



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

Área Académica de Ciencias de la Educación

Maestría en Ciencias de la Educación

**Análisis de trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que
presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad.**

T E S I S

**Que para obtener el grado de
Maestra en Ciencias de la Educación**

P R E S E N T A

ATENEA AMARO ARISTA

DIRECTORA:

MTRA. ALMA DELIA TORQUEMADA GONZÁLEZ

ASESORAS:

DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELI

Pachuca de Soto, Hgo., abril de 2018



OF. NÚM. 22 UAEH/ICSHU/ARACED/04/18

**MTR. JULIO CÉSAR LEINES MEDÉCIGO
 DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR
 PRESENTE.**

Estimado Maestro:

Con fundamento en lo establecido en el Capítulo VIII, Artículo 73, Fracción V del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; los que suscriben: integrantes de la Comisión Revisora, nos permitimos informarle que examinado el proyecto de investigación titulado **“Análisis de trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad”** que para optar al grado de maestra en Ciencias de la Educación, presentó la **C. Lic. Atenea Amaro Arista** con número de cuenta, 137702 matriculada en el programa de Maestría en Ciencias de la Educación Décima Generación 2016-2017, reúne las características de un trabajo de tesis; por lo que en nuestra calidad de sinodales designados como Jurado, manifestamos la aprobación de dicho documento.

Por lo anterior, hacemos de su conocimiento que la candidata antes referida; se le otorga autorización para la impresión de la tesis y continuar con los trámites correspondientes para sustentar el examen de grado.

Sin otro particular y en espera de su valioso apoyo el cual nos permitirá cumplir con los objetivos institucionales, me despido de usted enviándole un cordial saludo

ATENTAMENTE
 “AMOR, ORDEN Y PROGRESO”
 Pachuca de Soto, Hgo., a 16 de abril de 2018


 Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez
 Presidenta


 Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli
 Secretaria


 Mtra. Alma Delia Torquemada González
 Vocal


 Dr. Alberto Severino Jaén Olivas
 Director del IcsHu



C.C.P. Archivo
 ASJO/arp

Carretera Pachuca-Actopan Km. 4.5 s/n, Cd. Brita
 San Cayetano, Pachuca de Soto, Hidalgo, México
 C.P. 42084
 Teléfono: +52 (771) 71 72000 ext. 4201, 4205
 icshu@uaeh.edu.mx



www.uaeh.edu.mx

Dedicatorias

A los jóvenes que presentan barreras para el aprendizaje

Los eternos guerreros, por demostrarme que los límites sólo existen en la mente, que la voluntad es la fuerza más poderosa que existe.

A Papachón

Mi extraordinario abuelo, por enseñarme a vivir intensamente y reír con la vida a lo largo de su sorprendente existencia.

A Hébert y María Luisa

Mis padres, quienes con su ejemplo me han demostrado que con esfuerzo, dedicación, paciencia y amor se puede lograr cualquier meta.

A Grecia

Mi hermana, compañera de vida y de sueños, por nunca soltar mi mano.

A Israel

Mi esposo, por siempre creer en mí y por ser mi acompañante en esta profesión y en este viaje.

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo por abrirme sus puertas desde el bachillerato y al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades por brindarme un lugar en la licenciatura y fortalecerme en el posgrado.

Al programa académico de la Maestría en Ciencias de la Educación, por promover la mejora de la educación en distintas esferas.

A todos los docentes del área académica de Ciencias de la Educación, por las enseñanzas y apoyo durante toda mi formación profesional.

A la Mtra. Alma Delia Torquemada González por ser cómplice, amiga y dirigir el trabajo de investigación de una forma extraordinaria, asumiendo un gran compromiso y ética.

A la Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez y a la Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli por el tiempo, esfuerzo y dedicación durante todo el proceso de formación e investigación.

A la Dra. María Ángeles Pascual Sevillano, al Dr. José Luís San Fabián Maroto y a la Universidad de Oviedo, España; por acogerme de forma tan hospitalaria durante mi estadía para enriquecer el presente trabajo de investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por ser la columna vertebral de los estudiantes de posgrado, que, como yo, queremos contribuir a un país mejor.

A toda mi familia y amigos, por ser un soporte, motivarme y exhortarme en cada peldaño escalado en mi vida.

A todas las personas que colaboraron de forma asombrosa en la construcción de esta tesis.

Resumen

La educación actual trabaja a favor de diversas líneas, una de ellas es la educación para todos, la cual quiere decir que independiente de la raza, religión o condición se debe tener acceso a una educación que permita el desarrollo de las capacidades, conocimientos y potencialidades del ser humano. Uno de los ejes que permitirá alcanzar la educación para todos es la inclusión educativa, que se entiende como el acceso a una educación de calidad de todos aquellos sectores de la población que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En este sentido, la presente tesis tuvo como objetivo general analizar las trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje (ba) asociadas a la discapacidad a través de la recolección de historias de vida para dar cuenta de la situación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

El trabajo inicia con la construcción de los marcos histórico, teórico conceptual y normativo – legal en torno a la inclusión educativa de personas con discapacidad donde se presenta un panorama muy amplio de la situación actual de dicho fenómeno en el contexto internacional y de manera específica en México. Posterior, a través de la narrativa oral se relata la inclusión educativa de tres casos universitarios con discapacidad física que han *conseguido* llegar o culminar la educación superior. A partir de las historias de vida *se lograron* develar las vivencias cotidianas, las políticas educativas, las dificultades, las fortalezas y los agentes que intervienen en el proceso educativo, todo a partir de la mirada de la discapacidad. La finalidad del estudio fue darles voz a tres jóvenes para conocer su trayectoria educativa e identificar las barreras para el aprendizaje, así como las oportunidades que podrían mejorar las condiciones educativas de este sector en condición vulnerable.

La tesis concluye destacando una serie de factores como el escolar, familiar, social y político, que son necesarios priorizar en las instituciones de nivel superior cuando se efectúan procesos de inclusión educativa que permitan transformar las prácticas docentes, de gestión e intervención educativa en beneficio del desarrollo integral de los jóvenes con discapacidad física.

Abstract

The current education is working in favor of various directions, one of them being the education for all people, meaning that independently of race, religion or condition, the access to an education allowing the development of the capacities, knowledge and potential of the human must be available. One of the central concepts allowing the achievement of education for all is the educational inclusion, known as the access to a quality education for all segments of the population in a vulnerable position.

In that sense, the main objective of the present thesis was the analysis of schooling trajectories in the Inclusion of students displaying learning barriers associated to disability through the collection of life stories to account for the educational situation in the state of Hidalgo.

The work begins with the establishment of the historical, theoretical conceptual and normative-legal frameworks concerning the educational inclusion of individuals with disabilities and presenting a large outlook of this phenomenon's present situation in the international context and specifically in Mexico. Subsequently, the educative inclusion of three university cases with physical disability which managed to reach, or complete higher education is related through narrative. The accounting of life stories unveiled daily experiences, educational policies, difficulties, strengths and agents intervening in the educative process, always from the disability's perspective. The study's purpose was lending a voice to three young persons to understand their educative trajectory and identify the learning barriers, in addition to the opportunities that could improve the educational conditions of this segment in a vulnerable position.

The thesis concludes by outlining a series of factors as the family, social and political, that must be prioritized in institutions of higher learning when integrating educational inclusion processes, allowing to transform teaching, managing and educational intervention practices, which benefits the integral development of the young students with physical disability.

Índice General

RESUMEN	I
ABSTRACT	II
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. LA PROBLEMÁTICA	10
1.1 Antecedentes	10
1.2 Preguntas específicas de Investigación	13
1.3 Objetivo general	14
1.4 Objetivos específicos	14
1.5 La problemática de la inclusión educativa de estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje	14
1.6 Justificación	16
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	20
2.1 Marco histórico de la inclusión educativa	20
2.1.1 Los inicios de la integración.	20
2.1.2 La integración en instituciones.	21
2.1.3 La educación especial y los centros educativos especiales.	21
2.1.4 La integración educativa en México.	24
2.2 Precisiones conceptuales	29
2.2.1 La inclusión educativa.	31
2.2.2 Necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje.	35
2.3 Marco normativo y legal de la inclusión educativa de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje	40

2.3.1	La jurisdicción y los documentos que norman a la inclusión educativa.	40
2.3.1.1	Legislación mundial de la inclusión educativa	42
2.3.1.2	Legislación regional (América Latina y el Caribe).	45
2.3.1.3	Legislación nacional (México).	47
2.3.1.4	Legislación estatal (Hidalgo).	52
2.4	Reflexiones en torno a las políticas de inclusión educativa	55
CAPÍTULO III. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA		57
3.1	La pedagogía crítica y los nuevos paradigmas en la educación especial	59
3.1.1	La pedagogía de las diferencias.	60
3.2	Hacia una enseñanza personalizada	63
3.3	Paradigma de la discapacidad	65
3.4	Paradigma de la inclusión	68
3.5	La inclusión educativa desde el currículum escolar	69
CAPÍTULO IV. EL ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO QUE PRESENTA BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE.		76
4.1	Investigaciones sobre el trabajo docente como figura principal en las prácticas de inclusión educativa	77
4.2	Investigaciones de factores que favorecen y/o dificultan la inclusión en el contexto educativo	84
4.3	Investigaciones sobre el análisis teórico y práctico de las políticas educativas y documentos normativos en torno a la inclusión educativa en el contexto escolar	97
CAPÍTULO V. ESTRATEGIA METODOLÓGICA		104
5.1	Paradigma de investigación	104
5.2	El tipo de estudio	105

5.3	Técnicas e instrumentos	106
5.4	La revisión documental.	107
5.5	La entrevista semiestructurada	107
5.6	Los relatos de vida	108
5.7	Los informantes de la investigación.	109
5.8	Contexto de la investigación	110
5.9	El proceso de la investigación.	110
5.10	Análisis de los resultados.	111
 CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN		 113
6.1	Análisis micro. Historias de vida de personas en condición de discapacidad física	113
6.1.1	Historia de vida: Caso 1.	113
6.1.1.1	Causa de la discapacidad.	113
6.1.1.2	Proceso de inclusión educativa durante su trayectoria escolar.	114
6.1.1.2.1	Trayectoria escolar en educación primaria.	114
6.1.1.2.2	Trayectoria escolar en educación secundaria.	118
6.1.1.2.3	Trayectoria escolar en la educación media superior.	121
6.1.1.2.4	Trayectoria escolar en el nivel superior.	124
6.1.2	Historia de vida: caso 2.	129
6.1.2.1	Causa de la discapacidad.	129
6.1.2.2	Proceso de inclusión educativa durante su trayectoria escolar.	130
6.1.2.2.1	Trayectoria escolar en la educación preescolar.	130
6.1.2.2.2	Trayectoria escolar en la educación primaria.	133
6.1.2.2.3	Trayectoria escolar en educación secundaria.	137
6.1.2.2.4	Trayectoria escolar en educación media superior.	141
6.1.2.2.5	Trayectoria escolar en educación superior.	144
6.1.2.2.6	Trayectoria escolar durante el posgrado.	147
6.1.3	Historia de vida: caso 3.	150
6.1.3.1	Causa de la discapacidad.	150

6.1.3.2	Proceso de inclusión educativa durante su trayectoria escolar.	151
6.1.3.2.1	Trayectoria escolar en educación preescolar.	151
6.1.3.2.2	Trayectoria escolar en educación primaria.	153
6.1.3.2.3	Trayectoria Escolar en Educación Secundaria.	157
6.1.3.2.4	Trayectoria escolar en educación media superior.	160
6.1.3.2.5	Trayectoria escolar en la educación superior.	164
6.2	Análisis macro. La inclusión educativa en el contexto mexicano. Una mirada desde las personas con discapacidad	169
6.2.1	La discapacidad e inclusión en el contexto de la escuela regular.	170
6.2.2	La discapacidad e inclusión en el contexto familiar.	174
6.2.3	La discapacidad e inclusión en el contexto social.	178
6.2.4	Conocimiento sobre la política para la inclusión educativa.	183
6.2.5	Retos de la discapacidad e inclusión educativa en el contexto mexicano.	187
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES		190
7.1	Alcances y limitaciones de la investigación	195
7.2	Líneas pendientes de investigación y recomendaciones al contexto universitario	197
REFERENCIAS		199
ANEXO 1		213

Índice de esquemas

Esquema 1. Modalidades de inclusión educativa	34
Esquema 2. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías	37

Índice de tablas

Tabla 1. Alumnos atendidos que presentan alguna barrera para el aprendizaje dentro del sistema escolar	15
Tabla 2. Comparación entre los conceptos de integrar e incluir con base al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española	29
Tabla 3. División de las necesidades educativas especiales	35
Tabla 4. Legislación mundial de la inclusión educativa	42
Tabla 5. Legislación regional (América Latina y el Caribe)	45
Tabla 6. Legislación nacional (México)	47
Tabla 7. Legislación estatal (Hidalgo)	53
Tabla 8. Criterios de revisión de documentos	76
Tabla 9. Clasificación de documentos por paradigma de investigación.	76
Tabla 10. Los datos de los informantes	109
Tabla 11. Abreviaturas para el análisis de resultados	112

Introducción

Debido al incremento de la población que requiere de educación especial (ee), los gobiernos de distintos países y regiones del mundo se han visto obligados a buscar soluciones que permitan brindarles oportunidades, no solo como seres humanos y personas que son, sino también como ciudadanos con derechos y oportunidades que deben ser iguales al resto de la población. Dichas oportunidades representan retos en el ámbito familiar, social, escolar y laboral y exigen un trabajo conjunto de todas aquellas personas que conviven día con día con cualquier persona que presenta alguna *barrera para el aprendizaje (ba)*.

Para apoyar los derechos de las personas, las políticas internacionales generadas por distintos organismos y los gobiernos de los diferentes países en el mundo han puesto en marcha acuerdos, leyes y acciones para favorecer la inclusión y permitir que el derecho a la educación sea para todos los niños; “La educación para todos” establecida en el foro de Dakar” (2000) es uno de los acuerdos más relevantes firmado por 164 naciones donde asumieron metas que debían ser cumplidas antes del año 2015 y entre las que destaca una educación de calidad para todas las personas, independiente de la raza, sexo, religión o condición.

En México para alcanzar dicho propósito se pusieron en marcha diversas acciones y programas, en lo que respecta a la educación, es el Programa para la inclusión y la equidad educativa (2016) el que impulsa todas ellas, como su nombre lo dice, a partir de él, se busca, la inclusión de niños que presentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación a las escuelas regulares, cambiando así la tradición de atenderlos en servicios de ee y un cambio de ideología que lleva de la integración a la educación inclusiva.

Dentro del país, cada vez son más las escuelas regulares que pasan a un estatus de inclusivas, en un gran número de ellas, no existen las condiciones necesarias, hablando de recibir a las personas en condición de discapacidad. A partir de esto, las investigaciones generadas relatan diversas experiencias de inclusión o exclusión y esto tiene que ver con distintas aristas como son la aplicación de las políticas, la infraestructura, la formación de los docentes, el apoyo de especialistas en las distintas discapacidades y trastornos, las adaptaciones curriculares, entre otras muchas cosas.

El presente trabajo analiza el proceso de inclusión educativa desde distintos puntos, el primero por medio de historias de vida de estudiantes con discapacidad física que llegan al nivel superior, abordando su trayectoria escolar y el trabajo que realizan distintos agentes como son los docentes, padres de familia, directivos y pares académicos, así como también se puntualiza el cómo se llevan a cabo las políticas educativas sobre inclusión dentro del aula regular y los aspectos que favorecen o dificultan las prácticas inclusivas.

La columna vertebral está formada por siete capítulos, el capítulo uno es la Problemática, que abarca los antecedentes, la descripción de las preguntas, los objetivos y la justificación de la investigación. En un segundo capítulo se aborda el Marco Histórico para hacer referencia al surgimiento y desarrollo de la temática, las Precisiones Conceptuales y el Marco Normativo-legal que sintetiza toda la legislación en torno de la inclusión educativa.

En el tercer capítulo están los Referentes Teóricos y Conceptuales de la Investigación donde se trabaja la problemática desde la visión de distintos autores, proposiciones y paradigmas. El capítulo cuarto es el Estado de conocimiento de la inclusión educativa donde se analiza la investigación reciente que envuelve al tema desde el campo internacional y nacional para dar un panorama general de lo estudiado en torno a la temática; después se encuentra el quinto capítulo con la Estrategia Metodológica que describe el proceso de investigación en general, el método, las técnicas, los instrumentos y los informantes para desarrollar el estudio.

El capítulo seis es el Análisis de resultados que se divide en dos partes, dentro de la primera se exponen las historias de vida construidas a partir de distintas dimensiones que conforman las trayectorias escolares de las personas con discapacidad física y en la segunda un análisis del contexto mexicano con base a las experiencias relatadas por cada uno de ellos a partir de las categorías generales.

Por último, el capítulo siete, titulado Conclusiones y consideraciones finales, se conforma por tres partes, la primera que son las conclusiones y recomendaciones hechas a partir de la conjunción de las preguntas y objetivos con los resultados, una segunda con los alcances y limitaciones del proceso de estudio y para cerrar las líneas de investigación abiertas a partir de los hallazgos obtenidos.

Capítulo I. La problemática

“La inclusión no sólo es responsabilidad del gobierno, nosotros también tenemos la responsabilidad, somos parte de la sociedad, hay que aportar no solo con impuestos, sino con ideas y propuestas” (C3, 2017).

1.1 Antecedentes

El hecho de recibir de forma abierta estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje asociadas y no asociadas a la discapacidad mostró que en todas las escuelas existen estudiantes con características diferentes que, sin embargo, nunca habían sido considerados como estudiantes objeto de educación especial. La toma de conciencia de la diversidad de conductas, estilos de aprendizaje, rasgos de carácter, rapidez de comprensión, gustos y motivaciones singulares fue mostrando la importancia de tomar en cuenta no sólo las exigencias de adaptación a las limitaciones visibles, sino a todas aquellas que no eran notorias, para impartir un tipo de enseñanza diferenciada, adaptada a cada caso y, en suma, atender a la diversidad (Gómez, 2002).

En la diversidad se debe tomar en cuenta todos los aspectos, hay niños que, sin presentar discapacidad física o intelectual, presentan barreras para el aprendizaje (ba). La realidad es que ahora el docente debe atender diversidad tanto en la cultura, costumbres e ideas, así como también en los aspectos internos como los estilos de aprendizaje, desarrollo físico, social, psicológico, emocional y las distintas discapacidades que presentan algunos estudiantes dentro del aula, además debe estar preparado para ocuparse, actuar y alcanzar los resultados óptimos que se esperan de los procesos educativos.

En México, la educación básica a nivel nacional reporta que son 25,897,636 los estudiantes matriculados en 2016 entre preescolar y secundaria de escuelas públicas y privadas, de los cuales 579,460 son estudiantes que presentan alguna *barrera para el aprendizaje* temporal o permanente (SEP, 2016). Lo anterior sería un problema pequeño si la cantidad de estudiantes que hay en un aula regular de la escuela pública fuera menor a los veinte alumnos, sin embargo en México los docentes atienden un promedio que va de treinta y cinco a cuarenta estudiantes por aula desde preescolar hasta secundaria, de los cuales hay

algunos con *ba* que se espera sean atendidos de igual manera que el resto de acuerdo a la política educativa internacional y nacional, pero cómo puede darse esto si un estudiante con *ba* exige el setenta por ciento de la atención y a la par se tiene que cubrir el programa por mandato de la Secretaría de Educación Pública, en cualquier nivel educativo, suele ser muy amplio y con una gran cantidad de actividades a desarrollar donde no en todas puede incluirse la participación del niño por sus distintas características; entonces el docente tiene que realizar al mismo tiempo la adecuación curricular para el niño con *ba*, abarcar los contenidos y revisar que todos los estudiantes están aprendiendo de igual manera, sin hablar de la evaluación que también constituye un reto.

Las políticas son claras, algunas se han convertido en leyes dentro de los sistemas educativos que establecen como una prioridad la inclusión de estudiantes que presentan *ba* dentro de la educación básica, apenas para el año 2016 se contempló la legislación sobre *educación media superior y superior*, lo que también constituye una ausencia y una problemática, ya que no hay estadísticas, seguimiento y resultados de las trayectorias escolares (te) completas de los estudiantes que presentan *ba* que logran ingresar y concluir la *educación superior*.

En el caso de México, aún se trabaja entre el paso de la integración a la inclusión, si bien ya están integrados a las aulas, el verdadero trabajo es hacerlos parte de ellas y lograr que sean atendidos de igual forma que todos los niños considerados dentro de la normalidad, este trabajo lo lleva a cabo el docente, quien a través de distintos factores internos y externos debe trasladar las políticas educativas al aula, es él principalmente, quien puede favorecer o dificultar las prácticas inclusivas dentro de la escuela.

A lo anterior, se suma la falta de conocimientos sobre la atención a los estudiantes con *ba* que son diversas y que ya están inmersos en las aulas regulares, los docentes son los menos capacitados para atenderlos, ya que en teoría los especialistas en educación especial prestan sus servicios en las escuelas, pero el apoyo consta de una o dos horas a la semana, lo cual no es suficiente para establecer una dinámica de trabajo y una colaboración entre ambos; lo real es que los docentes son quienes los atienden la mayor parte del tiempo, sin conocimientos suficientes, sin apoyo y acompañamiento de parte de los especialistas e incluso sin apoyo de los mismos padres de familia en algunos casos, y sin contar con los re-

cursos suficientes para hacer las adecuaciones correspondientes tanto en el currículum, como en los materiales y la infraestructura del mismo salón de clases y de la escuela, hablando de estudiantes con discapacidad como por ejemplo la motriz, los niños requieren terapias físicas, que conllevan tiempo, recursos, materiales, que el docente no siempre posee y que no se le brindan al niño dentro de la escuela regular (Amescua, 2013).

Aunque el niño con *barreras para el aprendizaje* sea incluido, no se garantiza el desarrollo óptimo e integral, ya que la integración favorece aspectos sociales y educativos, pero pone en evidencia las carencias de la escuela, en específico *del docente* para atenderlo de acuerdo con sus características, y obliga a pensar si es lo más adecuado para ellos el acudir a la escuela regular (Ainscow, 1995).

Tomando en cuenta la problemática anterior, el presente trabajo de investigación está centrado en las trayectorias escolares de estudiantes con ba asociadas a la discapacidad que han concluido la *educación básica* y que se encuentran cursando la *educación superior* o ya la han concluido y algunos que han logrado ingresar a un posgrado, se busca rescatar las experiencias escolares y personales desde ellos como actores principales y desde otros agentes importantes como son los docentes, padres de familia y personas que los rodean (familiares, compañeros, especialistas y terapeutas) buscando llegar al análisis del discurso político de la educación actual y cómo se traslada para su aplicación en el aula; es al *docente* a quien se puede considerar como la figura central del proceso de inclusión por lo que vive a diario, responsable de los éxitos y fracasos de los *estudiantes* durante su proceso de enseñanza – aprendizaje y a quien le toca propiciar el trabajo colaborativo entre todos los agentes educativos, sólo él puede aportar desde su experiencia las fortalezas y debilidades que encuentra dentro del proceso.

Considerando que el programa para la inclusión y equidad educativa (2016) contempla todos los niveles educativos, está dirigido a estudiar las trayectorias escolares en todos los niveles, así como las experiencias docentes en todos ellos, siguiendo algunas de las ausencias identificadas en el *estado de conocimiento* es que se plantea de éste modo, ya que hace falta investigación que apoye en la línea sobre la aplicación de las políticas educativas en el aula regular para la *inclusión educativa* en los distintos niveles, *en especial preescolar, media superior y superior*, así como *trayectorias escolares* que permitan cono-

cer cómo se desarrollaron los estudiantes al pasar de un nivel educativo a otro, desde el trabajo de los docentes al frente de la *inclusión educativa* y todos los actores que intervienen.

La integración e *inclusión* educativa entre otras cosas, pretende que los *estudiantes* con ba sean incluidos como su nombre lo dice a las escuelas regulares, y se espera que desarrollen mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con otros, desenvolviéndose con personas diferentes, además de que favorece la inclusión social, la igualdad de oportunidades y disminución en la discriminación que hay para las personas especiales (Jiménez y Vilá, 1999). Tomando en cuenta que la *inclusión educativa* debe ser un trabajo colaborativo entre escuela regular, centro educativo especial, padres de familia, alumnos, directivos y sociedad.

El *estudiante* con ba que sea incluido familiar, escolar y social podrá desempeñarse en cualquier ámbito laboral, tendrá los mismos derechos y obligaciones como ser humano, persona y ciudadano, será respetado y sobre todo tendrá las mismas oportunidades de desarrollo que cualquier persona ¿de quién es tarea lograrlo?, durante este trabajo se busca analizar y responder este cuestionamiento a través de las experiencias de los distintos agentes inmersos en el proceso de inclusión.

La problemática descrita anterior se enuncia en la siguiente pregunta de Investigación:

¿Cómo son las trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad?

1.2 Preguntas específicas de Investigación

- ¿Cómo se lleva a cabo la implementación de las políticas educativas en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje?
- ¿Cuáles son las problemáticas y dificultades más comunes a las que se enfrenta el estudiante con barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad dentro del *proceso de inclusión* en los distintos niveles educativos?

- ¿Cuál es el rol de los agentes principales, así como las acciones educativas que favorecen las prácticas inclusivas?

1.3 Objetivo general

Analizar las trayectorias escolares en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad a través de la recolección de historias de vida para dar cuenta de la situación educativa en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

1.4 Objetivos específicos

- Analizar cómo se lleva a cabo la implementación de las políticas educativas en la inclusión de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje al aula regular.
- Describir cuáles son las problemáticas y dificultades más comunes a las que se enfrenta el estudiante con barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad dentro del proceso de inclusión en el contexto educativo.
- Identificar el rol de los agentes principales, así como las acciones educativas que favorecen las prácticas inclusivas.

1.5 La problemática de la inclusión educativa de estudiantes que presentan barreras en el aprendizaje

La educación especial, a partir del año 2000 ha tomado relevancia en América Latina incluyendo a México, sin embargo, *la inclusión educativa* hace pocas décadas que es un tema de investigación y dentro del país ha cobrado mayor interés en la última década por la promulgación de políticas y leyes, así como por el reconocimiento de la diversidad que éstas han evidenciado.

Debido al aumento de la población que presentan *ba*, las políticas educativas mundiales y nacionales, han tenido que considerar cambios radicales que permitan favorecer una mejor calidad de vida. Las causas de presentar alguna *ba* asociada con la discapacidad pueden ser distintas (el nacimiento, enfermedad, accidente o la edad avanzada), por ello

se han creado Centros Educativos Especiales, centros de rehabilitación y ahora escuelas inclusivas que se encarguen de atender a esta parte de la población y puedan propiciar su desarrollo tanto educativo, personal y social (PIEE, 2016).

El INEGI (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática) reporta que en el año 2000, las personas que tenían algún tipo de discapacidad en México representaban un *1 millón 795 mil*, lo que representaba el *1.8% de la población total*, para el 2006 el porcentaje era de 3.7 % de la población que equivalía a 3 millones 600 mil, y para el 2010, las personas que tienen algún tipo de discapacidad o nee son *5 millones 739 mil 270*, lo que representa *5.1% de la población total*. La Secretaría de Educación Pública (SEP) para el año 2016, reporta que las cifras de estudiantes atendidos que presentan alguna ba dentro del sistema escolarizado se han comportado de la siguiente manera:

Tabla 1. Alumnos atendidos que presentan alguna barrera para el aprendizaje dentro del sistema escolar

2000	2006	2012	2013	2014	2015	2016
431, 477	384, 393	513, 154	532, 529	546 521	563,976	579,460

SEP, (elaboración propia).

La cifra de personas con ba o con alguna discapacidad ha ido en incremento a partir del año 2006, la falta de prevención antes del nacimiento ha sido un factor determinante en el aumento de las cifras (INEGI, 2010). Son diversas las transformaciones que se han tenido que dar a partir de las cifras tan elevadas, la infraestructura, la igualdad de oportunidades y la educación en todas las *Naciones* son algunas de ellas, la exigencia de los derechos de las personas con alguna barrera en el aprendizaje asociadas y no asociadas a la discapacidad han propiciado que sean integrados a su familia, la escuela y la sociedad.

Considerando que la *inclusión* es un proceso que implica adaptación y aceptación, la *inclusión educativa* requiere más que sólo promulgar políticas y leyes educativas para que una escuela regular acepte a niños con ba y los haga parte de su alumnado. El proceso de *inclusión* requiere que los estudiantes regulares, *docentes* y directivos se adapten a convivir

y trabajar con los estudiantes con estas características específicas y viceversa, que los *estudiantes especiales* se adapten a convivir y trabajar con ellos.

Después se busca la aceptación de todas las partes hacia los estudiantes para lograr la inclusión. Sin embargo para atender y educar a un estudiante con ba, la escuela debe adaptarse, hablando de infraestructura, el currículum debe adecuarse a las características individuales de cada alumno, tanto directivos como docentes deben formarse en los campos necesarios que permitan brindarles la educación adecuada y de calidad que requieren, es fundamental que el docente se forme y actualice de manera continua y permanente sobre la educación especial y la inclusión durante el proceso y tiempo en el que atiende estudiantes que presentan ba.

Uno de los papeles que debe desempeñar el docente es trasladar la política educativa sobre la inclusión al aula, además propiciar el ambiente que permita no sólo la *inclusión educativa* sino el desarrollo integral de los *estudiantes con barreras para el aprendizaje*, así como el trabajo entre los diferentes actores, cabe señalar que aunque las políticas educativas y la misma investigación lo enuncien como el principal agente de la inclusión Escolar, no es el único responsable ni el único involucrado en casos de éxito o fracaso.

La propuesta de éste trabajo puede aportar al campo de la *ee* una forma de mirar la inclusión desde la condición humana, personal y escolar, desde la revisión de los documentos normativos y las políticas educativas, así como las experiencias del *estudiante* y otras personas que están inmersas en la *inclusión*, observada como un conjunto, que permita conocer y analizar desde el diario vivir del estudiante con discapacidad como llevan a cabo el proceso, el rol de cada uno de los agentes, los retos que enfrentan y los cambios que viven al transitar de un nivel educativo a otro, buscando una visión integral del contexto educativo de la inclusión, y las posibles mejoras a partir de la voz de los agentes internos.

1.6 Justificación

La integración educativa en la década de los noventa y luego la *inclusión educativa* en la primera década del siglo XXI, surgen como parte del derecho universal de la educación que establece que todas las personas independientes a su condición (social, económica o física)

tienen la posibilidad de recibir educación, esto generó todo un movimiento, un paradigma y una serie de programas en todo el mundo que permitan tener una *educación inclusiva* en cada una de las naciones.

La investigación que apoye los procesos y permita realizar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva fue más prolífera a partir de la década de 1990. El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) comenzó a reportar mayor relevancia de la temática, así como mayor número de trabajos en su estado de conocimiento de 1992 a 2002, en el caso del presente trabajo, se pensó cuál sería el aporte al conocimiento con base a las ausencias que aún existen hasta el año 2016 dentro de la temática, si bien todas las líneas de investigación son relevantes, son algunos niveles educativos los que están más abandonados, en el caso de primaria y secundaria, es donde más investigaciones se reportan, los niveles preescolar, medio superior, superior y posgrado de forma consecuente, son donde menos resultados fueron encontrados según la revisión hecha para el estado de conocimiento del presente trabajo.

