidente		
El alumno regular ha aprendido a leer braille		
El alumno invidente y el alumno regular utilizan diversas las instalaciones de la escuela		
El alumno invidente y el alumno regular utilizan sólo espacios cerrados si no tienen clase		
El alumno invidente y el alumno regular utilizan permanecen siempre juntos en la escuela		
El alumno invidente y el alumno regular estudian juntos para los exámenes		
El alumno invidente y el alumno regular comen juntos		
Más actividades		


Solicitudes de ingreso a los espacios educativos


Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA - UNIDAD XOCHIMILCO

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

DCSH/MDPE/029/2010
02 DE MARZO, 2010

LIC. LUCÍA LAURA MUÑOZ CORONA
DIRECTORA DEL PLANTEL CCH VALLEJO
ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PRESENTE.



Por medio de este conducto me permito solicitar a usted a la LIC. ISKRA YURUGI LÓPEZ, con No. de matrícula 208384507, alumna de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación brinde las facilidades para darle seguimiento al proyecto de tesis: "Experiencias de Inclusión-integración en Jóvenes con Discapacidad Visual en la Educación Media Superior". El apoyo solicitado consiste permitir el acceso a la Institución que usted dirige a fin de que la Lic. Yurugi pueda darle seguimiento a la historia de las experiencias en la vida escolar de Mario Alberto Jiménez Iglesias, con matrícula 308206102, alumno regular del CCH Vallejo.

Las actividades que la Lic. Yurugi necesita realizar son: observación no participante a lo largo de una semana de clases, entrevistas con profesores que hayan dado clases a / y entrevistas con alumnos que hayan sido compañeros de clase del alumno mencionado. Cabe señalar que dichas actividades se llevarán a cabo únicamente con los profesores y alumnos que deseen participar.

Es importante mencionar que el presente proyecto también se lleva a cabo en otras Instituciones de Educación Media Superior a las que asisten estudiantes con discapacidad visual, por lo tanto, el reporte final de este proyecto contribuirán a la formulación de estrategias y sugerencias que coadyuvarán en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes con discapacidad visual, específicamente ceguera legal

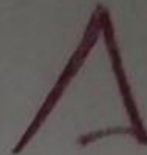
POSGRADOS DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN.
Unidad Xochimilco
Calzada del Hueso 1100, Edificio A, 2do piso, Colonia Villa Quietud, Coyoacán, C.P. 04960, México D.F.
Teléfono: 54 83 7071. Correo electrónico: deplaed@correo.xoc.uam.mx



Casa abierta al tiempo
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA. UNIDAD XOCHIMILCO

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

DCSH/MDPE/28/2010
02 DE MARZO, 2010



PROF. FRANCISCO JAVIER NARVÁEZ JUAREZ
DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO
LATINO MEXICO
PRESENTE

Por medio de este conducto me permito solicitar a usted brinde a la Lic. Iskra Yurugi López, alumna de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, con No. de matrícula 208384507, las facilidades para darle seguimiento al proyecto de tesis: "Experiencias de Inclusión-integración en Jóvenes con Discapacidad Visual en la Educación Media Superior". El apoyo solicitado consiste en permitir el acceso a la Institución que usted dirige a fin de que la Lic. Yurugi pueda darle seguimiento a la Historia de la Experiencia en la vida escolar de Erika Bernal alumna regular del instituto Latino de México.

Las actividades que la Lic. Yurugi necesita realizar son: observación no participante a lo largo de una semana de clases, entrevistar con profesores que hayan dado clases a Erika y entrevistas con alumnos que hayan sido compañeros de clase de la alumna mencionada. Cabe señalar que dichas actividades se llevarán a cabo únicamente con los profesores y alumnos que deseen participar.

Es importante mencionar que el presente proyecto también se lleva a cabo en otras instituciones de Educación Media Superior a las que asisten estudiantes con discapacidad visual, por lo tanto, el reporte final de este proyecto contribuirá a la formulación de estrategias y sugerencias que coadyuvarán en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes con discapacidad visual, específicamente ceguera legal.

*Recibido
8 de marzo de 2010
[Signature]*

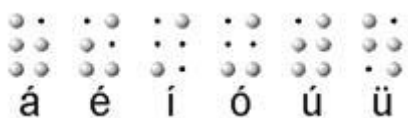
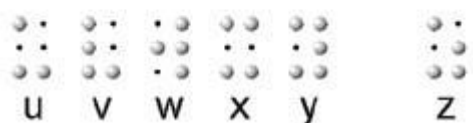
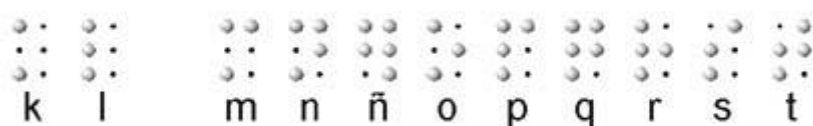
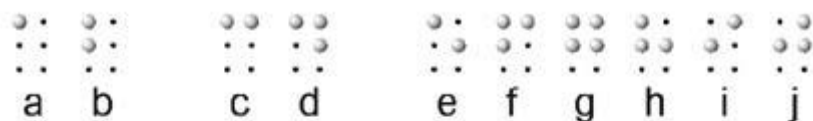
POSGRADOS DE LA DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN.
Unidad Xochimilco

Calzada del Hueso 1100, Edificio A, 2do piso, Colonia Villa Quietud, Coyoacán, C.P. 04960, México D.F.
Teléfono 54 83 7071. Correo electrónico: deplaed@correo.xoc.uam.mx

Sistema Braille

El sistema braille es un sistema de escritura formado por puntos en relieve, el tamaño y distribución de los signos responde a que es el menor tamaño con el que se pueden captar los signos por medio de las terminaciones nerviosas de las yemas de los dedos.

A continuación se presenta una imagen en la que se presenta el signo generador por medio de puntos blancos, esto es, la parte de la hoja que se marca con el punzón al momento de la escritura, por lo que al voltear la hoja quedará en relieve, como si fuera un espejo.



Signo de mayúscula Combinación que forma la B mayúscula **B**

Los números se forman utilizando las primeras letras del alfabeto -de la "a" a la "j" (números 1 al 0)-, precedidas por el signo numerador.

Signo de número Combinación que forma el número 2 **2**