Con lo antes mencionado, la investigación se realiza *tomando como referencia todos los niveles educativos*, ya que no se encontró un estudio que recoja todas las experiencias considerando a todos ellos y, además, dé cuenta de las trayectorias escolares de los estudiantes a su paso por cada nivel hasta concluir con su educación y la aplicación de las políticas educativas durante el proceso educativo.

Es valioso recuperar esto; en la educación básica, por ejemplo, hay mayor claridad sobre la forma de trabajo y aplicación tanto de las políticas como de los programas de inclusión educativa y hay resultados puntales que hablan de las problemáticas a las que se enfrentaron, pero al ingresar al nivel medio superior, superior y posgrado, no hay la misma claridad, hay una falta de información sobre cuáles son las experiencias de los alumnos, docentes y demás personas involucradas en estos niveles en cuanto a la inclusión educativa de estudiantes que presentan ba.

La investigación es importante también porque hay una gran cantidad de personas que presentan *ba en condición de discapacidad* en la actualidad que necesitan tener acceso a la educación para mejorar su perspectiva de vida, la Organización Mundial de la Salud

(OMS) en el Informe Mundial sobre la Discapacidad publicado en el 2011 estima que más de 1000, 000, 000 de personas en el mundo viven en condición de discapacidad, lo cual representa el 15% de la población mundial, que según el mismo reporte realizado en 1970 era sólo el 10% de la población en el mundo, el aumento es preocupante, por ello es necesario ahondar más en la investigación que permita mejorar las condiciones de vida de este sector tan numeroso de la población.

Debido a que la *inclusión* es parte de los programas de la educación básica en México, con una cantidad cada vez mayor de docentes y estudiantes que se enfrentan a él sin tener conocimientos, estrategias y guías para llevarlo a cabo con éxito, se considera también que los aportes que se obtengan de la misma pueden ayudar a resolver esto y mejorar su aplicación o en su defecto dar pie a buscar otras alternativas para mejorar el *Proceso de inclusión* desde el aula y desde la política educativa y apoyar a los docentes, padres de familia y comunidad educativa y social de *todos los niveles educativos* en el trabajo que realizan y así lograr un mejor desarrollo tanto para los niños con ba como para el resto que son regulares.

Con este trabajo se pretende que se abran nuevos caminos que posibiliten realizar un seguimiento de los *estudiantes* que terminan la *educación superior* y que se insertan en un campo laboral, para conocer su experiencia de inclusión en este ámbito y aquellos factores a los que se enfrentan para desarrollarse dentro de él.

El presente trabajo forma parte del Centro de Investigación en Ciencias y Desarrollo de la Educación (CINCIDE) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se conforma por cinco líneas de Investigación. La línea a la que está inscrita la presente investigación es la de “Diagnóstico, evaluación y planeación educativa”, esta línea atañe a la necesidad de apoyar la investigación educativa mediante el diagnóstico oportuno de necesidades, niveles de avance y desempeño educativo en diferentes actores y procesos, vinculándolos con las acciones de innovación y gestión de calidad en los ámbitos institucionales y los procesos de evaluación y planeación orientados hacia la construcción de escenarios deseables futuros.

También se toman dos líneas complementarias o transversales la primera es la de Currículum innovación pedagógica y formación, esta línea por su parte tiene como objetivo posicionar a la investigación en y sobre la educación desde la perspectiva del diseño curricular y los procesos pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la formación de *estudiantes y docentes*, considerando la reflexión crítica sobre contextos institucionales, tecnologías y la propia subjetividad de los agentes y sujetos involucrados en la educación y la otra es la línea de Política educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional que permite pensar a la educación desde los procesos de política y las agendas de política pública en el ámbito nacional y regional, valorando sus implicaciones institucionales y sociales para impulsar la innovación y desarrollo de la educación desde la perspectiva normativa, organizacional y financiera (UAEH, 2016).

El trabajo aportará nuevo conocimiento dentro del ámbito de las ciencias de la educación, de forma específica en la temática de educación especial, a través de las trayectorias escolares que permitan un conocimiento de la inclusión como proceso continuo a lo largo de la vida del estudiante con ba asociadas a la discapacidad, considerados casos de éxito aquellos que logran concluir todos los niveles y obtener un título universitario.

Es necesario que se vea de forma conjunta a cada uno de los niveles educativos y se resalten factores tan relevantes como el diagnóstico, las adecuaciones curriculares, la didáctica, los métodos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el seguimiento de los *estudiantes* por parte de los especialistas, terapeutas y docentes que pueda constituir un trabajo interdisciplinar y colaborativo a favor del desarrollo integral de los *estudiantes* para que cada vez sea un mayor número el que concluye no sólo la educación básica, sino también la educación superior, entonces se hablaría de una verdadera inclusión educativa, cuando las personas con ba asociadas a la discapacidad han transitado por la educación de forma completa y logran acceder a la vida laboral, social, política y económica gracias a ello.

Capítulo II. Marco referencial de la investigación

“El reto es no ser igual que el común, la discapacidad no es lo común, pero no quiere decir que sea incorrecta” (C2, 2017).

Como parte de la descripción del problema planteado en el capítulo anterior, el presente apartado es un complemento que brinda un panorama histórico para conocer el pasado y evolución de la inclusión educativa, presentando también los conceptos básicos bajo los que se desarrolla y el marco normativo- legal en el que se sustenta, con la finalidad de proporcionar una visión integral y completa de cada una de las aristas del estudio.

2.1 Marco histórico de la inclusión educativa

2.1.1 Los inicios de la integración.

Los inicios de la *integración Educativa* se remontan a un personaje específico, quien marcó el camino de lo que debía ser la integración Escolar, ese personaje fue San José de Calasanz (1557-1648), es el precursor de la *inclusión* en la educación. Fue el religioso y pedagogo que en 1597 fundó la primera escuela pública gratuita en la iglesia de Santa Dorotea del Trastévere, en Roma y en 1622 creó las Escuelas Pías, regidas por su lema de “Piedad y Letras”. Por estas acciones, su labor pedagógica y social fue apresado en 1612 e interrogado por la inquisición, luego, fue liberado. Su larga vida le permitió ser testigo y protagonista del tránsito del Renacimiento a la Modernidad (Toledo, 1998).

Vivió la sucesión de catorce papas (desde Paulo IV hasta Inocencio X), nació en el final de los tiempos de Carlos V, todo el reinado de Felipe II, el de Felipe III y más de la mitad del de Felipe IV incluyendo la guerra de los Treinta Años. En 1748 San José de Calasanz fue beatificado, en 1767 fue canonizado, y el 13 de agosto de 1948 el papa Pío XII lo proclamó patrono de las Escuelas Populares Cristianas del mundo. En la actualidad, las Escuelas Pías funcionan en países de África, América, Asia y Europa (Toledo, 1998).

El legado de San José de Calasanz indica que la inclusión es vital en el proceso educativo (Giner, 1992); sin embargo, Calasanz no compartió la idea de la *integración educativa* tal como se realiza en México porque consideró que era indispensable la atención de personas con nee a través de planteles que dispongan de docentes y directivos con prepara-

ción didáctica, valores, ética y compromiso con una verdadera reforma social (Vilá, 1966). Él supo prever la necesidad de disponer de condiciones para brindar una atención justa y eficaz a estos educandos. Por tanto, el eminente religioso y pedagogo aragonés sentó las bases de la filosofía educativa y la estructura de las escuelas especiales que surgieron en el siglo XIX.

2.1.2 La integración en instituciones.

Durante los siglos XVII y XVIII fue la época denominada como de encierro; las personas con alguna discapacidad motriz, intelectual o física, eran reclutados en manicomios u hospitales, durante esta época hay un predominio del modelo médico, se les consideraba enfermos a las personas con nee, la atención que recibían era más que nada de tipo médico, los profesionales que los atendían eran del área sanitaria y la organización de las instituciones era la misma que la de un centro hospitalario (SEP, 2010).

Por otra parte, durante esta época no sólo se consideraba a las personas con alguna nee como enfermos, sino como personas sin posibilidades de decidir, por ello estas instituciones se organizaban en regímenes de internados, donde todo estaba organizado y el individuo no podía tener opiniones. No se desarrollaba una verdadera educación, ni trabajo, no podían disponer de su tiempo libre; todas las actividades se convertían, pues, en terapias educativas, ocupacionales y recreativas. Estos centros acogían a todas las personas que se alejaban de la norma, con lo cual se encontraban en ellos una gran variedad de deficiencias (grupos heterogéneos); estaban financiados por entidades caritativas de carácter religioso y su objetivo fundamental era separar para siempre a las personas deficientes de la sociedad, ya que no cabían en ella (Castejón, 2002).

2.1.3 La educación especial y los centros educativos especiales.

El modelo imperante dentro de la época es el *psicopedagógico*, que se desarrolla durante la primera mitad del siglo XIX y donde el niño con nee ya puede ser educado. Este modelo estaba influido por la aparición de disciplinas científicas, como la psicología evolutiva y la psicometría, que permitirían conocer las características psicológicas de los niños en los diferentes momentos de su vida y clasificar a los sujetos con características psicológicas similares.

El desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva que se preocupó por la educación de los niños deficientes; así como, los métodos de educación preescolar, como el Montessori (1870) y Decroly (1871), fueron usados para la educación de los niños con deficiencias. Las teorías clásicas de la organización como la de Fayol (1841) y Taylor (1856) tuvieron su influencia en la organización escolar, así como la agrupación de los estudiantes en grupos homogéneos, con capacidades y deficiencias semejantes, y la especialización de la enseñanza en función de estas características. El fin último de la organización escolar era el rendimiento y eficacia en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolló una enseñanza especializada en cuanto al docente, recursos, instalaciones, etc. Los centros tenían una organización centralizada; eran macrocentros que acogían a un número de estudiantes con nee y discapacidades procedentes de zonas geográficas amplias, por lo que se organizaban en régimen de internado ya que los estudiantes no podían desplazarse a sus hogares todos los días; la socialización del niño no era la adecuada ya que sólo se relacionaba con niños con su misma deficiencia y, en la mayoría de los casos, eran separados de su entorno familiar, todo lo cual dificulta la posterior integración social. Esta crítica sustenta la base de la aparición del modelo de integración social.

La educación especial da el paso a la *integración educativa* a finales de la década de los setenta y la de los ochenta, después de una larga discusión en cuanto a la concepción de la persona con características físicas o intelectuales diferentes, *no sólo ya no eran considerados como enfermos, ni como discapacitados o minusválidos, ahora se les miraba como personas con capacidades diferentes* que pueden desarrollarse y tener las mismas oportunidades que cualquier persona, que no sólo tenían derecho a la educación, sino que esa educación debía ser en la misma escuela del resto de las personas consideradas dentro de los parámetros normales.

La implantación en el campo de la *educación especial* de los supuestos de esta nueva concepción del estudiante con nee, dió como resultado definitivo a la *integración*, una integración donde los aprendizajes no sólo son para el estudiante que se integra, sino también para el docente y los compañeros quienes lo integran a su contexto escolar, a sus actividades diarias y la vida cotidiana donde la convivencia se vuelve fundamental para resol-

ver problemáticas de discriminación y desigualdad. El informe Warnock en Inglaterra (1978), que *inspiró* la ley de educación de 1981 y *dio un impulso* a lo dicho antes, es también el documento base en que se *ha inspirado la legislación* mundial para confeccionar su “Marco Curricular para la educación obligatoria” (1996) y el diseño curricular de la reforma (Castejón, 2002).

En Francia, se promulga la Ley de integración de 1975 y en Canadá la legislación data de 1976 (Informe Copex) mientras que, en Suecia, la Ley de Normalización fue en 1968. En Dinamarca, no existía una legislación específica, aunque las disposiciones legales generales contemplaban la atención de las personas con minusvalías y en España, la integración escolar tiene su antecedente en el Plan Nacional de Educación Especial (1978) que propugnó los principios de normalización, integración, sectorización e individualización de dicha enseñanza. Estos principios están recogidos por la legislación posterior: Ley de integración Social del minusválido (1982), El Real Decreto de integración Escolar de 1985 y la Ley Orgánica de 1990 (Eurydice, 2003).

En Estados Unidos, las asociaciones de padres de familia afectados y profesionales de la educación especial impulsaron un movimiento integrador de niños con deficiencias. Este movimiento esté ligado al de derechos civiles, que consiguió integrar a niños de color e hispanos. *La integración* de estas minorías apoyo que se luchara con la segregación de los niños con discapacidad. De forma definitiva, una Ley Federal en 1975 reconoce el derecho a la integración, el principio fundamental en el que se sustenta esta Ley es la educación de niño en un ambiente lo menos restrictivo posible (Kathleen, Chambers y Fletcher, 2014).

Para el siglo XX, a finales de la década de los sesenta y hasta comienzos de los años 80 estuvo marcada por la etapa del modelo sociológico. El niño deficiente mental no sólo es capaz de aprender, sino que es un ciudadano más, que tiene los mismos derechos y deberes que cualquier otro (Sánchez y Otros, 2000). Este periodo estuvo influido por las sucesivas declaraciones internacionales de los derechos del hombre y de los deficientes, por el movimiento reivindicativo de las asociaciones de padres, que defendían el derecho a la educación de sus hijos en centros ordinarios (movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos), y de algunos de los profesionales de la educación especial, muy críticos con la organización de centros específicos, así como por los avances en las ciencias humanas, que daban

una importancia fundamental al papel del ambiente y tenían una concepción más optimista de la ee.

A partir de este análisis histórico se puede apreciar que la evolución de la atención de los niños con discapacidad se centró en brindarles espacios específicos que les permitieran no sólo socializar con otros niños con los que el común era la discapacidad, si no recibir educación que les permitiera desarrollarse a partir de las condiciones de cada uno. En todo el mundo se comenzaron a generar políticas que favorecían la ee permitiendo que ésta creciera a través de las escuelas específicas para atender a los niños con alguna discapacidad, si bien aún eran clasificados y encasillados a este tipo de atención y de escuela, a través de algunos movimientos sociales a favor de los derechos civiles y humanos se logró un lugar para ellos dentro de la sociedad y la educación, limitándolos, pero a su vez comenzado a poner la mirada sobre ellos. Fue así como en todo el mundo surgen las instituciones de educación especial como una modalidad de los sistemas educativos (Sánchez, Cantón y Sevilla, 2000).

2.1.4 La integración educativa en México.

Los antecedentes de la ee en México se remontan a la segunda mitad del siglo XIX cuando se crearon escuelas para sordos y ciegos. En 1915 se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y después se diversificó la atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades, sobre todo por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de educación especial (SEP, 2010).

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de ee y la formación de docentes especialistas. A partir de entonces, el servicio de ee prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de *educación especial* de la SEP se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable, Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de ee (en estas escue-

las se daba atención a niños en edad de cursar la educación preescolar y primaria en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión) y los Centros de capacitación de *educación especial* funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para débiles auditivos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares (SEP, 2010).

Los servicios complementarios (Centros Psicopedagógicos), los Grupos Integrados A- prestaban apoyo a alumnas y estudiantes inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios (SEP, 2010).

En 1992, México se suma a los esfuerzos del movimiento internacional de *integración educativa* reorientando los servicios de *ee* como servicios de apoyo a la *educación regular* en donde la *integración educativa* se visualiza como una estrategia para favorecer la normalización, dando mayor prioridad a las personas que presentaban discapacidad que a las que tenían alguna Necesidad Educativa de otra índole (Guajardo, 1998). Este fue el parateguas de la orientación de la educación especial en México.

El movimiento de *integración educativa* recibió un impulsó de manera más precisa a partir de 1993, con la Ley General de Educación que en su artículo 41 señala que *la ee* propiciará la integración de los estudiantes con discapacidad a los planteles de *educación regular* mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Además, establece que *la educación especial* procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y ma-

teriales de apoyo específicos, de aquellos estudiantes con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular (SEP, 2002).

Los propósitos de reorientar los servicios de *ee* en la década de los noventa fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la “etiquetación” que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían; también en esta misma década la reorientación de *la educación especial* tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de *necesidades educativas especiales (nee)* (SEP, 2010).

Tuvo lugar la 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 estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, con o sin *discapacidad*” (SEP, 2010). Los CAM ofrecieron los distintos niveles de la *educación básica* utilizando, con las adaptaciones pertinentes, *los planes y programas de estudio* generales. Así mismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a estudiantes con distintas discapacidades a un mismo grupo.

Otra acción consistió en el establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con *nee* a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron en su mayoría con el personal que atendía los servicios complementarios; de igual forma, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños. De igual manera

se crearon las Unidades de Orientación al Público (UOP), para brindar información y orientación a padres de familia y docentes (SEP, 2010).

Fue en 1995 cuando se crea el *Programa de Integración Educativa*, nace en un principio como un proyecto de investigación de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Así mismo, se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción destacan las siguientes: establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad, para los docentes de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes (SEP, 2010).

Derivado de un proceso de diagnóstico de la situación de los servicios de *ee* y del proceso de integración educativa en el país, en el año 2002 se presentó el Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la *integración educativa*. Este Programa se elaboró entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de representación para la promoción e integración social para personas con discapacidad de la Presidencia de la República, con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil. Su objetivo era garantizar una atención educativa de calidad a los niños, las niñas y los jóvenes con *nee*, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad (SEP, 2002).

México generó un salto importante con el *Programa de Fortalecimiento para la educación especial y la Integración Educativa* que pretendía consolidar una cultura de integración que contribuyera a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tuvieran las mismas oportunidades de acceder a una vida digna, se aplicó en los niveles de educación básica que correspondían de preescolar a secundaria y que

permaneció durante más de una década, sin embargo aún se quedaba en Integrar y no en Incluir (SEP, 2010).

Vale la pena precisar que en México *los servicios de educación especial* se han clasificado en dos grandes grupos, según las necesidades de atención que requieren los estudiantes del sistema educativo. El primero abarca a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para la integración y normalización, y comprende las áreas de retraso mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales; la atención se brindada primero en escuelas de ee, centros de rehabilitación y educación especial y centros de capacitación de Educación Especial, ahora la atención ha sido ampliada a las escuelas regulares. El segundo grupo incluye a personas cuya necesidad de educación especial es complementaria al proceso educativo regular, y comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta; la atención se brinda en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos y centros de rehabilitación y educación especial (SEP, 2016).

Con la Reforma Educativa aprobada en 2013, el gobierno de México tomando en consideración las políticas internacionales y las recomendaciones realizadas por *Organismos Mundiales* para el tema de *inclusión educativa* genera un nuevo *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa* que tiene como objetivo garantizar la inclusión y equidad de las personas con discapacidad y las personas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en todos los ámbitos de su vida, priorizando el educativo. Este programa se pone en operación en el año 2016 y está vigente para todos los niveles educativos, desde el nombre de este programa se maneja como prioritaria la inclusión, y dentro de las reglas de operación se abarcan también a los niveles medio superior y superior (SEP, 2016).

La revisión histórica de la *educación especial* en México da cuenta del proceso largo y pausado que se ha llevado a cabo para ir de la *ee* a la inclusión educativa, si bien la cantidad de población que presentaba discapacidad obligó a los distintos gobiernos a tomar decisiones y planear acciones que les dieran un lugar en la educación, en comparación con otros países como España por ejemplo, ya se hablaba de integración a las escuelas regulares y mientras en México aún se buscaba fortalecer la ee en sus centros específicos.

El reconocimiento no sólo de los derechos de las personas con discapacidad sino también el reconocimiento de que tienen un lugar en la escuela regular ha sido un debate que tomó varias décadas, pero que al final permitió la generación de políticas a nivel nacional, que de forma paulatina se han aplicado a todos los niveles educativos, los primeros resultados trajeron dudas, acciones y cambios lentos, de los cuales ahora se espera alcanzar con éxito la inclusión total y de forma permanente, no desapareciendo la ee, sino conjuntándola con la educación regular y haciéndolas trabajar en colaboración, los resultados de esto se verán en los próximos años.

2.2 Precisiones conceptuales

Para entender a la *integración educativa* hay que abordar una serie de conceptos, que *permiten* observar cómo se llegó a ella, son conceptos que aportan significados y que *admiten* entender todo lo que engloba. Las palabras integración e inclusión, tienen una raíz etimológica dada por los griegos hace algunos siglos, y es conveniente abordar sus inicios para conocer la evolución que han tenido en las nuevas tendencias educativas hablando de la educación especial en lo específico. La vigésima segunda edición del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua (2007) los define de la siguiente manera:

Tabla 2. Comparación entre los conceptos de integrar e incluir con base al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española

INTEGRAR: (Del lat. <i>integrāre</i>).	INCLUIR: (Del lat. <i>includĕre</i>).
<ol style="list-style-type: none"> 1. tr. Dicho de las partes: Constituir un todo. 2. tr. Completar un todo con las partes que faltaban. 3. tr. Hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo. U. t. c. prnl. 4. tr. comprender (contener). La coalición ganadora integraba liberales y socialistas. 5. tr. Aunar, fusionar dos o más conceptos, corrientes, etc., divergentes entre sí, en una sola que las sintetice. El nuevo enfoque integra las dos teorías anteriores. 6. tr. Mat. Determinar por el cálculo una expresión a partir de otra que representa su derivada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. tr. Poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. 2. tr. Dicho de una cosa: Contener a otra, o llevarla implícita. 3. tr. Biol. Someter un tejido a un tratamiento mediante el cual se sustituye el agua por otra sustancia líquida que luego se solidifica y permite cortarlo en secciones delgadas.

Fuente: Elaboración propia con base en RAE (2017)

Analizando los términos anteriores y llevándolos a la realidad educativa, la integración tiene una connotación más funcional porque busca la adaptación gradual de un individuo a un contexto o grupo para que forme parte de un todo, tal como lo señala la tercera acepción de integrar, mientras que la inclusión propone sólo la incorporación de individuos a un contexto, a un grupo específico. La situación de la *ee* en las escuelas de hoy abrió un debate entre si debe llamarse integración o inclusión, para efectos del análisis de los términos anteriores, se hablaría de integración como un primer nivel en la inclusión, un paso que antecede a la inclusión.

La *integración educativa* tiene distintas definiciones, que aluden a una misma idea. Se retoma la siguiente por la sencillez de ideas y apego al presente trabajo:

El proceso que implica educar a niños con y sin nee en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular (Sánchez y Torres, 1995, p. 35).

Para Gómez (2002), integrar no significa trasladar a todos los niños de las escuelas especiales a las escuelas regulares, sino decidir cuáles de esos niños se pueden beneficiar más en un ambiente regular, contando con los apoyos y las adaptaciones necesarias; pero lo más importante de la *integración* es la posibilidad de que la escuela regular, cambie de un sistema “homogeneizante” a un sistema “diversificado”, que es lo más difícil de conseguir dadas las exigencias de este.

Hablando del primer sistema de *integración*, el Informe Warnock (1978) distinguió tres formas principales de *integración*:

1. La integración física, que se produce cuando las unidades de *ee* se anexan a la escuela regular en lo que denominamos “centros o aulas de recursos”. Estos centros siguen manteniendo una organización independiente y sólo comparten con la escuela regular el patio de recreo y algunas actividades secundarias.
2. La integración social, en la cual los niños comparen de forma parcial algunas actividades con los niños de la escuela regular: clases de música, pintura, recreos, fiestas, traslados en autobuses, biblioteca, deportes, entre otros.

3. La integración funcional, o sea, la más completa, en la que los estudiantes con nee participan parcial o total en las aulas normales y se incorporan como un estudiante más en la dinámica de la escuela.

Las modalidades de integración escolar dependen de la nee que presente el estudiante así como del equipo de trabajo, el docente del aula regular, el docente de educación especial y los especialistas acordarán la modalidad, por ejemplo, el estudiante con discapacidad motriz requerirá ejercicios físicos que tendrán que ser dados en el centro educativo especial o en algún centro de rehabilitación, pero podrá acudir a la escuela ordinaria en horarios regulares; el estudiante con discapacidad intelectual podrá ser integrado de manera distinta ya que requiere mayor apoyo de la escuela especial y tendrá que pasar mayor tiempo en ella; cabe señalar que cualquier modalidad de integración, exige un trabajo en equipo y colaborativo que permita el desarrollo integral del niño.

2.2.1 La inclusión educativa.

La *integración educativa* fue un primer paso que antecede a la *inclusión*. Si bien, en su momento el modelo de *integración* resultó válido y útil para preparar el contexto y el sistema educativo para recibir a los estudiantes con características diferentes, especiales y específicas, se requería un modelo que permitiera incorporar a todas las personas dentro de la escuela regular.

Casanova (2011) afirma que el modelo de integración que resultó válido para incorporar a la educación ordinaria solo al alumnado con nee, ha sido aceptado en su filosofía y en su práctica para configurar años después, un sistema de carácter inclusivo para todos los estudiantes que con posterioridad llegaron a la sociedad y se incorporaron a un sistema educativo en distintas condiciones de escolarización y de conocimiento, tanto en su vertiente instructiva como de dominio de la lengua vehicular de la enseñanza. Por otra parte, esas dos fases de “integración” hacia la inclusión han exigido un replanteamiento y una reflexión profunda acerca de las diferencias de todo el alumnado, no sólo del que presenta nee de apoyo educativo, llegando a la conclusión de que la *educación inclusiva* es el modelo más adecuado para atender a todos y cada uno de los estudiantes que se escolarizan en las aulas, en especial en los niveles de educación obligatoria.

Las políticas educativas y normativas internacionales que favorecieron el paso hacia la inclusión educativa fueron, la *Declaración* de los derechos del niño (1959), *Declaración* de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1963), el *Pacto Internacional* de derechos económicos, sociales y culturales (1976), la *Declaración* sobre los Derechos Humanos de los individuos que no son nacionales del país en que viven (1985), *Convención* de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1990), la *Declaración* Mundial sobre la Educación para Todos (1990), la *Declaración* de Salamanca (1994), la *Conferencia* mundial sobre la Mujer (1995), el *Informe* Delors (1996).

Para el siglo XXI las políticas fueron dadas por el *Marco de acción* de Dakar (2000), la *Convención* internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la *Conferencia* Internacional “La educación inclusiva: vía para favorecer la cohesión social” (2010), *Declaración* de Mar de Plata (2010), las *Metas* para el 2021 (2010) y en el caso de México con más claridad y precisión en los *Planes Nacionales de Desarrollo* de los últimos dos sexenios del Gobierno Federal y las leyes internacionales, nacionales, y educativas que impulsan la *inclusión* y que se analizarán en un apartado posterior.

El modelo de educación inclusiva supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la *educación inclusiva* debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore de forma activa con el centro educativo para que éste se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011).

La Secretaría de Educación Pública en los nuevos planes y programas de educación básica generados por el *modelo educativo* propuesto en 2017 en México, propone una *educación inclusiva*, esto significa que todos los niños, niñas y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preesco-

lar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada, esto quiere decir que los apoyos de *educación especial* pasan a estar dentro de la escuela regular, si bien desaparecen, se rompe con la tradición de inscribirlos en los *Centros Educativos Especiales*, de esta manera todos están aprendiendo bajo el mismo currículum, que por supuesto deberá ser adecuado a las características diversas del alumnado.

Para llegar a la *inclusión* hay que seguir un proceso; dicho proceso conlleva elementos que son fundamentales y que teóricamente se les ha denominado principios, Sánchez y Torres (2000) los definen de la siguiente forma:

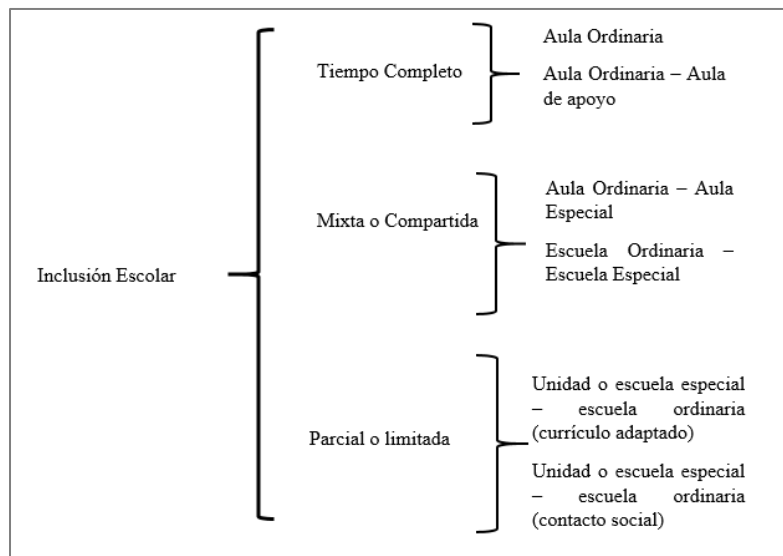
- *Principio de normalización.* El concepto de normalización es un principio de acción que surge en el ámbito de lo social, y no se refiere de manera exclusiva las personas con deficiencias, sino a la relación entre personas y las demás. En la normalización se constatan dos fenómenos; de una parte, las actitudes sociales cambiantes, y de otra, los conceptos de norma y normalidad.
- *Principio de integración escolar.* Se trata del principio que pretende unificar la educación ordinaria y la especial, con la finalidad de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, según sus características personales, se formula que la educación debe impartirse hasta donde sea posible en los centros ordinarios; sólo cuando resulte imprescindible se llevará a cabo en centros específicos.
- *Principio de sectorización de la atención educativa.* La sectorización consiste en la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al alumnado en el entorno en el que vive. Ello conlleva la definición, delimitación, funcionalidad y coordinación sectorial de funciones. El sector es la unidad geográfica y de población en la que se considera posible evaluar las necesidades, programar los servicios, coordinar las competencias, prestar atenciones requeridas y estar sujetos a controles de calidad. Se trata de prestar servicios a quienes los necesitan donde los necesitan, en su ambiente físico, familiar y social.

Para diferenciar el paso de los principios de Normalización e Integración al de inclusión, en junio del año 1994, la UNESCO celebró en Salamanca, España la Conferencia Mundial sobre nee, bajo el lema "Acceso y calidad". Es en el marco de esta Conferencia

cuando se produce un paso entre estos dos principios y se empieza hablar de manera formal sobre inclusión.

La inclusión educativa es un proceso que no sólo previene la discriminación a través de la convivencia con la diversidad, sino que busca que se genere la misma oportunidad de desarrollo a partir de ello, brindando las mismas herramientas, así como conocimientos a todos, que ha medida de sus posibilidades aprenderán y les permitirá ocupar el lugar que les corresponde dentro de la sociedad. La inclusión escolar puede ser en varias modalidades, Gómez (p. 490) hace una clasificación de ella que se explica en el siguiente esquema:

Esquema 1. Modalidades de inclusión educativa



Fuente: elaboración propia con base en Gómez (2002).

El principio de inclusión se basa en planteamientos realizados dentro del sistema educativo. Lo que se pretende con la adopción del principio de inclusión es marcar las diferencias con respecto a la anterior etapa, centrándolas en (Puig, 1990):

- a) Seguir los principios de no discriminación en función de la o las condiciones de discapacidad del sujeto (dentro del sistema educativo, la educación "separada o exclusiva" se contempla como parte de la enseñanza "general u ordinaria").
- b) Proveer "a todos" de las mejores condiciones y oportunidades (para el sistema educativo se considera imprescindible el aumento de dotaciones personales y materiales que propicie la mejora de este, y que repercutirá en cualquier alumno).

- c) Involucrar a todos en las mismas actividades, apropiadas para su edad (en el sistema educativo implica tanto la actividad en las aulas como las extraescolares).

Para efectos del presente trabajo, se toman los conceptos clasificatorios que hacen Casanova y Rodríguez (2009) donde *La integración educativa*, en muchos países es considerada como la atención a las alumnas y estudiantes con *nee* asociadas con alguna discapacidad. En cambio, la *inclusión educativa* implica que las alumnas y estudiantes que presentan *nee* estudien en las escuelas y aulas regulares, que se beneficien de las adecuaciones curriculares que precisan y que reciban todos los apoyos que puedan ofrecérseles para que la distancia entre su potencial de aprendizaje y su aprendizaje real sea mínima. Aunque algunos autores hablan de *inclusión educativa*, se piensa que el término correcto es educación inclusiva, porque el sustantivo debe ser ocupado por la *educación* y el adjetivo por la *inclusión*, ya que, a final de cuentas, se habla de ámbitos escolares.

2.2.2 Necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje.

En el informe Warnock (1978) es donde aparece por primera vez el término *nee*, es un concepto que cambia la concepción de *educación especial* y se amplía la visión de *integración educativa*. Se refieren a las dificultades en el aprendizaje que requieren alguna medida educativa especial. Las *nee* son diversas, el estudiante puede presentar una o varias, se determinan en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que los estudiantes requieren a lo largo de su escolarización y se clasifican de distintas formas. La división más común que se hace de las *nee* se retoma de Rafael Bautista (2002) y se presenta a continuación:

Tabla 3. División de las necesidades educativas especiales

Tipo de nee	Características que presentan	Atención que requieren
Motriz	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas de Movilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento • Movimiento Voluntario - Problemas de Lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión • Articulación - Inhibición hacia el mundo como consecuencia de su problemática. 	<p>Cuidados en alimentación e Higiene.</p> <p>Necesidad de acceso al medio físico.</p>

Tipo de nee	Características que presentan	Atención que requieren
Visual	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas en la movilidad 	Necesidad de interacción social. Exploración del medio físico. Necesidad de técnicas especiales para el acceso al curriculum.
Auditiva	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia en determinar el grado y el momento de la pérdida auditiva. - Interiorización del lenguaje. - Deficiencias Asociadas. - Problemas de Comunicación. - Problemas de Interacción Social. - Falta de Interacción Social con Compañeros oyentes. 	Sordos profundos: En el desarrollo del lenguaje En la adquisición de la lectoescritura. En la comprensión de contenidos. En la adaptación al medio social del oyente. En el desarrollo de la comunicación. Hipoacústicos y sordos Postlocutivos: Adquisición de la lectoescritura. Problemas de articulación y sintaxis.
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para elaborar y fijar imágenes mentales. - Dificultad para establecer relaciones. - Dificultad para generalizar los aprendizajes. - Dificultades para la abstracción. - Dificultades del lenguaje: <ul style="list-style-type: none"> • Escaso vocabulario. • Poca fluidez verbal. - Dificultades Psicomotrices. 	Desarrollo de las capacidades de tipo: Cognitivo Motor Lingüísticas Afectivo Sociales

Fuente: Bautista (2002).

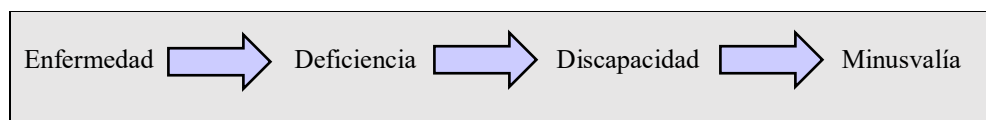
Dentro de las nee hay un término que suele confundirse, el término de *discapacidad*, la *discapacidad* está dentro de las *nee*. La OMS (Organización Mundial de la Salud) ha intentado unificar criterios y terminologías con la finalidad de facilitar la comunicación entre los profesionales relacionados con la educación especial, para lo cual define tres grandes entidades o niveles: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Ubica la deficiencia como una situación intrínseca al sujeto, referida a una pérdida o anomalía de alguna estructura o función, sea ésta psicológica, fisiológica o anatómica.

Se refiere a la discapacidad como una condición exteriorizada cuando, debido a la deficiencia, se presenta alguna restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para la realización de alguna actividad que se considera dentro de los parámetros normales para el ser humano. Por último, describe la minusvalía como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, cuando existen ciertas limitaciones que condicionan el desempeño en determinada actividad con relación a lo esperado según sexo, edad, factores sociales, etc. que ubican al sujeto en una situación de desventaja con respecto a los demás (Ainscow, 1995).

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de 1980 de la OMS propone el esquema siguiente:

Esquema 2. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías



Fuente: OMS (1980).

En él, siempre dentro de la “experiencia de la salud”, ha de entenderse que:

- Una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- Una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.
- Una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales).

Casanova y Rodríguez (2009, 228) de forma sintética dicen que:

Las necesidades educativas especiales hacen referencia a que todos los estudiantes pueden aprender, aunque algunos requieren apoyos extras por parte de las escuelas

para alcanzar su aprendizaje óptimo. El énfasis no está en el alumno, sino en la escuela o sociedad.

Si bien a lo largo de la historia la categoría de *nee* implicó un avance en cuanto a correr la mirada del sujeto portador de una limitación para pensar en las adecuaciones que la escuela debía hacer para favorecer su aprendizaje, el enfoque en el que se incorpora el concepto *nee* fue presentando limitaciones para resolver las dificultades educativas y contradicciones con las ideas sobre educación inclusiva ya que:

1. Se corre el riesgo de centrarse en las dificultades que experimentan los estudiantes etiquetados y no se consideran las dificultades que pueden experimentar todos los alumnos.
2. Etiquetar a un estudiante con *nee* puede generar expectativas más bajas en los docentes en relación con las posibilidades de estos alumnos.
3. Se refuerza en los docentes la creencia de que la educación del alumnado considerado con *nee* en sus clases es responsabilidad de los especialistas. (Ainscow y Booth, 2002).

Estos mismos autores proponen cambiar el concepto de *nee* por el de barreras para el aprendizaje y la participación, y argumentan que las *nee* etiquetan a los estudiantes generando expectativas muy bajas por parte de los docentes y la sociedad además de que fomenta la creencia de que los estudiantes en esta condición dentro del aula son responsabilidad de los especialistas en educación especial.

El término barreras para el aprendizaje es propuesto para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier estudiante o alumna en relación con el aprendizaje. Se considera que éstas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Éstas son de manera fundamental culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, entre otros (Ainscow y Booth, 2002).

Para que la sociedad en general, sus escuelas y las aulas sean inclusivas es necesario la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso que posibiliten la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación, a la información y las comunicaciones y así las personas con discapacidad puedan gozar de forma plena de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (ONU, 2007).

Tal vez el problema no es el uso de los términos, sino cómo se apropian de ellos los docentes, padres de familia, especialistas en educación especial, médicos y la sociedad en general, si se analizan a profundidad, se encuentra que hay muchas coincidencias entre ellos, los autores hacen un uso indistinto, hay que contextualizarlos y referirlos incluso a la legislación mundial y regional, para efectos de este trabajo, se emplea el de *ba* asociadas a la discapacidad.

En el *Programa de Inclusión y Equidad Educativa 2016 (PIEE)*, dentro del glosario se hace una clara diferenciación en los términos que son usados en materia de educación especial, *las ba* son definidas en el documento como todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, mientras que el estudiante con *discapacidad* es aquel que tiene una deficiencia física, motriz, intelectual, mental y/o sensorial (auditiva o visual), de naturaleza permanente o temporal, que limita su capacidad para ejercer y participar en una o más actividades de la vida diaria, y puede ser agravada por el entorno escolar, familiar, económico y social, también se hace la anotación de que para las reglas de operación de este programa quedan incluidos las/los alumnas/os con la condición del espectro autista. En este mismo sentido, *por equidad educativa* se toma como la distribución igualitaria y justa del servicio educativo que satisfaga las necesidades particulares de quienes lo reciben, para así contribuir a superar las diferencias existentes, bajo el principio de "que sea para todos, según sus necesidades y capacidades" (PIEE, 2016, p. 6).

El programa también menciona que, lograr que las condiciones personales, sociales, culturales, lingüísticas, económicas, de género, de discapacidad y/o de aptitudes sobresalientes de los estudiantes, o cualquier otra que pudiera atentar contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas, así como las características diferenciadas entre las escuelas, no sean impedimento para que los/as

niños/as tengan una educación que les provea de mejores oportunidades de vida, mientras que la *inclusión educativa* es el proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades, características y capacidades de todos los estudiantes. Otros términos importantes que se definen en el programa son el *de riesgo de exclusión* que hace referencia a la condición que se define por el no acceso o el acceso restringido a los derechos y oportunidades fundamentales, entre ellos los educativos y en situación vulnerable como condición que se caracteriza por el no acceso o el acceso restringido a los derechos y oportunidades fundamentales, entre ellos los educativos.

Toda esta distinción de términos recae en una discusión conceptual que permite observar la evolución que ha tenido el tema tanto de la inclusión como de la equidad educativa dentro de las políticas nacionales, permitiendo ahora una diferenciación y precisión en lo que ha ellos se refiere, es importante decir que estos términos no sólo pueden ser usados para referirse a las personas con *discapacidad* sino a otros grupos como son los indígenas, los migrantes y los niños en situación de calle entre otros.

2.3 Marco normativo y legal de la inclusión educativa de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje

2.3.1 La jurisdicción y los documentos que norman a la inclusión educativa.

La inclusión educativa, en especial la que se refiere a personas que presentan barreras para el aprendizaje, tiene un marco jurídico-legal y normativo que se lleva a cabo desde distintos niveles y épocas, existen las legislaciones a nivel mundial que surgen de organismos como la ONU, UNICEF, y el Banco Mundial (BM), a nivel regional como Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a nivel nacional como el Plan de Desarrollo, la SEP y el Programa para la inclusión y equidad educativas y a nivel estatal como las leyes específicas de educación. A lo largo de los años han surgido modificaciones de acuerdo con las necesidades, contextos y avances en la temática.

Según la SEP (2016), las acciones de educación especial están orientadas a:

1. Garantizar una atención educativa de calidad, con equidad.
2. Contribuir a que las escuelas identifiquen y eliminen las barreras y la participación, con la finalidad de que mejoren las condiciones para el acceso, la permanencia, y el logro educativo de los estudiantes con necesidades, priorizando a aquellos con discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes.

En el presente apartado se busca dar un panorama general de los documentos vigentes que norman y rigen la inclusión educativa de personas con barreras para el aprendizaje en las distintas esferas (mundial, regional, nacional y estatal), se presentan de forma sintética, progresiva y por esferas con el fin de tener un panorama general de ellas.

2.3.1.1 *Legislación mundial de la inclusión educativa*

Los organismos de orden mundial dictan políticas que impactan en las distintas instituciones dentro de los diferentes países, en cuanto a la inclusión educativa, se han ido generando poco a poco de forma que, se ven reflejadas no sólo educativa sino social, a continuación, la tabla resume las premisas más relevantes en el tema de la inclusión.

Tabla 4. Legislación mundial de la inclusión educativa

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño.	1990	ONU	Medidas específicas relacionadas con la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño.
Declaración Mundial de la Educación para todos (EPT)	1990	UNESCO	Buscar la universalización de la educación y suprimir la disparidad educativa y de forma particular en grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión (incluyó niñas, los pobres, niños/as trabajadores y de la calle, población rural, minorías étnicas, población con discapacidad y otros grupos).
Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad	1993	ONU	Las Normas Uniformes representan el firme compromiso moral y político de los gobiernos respecto de la adopción de medidas encaminadas a lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Las Normas son un instrumento para la formulación de políticas y sirven de base para la cooperación técnica y económica. Las Normas Uniformes consisten en 22 normas que resumen el mensaje del Programa de Acción Mundial e incorporan la perspectiva de derechos humanos que se ha desarrollado a lo largo del Decenio. Las 22 normas relativas a las personas con discapacidad están divididas en cuatro capítulos: 1. Requisitos para la igualdad de participación, 2. Esferas previstas para la igualdad de participación, 3. Medidas de ejecución y 4. Mecanismo de supervisión y abarcan todos los aspectos de la vida de las personas con discapacidad. Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad prevén el nombramiento de un Relator Especial encargado de supervisar la aplicación de las Normas.
Conferencia Mundial sobre nece-	1994	UNESCO	Se reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
sidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.		Ministerio de Educación de España	niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldar además el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.
Foro Mundial sobre la Educación. Tailandia 1999 – Dakar 2000	1999 - 2000	UNESCO	<p>Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.</p> <p>Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.</p> <p>Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.</p> <p>Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.</p> <p>Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.</p>
Metas de desarrollo del Milenio	2000	ONU	Objetivo 2: Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria
Informes sobre la inclusión educativa en las Reformas Educativas	2016	OCDE	Los derechos de los estudiantes con discapacidad de ser educados en sus colegios locales son cada vez más aceptados en la mayoría de los países, y muchas reformas se están implementando para lograr esta meta. Además, no existe ninguna razón para segregar a los estudiantes con discapacidad en los sistemas públicos de educación. Es más, los sistemas educativos requieren ser revisados con el fin de que respondan a las necesidades de Todos los estudiantes. (OCDE, 2016)
Financiamiento para países miembros	2016	Banco Mundial	Con el fin de respaldar los gobiernos en sus esfuerzos de incluir niños, niñas y jóvenes con discapacidades en el sistema educativo, está

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
			cumpliendo una serie de informes técnicos sobre la educación inclusiva. En sus documentos se refiere a ella como educación integradora. (BM, 2016).

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO (1990, 1994, 1999); ONU (1990, 1993, 2000); OCDE (2016); BM (2016).

Courtis (2009, p. 417) afirma que:

Una política destinada a la inclusión de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social debe poner énfasis en la eliminación de prohibiciones legales, estereotipos sociales, y barreras físicas y comunicacionales socialmente creadas, que impiden a las personas con discapacidad llevar delante de la manera más plena su potencial y autonomía en todos los ámbitos.

Las políticas educativas generadas a nivel mundial que aún se consideran vigentes y que están consideradas a partir de 1990 vienen dictadas por organismos internacionales, dichos organismos tienen el objetivo de vigilar que toda la población independiente de su condición, reciba educación, el énfasis se encuentra en lo referente a la protección de niños y/o adultos en riesgo, en cuanto a las personas que presentan alguna discapacidad (física o intelectual) son dos los organismos internacionales que intervienen en mayor medida, la ONU y la UNESCO.

A partir de comparaciones entre los países miembros, se observa que realizan estudios que les permiten determinar el avance que tienen en cuanto a las políticas mundiales, con base a ello emiten recomendaciones específicas de los aspectos en los que cada nación debe trabajar para alcanzar las metas que dichos organismos les marcan. En un segundo lugar el Banco Mundial participa como supervisor económico de los logros alcanzados en las distintas áreas en las que se dividen el sistema educativo, con base a ello se le asignan recursos económicos que permitan llevar a cabo o continuar programas y proyectos como en el caso de la ee e inclusión educativa que sean acordes con las políticas internacionales establecidas para todos los países.

La crítica a estas políticas recae en que se generan a partir de informes mundiales basados en estándares competitivos entre las distintas naciones, hay ausencia de informes cualitativos dados en específico por las investigaciones que permitan no sólo conocer los resultados sino los procesos de implementación dichas políticas en cada uno de los contextos educativos específicos de cada país para realizar reflexiones que favorezcan la actualización y propicien mejoras de acuerdo a las necesidades de cada uno de ellos (Amaro y Torquemada, 2017).

2.3.1.2 *Legislación regional (América Latina y el Caribe).*

El mundo está dividido en regiones, América Latina y el Caribe es una de ellas, ésta, tiene características propias que le permiten a través de los organismos pertenecientes dictar políticas específicas para trabajar a favor de las necesidades que comparten los distintos países, como es el caso de la inclusión, en la siguiente tabla se resumen las que son referentes al tema.

Tabla 5. Legislación regional (América Latina y el Caribe)

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
Jornadas de Cooperación educativa en Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa	2009 - 2015	UNESCO	Exponer la realidad de los países sobre las prácticas en inclusión educativa; intercambiar sus experiencias de trabajo; abordar la discriminación de género en las prácticas educativas hacia la inclusión y promover estrategias sobre cómo realizar los procesos de inclusión educativa en cada país miembro.
Metas 2021	2010	OEI	Meta específica 5: Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante las adaptaciones y las ayudas precisas.
Programa Regional América Latina y el Caribe	2016	OCDE	Tiene como objetivo apoyar a la región en el avance de su agenda de reformas en tres prioridades claves: aumentar la productividad, promover la inclusión social y fortalecer las instituciones y la gobernanza. (OCDE, 2016).

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO (2009, 2015); OEI (2010); OCDE (2016).

La construcción de una sociedad inclusiva no puede limitarse a garantizar la accesibilidad a los establecimientos y servicios del sector público: las Barreras a la Participación también se verifican en el ámbito privado (Courtis, 2009)). En este sentido todas las actividades que realiza la persona hablando de la educación, trabajo, transporte, ocio, entre otras, deben estar cubiertas por las políticas, y aplicar tanto reconocimientos y beneficios como sanciones para que puedan ser cumplidas en su totalidad.

En América Latina y el Caribe, la ONU y UNESCO (2015) siguen determinando las políticas educativas abarcando las de educación especial, además de ellas la organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también se encarga de vigilar avances educativos en esta región y brinda programas que permiten aumentar la calidad de la educación en sus distintas áreas, el énfasis de estas políticas se centra en reconocer la inclusión como un mecanismo de atención al niño con nee y dar cuenta de la dimensión de dicho fenómeno, como parte de ello en las metas educativas a alcanzar en el año 2021, la número 5 en específico habla de alcanzar la inclusión educativa de estudiantes con nee a través de apoyos precisos por parte de este organismo. La OEI (2010) también realiza informes y estudios comparados, la diferencia es que toma en cuenta las características contextuales de Latinoamérica donde la mayoría de los países coinciden y con base a ello emite las recomendaciones en las distintas áreas de la educación que evalúa. La OCDE (2016) por su parte tiene ahora programas específicos para el ámbito educativo que consta de recursos económicos que apoyen la implementación de las reformas educativas emprendidas en los distintos países miembros de la región, esto a través de las evaluaciones de efectividad en las que se basa.

Si bien en Latinoamérica y el Caribe son los mismos organismos los que se encargan de emitir las reformas y políticas que en el resto del mundo, la brecha que existe entre la región de Europa y Asia y de Estados Unidos y Canadá en comparación con ésta por ejemplo, es muy grande, tanto el desarrollo económico como educativo no se da al mismo ritmo en éstas regiones, la limitación encontrada es que se les evalúa de igual forma, y aparecen en los informes en lugares bajos en cuanto al avance en inclusión educativa y ee, sin embargo existen apoyos y recomendaciones constantes, así como vigilancia permanente en cuanto la implementación de políticas y

el avance en las reformas que vislumbran el arduo trabajo que dicha región realiza para alcanzar las metas y estándares mundiales en las políticas de educación especial e inclusión educativa (Amaro y Torquemada, 2017).

2.3.1.3 *Legislación nacional (México).*

México es uno de los países con mayor diversidad, por tanto, los distintos organismos e instituciones han creado políticas que permitan el respeto a la diversidad y la inclusión, es de gran relevancia conocer la normativa y legislación a nivel nacional en el tema de inclusión. La tabla que se presenta a continuación recopila lo más importante de cada una de las políticas para brindar el marco jurídico de México en la temática de la inclusión educativa.

Tabla 6. Legislación nacional (México)

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Art. 3°	De 1917 hasta la actualidad	Gobierno Federal	Toda persona tiene derecho a recibir educación. El estado federación, Estados, Ciudad de México y municipios. Impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior será obligatoria.
Ley General de Educación	1993 - 2011	SEP Y SNTE	Art. 7° Frac. VI: Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la inclusión y la no discriminación, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos. VI Bis.: Fomentar la valoración de la diversidad y la cultura de inclusión como condiciones para el enriquecimiento social y cultura.
Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación	2003	Gobierno Federal	El objeto es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona en los términos del Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato
Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes	2010	UNICEF	Artículo 3. La protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad.

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
			<p>El de la no-discriminación por ninguna razón, ni circunstancia.</p> <p>El de igualdad sin distinción de raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, origen étnico, nacional o social, posición económica, discapacidad, circunstancias de nacimiento o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales.</p>
Ley General para la inclusión de las Personas con Discapacidad.	2011	Gobierno Federal	<p>Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.</p> <p>De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.</p>
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo	2012	CNDH	<p>México propuso a la Asamblea General de las Naciones Unidas la creación de un Comité Ad Hoc encargado de diseñar un instrumento internacional destinado a proteger los derechos de las personas con discapacidad.</p> <p>Con ello, se puso a consideración la necesidad de generar una norma universal jurídicamente vinculante, que asegurara los derechos de las personas con discapacidad en todo el mundo.</p> <p>Los derechos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación de calidad 2. Educación gratuita y obligatoria 3. La participación 4. La no discriminación 5. La propia identidad 6. Una educación inclusiva
Plan Nacional de Desarrollo	2013- 2018	Gobierno Federal	<p>Meta 3. México con Educación de Calidad: Es fundamental que México sea un país que provea una educación de calidad para que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros.</p> <p>Plan de acción: integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula.

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
			<ol style="list-style-type: none"> 2. Ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con Necesidades Especiales. 3. Adecuar la infraestructura, el equipamiento y las condiciones de accesibilidad de los planteles, para favorecer la atención de los jóvenes con discapacidad.
Programa Sectorial de Educación	2013 – 2018	Gobierno Federal	<p>Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa...</p> <p>En especial, deben desplegarse estrategias que contemplen la diversidad cultural y lingüística, los requerimientos de la población con discapacidad y, en general, las barreras que impiden el acceso y la permanencia en la educación de las mujeres y de grupos vulnerables.</p> <p>Estrategia 3.5. Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos.</p> <p>Alentar y promover modelos y prácticas escolares que permitan la inclusión en todos los niveles educativos.</p> <p>Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos grupos de discapacidad o de problemas para el aprendizaje.</p> <p>Otorgar al personal directivo y docente apoyos técnicos y pedagógicos para facilitar la inclusión plena de los estudiantes con discapacidad.</p> <p>Adecuar y equipar planteles educativos para eliminar o reducir las barreras que impiden el acceso y la participación de estudiantes con discapacidad.</p> <p>Promover acciones para detectar y atender adecuadamente a estudiantes con capacidades y aptitudes sobresalientes.</p>
Reforma Educativa	2013	Gobierno Federal	<p>La Reforma Educativa busca los objetivos fundamentales siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita. 2. Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad. 3. Fortalecer las capacidades de gestión de la escuela. 4. Establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los docentes. 5. Propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos. 6. Sentar las bases para que los elementos del Sistema Educativo sean

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
			<p>evaluados de manera imparcial,</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. objetiva y transparente. <p>Estos objetivos se verán traducidos en beneficios concretos para los mexicanos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una mejora sustancial de la calidad de la educación. 2. El fortalecimiento de la gratuidad de la educación pública. 3. La escuela fortalecida y apoyada, en el centro de las decisiones fundamentales. 4. Una evaluación que tiene como ejes el mérito y el reconocimiento de la vocación docente. 5. Una educación inclusiva que esté al alcance de todos. 6. El buen uso de los recursos públicos. <p>Estrategia 2.11 El fortalecimiento de la equidad e inclusión: Por mandato Constitucional la educación que el Estado imparte ha sido gratuita de tiempo atrás. Sin embargo, no había disposiciones legales que precisaran su alcance. Por su parte, la educación inclusiva debe pasar a ubicarse entre los aspectos centrales que requieren la atención del Sistema Educativo. Estrategia que la Reforma impulsa El esfuerzo desplegado para elevar la calidad de la educación en todos los tipos y modalidades debe ir acompañado por los principios de equidad y de inclusión. La Reforma fortalece el principio de gratuidad de la educación pública al prohibir el pago de cualquier contraprestación que impida o condicione la prestación del servicio educativo. Asimismo, compromete mayores recursos y esfuerzos donde más se requieren para la atención de la población en condiciones de vulnerabilidad. Por dichas razones se impulsan, entre otros, los programas siguientes: Escuela Digna, Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo; Escuelas de Tiempo Completo, inclusión y Alfabetización Digital e inclusión y equidad educativa.</p>
Acuerdo 592. De la articulación de la educación básica	2013	SEP	<p>I.8. Favorecer la inclusión para atender a la diversidad</p> <p>Para atender a los estudiantes que, por su discapacidad cognitiva, física, mental o sensorial (visual o auditiva), requieren de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciadas, es necesario que se identifiquen las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación.</p> <p>Por otra parte, para atender a los estudiantes con aptitudes sobresalientes, el sistema educativo cuenta con modelos de enriquecimiento escolar y extraescolar, y brinda parámetros para evaluar a quienes muestren un desempeño signifi-</p>

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
			<p>cativamente superior al resto de sus compañeros en el área intelectual y requieran de una promoción anticipada.</p> <p>En ese sentido, a la educación básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independiente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los estudiantes que pueden ser distintas a sus concepciones.</p>
Acuerdo 696. De la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica.	2013	SEP	<p>Las disposiciones contenidas en el presente Acuerdo son aplicables a todas las instituciones educativas públicas y particulares con autorización, de los ámbitos federal, estatal y municipal que imparten educación preescolar, primaria y secundaria; y se emiten sin perjuicio de las adaptaciones e inclusiones que sean necesarias en materia de educación indígena, especial o para migrantes y adultos. (Art. 2).</p> <p>Los estudiantes con aptitudes sobresalientes que cumplan con los requisitos establecidos en la normativa aplicable para la acreditación, promoción y certificación anticipada, podrán ser admitidos a la educación primaria o secundaria a una edad más temprana de la establecida o bien, omitir el grado escolar inmediato que les corresponda, en el mismo nivel educativo. (Art. 18).</p>
Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica	2015	SEP	Favorecer que las personas ejerzan su derecho constitucional a recibir educación básica (preescolar, primaria y secundaria); por lo que, queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, situación migratoria, sexo, edad, discapacidades, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra característica propia de la condición humana que tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas en un marco de respeto a los derechos humanos.
Programa para la inclusión y la equidad educativa	2015	Gobierno Federal	Contribuir a asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa mediante normas y apoyos para los servicios educativos públicos, así como el mejoramiento de infraestructura y equipamiento de Instituciones de educación básica, media superior y superior, que atienden población en contexto de vulnerabilidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (1993- 2011, 2013, 2015); SNTE (1993-2011); Gobierno federal (2003, 2011, 2013-2018); UNICEF (2010)

Desde 1917 en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México ha reconocido que la educación es un derecho para todos, sin embargo considerar las características, limitaciones y necesidades específicas en la educación de ciertos sectores de la población ha llevado un desarrollo y evolución histórica de muchas décadas, es importante resaltar el papel tan importante que han jugado los Organismos Internacionales como la ONU (2015), UNESCO (2015) y UNICEF (2010) en la especificidad de las políticas educativas en el tema de la ee ya que a partir de ello se han generado cambios importantes que permiten la pugna por la inclusión educativa, tanto el Gobierno Federal, como la SEP, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) e instituciones que velan de forma particular por los derechos de las personas con alguna discapacidad como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el énfasis se centra en los procedimientos para evitar la discriminación, lineamientos y/o definición de condiciones para favorecer la inclusión.

La inclusión se visualiza como una meta educativa relevante. Cambio en la terminología (nee) que marca una perspectiva conceptual diferente (ba), se han trasladado las políticas mundiales al ámbito nacional, si bien están dentro del discurso, aún no termina el proceso de implementación de cada una, es clave resaltar que en la mayor parte de los programas educativos se contempla la inclusión de personas con nee asociadas o no a la discapacidad, lo que representa un gran avance (Amaro y Torquemada, 2017). Lo anterior haría pensar que en los últimos años se han logrado ciertos avances, sin embargo, la realidad es que en su mayoría las políticas han quedado sólo en el marco teórico, que, aunque no es una situación menor, tampoco ha llevado a remontar las décadas de retraso que se afrontan en la materia. Los discursos oficiales señalan estos avances teóricos como si estuvieran reflejados en la práctica, lo que aún dista mucho de ser real, todos los cambios y mejoras pretendidas no son aún visibles (Gamio, 2009).

2.3.1.4 *Legislación estatal (Hidalgo).*

Cada uno de los estados que conforman la República Mexicana cuentan con autonomía en algunas legislaciones que les permite atender las necesidades particulares que presentan, en el tema de la inclusión, en forma específica en el ámbito social, el estado de Hidalgo

(contexto donde se desarrolla la presente investigación) contempla legislaciones sobre la inclusión de personas con discapacidad, se presentan de forma sintética en la tabla siguiente.

Tabla 7. Legislación estatal (Hidalgo)

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
Ley integral para las personas con discapacidad del estado de Hidalgo	2010	Gobierno del estado de Hidalgo	Constituye la finalidad primordial de esta Ley promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad, estableciendo las condiciones que permitan obtener la plena integración de éstas a la sociedad hidalguense.
Ley de educación para el estado de Hidalgo	2014	Gobierno del estado de Hidalgo	<p>Capítulo 3: De la Equidad de la Educación:</p> <p>ART. 39.: La autoridad educativa local tomará medidas tendentes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada persona, una mayor equidad educativa, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso, permanencia y logro en los servicios educativos.</p> <p>Dichas medidas estarán dirigidas de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales en desventaja, en términos de lo dispuesto en los artículos 7º y 8º de la Ley General de Educación.</p> <p>Art. 40: Para garantizar el cumplimiento de lo dispuesto en este capítulo, la autoridad educativa local y municipal, impulsarán las actividades siguientes:</p> <p>VI. Promover la creación de centros de desarrollo infantil, de integración social, de educación especial, internados, albergues y demás servicios que apoyen en forma continua y estable el aprendizaje de las y los educandos.</p> <p>VIII. Fortalecer la educación especial y la educación inicial, incluyendo a las personas con discapacidad.</p> <p>ART. 45: La autoridad educativa local y la municipal, garantizarán la participación escolar de las personas con discapacidad mediante el empleo de estrategias que valoren la diversidad, respeten las diferencias individuales de las y los estudiantes y promuevan las actividades físicas, motoras y cognitivas.</p> <p>Asimismo, promoverá la educación física inclusiva mediante la cual dará oportunidad de fomentar y fortalecer los valores sociales, educativos y cul-</p>

Nombre del documento o Legislación	Año en el que surge	Organización de la que procede	Premisas Específicas sobre la inclusión
			turales, y de manera más específica el desarrollo de competencias físicas, motoras y especiales que permitan mejorar la salud, seguridad y autonomía personal, entre otras de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad.
Programa Sectorial del estado de Hidalgo	2011- 2016	Secretaría de Educación Pública de Hidalgo	Diseñar e implantar estrategias de educación para grupos vulnerables en el estado, que, con base en el reconocimiento de la complejidad de su situación, se les brinden programas especiales que permitan su mejor desarrollo en el espacio social de la entidad. Impulsar una cultura de respeto e integración para todas las personas con discapacidad y evitar toda forma de exclusión y discriminación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gobierno del estado de Hidalgo (2010, 2014); SEPH (2011- 2016)

Además de acatar las políticas internacionales y nacionales en la educación y en la ee, el estado de Hidalgo cuenta con la “Ley Integral para las personas con discapacidad del estado de Hidalgo”, dicha ley esta derivada de la ley nacional, hay una delimitación de condiciones para la inclusión educativa bajo la supervisión de instancias específicas (puesta en marcha); si bien lo establecido en las leyes y las prácticas respecto al tema de las personas con discapacidad y la inclusión de las mismas aún son muy distantes, representa un avance notable la generación de leyes específicas que favorezcan a las personas con discapacidad. Gamio (2009, P.438) hace una crítica importante:

Los 32 estados de la República mexicana cuentan con leyes para las personas con discapacidad, pero todas con un enfoque médico asistencialista, traducido en que no contemplan los derechos civiles y políticos, y mucho menos los económicos, sociales y culturas de las personas con discapacidad. Contienen fines deseables, promesas de hacer cosas; no señalan tiempos, responsables ni sanciones; no articulan las acciones de las diversas entidades; no involucran como lo señalan de forma clara los instrumentos internacionales a las organizaciones de la sociedad civil y para personas con discapacidad son demasiado abiertas; presentan enunciados difusos.

Esto quiere decir que, si bien hay legislación, se sigue priorizando la diferencia a la normalidad con dichas legislaciones, aún no superan la idea de la discriminación por la diferencia. Otra de las limitaciones importantes que se encuentran es la falta de conocimiento y difusión respecto a estas leyes estatales, que, si bien están ahí, si no se conocen no se puede observar la efectividad de las mismas, esto con relación a que no existen aún estudios sobre su implementación tanto en la sociedad como en la escuela, una sociedad que vive en el desconocimiento y la ignorancia, es muy complicado el cambiar una ideología de la diferencia al reconocimiento de la diversidad (Amaro y Torquemada, 2017).

2.4 Reflexiones en torno a las políticas de inclusión educativa

La inclusión educativa de personas con alguna Barrera para el Aprendizaje asociada o no a la discapacidad representa uno de los temas educativos más relevantes en la agenda mundial, si bien las políticas ya han establecido los lineamientos a seguir, a partir del análisis de las mismas se puede observar que deben generarse políticas de acuerdo a las características de cada región y de ser posible de cada país, políticas contextualizadas, ya que los resultados son determinados por las características específicas de cada lugar, lo cual significa que tampoco puede evaluarse la efectividad de manera homogénea ya que algunos estarán limitados para cumplir con las metas, estándares y porcentajes que se marcan, no por disposición, sino por falta de recursos económicos.

En América Latina y el Caribe, hay organismos que brindan apoyo con recursos humanos, materiales y económicos que permiten el avance en las políticas referentes a la e e inclusión educativa y muchos países han emprendido reformas en materia de educación para dar un paso más en los logros que se buscan alcanzar, aún falta tiempo para que dichas reformas logren consolidarse y conocer los resultados para generar inclusión educativa. Tanto en México como en el estado de Hidalgo, ya existen un considerable número de políticas educativas, así como de organismos e instituciones que contemplan los temas tanto de educación especial como de inclusión educativa, sin embargo, hay aún un desconocimiento de muchas de ellas que limitan su aplicación de forma más efectiva, la difusión junto con la investigación puede ser determinante en el avance que se alcance en los próximos años.



Además de la sensibilización y la educación de la sociedad, en México se requiere de manera urgente que el Estado enfrente sus obligaciones para con los ciudadanos, cualquiera que sea su condición, para lo cual debe emitir legislaciones y no sólo con eso hacerlas cumplir de forma puntual, incluso a través de sanciones administrativas severas, creando políticas públicas que se lleven a la práctica, utilizando la experiencia de las organizaciones de la sociedad civil para lograr así el mejor aprovechamiento de los recursos; en fin, velar por que se cumpla el respeto a los derechos humanos, haciendo realidad la igualdad de oportunidades y la no discriminación (Gamio, 2009).

Capítulo III. Referentes teóricos y conceptuales de la inclusión educativa

“La inclusión debe darse a través de la educación, de enseñar la diferencia y el respeto a la diversidad en las escuelas” (C2, 2017).

A partir de las políticas educativas que contemplan la Igualdad, Equidad y Educación para todos, desde un nivel macro hablando de lo mundial con organismos como la ONU (1945) hasta un nivel micro con referencia a lo nacional y estatal que se trabaja desde el gobierno federal y estatal y la Secretaría de Educación Pública, las trayectorias escolares comienzan a tomar relevancia en los estudios e investigaciones sobre la infancia, la adolescencia y la juventud. Para efectos de la investigación que se hace sobre la inclusión educativa, las trayectorias escolares forman una parte fundamental del conocimiento necesario para conocer el desarrollo, la permanencia y los resultados en los distintos niveles y grados escolares (Duro, 2014).

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes lo que se puede llamar trayectorias escolares teóricas. Por ejemplo, Terigi (2008), define como trayectorias teóricas donde se expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Son también los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Éste define, a través de su organización y sus determinantes tres rasgos del sistema educativo que son en especial relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción.

Rossano (2007) dice que la noción de trayectoria escolar se refiere al desempeño de los estudiantes a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada estudiante en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje.

Mirar la trayectoria *pretende* redescubrir a la persona en el alumno, al estudiante en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo que a su vez es acompañado por un supervisor. El concepto de trayectoria *invita* a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. La trayectoria escolar no se refiere solo a recorridos personales de los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno.

La trayectoria escolar si bien está determinada en una parte por la organización del sistema escolar como mencionan los autores, también considera otra vertiente que tiene que ver con todos los elementos fuera de la organización y con el desarrollo de la persona que no se contemplan en la división del tiempo y los grados escolares, por ejemplo las relaciones entre docente, alumno, entre compañeros, el trabajo colaborativo dentro del aula, el acceso desde la familia a la escuela, el desarrollo de autoestima, entre otras cosas, desde este punto de vista es que se considera para efectos de esta investigación la trayectoria escolar en la escuela y el desarrollo personal y social del estudiante como eje central de la misma, lo cual será de gran ayuda para analizar y conceptualizar la inclusión educativa en los distintos niveles educativos de los estudiantes que en la actualidad se encuentran dentro de la educación superior (Terigi, 2008).

Hablar de inclusión educativa de estudiantes que presentan ba asociadas a la discapacidad conlleva un cúmulo de teorías detrás de ella, el presente trabajo toma teorías desde las ciencias de la educación buscando tener una visión multirreferencial que permita comprender los enfoques y paradigmas que sustentan ahora el tema de la inclusión educativa y también el de la ee.

El presente apartado rescata las teorías, enfoques y paradigmas que conforman el pilar en la inclusión educativa actual, tanto en lo referente a la escuela regular como a la educación especial hablando de elementos como la pedagogía, la didáctica y el curriculum en la parte escolar y de la psicología y sociología en la parte personal de los estudiantes con ba asociadas a la discapacidad.

Las trayectorias escolares de estudiantes que presentan ba asociadas a la discapacidad, de forma necesaria, deben ser analizadas desde varias disciplinas, desde lo didáctico, pedagógico y curricular que comprende la educación formal, pero también desde lo psicológico, social y emocional, conformando así estudios multidisciplinares; se trata de tener en cuenta todos los elementos de la escuela, así como el cúmulo de aspectos dentro del estudiante que pueda llevar a entender el proceso para llegar a la inclusión y todos los agentes que intervienen en él, logrando llevar al estudiante hacia un desarrollo integral que contemple todas las esferas de su vida.

3.1 La pedagogía crítica y los nuevos paradigmas en la educación especial

Los paradigmas usados en la actualidad dentro de la *ee e inclusión educativa* tienen una base muy fuerte en la teoría Crítica representada por Marx Horkheimer, Theodor Adorno, Jürgen Habermas y Herbert Marcuse (1930) en la Escuela de Frankfurt en su primera generación principalmente, esta teoría considera que la educación sirve para perpetuar las desigualdades e injusticias debidas a las diferencias en las clases sociales.

Carr y Kemmis (1988, p. 168) por ejemplo, afirman que "Una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación, va encaminada al cambio educacional, el fin de una ciencia educativa crítica no puede consistir en cambiar la sociedad, sino sólo la educación". Las escuelas, como otras instituciones, son el escenario de la lucha por el poder y pueden ser instrumentos para cambiar el estatus de una persona. Se considera la tarea educativa como abarcante de varios niveles de relación: profesor-alumno, grupo de alumnos, relaciones del mundo microsocia de las escuelas, relación con la comunidad, relación con el mundo social y político más amplio. La teoría crítica en pocas palabras devela la desigualdad social que ha existido y cómo la escuela es reproductora de la misma.

La pedagogía crítica por su parte es la ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y de una reflexión crítica sobre tal exploración, en orden a liberar a la persona y a la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales (Rodríguez, 1997, p. 131).

Esta ciencia pretende liberar al sujeto a través de la educación, brindándole las herramientas necesarias para convertirse en un ser reflexivo que tenga la posibilidad de transformar su realidad. Una ciencia de la educación crítica y realista, según Carr y Kemmis (1988), atribuye a la reforma educativa los predicados de participativa y colaborativa. Requiere un modelo de investigación concebido como un análisis crítico cuyo objetivo es la transformación de las prácticas educativas, del pensamiento crítico e inerte de los actores (educadores y educandos), de los valores educativos que no están basados en la ética social y en el compromiso por la mejora de las condiciones de los oprimidos, así como de las estructuras sociales e institucionales educacionales. Es decir, la ciencia educativa crítica no investiga sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación.

Según lo mencionado, la teoría crítica como base de la pedagogía crítica, de donde surgen propuestas específicas para la educación, pretende la transformación de las prácticas educativas, en el caso de la educación especial, surge a partir de la necesidad de que todas las personas reciban educación, en este caso las personas que presentan alguna discapacidad ya sea física o intelectual, pero a su vez devela que el tipo de educación que se brinda es diferente a la de las escuelas regulares donde acude el resto de la población que no presenta este tipo de características.

Para subsanar la desigualdad encontrada, la pedagogía crítica propone mirar a todos los estudiantes como seres únicos y diferentes, donde además del derecho que tienen a la educación, pueden ocupar un lugar en la sociedad independiente de sus características a partir de las herramientas que pueden adquirir en la escuela, por ello a partir de esto, la pedagogía tiene que tomar en cuenta la diversidad y surge la pedagogía de las diferencias por ejemplo y los paradigmas de la inclusión y de la discapacidad, donde miran de forma crítica y a su vez transformadora a la ee y que a continuación se describen.

3.1.1 La pedagogía de las diferencias.

En la *pedagogía* actual según Jiménez y Aguado (2004, p. 38) se produjo un cambio de paradigma gracias a esta nueva concepción de enseñanza *pedagogía de la diversidad o pedagogía de las diferencias*. Este cambio ha consistido en pasar de una escuela tradicional selectiva a una escuela inclusiva. En la escuela tradicional, los estudiantes deben cumplir

con normas esperadas de conducta y aprendizaje y aquellos estudiantes que no pueden adaptarse a estas pautas, son derivados a escuelas de integración o especiales.

Otro cambio importante es el significado que se le atribuye a lo diverso. Del modelo biológico- médico, en donde el que tiene el problema es el sujeto y había que medicarlo y derivarlo a tratamiento, se pasa a un modelo ecológico en donde el problema no lo padece solo el sujeto en cuestión sino toda la sociedad y desde este punto de vista todos deben comprometerse y responsabilizarse con el problema: padres, docentes, autoridades y todos los agentes cercanos a él incluyendo a la sociedad misma (Castejón, 2002).

La *pedagogía de las diferencias o pedagogía diferencial* no es de uso exclusivo de la ee como podría pensarse, la pedagogía diferencial pretende, como eje principal, que la enseñanza esté basada en la diversidad y en la diferencia, diferencias que existen en todos los seres humanos. La pedagogía de las diferencias parte del precepto de que todos los niños y personas que llegan a la escuela son distintos, si bien todos tienen derecho a educación, la educación debe tomar en cuenta el cúmulo de diferencias para enseñarles y para que éstos puedan aprender de acuerdo con sus características específicas (Freire, 1985).

Uno de los principales precursores de la pedagogía de las diferencias es Freire (1921) que, aunque no la llama de esta forma, propone a través de su educación emancipadora, pedagogía humanizante y en su obra de forma general, una transformación de la educación y reconoce que, dentro de la escuela, al propiciar el encuentro con el otro, que es un ser distinto, se propicia un espacio de diálogo, reflexión y por consiguiente de crecimiento a partir de la heterogeneidad en el aula.

Cabe señalar que la pedagogía de las diferencias es un enfoque reciente, a partir de la evolución en el tema de la *nee y las ba* es que se ha convertido en un conocimiento importante para los docentes, las escuelas y los especialistas en educación especial. La pedagogía de las diferencias es una forma de combatir la exclusión dentro de la escuela, por lo tanto, en las aulas, siempre hay heterogeneidad y diversidad, pues lo inherente al hombre es que todos son diferentes, pero compartiendo una misma naturaleza que es la humana, en las aulas siempre coexisten diversidad de razas, religiones, culturas sociales, niveles económicos, diferencias físicas e intelectuales.

Jiménez y Aguado (2004), mencionan que la escuela que quiera trabajar con la diversidad tiene la necesidad de realizar nuevas composiciones, al interior de su comunidad. Para realizar esas composiciones, todos los integrantes de la comunidad educativa, o sea, autoridad, docentes, familia, alumnos, personal administrativo, tienen que resignificar y reconvertir sus prácticas, deben habitar la escuela y no solo ocupar una función. En ese habitar la escuela, tienen que aparecer nuevas formas de ejercer el rol y nuevos actores educativos tales como equipos de orientación, tutorías, asistentes sociales, docentes integradores, que acompañen al docente en su trabajo diario.

A la par de esto se debe trabajar para elevar la autoestima de los alumnos, incentivar los logros en el aprendizaje, respetar y aceptar las diferencias, atenuar la enseñanza y diversificar los caminos y metas, se deben buscar otras estrategias de trabajo en el aula. El ideal de Comenio (1592) de brindar una educación igual a todos, con mismos métodos ya no se puede seguir considerando como ideal educativo (Pascual, 2013).

La pedagogía de las diferencias trabaja con otras teorías que también han reconocido *desde distintos puntos de vista considerar la diversidad en el aula como punto de aprendizaje*, por ejemplo, la teoría sociocultural de Vygotsky (1896) puede aplicarse a la *inclusión educativa*, que resalta el papel de las interacciones y que facilitan el aprendizaje en contextos heterogéneos. Las aulas integradoras utilizan también métodos que requieren la colaboración de la enseñanza y el aprendizaje, consideran que el papel del docente debe ser de facilitador del aprendizaje y éste de prestar atención hacia las características propias de cada estudiante y sus variadas habilidades, el curriculum debe favorecer siempre la interacción y socialización del estudiante en distintos contextos, el estudiante que presenta *ba* debe desarrollar la capacidad de adaptarse a él como parte de su aprendizaje dentro del aula.

Udvari y Otros (1996. Citado en Grau, 1998) rescatan que el constructivismo también apoya a la pedagogía diferencial, estructura la idea de que individuo puede aprender, el proceso de aprendizaje no puede detenerse, se reconoce que todos los estudiantes poseen conocimientos diferentes que están influidos por una historia personal, experiencias y cultura; por ello los docentes deben tener en cuenta todos estos aspectos para asegurarse que los

contenidos curriculares se presenten de manera significativa y apegada a las características de cada estudiante.

Gardner (1943) desde su idea de las *inteligencias múltiples* (donde partió de la observación y estudios sobre capacidades de los niños con deficiencias y en el significado de la inteligencia para diferentes culturas) cuestiona la conceptualización clásica del conocimiento, aptitud e inteligencia, y afirma que coexisten distintas inteligencias en un mismo individuo: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Para las aulas inclusivas, la noción de inteligencias múltiples tiene importantes implicaciones prácticas. Los docentes pueden examinar el comportamiento no convencional de los estudiantes con nee y desarrollar estas habilidades en el contexto del aprendizaje. Esta teoría puede cuestionar además los sistemas de clasificación actuales aplicados a niños con discapacidad y, al mismo tiempo, permite a los docentes ver la idiosincrasia y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar un currículo diferenciado para todos los estudiantes, considerando las diferencias como algo habitual en clase.

Desde las distintas ideas y posiciones teóricas de donde parte la pedagogía diferencial, puede distinguirse que dentro de la educación hay una evolución que permite observar el reconocimiento de que tanto la enseñanza como el aprendizaje debe partir de reconocer la heterogeneidad que existe en los estudiantes y que debe ser un principio de cambio que permita que las escuelas sean inclusivas no sólo haciendo referencia a que hay estudiantes con ba dentro de ellas, sino porqué en ella conviven seres humanos con ideologías, culturas, características físicas e intelectuales, inteligencias y modos de ser diferentes dentro del mismo ambiente de aprendizaje.

3.2 Hacia una enseñanza personalizada

Los primeros planes de instrucción individualizada se desarrollaron entre 1910 y 1920, pero no fueron populares y es muy probable que fallaron porque la tarea recayó en docentes, como figura principal, que no podían manejar solas las estrategias para 20 a 30 estudiantes. En la década de los 20, sin embargo, se desarrollaron varios planes que tuvieron bastante éxito. Estos planes involucraron la autodirección, así como la guía de la instrucción por

parte del docente, y mantuvieron el apoyo al desarrollo de materiales e instrucción bien diseñados (Pereira, 2007).

En teoría, parece muy obvio que la enseñanza individualizada debiera ser más eficaz que la instrucción en grupos por muchos aspectos del aprendizaje, sin embargo, se deben desarrollar distintas esferas para llevarla a cabo de forma correcta y se recomienda, poseer un conocimiento profundo de las características particulares de cada alumno. En este caso la enseñanza se adapta según Bautista (2002) al:

- a) Nivel general de dominio del estudiante en una disciplina en particular.
- b) Dominio de conceptos y principios.
- c) Preocupaciones y falsas ideas particulares.
- d) Aptitudes intelectuales generales y específicas.
- e) Nivel operante de abstracción.
- f) Conocimiento ideológico y atributos de la personalidad.
- g) Progreso en el dominio de una tarea de aprendizaje común.
- h) Ritmo más mesurado y propio de aprendizaje.

Con todas estas características, los resultados del aprendizaje debieran ser superiores que cuando la enseñanza se adapta a un conjunto hipotético de características y requisitos que reflejan al estudiante promedio de un grupo. Una de las dificultades consiste en la concepción, muy estrecha, de lo que significa individualización de la enseñanza. La individualización de la enseñanza puede ser implementada mejor por los docentes especializados, más expertos en el contenido de la materia, en los diferentes métodos de presentación de ésta y en destrezas diagnósticas. Para que sea eficaz, la individualización presupone también continuidad de los diferentes niveles de enseñanza por los que el niño pasa en forma sucesiva (la escuela primaria, secundaria, la preparatoria y la universidad) (Pereira, 2007).

La individualización de la enseñanza es producto de la reflexión a la que se ha llegado a partir de observar la diversidad de estudiantes que hay dentro de un aula, si se habla de que hay 30 niños en salón de clases, serán 30 estilos distintos de aprender, de comunicarse, de socializar, de jugar, de leer y escribir, etc., el docente adquiere el rol principal ya que no debe homogeneizar la enseñanza, de tal forma que individualizarla es una manera de atender la diversidad.

Suena como algo complejo, pero una vez que se forma a los docentes en esta propuesta, los resultados pueden ser muy favorables sobre todo para aquellos niños que presentan ba, ya que aprenden los mismos contenidos, pero cada uno lo hace a su estilo y con sus características particulares, de manera que la enseñanza toma en cuenta esto y se hace una planeación que incluya actividades diversas, considerando a cada uno de los estudiantes como únicos (Jiménez y Aguado 2004).

Hasta aquí se presentan diversas pedagogías que visualizan a la educación en términos de procesos formativos en contextos educativos cotidianos, sin embargo, también existen complementos de los considerados nuevos paradigmas educativos que parten del sujeto en sí y que proponen un cambio en el ámbito escolar para favorecer el desarrollo integral no sólo de estudiantes con discapacidad, sino de la diversidad de estudiantes que llegan a las aulas regulares.

3.3 Paradigma de la discapacidad

La concepción de la discapacidad ha ido modificándose al paso de la historia y la sociedad, se puede decir que ha evolucionado y con ello, se han generado también distintos modelos de atención a la discapacidad, Puig (1990) distingue tres modalidades de atención:

- Modelo tradicional: asociado a una visión animista clásica asociada al castigo divino o la intervención del Maligno.
- Paradigma de la rehabilitación: donde prevalece la intervención médico-profesional sobre la demanda del sujeto.
- Paradigma de la autonomía personal: con el logro de una vida independiente como objetivo básico.

Ha sido mucho el tiempo entre cada modelo, el principal factor de cambio es el reconocimiento de los Derechos Humanos que permite ya no ver la discapacidad como algo que se debe ocultar, sino como parte de lo humano, algo con lo que se puede vivir y convivir. En este sentido, Casado (1991), enuncia cuatro modelos:

- El de exclusión aniquiladora: al sujeto se le encierra y oculta en el hogar.
- El de integración utilitaria: se acepta a los sujetos con menoscabo "con resignación providencialista o fatalista".

- El de atención especializada y tecnificada: dominan los servicios y los agentes especializados sobre los usuarios.
- El de accesibilidad: basado en el principio de "normalización", donde las personas con discapacidad tienen derecho a una vida tan normal como la de los demás.

El *cambio* de modelo de la exclusión a la accesibilidad es el resultado de una transformación que radica en su mayoría sobre la ideología, no sólo de aquellos quienes tienen la posibilidad de tomar decisiones en esferas políticas a nivel macro, sino de aquellas personas que conviven con la diversidad en cualquier ámbito social en el día a día, la conciencia de que todo debe ser accesible para cualquiera es un trabajo no terminado, es un modelo que aún permanece en las metas a alcanzar.

Hasta la década de los 80, la discapacidad se atendía bajo el modelo clínico-asistencial, donde ser discapacitado era sinónimo de estar enfermo. A partir de 1990, se comienza a trabajar en un *cambio* marcado por proclamación por parte de la ONU del decenio de las personas con discapacidad, el cual culmina con la emisión de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las personas con discapacidad, en el año 1993.

Los modelos anteriores demuestran los *cambios* conceptuales generados, desde una mirada del castigo divino, hasta la aceptación plena y total que permite ver a la persona con discapacidad como una persona con ciertas limitaciones que puede desarrollarse e insertarse en la sociedad. La ONU (2007) caracteriza de la siguiente manera la nueva visión de la discapacidad:

- Una nueva concepción de la discapacidad en la que la discapacidad de una persona resulta de la interacción entre la persona y el ambiente en el que vive.
- Una visión transformada de lo que constituye las posibilidades de vida de las personas con discapacidades, Esta visión supone enfatizar en la autonomía, la integración, la igualdad, y las capacidades.
- Un paradigma de apoyo que remarque la prestación de servicios a las personas con discapacidades y se centre en la vida con apoyo, en el empleo, y en la educación integrada.

- Una interconexión del concepto de calidad de vida con el de mejora de la calidad, garantía en el mantenimiento de la calidad, gestión de la calidad, y evaluación centrada en los resultados.
- El desplazamiento hacia una aproximación no-categorica de la discapacidad, que se focalice en las conductas funcionales y en las necesidades de apoyo de las personas sin tener en cuenta sus diagnósticos clínicos.

La nueva visión de la discapacidad propone desde un modelo contextual que la mejor forma de avanzar en la comprensión de lo fundamental es estudiando la realidad social tal y como se produce en la vida diaria de las personas con discapacidad. Se puede hablar de un nuevo *paradigma de la discapacidad* que también se trabaja desde la escuela a través de la inclusión educativa, la concepción del paradigma de la *discapacidad* es más bien un *paradigma no-deficitario* que hace referencia a la evaluación de necesidades y la implementación de los recursos correspondientes para el desarrollo de estas personas.

Durán, Delgado y Dengra (2005) opinan que la determinación de las causas de la discapacidad, su evaluación o su tratamiento, no se centra sólo en el sujeto de forma individual, sino que amplía a las variables ambientales e interactivas (posibles barreras), a los programas instaurados y a la propia organización y estructura del sistema educativo. La orientación diagnóstica se centra en lo que los individuos pueden conseguir, más que en lo que pueden hacer. El trabajo dentro del *paradigma de la discapacidad* está compuesto por equipos interdisciplinarios, formados por profesionales adscritos a disciplinas científicas experimentales que en conjunto con el docente se encargarán de acompañar y atender a la persona con discapacidad.

El *paradigma de la Discapacidad*, puede decirse que es un *paradigma* que ahora no mira a la *discapacidad* como una posible limitación para acceder a la escuela y a la sociedad, sino más bien lo mira como un punto desde donde trabajar y lograr que todas las personas tengan la oportunidad de desarrollarse, educarse e insertarse en la sociedad, no deja de lado que se requiere un trabajo desde disciplinas clínicas, terapéuticas y educativas que aporten a través de sus conocimientos, las herramientas necesarias que permitan lo anterior, más bien es un *paradigma* que pone de manifiesto que las *barreras* no están en las personas que presentan una discapacidad sino en el contexto, en medio, y las propias instituciones,

cuando no cuentan con las condiciones necesarias para brindarles la oportunidad de acceder, es el *paradigma de la discapacidad* una forma de mirar a la sociedad no a la persona.

3.4 Paradigma de la inclusión

En las últimas décadas la educación ha experimentado cambios acelerados marcados por la sociedad, las necesidades sociales y educativas se han transformado y las exigencias no son las *mismas*. Los aportes tanto de la Ciencia como de la Tecnología han permitido una nueva visión del Universo, una visión más holística o integral, esta visión permite ver cada una de las partes que lo conforman, y como cada una de ellas aporta una parte fundamental y que a su vez está interconectada con ese todo, de manera que si una falla, todo lo demás falla (Casanova y Rodríguez, 2009).

Esta visión actual ha impactado en todos los ámbitos, ya que la forma de ver al universo *también* es una forma de ver al ser humano, por consiguiente, las generaciones actuales están experimentando una transición importante entre ideologías y paradigmas. La visión holística e integral ha dado como resultado el *paradigma de la inclusión*, y se ha convertido en un tema tan fuerte que se ha consolidado como prioritario dentro de la sociedad.

El *paradigma de la inclusión* está relacionado con el *paradigma de la discapacidad*, donde se reconocen las limitaciones que impiden realizar alguna actividad. La discapacidad era uno de los temas de los cuales se ocupaba, pero la evolución del término generó otras concepciones más amplias, y se convirtió en uno que no sólo hacían referencia a la discapacidad, sino a otras limitaciones que impedían a los niños acceder a determinadas actividades incluida la escuela, hoy en día el término que se usa es *barreras para aprendizaje* y que es aún más abierto, ya hace referencia a todos aquellos impedimentos para asistir a la escuela y que pueden ser por una discapacidad física o intelectual, pero también por una situación de pobreza, raza, idioma, género, entre otras muchas más y que se engloban en los llamados grupos vulnerables o grupos en situación de riesgo.

El *paradigma de la inclusión* es una forma de mirar que la vida debe ser igual para todos, al contrario del paradigma de la discapacidad que se centra en evaluar que le falta al niño para dotarlo de apoyo, busca reconocer lo que tienen, de lo que son capaces y lo que

pueden lograr para ser parte de la sociedad. A esto, Casanova y Rodríguez (2009, p. 200) mencionan que:

La inclusión reconoce que hay un valor en la diversidad humana, que a través de ella se fortalece la aceptación de las diferencias que caracterizan a cada persona, aprendiendo a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales, no iguales para todos.

Por su parte Armstrong (2000) identifica dos paradigmas dentro de lo educativo, uno que llama del *Déficit* y otro de *Crecimiento o inclusión*, este paradigma tiene las siguientes características:

- Evita etiquetas; ve a los individuos como personas reales que buscan crecer y mejorar.
- Evalúa la situación real de un individuo utilizando sistemas de evaluación auténtica, señalando fuerzas y debilidades.
- Mejora el aprendizaje y el desarrollo mediante interacciones con actividades de la vida real.
- Mantiene las conexiones del individuo con los iguales ofreciendo patrones de vida normal.
- Utiliza materiales, estrategias y actividades comunes.
- Mantiene la integridad del sujeto como ser total valorando su progreso permanente.
- Establece modelos colaborativos permitiendo a especialistas y docentes trabajar juntos.

Como se puede apreciar, el *paradigma de inclusión* no sólo responde a los Derechos Humanos Universales, sino también al objetivo de que todas las personas tienen el derecho de participar en todas las actividades, llámense educativas, laborales, políticas, culturales y sociales que les permita desarrollarse de forma libre, es un paradigma, un modo de mirar al mundo, al individuo, la realidad y la sociedad actual.

3.5 La inclusión educativa desde el currículum escolar

El *paradigma de la inclusión* ha impactado de forma directa en la educación, la UNESCO (2008, p. 7) define a la educación inclusiva como “un proceso permanente dirigido a ofre-

cer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”. La educación inclusiva no es pues un fin, sino un medio para lograr una sociedad más justa y su fundamento no es otro que el de los derechos humanos. La educación inclusiva es un derecho de todos del que nadie puede verse privado (Beltrán, 2011, p. 7).

La educación inclusiva encuentra su principal fundamento en los principios de igualdad, justicia y equidad, concibiendo al espacio escolar como un lugar donde pueden convivir todas las personas. Farrel y Ainscow (2002) encuentran cinco claves en la *educación inclusiva*:

- La educación inclusiva es un proceso permanente Y destaca su carácter procesual, dinámico y nunca acabado.
- Se dirige a ofrecer una educación de calidad para todos, llegar a todos y hacerlo de una manera eficiente, es decir, promoviendo el desarrollo cognitivo del educando y estimulando los valores y actitudes de la ciudadanía responsable.
- Una tercera clave se encierra en el respeto a la diversidad ya que es compatible con la calidad educativa y, en consecuencia, no es necesario separar a los estudiantes por el hecho de ser diferentes. La diversidad pasa así de ser un enemigo de la educación de calidad a convertirse en un ingrediente esencial de la calidad educativa.
- La cuarta clave hace hincapié en el respeto a las diferencias individuales, ya se trate de necesidades, habilidades, características o expectativas de aprendizaje. Esto concuerda con el núcleo del “paradigma personal” que reivindica para sí la primera condición de eficacia del diseño educativo, el aprendizaje individualizado.
- La última clave se encuentra en la recomendación de eliminar toda forma de discriminación. La inclusión es un proceso a través del cual las escuelas y las comunidades tratan de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos. Resulta sintomática la sustitución terminológica del constructo “dificultades de aprendizaje” por el de “barreras para el aprendizaje”.

En este marco, el movimiento de la inclusión promueve que todos los niños, niñas y jóvenes reciban una educación de calidad, pero con equidad, acorde a sus nee. La inclusión

asume que todos los estudiantes participan de actividades de aprendizaje, en un salón general (Smith, 2001, citado en Casanova, 2009).

La inclusión puede ser considerada un movimiento, que al impactar de forma directa en la educación genera un modelo nuevo de escuela, toma la cobertura y la calidad como dos pilares, y a la par busca crear una cultura de reconocimiento de la multiculturalidad y de las diferencias individuales, proyecta retos innovadores y condiciones transformadoras para los sistemas educativos actuales. Desde un enfoque inclusivo se considera que las dificultades de aprendizaje o de participación son a partir de la interacción, es decir, depende tanto de los factores del individuo como del contexto donde se desenvuelve (Beltrán, 2011).

La educación inclusiva ha generado una cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas, el camino para lograrlo sigue siendo arduo, las políticas ya están presentes, lo más complejo es cambiar las concepciones de las personas que permita desarrollarla, desaparecer los prejuicios y por ende genere prácticas inclusivas, la comunidad escolar es donde más se trabaja para lograrlo, pero la inclusión comienza con la familia, continúa con la escuela y se refleja en la sociedad, si se hace un trabajo en equipo, colaborativo y consciente de que todos los agentes son fundamentales, la inclusión será exitosa.

En suma, una escuela inclusiva se caracteriza por el compromiso de todos los participantes por el aprendizaje de todos los alumnos, compromiso en términos de acciones concretas y específicas para que cada niño o niña desarrolle al máximo sus potencialidades. El reto, desde la perspectiva de una *inclusión educativa*, es la formación de docentes con esta visión (Casanova, 2009).

Al integrar un estudiante con discapacidad a un aula común se deben evaluar sus modos y tiempos de aprender para considerar si es necesario o no realizar adecuaciones curriculares, teniendo presente que el condicionamiento impuesto por alguna situación específica no siempre involucra áreas que prometen el desarrollo cognitivo; a propósito de lo anterior Jiménez y Vilá (1999, p. 137) opinan que “hay algunos niños y niñas con *ba* que pueden incluirse en el aula regular sin que sea necesario realizar demasiadas modificaciones, mientras que otros suelen presentar ciertas Necesidades Educativas”.

La problemática de la discapacidad sea ésta temporal o permanente, por lo general impone ciertas necesidades que requieren de adecuaciones de acceso al currículo que contemplan las modificaciones de espacios, materiales, recursos, comunicación y equipamiento necesarios para que un estudiante con necesidad pueda acceder a la propuesta curricular ordinaria. Es lamentable, que adecuaciones orientadas a las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje en aula, siguen siendo una limitante no atendida. En circunstancias puntuales, la discapacidad requiere de cambios curriculares específicos vinculados con los objetivos, con los contenidos y con su consecuente evaluación.

Los docentes deben entonces estar atentos a los señalamientos que en cada estudiante imprime la discapacidad, para ubicar así las limitaciones en el nivel funcional, situando lo que ese estudiante puede hacer en forma autónoma, posibilitando su lugar como sujeto activo del proceso de aprendizaje (Ainscow, 1995). En este sentido la adecuación curricular privilegia las potencialidades del sujeto por sobre sus dificultades y le permite sostenerse como estudiante regular dentro del sistema educativo. Adaptar una propuesta curricular no es desprestigiarla, empobrecerla ni hacerla fácil, sino todo lo contrario, supone un claro intento de articular el currículo al estudiante para favorecer la construcción del conocimiento (Casanova, 2011).

Diversificar la propuesta educativa es avanzar hacia una oferta superadora encaminada hacia la escuela inclusiva. La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico, jerarquizando siempre el valor educativo de lo diverso. Diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural. Según Borsani (2007, p. 197) “una mayor diversificación de la propuesta curricular que contemple las variables del alumnado se vincula de manera directa con una menor necesidad de adecuaciones curriculares”.

A partir del surgimiento de la educación multicultural en los 60's y 70's, han sido muchas las propuestas curriculares para atender la diversidad, no hay una mejor que otra, el docente puede elegir de acuerdo con las características de sus estudiantes el que ofrezca mayor posibilidad de adaptación (Guajardo, 1998). Dentro del enfoque de la Educación para Todos de la UNESCO (2004), según se contempla en el Temario Abierto sobre educa-

ción inclusiva el currículum debe reunir algunas características específicas para considerarse inclusivo, a continuación, se mencionan:

1. Debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.
2. Debe basarse en un modelo de aprendizaje que de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.
3. Ha de ser flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto, no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.
4. Debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que presentan diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.
5. El currículum más inclusivo exige más de los docentes, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad.

Para el diseño curricular, se proponen dos objetivos principales:

1. Contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
2. Impartir una educación de calidad a los estudiantes, tanto en términos del nivel de participación que genera como de los resultados que se logra.

Tomando en cuenta que los enfoques curriculares que atienden a la diversidad hacen énfasis en considerar la diferencia como el eje rector, Casanova (2011, p. 110) define al diseño curricular inclusivo como:

El planteamiento teórico-práctico de las experiencias de aprendizaje básicas, diversificadas e innovadoras, que la sociedad y las instituciones educativas deben ofrecer al alumnado para conseguir, mediante su adecuada formación y con la colaboración de la comunidad, un entorno comprensivo y abierto en el que la democracia y la igualdad de oportunidades constituyan una realidad efectiva

para el conjunto de los ciudadanos, favoreciendo que todos se incorporen y participen de forma activa en la sociedad que les toque vivir.

El currículum según esta misma autora para ser inclusivo debe ser equitativo, lo cual quiere decir que debe estar al alcance de cualquier persona sin considerar su condición, circunstancia o peculiaridad. De esta forma el currículum debe considerar las siguientes características (Casanova, 2011):

- a) Planificación y sistematicidad: establecer una organización, secuencia y jerarquía entre todos sus elementos: competencias, objetivos, contenidos, evaluación y estrategias metodológicas tomando en cuenta la flexibilidad, apertura y democracia. La sistematicidad tiene que ver con ajustarse a las reglas o principios que se encuentran entrelazados para alcanzar los objetivos propuestos.
- b) Coherencia: una cohesión entre todas las partes que conforman el currículum que denote la unidad entre cada una de las mismas.
- c) Selección y provisionalidad: la selección de contenidos básicos para la vida y para futuros aprendizajes que le permitan al estudiante avanzar de forma permanente, al mismo tiempo que dichos contenidos sean el resultado de los avances científicos y respondan a las necesidades cambiantes de la sociedad.
- d) Democracia: el currículum se debe elaborar mediante el acuerdo y colaboración de todos los afectados, contemplando objetivos de formación de ciudadanos democráticos, así como contenidos, metodologías y modelos de evaluación democráticos.
- e) Funcionalidad: debe aportar las competencias básicas al currículum obligatorio de la educación y deben ser aplicables a la vida actual y futura.
- f) Comprensividad y diversificación: un currículum con una base amplia y generalista, igual para todos que garantice la igualdad de oportunidades para el conjunto de la población donde no existan las discriminaciones y tome en cuenta las diferencias.
- g) Interdisciplinariedad: se refiere a la integración de saberes desde las distintas disciplinas o asignaturas para la comprensión de hechos desde una relación entre ellas.
- h) Interculturalidad: que tome en cuenta el pluralismo cultural como posibilidad de enriquecimiento a lo largo de la educación propiciando el intercambio cultural.

Dentro del *Programa para la inclusión y equidad educativa* (2016) en México se contempla el término de *contextualización curricular*, esto se refiere al proceso mediante el cual se adapta, amplía o profundiza los contenidos básicos determinados en los programas de estudio, con base en las características y condiciones del entorno cultural y social en el que se realizan los procesos de estudio. Esto *no sólo* es aplicado a la ee, sino a toda la educación, con todos sus niveles y modalidades, ya que lo que pretende es tomar en cuenta las características de los estudiantes y también del entorno donde se desenvuelven para mejorar los procesos de aprendizaje, compartiendo de esta forma la idea de hacerlo inclusivo a través de la flexibilidad y diversificación.

El currículum inclusivo guarda una relación directa con el tipo de sociedad actual, hay una multiculturalidad en todo el mundo, cada día hay diferencias contextuales mayores entre cada país, la desigualdad económica crece y la población es diversa en intereses e ideas, se han descubierto nuevos síndromes derivados de las condiciones de vida de las personas y las discapacidades físicas e intelectuales son cada vez más comunes en la sociedad y por consiguiente en el aula.

Esto quiere decir que la escuela se convierte en inclusiva a partir de reconocer la diversidad en las personas vistas como seres capaces de desarrollar conocimientos, habilidades, competencias, valores, entre otras cosas más, la idea de currículum se abre y flexibiliza para dar lugar al aprendizaje de cualquier persona con características diferentes inmersa en una sociedad envuelta en transformaciones permanentes donde la idea principal es brindar educación a todos sin importar su condición; el currículum debe ser capaz de aportar elementos necesarios para que el individuo que se educa pueda ser útil, así mismo y a la sociedad, ocupando un lugar en ella.

La breve revisión teórica y conceptual hecha en este apartado muestra que la ee y la inclusión educativa son temas actuales vistos desde distintas teorías derivadas de varias disciplinas, todas contribuyendo a la visión integral donde el punto de referencia es la diversidad en el aula. Esto forma la argumentación necesaria para el apartado subsecuente donde se explica la metodología desarrollada para observar la realidad descrita por la teoría y los conceptos trabajados.

Capítulo IV. El estado de conocimiento sobre la inclusión educativa del alumnado que presenta barreras para el aprendizaje.

“Hoy, la discapacidad sobresa, no es algo que se tenga que esconder, todos poseemos talento, este nada tiene que ver con lo físico, ni tampoco con lo intelectual” (C2, 2017).

La investigación sobre la *inclusión educativa* de personas que presentan *ba* se va haciendo cada vez más necesaria a raíz de las políticas implementadas en distintos países, la temática se mira desde distintas perspectivas abriendo brechas para continuar indagando sobre ella y aportando conocimientos que permitan mejorar el proceso de inclusión y educación de los niños que presentan dichas características. Los documentos revisados son 30, se obtuvieron de distintas fuentes, electrónicas y físicas. Los años entre los que oscilan los documentos es del 2006 al 2015, teniendo mayor incidencia de documentos entre los años 2012 y 2015 y se clasifican de la siguiente manera:

Tabla 8. Criterios de revisión de documentos

Tipo de documento	Nacional	Internacional
Tesis	8	8
Artículos de revista	2	5
Ponencias	5	
Reportes de Investigación		2
Total	30	

Fuente: Elaboración propia

Los lugares de donde se ha encontrado investigación fue España, la Unión Europea, Inglaterra, Colombia, Venezuela, Chile, Brasil, Estados Unidos, Cabo Verde y México.

Por el tipo de paradigma empleado en la investigación se pueden cuantificar de la siguiente forma:

Tabla 9. Clasificación de documentos por paradigma de investigación.

Corte cualitativo	Corte Cuantitativo	Corte Mixto
El 65 % de los trabajos	El 10% de los trabajos	El 25 % de los trabajos

Fuente: Elaboración propia

El tipo de estudios entre los que se dividen son: etnografía, estudios de caso, interaccionismo simbólico, estados de conocimiento y revisiones documentales, investigación – acción, proyectos de Intervención y reportes estadísticos, cuantitativos. Los instrumentos que fueron empleados dentro de los trabajos fueron: revisión documental, observaciones y guías de observación, entrevistas (abiertas, a profundidad, estructuras), encuestas, cuestionarios, grupos focales, entre otros y algunos de ellos utilizan herramientas estadísticas para el análisis de resultados y programas como SPSS (para la categorización en el caso de los estudios cuantitativos) Y ATLAS.ti (para la triangulación de resultados en el caso de los cualitativos). A partir del análisis de las investigaciones se construyeron tres categorías, a continuación, se describe cada una de ellas.

4.1 Investigaciones sobre el trabajo docente como figura principal en las prácticas de inclusión educativa

La primera categoría está formada por ocho trabajos entre 2008 y 2015 y sitúa al docente como figura principal en las prácticas de *inclusión educativa*, todos los trabajos que se describen, después se hablan de aspectos como la formación, actitud y prácticas educativas a favor o en contra de la inclusión de parte de los docentes y algunos describen las experiencias vividas por parte de ellos en distintos procesos de *inclusión* referentes a niños y jóvenes que presentan barreras para el aprendizaje.

Como primer trabajo Blanco (2008), escribe la tesis “La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los docentes, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana”. La investigación tuvo como objetivos, comprender los significados que otorgan a la diversidad los docentes de *educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media* e identificar elementos de apoyo y de interferencia desde la perspectiva de los consultados, la pregunta de investigación fue ¿qué significado otorgan las profesoras y docentes, de ciclos educativos de preescolar, básica y media, al trabajo con la diversidad, y qué elementos apoyan o interfieren, de acuerdo a su perspectiva desde una escuela municipal de la comuna de Las Condes?, El contexto fue un colegio Municipalizado de la comuna de Las Condes en Santiago de Chile. La metodología usada fue de corte

cuantitativo y se efectuó un estudio de caso; los instrumentos empleados fueron la entrevista en profundidad, observación no participativa y grupo focal.

Entre los resultados más relevantes se encontró que existe en el contexto del profesor, escaso conocimiento del significado de una educación inclusiva, decretos de evaluación y de herramientas técnicas que apoyan la integración de la diversidad en el aula. En específico se desconoce el alcance de la evaluación diferenciada, se hace explícito en el discurso del docente la necesidad de capacitación constante para trabajar con este tipo de alumnos, necesitan de habilidades, creatividad y estrategias que los mismos docentes reconocen no tener y que son susceptibles de desarrollar. Los docentes plantean en general la necesidad de recibir un apoyo directo de otros profesionales especialistas en las necesidades educativas de los alumnos.

El trabajo concluye discutiendo que el desconocimiento de la diversidad se presenta en forma estigmatizada, concretizándose por medio de descalificaciones y desvalorización hacia los alumnos; se les asigna características “a priori”, creando expectativas y juicios según sus creencias y juicios negativos lo que incide en la generación de prejuicios y estereotipos que han derivado en discriminaciones internalizadas por los docentes. Estos significados repercuten de forma directa en toda posible acción remedial. Existe una marcada relación entre las expectativas de los docentes y sus prácticas pedagógicas, ya que las primeras guían el modo de actuación y comportamiento del docente en el aula.

El siguiente trabajo es de Romero, Inciarte, González, y García-Gavidia (2009) quienes publicaron “Factores que favorecen y/o dificultan la inclusión en el contexto educativo”; el objetivo de la investigación fue conocer la visión que poseen los docentes venezolanos inmersos en un proceso de integración educativa que estuvo enmarcado por las políticas educativas dictadas por la UNESCO (1945), así como las políticas educativas venezolanas. Se llevó a cabo en 4 escuelas primarias. La problemática se dividió en dos cuestionamientos ¿Cuál es la visión de los docentes venezolanos inmersos en un proceso de integración educativa sobre ésta? y ¿Qué factores influyen en el docente para que sea un agente proactivo de la integración?

La metodología empleada fue la mixta y el instrumento diseñado fue un cuestionario. Como resultados obtuvieron que los docentes están abiertos al proceso de integración

educativa y lo consideran una oportunidad para su formación, crecimiento, desarrollo de valores y un reto que enfrentar. Surgen expresiones relacionadas con su práctica docente, tales como disciplina, formación, elementos vigentes por las características del sistema educativo y por el compromiso con su quehacer docente. Estos autores concluyen que para que se realice la integración educativa son necesarios: el trabajo en equipo, cooperación; la educación considerada como derecho universal; investigación y desarrollo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; flexibilización en la ejecución del currículo, adaptaciones e individualización del currículo a las necesidades de los estudiantes y las actitudes positivas por parte de la comunidad hacia el proceso de integración.

Por otra parte, Suriá, (2012), realizó la investigación “Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?”, su objetivo principal fue profundizar sobre la percepción que tienen los docentes sobre la integración de los estudiantes con discapacidad en sus aulas y fue desarrollada en diversos centros de educación públicos de Alicante, primaria, secundaria y universidad. Se cuestionó cómo ¿Podría generar en los docentes inquietud el impartir docencia a los estudiantes con discapacidad?, ¿en alguna medida se pueden sentir incómodos? La metodología empleada fue la cuantitativa y el instrumento fue un cuestionario.

Se observó que los docentes no perciben actitudes desfavorables por parte de sus estudiantes hacia el alumnado con discapacidad y en cuanto a la percepción sobre su falta de preparación para atender a los estudiantes con discapacidad se encontró que los docentes indican estar poco de acuerdo con esta afirmación. Como conclusión, este estudio reconoce la necesidad de evaluar las actitudes y posible inquietud que sienten los docentes al tener a estudiantes con discapacidad en sus aulas. Recomienda que para lograr la plena integración de estudiantes con discapacidad se debe partir de la opinión de los docentes y con ello, atender, formar y resolver los conflictos que le puedan surgir en su labor como docentes.

En seguida, Leyva (2012) expone “Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los estudiantes con *nee* en la escuela secundaria”. Se pretendió indagar y mirar al docente como responsable de sus actos, en tanto sujeto reflexivo y activo en producción y reproducción de culturas escolares instituidas, pero también como sujeto condicionado por múltiples factores difíciles de soslayar cuando se mira desde la perspectiva

sociocultural. Tomó como contexto cuatro secundarias, una USAER y reformas educativas de la *educación especial e integración e inclusión educativa*. Así la problemática abordada fue ¿Son los estudiantes con nee integrados a la secundaria regular sujetos al arbitrio de los docentes, quienes los excluyen de los procesos educativos en las aulas? La metodología fue de corte cualitativa, el tipo de estudio fue etnográfico y los instrumentos consistieron en entrevistas, charlas informales y observaciones.

Los resultados obtenidos resumen que el docente configura maneras particulares y diversas de mirar a los alumnos; en ellas proyecta los sedimentos de una cultura instituida, su mirada del mundo, de la historia, sus intereses laborales y las precisiones a las que se haya sometido. Estas concepciones condicionan y determinan sus prácticas en las aulas y por tanto impactan en los sujetos últimos depositarios de la reforma, los alumnos.

Llega a la conclusión que comprender la constitución de concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los estudiantes con nee, obliga a mirar al docente como sujeto en interacción con las culturas escolares, con su contexto social, permeado por los sedimentos históricos de la propia secundaria. Las reformas educativas deben considerar las particularidades de la escuela secundaria y la inserción de USAER ha constituido una dificultad en la escuela, ya que las relaciones de poder y las formas de trabajo chocan con la escuela regular.

Otro de los trabajos corresponde a Farias (2013), quien escribe “Formación docente: experiencias y conceptualización docente sobre diversidad e inclusión en el aula”, esta tesis tuvo como objetivo, comprender el sentido experiencial del docente de escuela regular en la atención de niños con nee o diversos; a través de la narrativa de experiencias y conceptualización sobre diversidad e inclusión, con el fin de que puedan socializarse en grupos de iguales como un aspecto de formación.

El contexto fue una escuela secundaria del estado de México y toma como base las reformas en el ámbito de la educación especial e integración e inclusión educativa, se plantea lo siguiente ¿Cómo se están enfrentando los docentes a una nueva reforma y educación inclusiva?

La metodología usada fue la cualitativa, con un enfoque biográfico narrativo, se usó como instrumento principal la entrevista semi-estructurada. Los resultados fueron: 1) la escuela inclusiva constituye un verdadero proceso de innovación y necesidad educativa, desde el momento que pretende la reconstrucción de la escuela con un enfoque transformador; 2) Los sistemas educativos no prevén ni disponen de instancias especializadas para la atención de estudiantes con nee; 3) La transformación de una escuela regular a una escuela inclusiva requiere cambios didácticos, organizativos, de actitud y de valores.

De forma puntual el estudio concluye que el docente muchas veces se siente sólo en el trabajo de inclusión, y no tomado en cuenta en muchas situaciones donde debería ser el principal, pues es quien lleva el trabajo diario, se enfrenta a la inclusión con miedo e incertidumbre, él genera sus propias estrategias para poder incluir. También reconocen la falta preparación, capacitación y especialización, así como la necesidad de mejores condiciones en cuanto a los programas y la infraestructura.

En el mismo año Ávila y Martínez (2013), publicaron la Tesis “Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)”. este trabajo tuvo como objetivo principal comprender las narrativas de las y los docentes en primera infancia sobre los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad.

La problemática encontrada se enuncia en ¿cómo son las narrativas de los docentes del Jardín Infantil Colinas y del Instituto de Integración Cultural IDIC del grado preescolar, acerca del proceso de inclusión educativa de niños y niñas en condición de discapacidad? El contexto en que se llevó a cabo la investigación se dividió en dos escenarios el Jardín Infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural IDIC, el cual pertenece al sector privado en Colombia. La metodología empleada fue la cualitativa y el tipo de estudio fue narrativo. Como parte del proceso de investigación, se emplearon entrevistas semi-estructuradas y los relatos como instrumentos de recolección de información.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las narrativas de las docentes del jardín infantil y de los docentes del IDIC viven como una dificultad notoria al estudiante para vincularse de forma efectiva a su entorno y por tanto no logran responder a los parámetros establecidos por la sociedad. Una limitación la cual puede ser física o cognitiva no

permite que el estudiante pueda vincularse a la sociedad. Los niños que tienen una discapacidad no pueden estar en todos los espacios de los niños normales por sus limitaciones y a algunos niños con retraso se les dificulta estar en la escuela, ya que no pueden participar en todas las actividades que allí se planean.

El trabajo concluye con la necesidad de identificar en las narrativas de los y las docentes la comprensión sobre los procesos de inclusión en los dos escenarios educativos. De igual forma proponen que desde el pregrado se aborde el proceso de inclusión educativa de personas en condición de discapacidad desde un marco relacional, lo cual les permitirá a las y los docentes resolver algunas dudas y tener herramientas conceptuales y prácticas que les permitan sentirse más seguras en su acción pedagógica en el marco de la atención a la diversidad.

De las investigaciones más recientes, Galicia, Gonzáles y García (2015) presentan el trabajo titulado “Necesidades formativas de los docentes de educación básica y educación especial”, Su objetivo fue conocer las necesidades de formación de los docentes de educación básica y educación especial en el estado de Veracruz vinculadas a la atención a la diversidad que permita diseñar estrategias de mejora que impacten a favor de su desempeño profesional. El contexto donde se llevó a cabo fue escuelas de educación básica y ee, así como las reformas educativas y lineamientos internacionales sobre inclusión.

El método fue cuantitativo y el tipo de estudio exploratorio, se empleó un cuestionario. Los resultados obtenidos ahondan en las diversas opiniones de los docentes, agrupadas en tres dimensiones: 1) conocimientos, 2) habilidades y 3) actitudes y valores. Las respuestas obtenidas permitieron distinguir las similitudes y diferencias entre las percepciones de los docentes participantes respecto a sus necesidades formativas. En la dimensión de conocimientos las similitudes en las respuestas destacaron la importancia de conocer más sobre temas relativos a la psicología y la multiculturalidad, así como ahondar en las características de la atención a la diversidad.

También comentaron la necesidad de incrementar sus conocimientos conceptuales sobre la población con aptitudes sobresalientes y con discapacidad en general sin especificar alguna. La dimensión de habilidades presentó muy pocas similitudes entre docentes de educación básica y de educación especial, se centró en tres aspectos: estrategias de ense-

ñanza para la atención a la diversidad, estrategias para el seguimiento y registro de la información de los estudiantes y cómo desarrollar trabajo colaborativo entre los diferentes actores del proceso educativo y en la dimensión de actitudes y valores, las similitudes versaron sobre dos actitudes: ser autodidacta y organizado para el trabajo.

En cuanto a las diferencias, los docentes de educación básica consideraron el rescate de valores culturales y comunitarios, así como el respeto de la individualidad y acciones que permitan la convivencia, el respeto, la confianza y el compromiso. En las conclusiones se resalta que existe un sentimiento de desprofesionalización docente y la necesidad de un nuevo pacto profesional entre *educación básica y educación especial* en el modelo de la educación inclusiva; lo cual requiere conocer qué están haciendo y cómo ha funcionado lo que otros han implementado; es decir, recuperar la información útil respecto a experiencias exitosas y así, generar líneas formativas que impacten de forma positiva en la práctica docente. Para tal caso, se propone el diseño de un programa del posgrado que contenga líneas de formación en torno a gestión, intervención y trabajo colaborativo.

Por último, Cortés y Otros (2015), publican “Desafíos profesionales para la atención a la diversidad en educación básica”, los objetivos consistieron en identificar los desafíos que enfrenta el docente de educación básica para atender a la diversidad y conocer las necesidades profesionales que reconocen los docentes para atender a la diversidad. La investigación fue llevada a cabo en escuelas de educación básica y especial del estado de Veracruz. La problemática se refiere a ¿Qué desafíos profesionales enfrentan los docentes de EB para atender a la diversidad en el marco de la RIEB 2011 y atender así el derecho de una Educación para Todos desde un enfoque de inclusión y equidad? El método fue cuantitativo y el instrumento utilizado fue una encuesta.

Los resultados muestran que los desafíos que enfrentan los docentes para atender a la diversidad son de tipo profesional para el 52.9% de los participantes, el 30.6% tipo personal y el 14.6% de tipo socioeconómico. Un 1.9% de los docentes indican que no tienen dificultades al respecto. El autor concluye que existe una necesidad imperante en los profesionales que laboran en instituciones de educación básica por conocer metodologías y estrategias que permitan diversificar su práctica docente para atender los retos que implica la atención a la diversidad, de forma principal en lo que toca a *necesidades educativas* y con-

diciones específicas, así como lo relacionado con discapacidades. Se requiere de una formación inicial y continua que no satisface el Sistema Educativo Nacional.

Los trabajos aquí presentados, ubican al docente para propiciar la *inclusión educativa* en el aula. En un principio la inclusión constituía una imposición para los docentes, la mayoría han mejorado su actitud una vez teniendo a los niños dentro del aula regular, no obstante, las necesidades de formación siguen latentes y esto limita el poder propiciar prácticas incluyentes. La tendencia en investigación apunta hacia la generación de estrategias didáctico-pedagógicas en apoyo al trabajo docente, desde su proceso de formación inicial, así como el trabajo con los expertos en *ee* y padres de familia; las adecuaciones curriculares y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se deben seguir deben propiciar no sólo la inclusión sino también el desarrollo integral del niño.

4.2 Investigaciones de factores que favorecen y/o dificultan la inclusión en el contexto educativo

En esta categoría se ubican la mayor cantidad de trabajos, formándola 13 de ellos, los trabajos oscilan entre los años 2008 y 2015, se construyó a partir de los trabajos que hablan de los distintos factores que favorecen o dificultan la inclusión en distintos contextos y niveles educativos (docentes, recursos didácticos, planes de estudio, ambiente, pares, directivos, políticas educativas, adecuaciones curriculares, padres de familia, organizaciones no gubernamentales entre algunos otros, forman parte de éstas investigaciones).

Martínez (2008), publicó la tesis “Análisis de la integración educativa de niños con *nee*”, que tuvo como objetivo analizar los fundamentos teóricos que sustentan la *integración educativa* y contrastarlos con las prácticas realizadas por los involucrados en este proceso educativo. El contexto usado de la investigación fue la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Ecatepec, perteneciente a los Servicios Educativos Integrados al estado de México, así como las Reformas y programas educativos de *educación especial*.

La problemática se centró en que los estudiantes con *nee* son vistos como un problema más entre los ya existentes, llevando a los docentes a rutinas de trabajo, al pesimismo ante los bajos rendimientos académicos obtenidos, a la falta de una buena planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a la falta de coordinación en los apoyos y utili-

zación de recursos, la metodología fue cualitativa, el tipo de estudio fue la investigación acción, y los instrumentos diseñados constaron de observaciones directas, entrevistas directas, cuestionarios e información estadística de USAER.

Los resultados más relevantes destacan que en la escuela no existe una relación entre educación regular y educación especial, ya que sólo cuenta con la plantilla de escuela regular y son estos docentes los que con base a su conocimiento y experiencia determinan la problemática (nee que presentan los niños), si bien no tienen el apoyo de algún Centro Educativo Especial y en muchos casos tampoco de los padres, ellos tienen como propósito hacer de la escuela un espacio de desarrollo para todos los niños.

Se concluye que *El Programa Nacional de Fomento a la educación especial* y su correspondiente interpretación por los funcionarios educativos en este país, reducen de manera inconsciente la problemática de la integración de los estudiantes con *nee* puesto que su visión del problema es histórica y administrativa y por ende no puede convertirse en una alternativa real. Al carecer los funcionarios de una lectura crítica de la problemática de la discapacidad, repiten en un lenguaje distinto esquemas que no van acordes con las condiciones socioculturales que se tienen en el país.

En un segundo trabajo, Echeita y Verdugo (2008), publican el “Informe final del proyecto: la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad en España. Es un estudio prospectivo y retrospectivo, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad”, este trabajo investigativo tuvo como objetivo conocer y valorar las opiniones de las organizaciones no gubernamentales estatales de personas con discapacidad, a través de los responsables en materia de educación y de personas representativas de las mismas, tanto sobre la evolución como sobre el estado actual y las expectativas hacia la inclusión educativa del alumnado de educación obligatoria.

El contexto empleado para la investigación constó de once organizaciones no gubernamentales de España, cuya metodología fue cuantitativa a través de una encuesta; los resultados destacan que la inclusión puede estar siendo obstaculizada por dos cuestiones: 1) La mayoría de las organizaciones señalan que las familias a las que representan no tienen suficiente información sobre las medidas legislativas y de apoyo relacionadas con la educa-

ción de sus hijos; 2) No son rápidos los procedimientos para acceder a las ayudas técnicas, prótesis, etc., necesarias para su adecuada escolarización y 3) No se reciben ayudas suficientes para sufragar los gastos extraordinarios que suponen los apoyos o la atención especializada que requieren sus hijos fuera del centro escolar.

También se aprecian importantes barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación en los centros escolares, en general de mayor envergadura según se progresa a lo largo de la educación obligatoria, el proceso de inclusión educativa se vive como un proyecto complejo y difícil, de manera particular cuando llega a la etapa de la educación secundaria, momento en el que, además, las jóvenes parecen encontrarse en mayor riesgo que sus iguales varones.

En opinión de las organizaciones participantes, se concluye que la política de inclusión educativa, que ya está establecida en la legislación educativa vigente como un principio central del ordenamiento educativo debe ampliarse, con los cambios pertinentes que se necesiten, en todas las etapas educativas para la mayoría del alumnado que se considera con necesidades educativas especiales.

El siguiente trabajo es de Mojica (2012), quien gana el primer lugar del premio UNICEF 2013 a mejor investigación con el trabajo “La inclusión de niños y niñas con trastorno del espectro autista en las escuelas en la ciudad de México”, cuyo objetivo fue explorar hasta qué grado estos niños identificados con el trastorno del espectro autista son incluidos en las escuelas regulares en la ciudad de México, bajo el apoyo de Instituto DOMUS, una organización no lucrativa, hecha por padres.

Se examinaron siete escuelas públicas y privadas y los facilitadores, así como las barreras que afectan el éxito de la inclusión de niños y niñas con autismo en una zona urbana de la ciudad de México. La metodología fue cualitativa y el tipo de estudio exploratorio de casos múltiples; los instrumentos utilizados fueron entrevistas abiertas y profundas, observaciones directas y documentos escritos.

El resultado principal fue los factores familiares, los factores sociales y las habilidades académicas de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, los valores y las actitudes de la escuela, el rol de la maestra de apoyo de DOMUS, el impacto de la experiencia

de los participantes en la inclusión, acerca de cómo sobrepasan la ansiedad que pueden llegar a sentir, las habilidades de competencia de la maestra y la actitud de los participantes sobre la inclusión de niños y niñas con autismo tienen un impacto importante en la inclusión educativa.

Se concluye la necesidad de capacitación docente que les permita adquirir mejor confianza en su desempeño laboral, se debe trabajar por una filosofía y un sistema de valores que sea amigable hacia el autismo, así como las actitudes positivas de los participantes de la inclusión, y el contar con los recursos económicos pueden respaldar que la inclusión sea exitosa. El análisis de los datos demostró que los participantes en las escuelas mexicanas (docentes, docentes de apoyo, directores, coordinadores, padres y compañeros de clase) pueden actuar como facilitadores en la inclusión educativa. El éxito de las escuelas integradoras de la muestra fueron aquellas que mantuvieron una ética escolar positiva; estas escuelas son más flexibles, utilizando diferentes estrategias educativas.

Después Rodríguez y Álvarez (2013), publicaron “Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes”; este trabajo mostró como objetivos conocer las actitudes hacia los estudiantes con discapacidad que tiene el alumnado y el docente universitario de todas las ramas de conocimiento de una universidad del sur de España y validar una escala de medición de actitudes de elaboración propia. El contexto en el que se llevó a cabo fueron distintas universidades españolas, declaraciones internacionales de derechos de todos, y lo que se define como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La problemática surge a partir de la identificación de estudiantes con discapacidad quienes constituyen un colectivo emergente que ha ido adquiriendo importancia en la educación superior al amparo de las modificaciones legales en España. Bajo una metodología cuantitativa aplicando un instrumento denominado Escala CUNIDIS (Cuestiones sobre Universidad y Discapacidad), se mostró que los docentes consideran que en la práctica del aula no se adaptan los objetivos, contenidos, instrumentos y criterios de evaluación. Los estudiantes, por su parte, muestran una tendencia de respuesta en su mayoría cercana al desacuerdo con los ítems de este factor, y sus medias se asemejan a las registradas por los docentes, en especial a lo relativo a la adaptación de los objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas.

Tanto estudiantes como docentes consideran que no existe accesibilidad en sus respectivos centros, ni en las aulas, aunque sí reconocen que se adaptan algunos materiales y se emplean tecnologías de apoyo para el seguimiento de las clases por parte de los estudiantes con discapacidad. En cuanto al factor de comunidad universitaria, ambos colectivos manifiestan que las iniciativas universitarias en materia de discapacidad no son adecuadas. Por un lado, los estudiantes consideran que el docente no está formado para dar respuesta a los estudiantes con discapacidad, actitud confirmada por los propios docentes; y, por otro lado, mientras el docente considera que los estudiantes con discapacidad no pueden estudiar cualquier carrera universitaria, los estudiantes tienen una actitud favorable en este sentido, considerándose capaces de hacerlo.

Los autores concluyen que las diferencias de actitud se producen, por el colectivo y la rama de conocimiento a la que pertenecen. Una explicación posible es que las actitudes están condicionadas por la realidad en la que actúan, muy diferente según la naturaleza de las propias titulaciones que cursan los estudiantes o donde imparten la asignatura, es decir, la rama de conocimiento.

Siguiendo, Monarca (2014), escribe “Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión”, este estudio tuvo como objetivo comprender cómo se configuran las trayectorias escolares de los estudiantes a través de los procesos de mediación que existen entre las regulaciones normativas, otras prácticas de la administración educativa y las acciones que, enmarcadas en proyectos u otras prácticas, despliegan los docentes dentro de las culturas de los centros escolares. El contexto donde se llevó a cabo el estudio fue una escuela primaria y una secundaria de *España*, programas educativos generados de las políticas educativas para la inclusión, así como programas educativos compensatorios.

La problemática encontrada fue que el complejo contexto de demandas y tensiones que atraviesan los centros escolares para llevar a cabo la *inclusión educativa*, donde las políticas educativas contienen elementos que influyen en la exclusión y en la inclusión de los estudiantes. Para este estudio se empleó una metodología de corte cualitativo donde se emplearon dos técnicas principales, la entrevista y la observación, las cuales se complementaron con el análisis de documentos y grupos de discusión.

En los resultados se percibió una diferencia clara, expresada por los estudiantes, padres y también por los docentes, entre la etapa de educación primaria y secundaria. Con respecto a primaria, los estudiantes señalan como muy positiva la cercanía de los docentes, caracterizada, según ellos, por el interés evidente que tienen en que aprendan, entre otras cosas. Otro rasgo que destacan positivo se refiere a la metodología, a la forma de trabajar de los docentes de primaria; los estudiantes insisten en dos aspectos: en que hacían todo lo posible para que entendieran, y en que la forma de explicar les facilitaba la comprensión. En cambio, en secundaria, esto se ve disminuido.

El autor concluye que, en un marco de educación inclusiva, ésta debe estar orientada a todos los estudiantes y debe ofrecer en sí misma una visión de normalidad de la diferencia y la diversidad, no como excepción. Este aspecto resulta clave para “romper” con la generación de etiquetas innecesarias que, en ocasiones, todas estas políticas de “discriminación positiva” ofrecen. Generar políticas traducidas en programas o acciones diferenciados para unas u otras trayectorias tiene consecuencias en la construcción de las representaciones y de la acción pedagógica.

Se puede observar en este estudio, que una de las consecuencias es actuar de forma homogénea mientras no se aprecia un desvío significativo de las trayectorias teóricas o ideales; esto, por paradójico que pudiera parecer, va generando o reforzando diferencias ya existentes en la estructura social y en las propias trayectorias de los estudiantes. De acuerdo con la investigación, surge de los relatos y de las observaciones una relación más o menos evidente entre estos rasgos homogéneos de las prácticas de enseñanza y las siguientes actitudes y sentimientos en los estudiantes: aburrimiento, rutinario, desinterés, esfuerzos no reconocidos ni recompensados, falta de disfrute, etc.

En el mismo periodo Valero, (2014), publica la tesis “Análisis del Dispositivo de integración educativa como generador de subjetividades en los estudiantes con discapacidad. El caso de la Escuela General núm. 1 de Pachuca, Hgo.” este estudio tuvo como objetivo, analizar el dispositivo de integración educativa de estudiantes con discapacidad que se integran en aulas de educación secundaria, el contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo fue la escuela secundaria núm. 1 de Pachuca, Hgo. México. La problemática abordada fue la siguiente: ¿Cómo funciona el dispositivo de integración educativa en escuelas

secundarias? El corte de investigación fue cualitativo, mediante un estudio de caso donde los instrumentos fueron entrevistas a docentes y alumnos.

Los resultados más relevantes mostraron que el programa contempla la integración e inclusión como un proceso, según lo dicho por los docentes; la realidad es que en la mayoría de los casos la inclusión se da de forma distinta, cada estudiante tiene características específicas, por ello el papel de USAER es fundamental ya que son ellos quienes tienen los conocimientos de cada una de las necesidades que presentan los estudiantes integrados y apoyan a los docentes y estudiantes en las actividades que pueden desarrollar así como la forma de evaluarlos. Los docentes mencionan que la evaluación hacia los estudiantes que presentan alguna discapacidad debe ser distinta, encaminada más hacia lo cualitativo y a los logros que van alcanzando, que por supuesto no son los mismos ni a un ritmo similar que los del resto del alumnado.

El dispositivo de integración educativa, por una parte, se yuxtapone a los objetivos del Programa Nacional de Fortalecimiento a la educación especial y la Integración Educativa, generando formas sutiles de exclusión en espacios más reducidos como es el aula, y generando manifestaciones de identidades fragmentadas en los estudiantes con discapacidad integrados en la escuela. La subjetivación de los estudiantes se produce debido a que están integrados en un lugar que no tiene las condiciones necesarias para brindarles la atención requerida.

La autora concluye diciendo que hay una brecha entre lo que está escrito como discurso en el Programa de Fortalecimiento a la educación especial y la Integración Educativa y la realidad que se viven dentro de la escuela los estudiantes integrados ya que no hay aún igualdad de oportunidades, los docentes ven a la integración como una imposición. USAER juega una labor importante en el tema de la integración ya que su apoyo permite que los docentes conozcan las características de los alumnos, así como la forma de integrarlos, aunque el personal es insuficiente. En general los estudiantes y docentes tienen más experiencias de exclusión que de inclusión, siendo más marcadas las formas de exclusión y los docentes necesitan capacitación para realizar un verdadero trabajo de integración.

También en el mismo año Varela (2014), escribe la tesis “La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la

adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica”. Este trabajo de investigación tuvo como objetivos, conocer las decisiones propias del quehacer educativo del docente de la escuela primaria y de educación especial respecto del trabajo con la educación especial en una escuela primaria de educación regular con tránsito hacia la educación inclusiva, así como analizar y documentar, desde un enfoque inclusivo e intercultural, las condiciones en las que los docentes trabajan con la diversidad en una primaria a la que asisten niños con nee.

El cuestionamiento central fue ¿cómo interpreta y aplica el docente de escuela primaria regular los planteamientos de propuestas oficiales para la inclusión de niños con nee? El contexto fue una escuela primaria del estado de Veracruz, México y la metodología de la investigación constó del enfoque cualitativo, con un estudio de tipo etnográfico, los instrumentos diseñados fueron la observación participante, la entrevista y el diario de campo.

Los resultados dados a partir de la investigación son los siguientes: 1) En cuanto al diseño de programas, sugieren que éstos están siendo planeados desde una visión global de las nee y de la educación en general. Los propósitos son planteados en función de un ‘deber ser’, guardando una estrecha cercanía con las propuestas a nivel internacional; razón por la cual no cuentan con materiales ni especificaciones de acuerdo con cada contexto; 2) Dentro de la escuela convergen dos lógicas educativas distintas, la educación especial y la educación regular que hasta el momento no logran fusionarse y 3) la falta de tiempo fue una de las principales razones por las que los docentes dicen no aplicar las actividades que favorezcan la inclusión. Sin embargo, existen otras actividades, las no formales que hacen fuera del horario de clases.

La autora termina haciendo la recomendación de que aún queda la puerta abierta a un estudio que refleje la manera en que son asumidas actividades denominadas “no formales” por los padres de estudiantes con nee y reconsiderar la pedagogía familiar en la intervención de la educación especial.

Como coordinador Duro (2014), a través de UNICEF publica el reporte de investigación denominado “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de argentina”, esta investigación tuvo como objetivo, promover insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en

los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo argentino. La metodología llevada fue a través de un estudio cualitativo de casos en escuelas de tres jurisdicciones del país que contaron entre su alumnado con niños y niñas con discapacidad, los instrumentos empleados fueron la observación, la entrevista y una instancia para la retroalimentación en cada institución.

Los resultados de forma resumida muestran que: 1) Una de las cuestiones recurrentes en las tres escuelas indagadas fue la alusión a su historia como una historia de acogida de todos los niños sin distinción desde el origen. Como si el estar abiertos a alojar al otro, a todo otro, hubiese sido natural desde siempre; 2) Otro de los aspectos importantes en relación con los vínculos escuela común- escuela especial tiene que ver con la comunicación para realizar las derivaciones o pases entre un espacio y otro. En algunos casos, se ha planteado que cuando la escuela especial sugiere una derivación, la escuela común acepta porque siempre da un lugar; 3) En cuanto a las trayectorias escolares de los chicos, se observa un caso muy interesante como experiencia de inclusión educativa en la escuela de Chaco, que permite reflexionar acerca del rol del docente común y de la presencia del docente integrador.

El trabajo llega a la conclusión de que, en algunas escuelas, la inclusión se vuelve un contenido a ser trabajado, problematizado, reflexionado en el aula, como estrategia de convivencia y mejoramiento de los vínculos grupales y personales. La posibilidad de que un docente sea mediador para la comprensión de consignas o la flexibilidad en el cambio de consignas trabajando un mismo contenido en función del proceso, son configuraciones de apoyo vinculadas a procesos metodológicos que favorecen la apropiación de los objetos de conocimiento.

Enseguida, Valencia y Jaramillo (2015), muestran el estudio “Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica”, tuvo como objetivo divulgar el análisis interpretativo de las razones y características de las prácticas pedagógicas no excluyentes de una institución educativa y sus efectos en la construcción de un currículo no excluyente; mediante el enfoque cualitativo y con la estrategia del estudio de caso instrumental, en este estudio se pretendió develar que hay motivos formales como las políticas

educativas e informales como el trabajo de los padres de familia que permiten prácticas educativas no excluyentes a favor de estudiantes con alguna nee.

Los resultados permiten ilustrar que hay procesos educativos y prácticas informales que no son tomadas en cuenta en los procesos de inclusión educativa. Esto es congruente con lo reportado por diversos investigadores (Varela, 2014). Obtuvo que las políticas, leyes (como la 115 de 1994 y la 1618 de 2013) y decretos (como el 2082 de 1996 y 366 de 2009) de Colombia, conforman el principal motivo formal por los cuales la institución inicia procesos de educación inclusiva pero también existen otros motivos, los cuales fueron codificados como no formales, entre estos, se encontró la presencia de la diversidad de estudiantes en la institución, la gestión de los padres de familia, para promover una educación inclusiva para sus hijos.

Los autores concluyen que los motivos o razones que generan las prácticas pedagógicas no excluyentes, y que llevan a los docentes a realizarlas, parten no sólo de las leyes decretadas a nivel nacional e internacional sobre educación inclusiva, sino que hay motivos que nacen desde la lectura que hacen los padres de familia y los docentes, y que giran en torno al bienestar de los estudiantes.

Otro de las investigaciones de éste año es el de Gutiérrez (2015), quien expone el trabajo “De la atención a las nee a la inclusión educativa”, tuvo como objetivo fortalecer las capacidades de los individuos que conforman un grupo de primaria para generar aprendizajes que favorezcan la convivencia social y la atención a la diversidad, el contexto que enmarcó la investigación fue una escuela primaria de la Ciudad de Chihuahua, México, las políticas educativas a favor de la equidad, así como Ley General de Educación. Se identificó una problemática común, las dificultades de inclusión educativa de estudiantes con nee, así como las dificultades para enseñar de acuerdo con las características de los estudiantes con diferentes nee. El método llevado a cabo fue el sociocrítico y el tipo de estudio fue a través de la investigación – acción, los instrumentos empleados fueron la observación participante, entrevistas semiestructuradas, perfiles de los estudiantes y el Plan de acción dividido en nueve estrategias.

Los resultados fueron los siguientes: cada uno de los casos fueron distintos, tanto las docentes como las especialistas de USAER reconocen la diversidad de características en

cada estudiante con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad y Trastorno del Espectro Autista son distintas, reconocen que las actividades, estrategias y adecuaciones curriculares deben ser específicas por cada caso, no se puede trabajar igual con todos, por eso se hace necesario el trabajo entre USAER y los docentes, otro aspecto relevante es la actitud de los padres, ya que algunos en una primera etapa no han aceptado las nee de sus hijos, en otros casos son demasiado sobreprotectores limitando el desarrollo y en otros más son tan conscientes que impulsan junto con la escuela a sus hijos permitiendo un trabajo colaborativo y favoreciendo la inclusión.

Por último, rescata el trabajo de inclusión de los compañeros de los niños con nee, que los docentes y los especialistas de USAER han logrado concientizar a través de distintas técnicas y estrategias donde se valore las diferencias y capacidades de cada uno para aportar algo importante al grupo y que permite la aceptación.

Concluye reconociendo la necesidad de contar con personas interesadas con la búsqueda de alternativas de atención a la diversidad, así como el impacto que genera la participación de padres de familia *comprometidos* con el desarrollo de habilidades personales y el aprendizaje de todo individuo. Para la *integración* de estudiantes con *nee*, es fundamental la aceptación y apoyo de la familia, visualizando al estudiante como capaz de aprender y desarrollarse igual que el resto y cuando los padres visualizan a sus hijos como incapaces de desarrollarse, generan limitantes en habilidades físicas, cognitivas y personales.

Guillén (2015), publica el trabajo sobre “Interpretaciones de Maestros y Padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad”, el objetivo fue investigar sobre las representaciones sociales de padres y madres con un hijo o hija con discapacidad, así como de los docentes que están con ellos. El contexto fue una escuela regular de nivel preescolar y una de primaria y retoma como base la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2006. Se identificó como problemática que las interpretaciones en torno a los niños con discapacidad influyen en el trato y la inclusión. La metodología que guió el trabajo fue la cualitativa y los instrumentos que se tomaron fueron entrevistas con padres y docentes, observación participante y un ejercicio de asociación de palabras referentes a la discapacidad.

Entre los resultados más relevantes se encontró que padres de familia, docentes, especialistas de educación especial, directivos están relacionadas con un lenguaje sociohistórico construido. El estudio concluye mencionando que no se puede avanzar en la inclusión si no hay cambios en las representaciones sociales de cada uno de los involucrados en el proceso de integración sobre la discapacidad, ya que cuando se les mira como “incapaces, pobrecitos, desfavorecidos se limita el proceso de inclusión educativa.

También Covarrubias y otros (2015), aportan la investigación “Prácticas de intervención educativa en estudiantes con nee: la división del trabajo entre USAER y la escuela regular”, tuvo como objetivo identificar las relaciones que se establecen entre el personal de servicios de educación especial y los docentes de la escuela regular, para crear estrategias de intervención a la población con nee, el lugar donde se llevó a cabo fue un aula regular en un contexto semiurbano del estado de Chihuahua, México. La Problemática se enunció como ¿Cuáles son las prácticas educativas que se llevan a cabo en una escuela regular para atender al alumnado que presentan nee?, la metodología fue de tipo cualitativa, teniendo como instrumentos, la narrativa vital de los sujetos, el grupo focal y la entrevista a profundidad.

Entre los resultados destaca que el concepto de intervención que prevalece en el servicio de educación especial está apegado al enfoque de integración educativa, donde se prioriza la atención individualizada en el estudiante por presentar determinada condición física, cognitiva o social. El concepto de intervención está ligado a la idea de realizar una adecuación curricular, no obstante, la conceptualización que se tiene de ésta es muy general. La mayoría del personal relaciona el concepto de intervención y/o adecuación con la reducción – simplificación del trabajo o disminuir la complejidad de la actividad.

Como conclusión principal el autor dice que las diferentes conceptualizaciones que se tienen respecto a la intervención educativa y adecuación generan que se lleven a cabo acciones no diferenciadas, es decir, no hay claridad en que la adecuación es un componente más de la intervención educativa, y que ésta última debería ser más amplia e integral en beneficio del alumnado.

El último trabajo considerado en este apartado es de Días (2015) quien publicó “Aprendizaje Cooperativo y Formación del profesorado. Estrategias de inclusión educati-

va”, esta tesis tuvo como objetivo principal verificar la eficacia de la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con nee en clases de enseñanza general. En escuelas de educación básica de Portugal. La problemática fue si ¿es el aprendizaje cooperativo un recurso eficaz en respuesta a las necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes transformando la educación más inclusiva?, se llevó a cabo bajo un enfoque metodológico mixto y se usaron como instrumentos cuestionarios a docentes, test psicométricos a alumnos, así como grupo de discusión.

Los resultados se centraron en tres puntos importantes: 1) El curso impartido a los docentes fue evaluado como muy positivo, ya que brinda herramientas para potencializar la inclusión, mejorar los métodos de enseñanza, estrategias y materiales de apoyo, todos estuvieron abiertos a cambiar sus métodos de enseñanza para favorecer la inclusión. 2) Se comprobó que el aprendizaje cooperativo es una estrategia que permite optimizar el tiempo, recursos y aprendizaje en grupos numerosos y heterogéneos, que mejoran los procesos de inclusión dentro del aula, 3) En la discusión del grupo de docentes, se rescata que los contenidos del curso apoyaron de forma eficaz la inclusión de niños con nee, transformándolos en estudiantes más autónomos.

Entre las conclusiones se destaca que el curso de formación ayudó a los docentes a desarrollar una actitud más positiva con respecto a la promoción de oportunidades para la participación de los estudiantes con nee. También el aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología activa e inclusiva, capaz de contestar de forma adecuada a muchas de las necesidades que afrontan los docentes hoy en día, con respecto a la flexibilidad, la diferenciación pedagógica en la adecuación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, el respeto por las necesidades y especificidades de cada estudiante o alumna.

A partir de los hallazgos de estos trabajos de investigación, se puede afirmar que el trabajo de los centros educativos especiales en conjunto con la escuela regular es muy importante cuando se trabaja en colaboración; las experiencias de inclusión son exitosas, a la par de éstos, los padres de familia son los que pueden facilitar la inclusión comenzando desde la familia, visualizando a sus hijos como personas normales, cuando hacen esto y a la par se preocupan por atenderlos de forma integral facilitan la inclusión dentro de la escuela, de forma que alcancen a potenciar sus capacidades; si los padres no trabajan en colabora-

ción con los docentes y especialistas de ee, el desarrollo y atención del niño se ve limitado, estos tres actores son fundamentales en el proceso de inclusión y el trabajo en equipo que realizan produce experiencias y prácticas inclusivas, favoreciendo su inclusión social.

4.3 Investigaciones sobre el análisis teórico y práctico de las políticas educativas y documentos normativos en torno a la inclusión educativa en el contexto escolar

En este apartado se incluyen investigaciones sobre el análisis teórico y práctico de las políticas educativas y documentos normativos en torno a la inclusión educativa en el contexto escolar, se consideraron nueve trabajos entre el año 2006 a 2015, estos estudios abarcan documentos internacionales, regionales, nacionales y locales, no sólo se lleva a cabo una revisión teórica sino también la aplicación práctica de éstos dentro del aula.

En primer lugar, Ramírez (2006), publica el trabajo “Integración educativa en México. Un análisis metodológico a su versión oficial”, la tesis tiene como objetivo analizar el Proyecto de integración Educativa en su versión oficial, a partir de la discusión de las políticas educativas sobre inclusión. La metodología es de tipo cualitativo y de corte documental. Las conclusiones a las que llega son que: 1) La integración educativa en el país ha sido presentada mediante el Proyecto general para la educación especial, el cual ha significado una reforma en el Sistema Educativo Nacional. Dicha situación tiene dos implicaciones. La primera, que, al enmarcarse la integración educativa como un proyecto, éste debería de contar con los elementos que todo proyecto educativo debe considerar para llevarse a cabo con éxito. La segunda, que, al tratarse de una reforma, debieron haberse tomado los elementos del cambio educativo, como reforma y como innovación; tanto en su planeación, como en la implementación, en la búsqueda de su institucionalización. 2) Los objetivos son parte primordial de todo proyecto. Objetivos claros, realistas, concretos, evaluables, sirven para tener conocimiento acerca de para qué es un proyecto y qué se espera lograr con el mismo. No se sabe si son realistas, puesto que dicho aspecto se vislumbra a partir de los recursos con los que se cuenta.

Dos años posteriores, León (2008) realizó el estudio titulado “De la educación especial al paradigma De la cultura de la diversidad y la Educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert”; el objetivo de la tesis fue describir la manera en la que la comunidad educativa de una institución de educación especial Instituto Herbert realiza su labor, indagando el

cómo lo hacen y porqué lo hacen de esa manera, la pregunta principal fue si ¿Puede la ee, en este caso, el instituto Herbert, ofrecer los elementos que permitan una transición a un paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva?.

El contexto bajo el que se llevó a cabo la investigación fue una institución de educación especial (Instituto Herbert). Como marco de referencia se partió del reconocimiento de políticas educativas sobre inclusión, la metodología usada fue la cualitativa mediante la aplicación de un estudio de caso, los instrumentos que se emplearon fueron entrevista, observación y revisión documental.

A partir de los resultados, se identifica un gran esfuerzo por parte del alumnado por ingresar a una escuela. La mayoría de las familias refieren que han integrado a sus hijos o hijas a escuelas regulares con sistema Montessori para su educación inicial (preescolar), pero ya para primaria no los aceptan o no encuentran una que les agrade. Se destaca que las personas dentro de esta escuela son más sensibles y humanizadas, lo cual puede ser un factor que favorece el cambio, en el sentido de generar una actitud más humana, que permita estar a favor de la inclusión.

La mayor parte del personal comenta que en cuanto al trabajo docente o educativo lo consideran de gran entrega, en donde no hay una retribución económica, sino más bien afectiva, creen que lo que se debe tener, más allá de conocimientos, es una profunda vocación, amor y gusto por lo que se hace, gran parte del personal hizo énfasis en el hecho de que se les debe respetar el ritmo de aprendizaje y sus características.

La conclusión principal a la que llegan es que, de manera mínima y gradual, el cambio es posible, y si bien es cierto que la ee es una modalidad educativa que sólo reproduce la realidad de injusticia social, el Instituto Herbert ha promovido la segregación y exclusión de su alumnado en situación de discapacidad, aunque también hay ciertos elementos que podrían permitir la construcción de una sociedad más justa y digna en donde quepan todas las personas, independiente a su condición.

Por su parte, Molina, (2009), realiza la investigación titulada “De la educación especial a la inclusión. La situación de México”. La tesis tuvo como objetivo presentar el devenir y la situación actual de la inclusión educativa en México. Como problematización

plantea la exploración de la situación en el contexto mexicano en el paso de la educación especial a la integración e inclusión educativa, los avances y logros, así como los retos. Es una investigación de corte cualitativo, de tipo documental exploratorio.

Los resultados principales fueron los siguientes: existen múltiples elementos en la sociedad que se resisten, se oponen a hacer el cambio o no han vislumbrado la necesidad de hacerlo. De forma paradójica se encuentran muchas resistencias en los círculos involucrados con la atención de las personas con discapacidad o cercanos a ellas. Es frecuente la manifestación del desacuerdo de los docentes por tener que incluir en su salón de clases a un niño con discapacidad. Esta resistencia proviene de falta de capacitación del docente y los escasos recursos físicos y materiales. Concluye que, si bien la integración se limitó al ámbito educativo, no logró nunca su objetivo en forma plena; la inclusión es un movimiento más amplio, más ambicioso y con muchos más retos; la revisión documental muestra grandes problemas, carencias, omisiones y, sobre todo, mucho trabajo por realizar.

Después, Salinas (2009) escribe “La integración educativa en México. ¿En dónde se encuentra a más de 10 años de su inicio en nuestro país?”. Esta tesis tiene como pregunta principal si ¿Existe una educación incluyente que esté integrando a los niños con necesidades educativas especiales o si sólo se ha quedado plasmado en un documento? El contexto es una escuela primaria de Ecatepec, edo. de México y una USAER; la metodología usada es la cualitativa y el tipo de estudio es investigación-acción, los instrumentos empleados fueron la observación directa, entrevistas, cuestionarios a directivos y docentes.

Entre los resultados más significativos están que la escuela regular es la principal institución que requiere una transformación para llevar a cabo el proceso de integración y aún se encuentra en ese proceso de transición, existe un problema ético y de actitud en muchos de los docentes, aún no están dispuestos del todo a tener dentro del aula a los estudiantes que son integrados, no trabajan en las adecuaciones curriculares para hacerlos parte de la clase, los ignoran y no muestran interés. Así mismo la capacitación y formación es casi nula en el campo de la educación especial, los docentes no están preparados para atender a los estudiantes de educación especial dentro del aula regular y no hay muchos programas que les permitan formarse en este campo.

El docente de apoyo o especialista de educación especial no tiene clara la función de su desempeño dentro de la escuela regular, no hay un trabajo real en colaboración con los docentes que les permita apoyar de manera efectiva a los niños especiales lo cual entorpece la integración. En el aspecto pedagógico está el trabajo del directivo, la cuestión administrativa y curricular, donde no se observa un trabajo organizado que demuestre la integración de los alumnos, no todos los directivos tienen el liderazgo que permita trabajar dentro de toda la escuela la integración. El aspecto curricular tiene muchas deficiencias, no es clara la forma de trabajo que debe seguir el docente para planear, hacer las adecuaciones curriculares y evaluar a los estudiantes integrados; aún hay mucho trabajo desde el sistema educativo en este aspecto y los padres de familia no en todos los casos trabajan y se comprometen para que sus hijos vayan a la escuela y se desarrollen, el trabajo de concientización y sensibilización es un reto tanto para el sistema educativo como para la escuela regular.

Oliveira (2012), realizó la tesis titulada “Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del estado de Maranhão: políticas y prácticas”, tuvo como objetivo la caracterización de la situación actual de la inclusión de las personas con deficiencias en el contexto de las escuelas públicas del estado de Maranhão, Brasil; el cuestionamiento principal fue ¿cómo se caracteriza la situación actual de la inclusión en las escuelas públicas del estado de Maranhão?, el contexto en el que se llevó a cabo el trabajo de campo fueron escuelas de primera enseñanza y las políticas educativas sobre inclusión en Brasil. La metodología que guió el estudio fue la mixta, los instrumentos utilizados fueron en primer lugar la revisión documental, la entrevista y el cuestionario.

Los resultados presentados ponen de manifiesto el derecho subjetivo a la educación y la organización sociopolítica para garantizar dicho derecho. Se concluye que, a pesar de los avances legislativos, en la práctica se permanece aún en el plano del discurso teórico. Los desafíos de la política educativa maranhense en la efectividad del derecho a la educación no se materializó de forma natural, sino a través de la conquista de las personas con deficiencia que sesearon frecuentar la escuela, al mismo tiempo, de la política de acceso al contexto escolar.

Alegre y Villar (2013) escribieron “El desarrollo profesional docente en calidad y educación inclusiva” teniendo como objetivo presentar estudios llevados a cabo en diferen-

tes países de la Unión Europea sobre aspectos vinculados con la inclusión y la calidad; se desarrolló bajo un contexto de las políticas educativas europeas a favor de la inclusión, así como políticas internacionales. Se centraron en hacer una recopilación de estudios cualitativos centrados en políticas dictadas por organismos internacionales en torno a la educación inclusiva tomando una perspectiva técnico-funcional.

Como resultado se obtuvieron líneas de investigación de apoyo al trabajo docente para la inclusión educativa. Se Propuso extender la cooperación ampliando las situaciones educativas de todo el alumnado, un desarrollo profesional para todos los docentes en educación inclusiva, desarrollo de instrucción, cultura y valores que susciten la educación inclusiva; el fomento de procedimientos organizativos y aumento de la flexibilidad en los servicios y recursos.

En el mismo año, Riquelme (2014) publica “Demandas actuales a los profesionales de la educación especial en el contexto chileno”, éste tuvo como objetivo general conocer, en documentos claves internacionales y nacionales, los desafíos de la educación para la educación especial en el movimiento de educación para todos. Tomó como contexto las políticas educativas internacionales y de Chile para la integración educativa.

Se manifestó la importancia de generar políticas nacionales que reconozcan las diferencias como un valor de la sociedad actual y no como una condición de exclusión de los procesos educativos; el desarrollo de políticas y normativas que involucra a diversos operadores estatales y a la sociedad civil, para optimizar recursos y garantizar la generación de políticas y prácticas inclusivas. En cuanto a los docentes, los enfoques inclusivos parten del reconocimiento de un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas y tecnológicas como forma de apoyo a los aprendizajes de los estudiantes.

A manera de conclusión el autor menciona que los centros educativos deben transformarse e instalar prácticas y culturas inclusivas. Se hace necesario tensionar la formación de los docentes especialistas con las demandas actuales a la educación general y especial, para fomentar cambios estructurales en los procesos de formación inicial y continua.

Para el siguiente año Velázquez (2014), publica la tesis “La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”, la cual revisó la literatura científica que estudia la relación entre el marco teórico de la inclusión educativa y la organización de las escuelas que siguen programas de integración, tanto a nivel internacional, como a nivel nacional, así como la aplicación de un marco de evaluación a una muestra de escuelas Primarias de Puebla (México). Se plantearon dos cuestionamientos principales, ¿cómo ha influido la incorporación del alumnado con discapacidad en la organización de las escuelas de Puebla (México)? Y si ¿ha cambiado la organización hacia un enfoque inclusivo?

El contexto fueron diversas escuelas primarias de la Ciudad de Puebla; la metodología empleada fue la mixta bajo un estudio de casos, donde se hizo uso de cuestionarios, entrevistas y guía de observación. Los resultados que obtuvo fueron 1) Las escuelas con aspiraciones inclusivas deben ser conscientes de su nivel de participación en la organización, y 2) La evaluación del contexto, además de comprobar la realidad de las condiciones de las escuelas. La conclusión más relevante a la que llega es que las escuelas estudiadas tienen una tendencia a lo que se denominó un Modelo de Escuela Integradora actual. No obstante, algunas de ellas oscilan entre ambos polos y, por ello, están menos alejadas de los planteamientos teóricos de la inclusión.

Como último trabajo, Monteiro (2015) escribe la tesis “Políticas y Prácticas de inclusión de estudiantes con nee en la enseñanza básica: caso Cabo Verde”; este trabajo tuvo como objetivos conocer las políticas y las prácticas de inclusión de crianzas con nee en la enseñanza básica de *Cabo Verde* y comprender el impacto de las orientaciones supranacionales sobre la política de inclusión de la educación de crianzas con nee.

La problemática se deriva de ¿Qué políticas adoptó *Cabo Verde* para la educación de crianzas con nee?, el contexto que enmarcó la investigación fue *Cabo Verde*, así como las políticas educativas, políticas de inclusión y la ley de bases del sistema educativo 2010 de este país. La metodología empleada fue de corte mixto y los instrumentos fueron el análisis documental, entrevista semiestructurada y cuestionario cerrado. Los resultados adquiridos destacan que, en las últimas décadas, se verificó la inversión significativa a favor de la educación de crianzas con nee tanto a nivel legislativo como al nivel de la vida práctica. Aún se verifican algunas lagunas e incongruencias entre la política y la práctica de inclu-

sión. En relación con el análisis documental, se certificó que el estado asume la educación de crianzas con nee tutelados por el ministerio de educación. Una de las observaciones es que la legislación de *Cabo Verde* hace la restricción de considerar a los jóvenes con deficiencia y a los superdotados, dejando fuera otros déficits y trastornos.

A su vez el cuestionario arrojó que las nee más frecuentes en las escuelas no son las referentes a deficiencias ni a crianzas de los superdotados como prevé la ley, sino las dificultades de aprendizaje, seguido de los problemas de comportamiento. El Estado está asumiendo las políticas educativas internacionales con respecto a la inclusión, sin embargo, los docentes y las escuelas aún requieren preparación y capacitación, así mismo las respuestas de los docentes muestran una actitud positiva a la inclusión de jóvenes con nee a la enseñanza regular, sin embargo, se contradicen ya que la gran mayoría dice que la crianza de éstos debe llevarse a cabo en aulas específicas para ellos.

A pesar del programa de inclusión de Cabo Verde, la conclusión de la enseñanza básica por parte de los jóvenes con nee se da muy poco, algunos por la fragilidad física dejan de acudir a la escuela y otros no se sienten parte de ella y desisten, lo cual es un tanto contradictorio dadas las condiciones que propician la inclusión. La conclusión a la que llega es que, dentro de Cabo Verde a partir de la Ley de Bases del Sistema Educativo, se comienza a hablar de la crianza y educación de los jóvenes con nee. Falta mejorar infraestructura y materiales de apoyo dentro de las escuelas, para ello se requiere inversión. Se está avanzando en cada ciclo para que haya mayor cantidad de estudiantes y también una permanencia que les permita seguir con el siguiente nivel, ya que no se puede hablar del nivel subsecuente sino se logra la conclusión de la enseñanza básica.

Estas investigaciones ponen en evidencia que hay una gran cantidad de políticas educativas y acuerdos internacionales y nacionales para la integración e inclusión educativas, así como para la educación para todos, los estados implementan las políticas sin tener las condiciones necesarias para llevar a cabo este proceso, la implementación de las políticas educativas para la integración e inclusión educativas así como para la educación para todos dentro de las aulas de forma práctica, es muy distante a lo establecido en el discurso según lo mostrado en la investigación.

Capítulo V. Estrategia metodológica

“Me visualizo, como una persona diferente y normal a la vez, la mayoría de las personas caminan, corren y van, pero yo con ciertas limitaciones hago lo mismo” (C1, 2017).

Es el Marco Metodológico o también llamado metodología de investigación lo que permite visualizar la postura epistemológica y paradigmática que asume el trabajo, así como también las cuestiones prácticas dentro del desarrollo de este como es el tipo de estudio, los sujetos de investigación y los instrumentos que serán utilizados. El presente apartado tiene como objetivo principal presentar el diseño metodológico usado para la presente investigación, éste se divide en varios elementos que a continuación se presentan.

5.1 Paradigma de investigación

La Investigación según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 4) “Es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”. Según esta definición clara y concisa, el tipo de enfoque determina el proceso de ésta. Para el desarrollo del presente trabajo se ha elegido el paradigma cualitativo que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

En concordancia con lo anterior, la investigación cualitativa permite interpretar un fenómeno, lo hace de manera detallada, no sólo describe situaciones o eventos, también las características de las personas involucradas, las interacciones entre éstas, las conductas incidentes y todo aquello que interviene en una problemática y que permite comprenderla, hace una revisión constante del proceso, de tal forma que se replantee y modifique de ser necesario, lo que permite que todos los apartados se reconstruyan en cualquier momento que la investigación indique que debe hacerse.

La investigación cualitativa, llamada también fenomenológica, se caracteriza, entre otras cosas, por la obtención de información de manera inmediata y personal, utilizando técnicas y procedimientos basados en el contacto directo con la gente o realidad que se investiga (Ander, 2011). En la presente investigación se buscó analizar las trayectorias esco-

lares a partir de las experiencias de los estudiantes con ba asociadas a la discapacidad física, con ello se rescata la experiencia que permita dar cuenta de la realidad a la que se enfrentan hablando del contexto educativo, para ello se recaba de viva voz de ellos, todo aquello que recuerdan a partir de que ingresaron por primera vez a la escuela y su paso por los distintos niveles educativos, a través de ello se considera que puede haber un acercamiento a los procesos de inclusión educativa desde la experiencia personal propia, el sistema educativo, las políticas, el currículum, la escuela, los docentes y demás factores que determinan las prácticas inclusivas exitosas o no exitosas.

5.2 El tipo de estudio

Se eligió desarrollar un estudio de caso de corte Exploratorio-Descriptivo de acuerdo con Rojas (1978), cuyo propósito central será obtener un panorama más preciso de la magnitud de un problema o situación, jerarquizando las problemáticas, derivando elementos de juicio que permitan orientar la estructuración de políticas o estrategias operativas, a través del análisis y profundización de los casos estudiados.

Stake (1999) menciona que el *estudio* de caso se refiere a la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Se elige un caso específico cuando hay un interés muy especial en sí mismo, tomando en cuenta esto, en el caso del presente trabajo de investigación se seleccionaron casos específicos de tres estudiantes que presenten ba asociadas a la discapacidad física que tengan la particularidad de haber concluido o estar cursando el nivel superior.

Se consideran casos particulares ya que en México la política educativa sobre inclusión cubre el nivel básico de la educación, el nivel medio superior y superior no está regulado y normado de la misma forma, hay muchas ausencias por tanto aquellos estudiantes que logran terminar son pocos, así como muchos son los factores que influyen para el fracaso en la inclusión educativa, también pueden ser diversos los que propician experiencias exitosas, tal vez por méritos propios, por el esfuerzo de la familia y por condiciones específicas de las instituciones educativas que apoyan y permiten que logren concluirlo, de ello se pretende dar cuenta en el presente trabajo.

5.3 Técnicas e instrumentos

Dentro de los métodos a seguir se empleó la narrativa histórica, donde se busca reconstruir todo aquello que alberga la memoria de los sujetos y darle un significado, la historia de vida es la técnica específica para desarrollar el estudio. En cuanto al término historia de vida, Denzin (1989, citado en Simmons, 2011) propone reservarlo para los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los test psicológicos, los testimonios de allegados, etc., se puede tomar alguno de estos elementos con el fin de complementar el relato.

Para los fines de la investigación, *la narrativa histórica permitió* obtener de los casos de estudio experiencias valiosas de parte de los agentes que están inmersos en el proceso de *inclusión educativa, permitiendo acercarse desde su voz a la realidad que viven*, buscando relacionar los fundamentos teóricos y la normativa jurídica y política que sustenta el tema de la inclusión para determinar el avance, los desafíos, las dificultades y las problemáticas que están presentes desde la vida cotidiana de los estudiantes con *ba* asociadas a la discapacidad, docentes, padres de familia y personas que los acompañan durante su tránsito por la escuela en todos los niveles educativos.

Simmons (2011) menciona que son tres las razones principales de que el estudio de las personas que intervienen en el caso sea esencial. La primera es la necesidad de interpretar los programas y las políticas a través de las perspectivas de quienes los aplican. Cualquiera que sea el objetivo de un determinado caso, en la investigación educativa y social las personas desempeñan un papel prominente. Son los protagonistas clave de las transacciones que se producen en el aula, del desarrollo de políticas y de su puesta en práctica.

Al llamar la atención sobre la necesidad de centrarse en las personas en la investigación con estudio de caso, no quiere decir que el investigador de casos tenga que hacer una biografía o una autobiografía. Aunque hay semejanzas entre éstas y el estudio de caso

en lo que se refiere al ocuparse de las personas concretas, al relato como forma de contar, y a la sensibilidad a los contextos y el momento (Denzin, 1989). Hay características similares comunes con la historia de una vida y los sucesos de la vida. Sin embargo, éstas también tienen antecedentes en una tradición diferente, las disciplinas de la antropología y la sociología, que tienen una finalidad y una lógica distintas: el estudio de una vida en un enclave sociocultural e histórico (Simons, 2011).

5.4 La revisión documental.

Para la obtención de los datos y la información, se empleó, el análisis de contenido a partir de la revisión de documentos normativos y los relatos de vida a partir de la entrevista semi-estructurada que son recomendados dentro de la narrativa histórica. Simons (2011) hace algunas precisiones sobre los aspectos éticos que debe considerar el investigador al diseñar los instrumentos, al aplicarlos y al realizar el análisis de la información recabada, se retoma aquello que se considera más relevante para efectos del trabajo.

Al iniciar un estudio, siempre merece la pena considerar los documentos que ya existen y que puedan ser relevantes para el caso. Muchas veces es la revisión documental la que detona la problemática o en su defecto la va delimitando, la revisión documental consta de la consideración de todos aquellos documentos de orden curricular, normativo-político y administrativo en torno a la integración educativa que forman una base contextual para la investigación, también menciona que el objetivo es destacar aquellos lineamientos determinantes para la interpretación del caso y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos tanto de la entrevista como de la observación (Simmons, 2011).

5.5 La entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). La entrevista según Hernández, Fernández y Baptista (2014) tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado, a

través de ella se busca que la información recabada sea lo más precisa posible y lo que se pretende es conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión.

A través de la entrevista es que los sujetos revelan respuestas en un ambiente de confianza creado por el investigador que de forma común no son observadas u obtenidas a través de otros instrumentos (Rojas, 2003) es por lo que, la entrevista en cuestión estuvo dirigida a los estudiantes que presentan ba asociadas a la discapacidad física, con el propósito de recopilar las experiencias alrededor de la inclusión educativa dentro de la escuela regular. En este sentido, dicho instrumento se constituyó como una fuente confiable de información para el desarrollo de la investigación.

5.6 Los relatos de vida

De distintas formas, todas las descripciones de personas en la investigación con estudio de caso lo son de la experiencia vivida. Es lo que intentan atrapar, cualquiera que sea el objetivo específico del estudio (Simmons, 2011). Como parte de las técnicas cualitativas está el enfoque biográfico, se observa que en las ciencias sociales el relato de vida ha sido utilizado en varias disciplinas y con distintos objetivos: en investigación, en intervenciones o como una herramienta testimonial. En ese sentido, puede señalarse que el relato de vida tiene un carácter instrumental: es una técnica que puede ser utilizada con diversas finalidades. Como sucede en toda práctica, su sentido como “técnica” aparece sólo en referencia a los principios que orientan su utilización. El enfoque biográfico constituye un “enfoque”, una mirada orientada, en la cual cobra sentido la utilización del relato de vida: lo sitúa en un determinado marco conceptual, ético y epistemológico, que lo diferencia de su utilización bajo otra orientación (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008).

Bertaux (1999, p.2) menciona:

El enfoque biográfico, constituye una herramienta incomparable de acceso a lo vivido de forma subjetiva. La perspectiva etnosociológica considera que, hay relato de vida desde el momento en que un sujeto cuenta a otra persona, investigador o no, un episodio cualquiera de su experiencia de vida.

Por su parte Denzin (1989) se refiere a la historia de vida como los estudios de caso sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos, por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los test psicológicos, los testimonios de allegados, entre otros.

Por lo tanto, los relatos de vida consisten en la narración que hace una persona sobre su vida o alguna parte específica de ella, para esta investigación es una herramienta fundamental, puesto que se espera el relato detallado que harán cada uno de los sujetos de la investigación en torno a aquellos factores determinantes en su proceso de *inclusión educativa* a lo largo de su proceso formativo dentro del contexto escolar. Con la información recabada se podrán construir las trayectorias escolares y dar cuenta del paso en cada uno de los niveles educativos de los sujetos con discapacidad física desde la vivencia cotidiana, propia de cada uno.

5.7 Los informantes de la investigación.

Se consideraron tres casos de estudiantes que presenten *barreras para el aprendizaje asociadas a la discapacidad física* que se encuentren cursando o hayan terminado el nivel superior. El interés por dichos niveles educativos radica en poder dar cuenta de la *Trayectoria Escolar* en el nivel básico, medio superior y superior. El testimonio de los informantes fue determinante para complementar la construcción de las trayectorias escolares.

Tabla 10. Los datos de los informantes

Informante 1 (Hombre)
Estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Derecho, 30 años, tiene discapacidad física (auditiva, visual y psicomotriz) causada por accidente, sólo se dedica a estudiar.
Informante 2 (Hombre)
Licenciado en Ciencias Políticas y Maestro en Gestión Local, 28 años, hoy en día doctorante y regidor del Municipio de Mineral de la Reforma, Hgo., tiene discapacidad Física (psicomotriz y lenguaje) también ha sido diagnosticado con altas capacidades.
Informante 3 (Mujer)
Estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Trabajo Social, 25 años, tiene discapacidad física (psicomotriz) de nacimiento, sólo se dedica a estudiar.

Fuente: Elaboración propia

5.8 Contexto de la investigación

El contexto que sirvió como base de la Investigación es la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, los sujetos se encuentran cursando la Licenciatura o son egresados de esta institución, el Instituto considerado es el de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) donde se imparten las Licenciaturas en Derecho, Ciencias Políticas y Administración Pública y Trabajo Social, así como la Maestría en Gobierno y Gestión Local que son tres de los programas cursados por los informantes de estudio.

5.9 El proceso de la investigación.

La primera fase de la investigación fue el análisis de contenido, que se efectúa a partir de la revisión y análisis de los lineamientos políticos y curriculares relativos a los procesos de integración educativa. A partir de dicha información se efectuó un análisis desde los enfoques teórico-conceptuales, que permite la identificación de congruencias e incongruencias, propuestas y/o señalamientos para determinar el proceso de atención e *inclusión educativa* y su puesta en marcha dentro del contexto escolar. Como una segunda fase a partir del análisis realizado, se identificaron algunos elementos de discusión para la delimitación de las categorías analíticas que son la base para el diseño de los instrumentos de la investigación; se construyó una guía de entrevista semiestructurada, dividida en preguntas contenidas en cada una de las categorías analíticas y niveles educativos como instrumento primario de las historias de vida y trayectorias escolares.

En una tercera fase, se llevó a cabo el trabajo de campo con la aplicación de las entrevistas. El proceso de aplicación se desarrolló durante el tercer semestre de la maestría que corresponde al periodo enero - junio del 2017, con cada uno de los informantes, después de una primera sesión de acercamiento con la finalidad de crear confianza, se planificaron las sesiones para realizar las entrevistas, en total fueron tres entrevistas, divididas en dos sesiones cada una, las sesiones fueron de entre una hora y media y dos horas, teniendo como resultado en dos casos entrevistas de tres horas y en otro más de cuatro horas.

Se procedió a la transcripción de las tres entrevistas, para después codificarlas a través de una tabla de Excel dividida en las categorías que de forma previa fueron seleccio-

nadas y agregando aquellas que resultaron a partir de lo encontrado en las entrevistas. Con la codificación en categorías se hizo la redacción del análisis a partir de una triangulación con el marco teórico conceptual y el marco normativo legal.

5.10 Análisis de los resultados.

Después se procedió a la transcripción de las tres entrevistas, para codificarlas en las categorías que ya habían seleccionadas, agregando aquellas que resultaron a partir de lo encontrado en las entrevistas. Esto se trabajó a través del programa Excel. Con la codificación en categorías y los resultados de las entrevistas se hizo una triangulación con el marco teórico conceptual y el marco normativo legal. De esta manera, se construyeron las historias de vida de cada uno de los informantes clave y a partir de esto se efectuó un análisis individual por cada uno de los casos estudiados y un análisis general.

Se recurrió a la triangulación de los resultados, como método de análisis entendida en términos de Denzin y Lincoln (1994) como la utilización de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observadores para agregar rigor, amplitud y profundidad a cualquier investigación; el valor de la triangulación se encuentra cuando se entra en la interpretación de los datos.

Okuda y Gómez (2005) mencionan que la triangulación ofrece la alternativa de visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

La triangulación es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malentendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación. De esta forma, la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión. Para fines de este estudio, se recurrió a

la triangulación metodológica y de datos (Okuda y Gómez, 2005), ya que permitió contrastar información de distintas fuentes (documentales y empíricas) partiendo de distintos métodos (relatos de vida y entrevista semiestructurada).

Para el primer análisis de los casos, se tomaron como ejes las categorías analíticas por niveles educativos, con lo cual se pudieron construir las trayectorias escolares e historia de vida de cada uno de los informantes de forma individual. Los resultados se ilustran con respuestas prototipo derivados de la entrevista, así como extractos narrativos de las historias de vida y testimonios de los informantes clave sobre los ejes centrales de la investigación que dieron respuesta a las interrogantes planteadas en esta investigación.

Para el segundo tipo de análisis, se analizaron las incidencias y divergencias de las historias de vida y de acuerdo con las categorías referidas a la inclusión (la discapacidad e inclusión en el contexto de la escuela regular, la discapacidad e inclusión en el contexto familiar, la discapacidad e inclusión en el contexto social y los retos de la discapacidad e inclusión educativa en el contexto mexicano) fue posible efectuar una visión global de los agentes y procesos que tienen un impacto en la inclusión educativa en el nivel superior. Las abreviaturas usadas para presentar los fragmentos de las entrevistas fueron las siguientes:

Tabla 11. Abreviaturas para el análisis de resultados

E1	C1	C2	C3
(Entrevista 1)	(Caso 1)	(Caso 2)	(Caso 3)

Fuente: Elaboración propia

La elección de la metodología, dividida en todos los aspectos antes descritos, fue la parte medular de la investigación, permitiendo que el trabajo de campo y en seguida el análisis de resultados se llevarán a cabo de forma ordenada y sistemática. A partir de ello, se deduce que realizar trabajos de orden cualitativo da el acercamiento personal a los sujetos y por ende a la realidad en la que viven, profundizar en las experiencias a partir de recuerdos y vivencias diarias es una de las formas de aportar conocimiento útil y sustancial para la toma de decisiones y cambios necesarios que den paso a la mejora de los diversos procesos de inclusión que se llevan a cabo en el contexto educativo.

Capítulo VI. Resultados de la investigación

“La voluntad mueve montañas, las personas con discapacidad que la poseen, pueden llegar hasta donde quieran” (C1, 2017).

En el apartado metodológico, se mencionó de forma breve que el análisis de resultados se presenta en dos dimensiones, esto con base a lo dicho por Stake (1999, p. 69) quien menciona que “Los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase”; tomando en cuenta esto, se presenta el análisis en su dimensión micro, se exponen las historias de vida por cada caso; en ellas se hace notar las particularidades de sus procesos de inclusión. En un segundo nivel de análisis se corresponde a la dimensión macro, se analiza el panorama actual de la situación de la inclusión en el nivel superior a partir de las semejanzas y divergencias analizadas en los tres casos en conjunto.

6.1 Análisis micro. Historias de vida de personas en condición de discapacidad física

La inclusión educativa si bien es un proceso que se da en la mayoría de los espacios escolares y centros educativos en México y el mundo, se vive diferente en cada escuela y persona involucrada en el mismo. Cada caso de inclusión educativa de personas con discapacidad física tiene características distintas y un desarrollo específico que puede conjuntarse en una serie de experiencias generales. Es de gran relevancia conocer de forma personal el desarrollo de cada persona a través de su proceso de escolarización, lo que permite conformar trayectorias individuales. A continuación, se presentan las tres trayectorias escolares, relatando algunas de las aristas que conforman sus procesos individuales de inclusión educativa.

6.1.1 Historia de vida: Caso 1.

6.1.1.1 Causa de la discapacidad.

El caso 1 corresponde a un estudiante de segundo semestre de la Licenciatura en Derecho, tiene 30 años y su discapacidad física fue causada por accidente; se encontraba cursando el

primer año de primaria y tenía seis años cuando un automóvil lo atropelló junto con su padre y ambos tuvieron secuelas graves y una larga estancia en el hospital.

A partir del accidente la discapacidad se convirtió en una condición de vida, el cambio en todas sus actividades fue radical, las secuelas físicas, pero también las emocionales que aparecen se convierten en puntos de conflicto para las personas que adquieren la discapacidad después de llevar una vida relativamente normal, cuando esto pasa durante la niñez, el proceso de reconocimiento de la diferencia también es complicado, no sólo para el niño, sino para los padres y familia (Fernández, 1993), esto se ilustra con el siguiente fragmento:

“Mi mamá dice, que cuando yo salí del hospital, convaleciente, un día me llevó al parque, me compró un globo, desconozco el color del globo, pero me reflejé en él, vi mi cara, y empecé a llorar, y a decirle muchas cosas. Me sentí triste, decepcionado y desilusionado, mi aspecto físico tuvo un gran cambio y también mis capacidades cambiaron ¡muchísimo!, no puedo mover muy bien mis manos, por qué quedaron afectadas, tengo un trauma psicomotriz y un trauma craneoencefálico...” (EIC1).

A partir de esta experiencia, se muestra que *la discapacidad adquirida por un accidente* inicia con un trauma a nivel psicológico que debe ser superado (proceso de aceptación). En este caso, fueron los médicos en distintas ramas los que intervinieron en la atención en un primer momento, desde neurólogos hasta terapeutas físicos que lo han acompañado a partir del accidente, veinticuatro años después sigue acudiendo a consultas médicas que le permiten monitorear todas las secuelas que adquirió, entre las más graves la pérdida de la audición de un oído, la visión de un ojo, el movimiento de algunas extremidades, así como convulsiones controladas a partir de medicamento vitalicio.

6.1.1.2 *Proceso de inclusión educativa durante su trayectoria escolar.*

6.1.1.2.1 *Trayectoria escolar en educación primaria.*

Su trayectoria escolar a partir de la discapacidad inicia con el segundo año de primaria, antes del accidente acudía a la Escuela Primaria “Pedro María Anaya” ubicada en la calle

Abasolo, colonia Centro, en la ciudad de Pachuca de Soto Hidalgo; se trasladaba a la escuela cuando ocurrió el accidente. Por las condiciones físicas en las que se encontraba, su retorno a la escuela fue en un Centro de Atención Múltiple Núm. 3 (también dentro de Pachuca) ya había cumplido los nueve años, tres años después del accidente y recuperación; era una escuela donde se atendían varios tipos de discapacidad y había una gran diversidad de alumnos; de acuerdo con el relato, la escuela de educación especial no permitía el pleno desarrollo de sus capacidades, si no por el contrario, las detenía, esto lo ilustra el siguiente fragmento:

“No me gustaba la escuela, como tengo disminuidas mis capacidades, ¡pero no en su totalidad perdidas!, me ocupaban, se va a oír chistoso si tú quieres, me ocupaban como él ‘IVM’, y viene a traer esto, ve por las copias, etc. No tomaba clase, sólo disminuía mis capacidades. Recuerdo que la mayor parte de tiempo me ponían a dibujar, porque aparte de mí, había otros muchachitos, otros chicos, que estaban peor que yo, entonces yo no era la prioridad. Te comento, en esa escuela estuve muy poco, tal vez como dos años” (EIC1).

Aun siendo un *centro de educación especial*, no le permitía desarrollarse como esperaba, esto se puede analizar desde la perspectiva de la diversidad de discapacidades según la cual las discapacidades sobrepasan a los docentes, y aquellos niños a los que su capacidad intelectual les permite avanzar, terminan retrasándose; el contexto es determinante para alcanzar la inclusión y el pleno desarrollo de las capacidades. En relación con el enfoque ambiental o contextualista de la discapacidad, se entiende que, junto a las limitaciones personales, la interacción de la persona con el ambiente puede limitar o mejorar el impacto de la condición sobre el individuo (Verdugo, 2009). En este sentido puede observarse que el mismo contexto y ambiente limitan las capacidades del niño, no permitiendo la posibilidad de evolucionar en el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos. Esto generó que el estudiante optara por la búsqueda de otra institución educativa. Si bien el centro de educación especial núm. 3 tiene las condiciones físicas necesarias, desde la discapacidad presentada por este caso, no se brindó apoyo para favorecer el desarrollo del niño.

Después de este centro, el chico refiere que la siguiente etapa escolar fue dentro de una escuela regular pública, la primaria “ALFA” ubicada en la Colonia San Bartolo, fue elegida a partir de su cercanía al domicilio. En ella no tuvo dificultad alguna para ser aceptado y desde un principio lo trataron igual que al resto del alumnado, sus padres se encargaban de llevarlo y recogerlo todos los días. La escuela no contaba con las condiciones físicas necesarias para recibir estudiantes con discapacidad física, estaba construida en distintos niveles, por lo tanto, había demasiadas escaleras, tampoco contaba con rampas y le hacían falta barandales de apoyo, no obstante, este estudiante pudo desplazarse y desarrollarse, como lo expresa a continuación:

“Por supuesto que no todo fue algodón de azúcar, ni fue color de rosa, ahí fue donde me motivé, pero ahí fue donde también encontré mis diferencias, si me llegaba a sentir mal porque no me podía mover igual, de repente quería correr, jugar, caminar y no podía hacerlo igual que los demás” (E1C1).

Por la frase se puede entender que si bien la inclusión educativa es un proceso que se genera tanto en la escuela como en la sociedad y la familia y que se trabaja desde el nacimiento, es el primer contacto con la escuela regular el que es determinante, en el sentido de que dentro de ella, el niño que presenta la discapacidad se mira como diferente y comienza no sólo a reconocer su diferencia, sino a vivir a partir de ella, tal como señala Pantano (2009) La discapacidad a través de un desarrollo histórico y de diferentes modos, se ha centrado en la diferencia entre unos y otros, por consiguiente ponerlos en situación de desventaja. No se trata de lo que no pueden hacer por sí mismos, sino de lo que la sociedad determina (considera, piensa, cree) que no pueden alcanzar, muchas veces es ella quien obstaculiza o desfavorece, estigma que ha diferenciado y diferencia de manera negativa a unos individuos. En este caso la diferencia está marcada por lo que se considera como “normal” para lo sociedad, para la mayoría, no poder moverse como el resto sale de la norma y se convierte en alguien diferente a un grupo, en este caso el grupo escolar.

Inverso a las diferencias físicas que puede haber a partir de la discapacidad, la escuela primaria consigue convertir en puente entre la diferencia y la igualdad, a través de la comunidad escolar, se logra. *Respecto a la comunidad escolar, él se refiere de la siguiente forma:*

“Había de todo, hablaban conmigo, me apoyaban, me hacían parte de la clase, y de todos recibí un buen trato, de hecho, fue en esta escuela donde me sentí mejor y parte de ella, ahí sentí que estaba aprendiendo, que podía desarrollarme, con algunos de mis amigos todavía hablo, tengo una relación cercana” (E1C1).

Sobre sus docentes, tuvo experiencias gratas, menciona que a pesar de no haber apoyo de ningún especialista en la rama de ee dentro de la escuela, hacían su labor de inclusión, siempre respetando el alcance de sus capacidades y permitiéndole participar en lo que podía. Debido a la pérdida de movilidad en las manos, no podía tomar apuntes, sin embargo, sustituían esto con la participación oral dentro de clase, a partir de esta etapa comenzaron a aplicarle exámenes de forma oral para calificar sus conocimientos. A pesar de las limitaciones físicas también participaba en educación física, haciendo lo que podía, cuando esas actividades implicaban correr, él se quedaba sentado o ayudando al docente a organizar los materiales usados, de tal forma que aprobó todas las asignaturas y grados escolares de la primaria, sus padres lo acompañaron en todo momento siendo ellos los encargados de que no fallara en las tareas y materiales necesarios.

La relación con los pares, haciendo referencia a los compañeros durante la etapa de la primaria fue armónica, él tenía tres años más que sus compañeros lo cual lo representaba como alguien con mayor experiencia, sus compañeros y compañeras se acercaban a él para pedirle algún consejo, lo cuidaban, protegían y apoyaban no sólo en clase, sino también en los horarios de recreo y salida de la escuela, hizo amistades duraderas que hasta el día de hoy conserva, acciones que parecerían ser pequeñas como cargarle la mochila para que no representara un mayor esfuerzo por parte de sus compañeros hablan de una actitud positiva hacia él, es decir, de un proceso de integración favorable.

De acuerdo con su capacidad de logro, realizaba todas las actividades escolares, los docentes mostraron una actitud de flexibilidad ante su discapacidad sin hacerlo sentir como alguien limitado, propiciaron la buena relación con los compañeros permitiendo que fuera incluido por ellos, tenía que esforzarse igual que todos, sin embargo, modificaban las evidencias de aprendizaje y la evaluación de acuerdo con los alcances que tenía, esto habla de adecuaciones curriculares hechas para su tipo de discapacidad.

La escuela es una actividad necesaria para la recuperación de la movilidad cuando se habla de discapacidad física, pero también como menciona Fernández (1993, p. 29):

En ningún caso debe abandonarse el desarrollo de la capacidad intelectual, programando actividades escolares adecuadas a su edad y nivel de trastorno físico, a la vez que se reentrena la musculatura afectada y se desarrolla al máximo las capacidades motrices residuales.

En cualquier caso, de discapacidad la escuela conforma la mejor terapia de recuperación y desarrollo de todas las habilidades. *Respecto al indicador de las experiencias positivas y negativas* de su estancia en la educación primaria se expresan en el siguiente fragmento:

“Experiencias negativas creo que ninguna, positivas muchísimas, sentí mucho apoyo, estaba con niños normales, sanos, yo quería estar con ese tipo de niños, ahí reinicié, me reprogramé a aprender, matemáticas, historia, civismo, de todo, me gustaba mucho, me gustaba ir a la escuela, recuerdo mucho a mi maestra de segundo año, se llamaba Josefina, ella me apoyó muchísimo y fue quien más me motivó...” (E1C1).

Con quince años logró egresar de la primaria, lleno de emotividad y nostalgia se despidió de la escuela primaria y pasó al siguiente nivel educativo, cargado de buenas experiencias respecto a su proceso de inclusión educativa, una gran motivación y altas expectativas sobre su futuro desempeño escolar.

6.1.1.2.2 Trayectoria escolar en educación secundaria.

La ubicación de la escuela por la cercanía con su domicilio fue “La escuela Secundaria General núm. 3”, donde el cambio fue muy notorio y se ilustra así:

“El cambio fue muy drástico, cambié de compañeros, de docentes, cambié de muchas cosas, era muy diferente a la primaria, en la primaria estaba con niños chiquitos, con criaturas diferentes, chiquitas. En la secundaria me trataban diferente, ya eran adolescentes” (E1C1).

En este nivel lo seguían acompañando sus padres, estaban pendientes de todo lo que necesitaba, sin embargo, el sistema de secundaria le exigía ser más autónomo e independiente. La etapa de adolescencia marcó muchos cambios en su vida.

Las condiciones físicas de la escuela no eran las más adecuadas para tener a personas con discapacidad, había escalones, aulas en diferentes niveles, casi ninguna rampa y hacían falta barandales de apoyo, sin embargo, se acostumbró y esto no representó una barrera para estar en la escuela.

Respecto al tránsito de los niveles educativos en las personas con alguna nee se encontró lo que Castejón (2002) señala como un factor primordial en el reconocimiento de las diferencias individuales, es decir, en el conocimiento básico del que aprende. El caso 1 llegó a secundaria con un conocimiento claro sobre las reglas y estrategias, que fue asimilando y organizando de forma conceptual, lo cual le permitió integrarse a este nivel educativo. No obstante, presentó dificultad en el desarrollo de la metacognición, habilidad perfeccionada a partir del propio funcionamiento cognitivo (cómo aprendo yo), lo que también explica su dificultad en el control de los procesos cognitivos. En este caso le tomó mayor tiempo alcanzar el segundo nivel de conocimiento, por el grado de dificultad del nivel secundario, pues para aprender un concepto tenía que repetirlo diez u once veces para que lo pudiera memorizar, conforme fue pasando el tiempo, su capacidad de retención se vio afectada por las secuelas cerebrales desde el accidente que sufrió y las convulsiones como consecuencia de ello también. Es decir, podía aprender lo mismo, pero con mayor esfuerzo que el resto de sus compañeros, en esta etapa seguía acudiendo a consultas médicas para monitorear su estado de salud.

Respecto al indicador del trabajo con sus docentes de secundaria refiere que fueron respetuosos, considerados y lo apoyaron en su mayoría; le exigían de la misma manera que al resto del alumnado, pero al igual que en el nivel primaria, hacían adecuaciones para sustituir los apuntes y trabajos escritos por participaciones y exposiciones orales y los exámenes también se los seguían aplicando bajo esta modalidad, no había apoyo psicológico ni de orientación en esta secundaria, por lo que algunos docentes tomaron decisiones individuales respecto a él para favorecer el proceso inclusivo y educativo, sólo hubo una profesora de la que tiene recuerdos desagradables y lo relata así:

“Tuve un problema con una maestra, porque me dijo bebé, dijo eso por qué yo dependía de un amigo muy cercano, no quiero decir nombres, pero me enojé, me enojé bastante, de cierta forma tenía razón porque yo dependía de otras personas, pero me exhibió, me sentí muy ofendido” (E1C1).

A pesar de este suceso, logró superar la experiencia y acreditar todas las asignaturas, los docentes lo incluían en todas las actividades, tenía que trabajar en equipo, si había esfuerzos físicos, él lo hacía con ciertas precauciones, por ejemplo, las prácticas de física o química que se llevaban a cabo en un laboratorio, las realizaba bajo la vigilancia de los docentes y de sus compañeros. Por fortuna no tuvo ningún percance. La asignatura de educación física la desarrollaba hasta donde su capacidad física lo permitía, le servía como terapia física y lo apoyaba en el fortalecimiento de los miembros que tiene afectados, nunca le pidieron que realizará esfuerzo demás.

Con la experiencia anterior se pone de manifiesto como menciona Castejón (2002) que la nueva concepción de la escuela inclusiva considera al docente de aula como el principal recurso de enseñanza para los estudiantes que presentan algún problema de aprendizaje, siendo ellos propiciadores del acto educativo.

A cerca de *las prácticas educativas los docentes* que más lo marcaron lo narra de la siguiente forma:

“Recuerdo a tres docentes, que me trataron muy bien, porque una de ellas me dio física y química, me trataba como me trató la maestra Josefina en la primaria, de acuerdo a mis características, de hecho, en su clase creo, no es por presunción, pero era el más sobresaliente, o me hacía sentir así; mi segunda maestra, que también se llamaba Josefina, ella me daba inglés y me trataba muy bien, también me sentía bien con el docente de educación física, hice todo lo que pude, me súper apoyaba” (E1C1).

A la par de los docentes, *los compañeros de clase* resultaron fundamentales en el proceso de inclusión educativa en secundaria. Las experiencias que el caso 1 tuvo de ello fueron difíciles, refiere que con ellos batalló bastante, lo veían diferente, muy vulnerable, y le hacían travesuras, maldades, le escondían la mochila, se la tiraban a la basura, le escondían

dían también la lapicera entre otras cosas, esto resultó ser una barrera emocional, como el mismo refiere:

“Llegaba a mi casa, que es tu casa, me sentía triste, vulnerable, allí decía, pues si no soy indiferente, soy igual, por el apoyo y la motivación que me dieron en la primaria, seis años de primaria me sirvieron para sentirme diferente, sigo siendo diferente, pero me sentía parte de esa primaria, pero en la secundaria fue difícil, por estas experiencias no me sentía parte de ella” (E1C1).

Por el contrario, también *hay experiencias positivas de la relación con otros alumnos*, donde todo es tan entrañable que se convierten en amigos inseparables y el principal apoyo de un estudiante con discapacidad, la ayuda que recibió no sólo fue académica (apuntes, tareas y copias), sino también emocional, ya que se convirtieron en el principal motivador para permanecer dentro de la escuela. En este caso fue un amigo que lo acompañó en esta etapa, un amigo al que le atribuye el haber podido concluir la secundaria. Durante esta etapa también pudo experimentar el enamorarse por primera vez de una chica, que por las diferencias físicas sólo permaneció en una amistad que lo motivó y describe como una de las experiencias más significativas. Lleno de experiencias contradictorias concluyó la etapa de educación secundaria, con el firme propósito de continuar preparándose.

6.1.1.2.3 Trayectoria escolar en la educación media superior.

En un principio, sus padres se negaban a dejarlo estudiar el bachillerato debido a que consideraban que en secundaria había tenido experiencias negativas y traumáticas con docentes y compañeros alumnos. Esto es congruente con lo reportado por Fernández (1993,) quien dice que es una actitud natural de los padres la sobreprotección.

Este joven perseveró hasta convencer a sus padres de poder seguir estudiando, y eso le permitió comenzar el proceso de selección, realizó un examen escrito, y sus padres gestionaron el que pudiera responder de forma oral ya que su discapacidad física no le permite responderlo a la velocidad que se requiere de forma escrita; los directivos accedieron y al igual que sus compañeros fue sometido al concurso; un docente fue quien le leía las pegun-

tas y las opciones de respuesta, él seleccionaba la que consideraba correcta y así pudo terminar el examen.

Salió seleccionado para estudiar en la preparatoria núm. 3 de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, esta escuela queda ubicada cerca de su domicilio al igual que las escuelas anteriores. El primer día lo acompañaron sus padres, le desearon lo mejor y a partir de ahí no volvieron a tener acercamiento con la escuela, él resolvía cualquier situación que se le presentaba, la primera semana acudió a un curso de inducción para conocer todo el sistema del bachillerato, así como sus instalaciones. Cabe señalar que la escuela es muy grande, está distribuida en distintos niveles y algunos de estos tienen dos plantas, lo cual genera que haya bastantes escaleras; sin embargo, sí tenía algunas rampas y varios barandales de apoyo, así como lugares de estacionamiento para personas con discapacidad según comenta, a estas condiciones también se adaptó durante este ciclo.

Del proceso formativo en este nivel comenta que fue muy inclusivo y lo especifica de varias maneras, por ejemplo:

“Recibía apoyos de todos, con mis docentes tuve muy buena relación, muy bonita, especial, cercana, los apoyos que recibía de ellos era que por ejemplo me evaluaban por examen oral, las tareas y trabajos las hacía con apoyo de mi amigo el que te comenté de la secundaria, después él se salió y me quedé sólo, eso me ayudó para conocer gente nueva, mis compañeros siempre me incluyeron en todo, me apoyan en lo académico con trabajos, tareas en equipo y cualquier cosa que se me atoraba” (EICI).

A diferencia de secundaria, fue una etapa donde las experiencias fueron más agradables, refiriendo que:

“Fue la mejor etapa de mi vida, sigue siendo la mejor etapa y va a ser siempre la mejor etapa de mi vida, primero porque ahí conocí el amor por segunda vez, segunda porque ahí era amigo de todos, me sentía seguro, como se siente uno al lado de sus padres, me sentía protegido e incluido; recuerdo una tarea, en tercer semestre, me dejaron llevar un periscopio, que es una aparato, como un telescopio, en esa tarea me ayudó mi papá a buscar el periscopio y lo terminó comprando pa-

ra mí, hice trampa, la maestra nunca se enteró, lo tenía que hacer, pero fue así como pude cumplir” (E1C1).

Siempre contó con el apoyo de sus padres en este nivel, pese a su negación inicial. Los padres cambiaron su actitud y continuaron apoyándolo en su proceso de inclusión. En palabras de Fernández (1993), la persona que es integrada socialmente con un grupo de iguales favorecerá su autoconcepto y autoestima. En este caso se observa este ajuste psicológico que le permitió enfrentar con más fuerza las limitaciones impuestas por dicha condición de vida.

Sobre los docentes, según refiere eran muy conscientes de las adecuaciones que requería, nunca fueron adecuaciones al contenido y muy pocas a las actividades, más bien eran a la evaluación y los tiempos de entrega porque a él le demoraba más realizar algunas tareas.

En referencia a la experiencia anterior, en el modelo de inclusión propuesto por Stainback y Stainback (2007), uno de los principios rectores es el apoyo curricular que reciben los estudiantes con nee sin salir del aula ordinaria justo lo que se encontró en este caso; los apoyos vienen de diferentes agentes, pueden ser los propios compañeros, otros docentes, orientadores educativos o tutores, y muchas veces es necesario que el docente acuda con expertos que lo asesoren y este nuevo conocimiento lo ponga a disposición del grupo de clase.

A pesar de la disposición y buena actitud de los docentes, reprobó la asignatura de química orgánica en quinto semestre, el docente no fue el problema, sino la complejidad del contenido; sus asignaturas favoritas fueron aquellas relacionadas con matemáticas.

De forma general describe un día típico de la preparatoria así:

“Llegaba a la escuela, me sentaba en mi banca, recibía la primera clase, que recuerdo era álgebra, por cierto, mi docente era el director del observatorio del politécnico nacional, era muy muy bueno, era ingeniero, me gustaba mucho la clase. Después salíamos a receso, a veces iba a la cooperativa, al baño, o a platicar con compañeros que no conocía, personas ajenas a mí, siempre tuve mucha relación con el personal académico y administrativo, saludaba a varios de ellos del que más

me hice amigo fue de un profesor, a quien considero uno de mis mejores amigos, era el administrador general de la prepa, me apoyó mucho, casi siempre me la pasaba en su oficina platicando con él, después de transcurrir las clases, regresaba a mi casa, a veces iba de 7:00 a 1:00, o de 7:00 a 2:00, tenía horarios diferentes durante la semana, a veces me quedaba a platicar, a hacer algún trabajo, u otra actividad, pero en general me iba solo a mi casa” (E1C1).

Logró egresar del bachillerato, la etapa que considera más agradable en su vida, a pesar del nivel de responsabilidad y autonomía que se le exigía, logró culminarlo con éxito y poder elegir una licenciatura para continuar con sus estudios universitarios.

6.1.1.2.4 Trayectoria escolar en el nivel superior.

El caso 1 eligió seguir estudiando en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, al igual que en el bachillerato, tuvo que realizar el examen de selección, la licenciatura que eligió fue Derecho; lo que le motivó a elegirla fue la defensa de la justicia, la defensa de los derechos y las causas sociales. Sus padres, al ver que había tenido experiencias positivas en el bachillerato continuaron apoyándolo para seguir estudiando; lo motivó aún más el saber que todos sus compañeros iban a continuar también.

Para realizar el examen de selección hizo la misma gestión del bachillerato para que se lo pudieran realizar oral y la respuesta fue positiva, el resultado del examen fue negativo, no pudo entrar, durante seis meses tomó un curso de preparación y lo volvió a presentar, otra vez fue rechazado, se deprimió y desmotivó creyendo que no podría lograr el ingreso; sin embargo, repensó la situación y con ayuda de su familia, acudió a orientación vocacional de la misma universidad. La evaluación psicológica le arrojó como perfil vocacional la licenciatura en Psicología, carrera por la que se vio influido por haber tenido una profesora que era psicóloga y que le había dejado una experiencia significativa. Lo menciona así:

“En la prepa tuve psicología en el último semestre, lo que me motivó fue que la maestra que impartía la asignatura era psicóloga, era conocida mía porque vivía cerca de mi casa, me vi reflejado en ella con esa licenciatura, con ella conocí mu-

chas teorías, Freud, Pablov, la Gestal, me sentí identificado, me gustó y la elegí, pero también fui rechazado de esta licenciatura” (EICI).

En vez de desmotivarse, tomó la decisión de entrar a una escuela privada, habló con sus padres, su papá que está en Estados Unidos trabajando desde hace ocho años, lo apoyó de forma económica y fue así como entró a la Universidad Iberomexicana de Hidalgo a estudiar la Licenciatura en Derecho. Hablando de la infraestructura de la escuela mencionada:

“En esta escuela tenía que subir muchísimo más escaleras, me costaba un poquito de trabajo, no había rampas, pero si muchos barandales, podía desplazarme bien, aunque lento, había muchos pasillos que eran amplios, entonces subía a la planta baja, llegaba al primer piso y ahí me tocaba clase” (EICI).

A pesar de las condiciones físicas complicadas logró adaptarse, a la universidad llegaba sólo, usaba el transporte público. *En lo que concierne al trato de la comunidad escolar hacia él,* menciona que los docentes eran buenas personas, al igual que en otras escuelas las adecuaciones las hacían en la evaluación, todos los contenidos y actividades las realizaba igual que el resto de sus compañeros, tuvo una relación cordial con sus compañeros quienes los respetaban y apoyaban cuando tenía que hacer algún esfuerzo extra, sobre todo físico, su estancia duró sólo tres semestres, por la asignatura de informática, que le exigía habilidades visuales y motoras que su condición no le permitía, tuvo que salirse de esta escuela ya que no la acreditó, en el resto de las materias no tuvo ninguna dificultad pero aun así, tomó la decisión de irse.

Las dificultades observadas en las evaluaciones fueron una limitante en su permanencia dentro de la universidad. Tal como señalan Ruíz, Pérez, Langford y García, (2015) es importante ver la evaluación como un eje medular, ya que, sin los apoyos necesarios, ésta, se convierte en una de las barreras más grandes para el aprendizaje y la promoción. A estos apoyos les llaman “acomodaciones” que se refieren a cambios en los procedimientos o materiales con los cuales se incrementa la igualdad de acceso; situación que no fue considerada en su paso por esta institución.

Después de esto, permaneció un año y medio sin estudiar, sólo apoyando a su madre en casa y otras actividades, no obstante, se motivó a seguir estudiando por qué en ese tiempo su hermana entró a la universidad también, volvió a realizar el examen de selección para la carrera de Trabajo Social en la UAEH, su decisión se debió a que era considerada una carrera de menor dificultad para él, en esta ocasión fue seleccionado para ingresar, sin embargo, sólo duró unos meses ya que no le gustó, no era lo que él esperaba; respecto del trato hacia él y el proceso corto de inclusión que vivió, comenta que fue muy placentero, todos los docentes eran muy conscientes de lo que significa la discapacidad física, lo trataban muy bien y le daban las mayores facilidades, sus compañeros eran muy amables con él y estaban muy comprometidos con ayudarlo. El Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) no es tan accesible, hablando de lo físico, es muy grande en extensión, y cuenta con algunos barandales y rampas que le ayudaban en su traslado.

Después de otro año o un poco más, se preparó en las áreas que evalúa el examen general de ingreso a la universidad y decide volver a intentar entrar a la carrera que tanto le apasiona, la carrera de Derecho; él y su madre gestionaron con varias autoridades educativas que su hermana fuera la que contestara el examen de forma escrita, también accedieron, hubo muchas personas observando, uno de ellos leía las preguntas y respuestas, la elegía y su hermana la ponía en la hoja correspondiente, fue así como logró entrar a la Licenciatura en derecho y es donde ahora se encuentra.

En este proceso de inclusión educativa se puede observar la participación de las autoridades educativas en la inclusión educativa, quienes mostraron compromiso para favorecer la empatía y acompañamiento a este joven durante su formación profesional. Tal y como señalan Álvarez y Pascual (2004), dinamizar los procesos educativos, generando trabajo colaborativo dentro del contexto universitario resultó un factor primordial para la inclusión educativa. Al preguntarle lo que sintió en su primer día de clases contestó de esta forma:

“Muy bonito, porque entramos a clase, llegó una profesora, una dama, que trabaja en la universidad, estuvo encargada del área jurídica de la universidad, ella, me motivo, porque dijo, acaban de entrar a la carrera más bonita de la universidad” (EICI).

Desde aquel día mantenerse dentro de la Licenciatura ha sido todo un reto para él, ha sentido siempre el apoyo de esta institución educativa en especial de los docentes, de quienes menciona siempre adecúan las actividades para favorecerlo, lo especifica así:

“Nunca he tomado notas, si me piden que les entregue mi cuaderno, pero sólo cuando dictan algún ejercicio práctico, es la única forma en la que me los piden, los que me apoyan son mis compañeros, copian el ejercicio más rápido, y después me lo pasan o me dicen las preguntas y yo pongo las respuestas” (E1C1).

También de sus compañeros ha recibido comprensión, ayuda y respeto, aunque sentía que sus compañeros del primer grupo donde estuvo eran muy competitivos entre ellos y eso lo limitaba en su proceso de inclusión, no se sentía parte de esa dinámica. Ha estado en dos grupos ya que se retrasó. A pesar de los apoyos recibidos, reprobó varias asignaturas, la dificultad de los contenidos y la habilidad de memorización han sido en parte causa de ello, pero menciona que no estudiaba lo suficiente y se confiaba demasiado además de que algunos de los exámenes se los aplicaron escritos, escribe a una velocidad muy lenta, obtuvo malos resultados y como consecuencia reprobó. Aún con esta situación pudo cursar las asignaturas reprobadas, pero retrasándose un semestre, a pesar de que dice que los docentes no tuvieron nada que ver en la reprobación, decidió cambiarse de grupo para que le tocaran docentes distintos. El cambio de grupo lo favoreció y no ha reprobado, por el contrario, lleva calificaciones entre el ocho y nueve, ha puesto mucho empeño para mejorar y mantenerse.

Sobre la relación con su nuevo grupo menciona:

“Toman el apunte, me lo pasan, me incluyen, más que con el grupo que entré, porque ellos estaban renuentes, se alejaban de mí y yo a su vez de ellos, y como los veía renuentes, mejor me aislaba, pensaba que tenía la posibilidad de quedarme o irme entonces no tenía una relación estrecha, agarré mi camino y me fui derecho, yo hacía mis cosas sólo, sin ayuda de nadie, ahora hago trabajos en equipo, como ahora tenemos el sistema de sílabos, existen varios tipos de evaluación, autoevaluarnos, coevaluarnos para ver en qué grado estamos, mis compañeros me incluyen mucho en las actividades, me siento parte del grupo, me tratan bien” (E1C1).

Ahora si tiene alguna dificultad acude con la trabajadora social y la coordinadora de la licenciatura, ellas han hablado con los docentes para que le hagan los exámenes orales, de cierta forma los han sensibilizado, lo apoyan mucho, pero en primer semestre desconoce por qué no hicieron esa adecuación con él, menciona que hay docentes que tienen experiencias cercanas de convivencia con personas con discapacidad, familiares o amigos, esto genera que no sólo estén sensibilizados, sino además, mayor conciencia que aquellos que no cuentan con esta experiencia, por tanto es más fácil que hagan adecuaciones facilitando su aprendizaje.

Sobre el aspecto físico de la institución reconoce que la escuela es inaccesible en muchos aspectos. Lo expresa así:

“Hay muchos escalones y no hay rampas, a alguien que no conozca la escuela se le dificultaría trasladarse dentro de ella, hasta a las personas normales se les dificulta, el otro día una persona normal, me pregunto dónde estaba una de las áreas, como ya lo conozco, pude darle la referencia completa, iba al área de trabajo social, pude explicarle bien, aparte de eso, tengo una amiga que está en trabajo social (hace referencia al caso 3), tiene una discapacidad motriz, no sé exactamente cual, creo yo que a ella se le dificulta mucho, porque no puede caminar bien, ni rápido, hay demasiados escalones” (E1C1).

Esta situación ilustra lo expresado por Blanco (2001), no es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso, lo importante es tener claro cuáles son para ir las construyendo de manera gradual. La construcción gradual de estas condiciones físicas forma parte del propio proceso de desarrollo de escuelas inclusivas.

A pesar de todo considera a la universidad como inclusiva y dice lo siguiente:

“Desde mi experiencia personal, tengo amigos que también tienen alguna discapacidad, en derecho tengo un amigo que va en quinto semestre y es ciego total, se ve como alguien normal, platica con sus amigos, toma clases, se desplaza por toda el área de derecho, va al baño igual que todos porque ya se acostumbró, no está adaptada del todo para personas con alguna discapacidad pero ha tenido avances,

para mejorarla se podrían poner rampas, barandales, mayor iluminación, que no haya tantas distancias entre los módulos, por ejemplo” (EICI).

Dice sentirse parte de la universidad, incluido y contento de pertenecer a ella y desea que cuando termine de estudiar se abra una oportunidad que le permita trabajar para ésta, finaliza con lo siguiente:

“Me encuentro cursando ahora el segundo semestre, ya casi paso a tercero, tengo muchas expectativas sobre la licenciatura en derecho y espero concluirla con éxito, ya que es el lugar donde quiero estar y a lo que me quiero dedicar siempre” (EICI).

6.1.2 Historia de vida: caso 2.

6.1.2.1 Causa de la discapacidad.

El caso 2 es un egresado de la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y de la Maestría en Gobierno y Gestión local de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Tiene 29 años y nació bajo una agesta de pretérmino, con seis meses y dos semanas, a partir de ello presentó complicaciones de nacimiento que derivan un desbalance muscular y una displejia muscular del lado izquierdo, esto le generó una dificultad motora importante, también por su condición de pretérmino desarrolló estrabismo en ambos ojos, aunque las capacidades intelectuales, auditivas y sensoriales no se vieron afectadas.

El nacimiento prematuro constituye un problema grave de salud, está asociado a un riesgo considerable de enfermedad e incluso muerte del bebé recién nacido, el riesgo de los bebés prematuros de experimentar problemas de salud y del desarrollo todavía es muy superior al de los bebés nacidos a término (PerkinElmer, 2009). En este sentido la discapacidad fue una condición de vida, los hospitales, las terapias y rehabilitaciones formaron parte de su niñez, lo comenta de esta forma:

“No pude caminar hasta los tres años, desde el momento cero hasta los tres años viví un proceso de rehabilitación muy intenso, con tinas de hidromasaje, terapia física, lenguaje; muy complicado el asunto, para los médicos fui un caso de éxito, porque te estoy hablando de ya casi 29 años, donde la ciencia médica no estaba tan desarrollada como lo está ahora para los embarazos de pretérmino, es esa la situa-

ción en la que yo viví. Para como se ha dado el proceso de rehabilitación, ha sido muy complicado, muy largo, traumante en algunos otros momentos, por el esfuerzo físico, hasta hoy veo unas barras de ejercicio, y me paraliza, porque hoy lo reconozco, gracias a esas jornadas extenuantes de rehabilitación es que puedo estar aquí, pero en ese momento para un niño representa un trauma” (E1C2).

Desde el momento de su nacimiento detectaron los problemas físicos que presentaba, estuvo en varios hospitales, con diversidad de médicos de distintas especialidades y bajo muchos tratamientos, terapias y cirugías que le permitirán fortalecer su cuerpo y adquirir mayores habilidades físicas. Ahora ya puede mover en su mayoría todo el cuerpo, con ciertas limitaciones realiza todas las actividades, a veces un poco más lento y con algunas precauciones, él asume la discapacidad como parte de su vida, por lo que ha aprendido a vivir con ella y desarrollarse a partir de ella también.

6.1.2.2 *Proceso de inclusión educativa durante su trayectoria escolar.*

6.1.2.2.1 *Trayectoria escolar en la educación preescolar.*

En palabras de González (2016, p.30), cuando nace un hijo con discapacidad:

Se vive un duelo por el hijo que no fue, por la pérdida del hijo anhelado y ello requiere poner en marcha una serie de operaciones psíquicas y emocionales que implican un gran esfuerzo tanto para quien cumple la función materna, como para su pareja y el resto de la familia. En función de esta situación serán necesarios movimientos del orden de lo individual, lo subjetivo y el colectivo.

A diferencia del caso 1, donde la discapacidad física fue adquirida por accidente, los casos 2 y 3 se dieron desde el nacimiento, por lo que toda su trayectoria escolar está basada en esta condición.

Hablando del primer nivel educativo para el caso 2 (preescolar), la escuela donde estuvo inscrito fue “El Jardín de Niños Chapultepec” ubicado en la colonia Cubitos de la Ciudad de Pachuca, esta escuela fue elegida por sus padres ya que era donde trabajaba su mamá como profesora, era una época donde se encontraba en un estado muy vulnerable por tanto su mamá al estar en la misma escuela lo vigilaba y cuidaba mejor. Era una típica escuela de preescolar con juegos para niños, aulas muy bien decoradas y el acceso aunque no

era del todo adecuado, por lo menos tenía un sólo nivel de aulas y pocos escalones que le permitían desplazarse de forma más fácil; al ser una escuela regular le impartían los mismos contenidos que al resto de sus compañeros y las actividades, eran para desarrollar la motricidad en sus manos y desarrollo de trazos básicos, no recuerda de forma exacta si hacían adecuaciones ya que en esa época en general el preescolar pretendía lograr eso en todos los niños.

De la relación con su profesora y compañeros recuerda que era un trato cordial, que lo trataban muy bien e igual que al resto de compañeros, no recuerda más debido a que era muy pequeño y la experiencia sólo se daba en la escuela, no tenía relación con ellos fuera de ella, estuvo en la escuela sólo el año escolar correspondiente al segundo grado de preescolar. Sus padres, en especial su mamá estaba muy pendiente de todas sus actividades en esta escuela, siempre hubo acercamiento de sus padres con sus docentes de educación básica.

En el tercer grado de preescolar, en el año 1992 por mandato de la SEP se abre en el Estado de Hidalgo el CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar) y sus padres lo inscriben ahí con la finalidad de que recibiera una atención más personal y apegada a sus características físicas. La escuela era accesible en su estructura física, ya que contaba con condiciones específicas para recibir a estudiantes con diferentes nee, como, por ejemplo, rampas, barandales y material didáctico para el desarrollo de habilidades motoras y cognitivas.

En la mayoría de las sociedades occidentales existen sistemas educativos “especiales” para los niños con discapacidad. El apoyo a este tipo de separación educativa viene de diversas fuentes, e incluye a los creadores de políticas y programas públicos, a los profesionales del sector, a los padres y a ciertos sectores de la comunidad discapacitada. Los partidarios de la educación segregada sostienen que ésta es más eficaz y efectiva porque posibilita la concentración en los ambientes escolares especiales de los costosos y escasos recursos requeridos, tal como los docentes y equipos especializados (Corbett, 1998). Situación que se aprecia en este caso.

En CAPEP había entre 20 y 22 estudiantes con distintas nee según recuerda, la enseñanza de forma específica iba encaminada a desarrollar habilidades físicas y de integra-

ción social entre los alumnos, mucho apoyo con terapia motriz, en eso se enfocaron, su madre aún conserva algunos trabajos de esa etapa, hoy como docente identifica para que le ponían ciertos ejercicios, la capacidad motriz era una prioridad en su desarrollo.

En la década de los noventa, México siguiendo las políticas internacionales de atención a la discapacidad, comienza a crear los Centros Educativos Especiales, el CAPEP era uno de los que trabajaban en nivel preescolar, esto se generó por una concepción tradicional de la discapacidad que como menciona Courtis (2009) parte de considerar a la “normalidad” como característica deseable y a lo que se aparta de esa normalidad como desviado o patológico, por ello el objetivo de educar en instituciones específicas para seguir clasificando lo anormal de lo normal, no es que estos centros no fueran útiles, ya que en una primera instancia cubrían el derecho a la educación de las personas con alguna nee, pero a la larga generaban segregación y en niveles más altos la discriminación.

Otro suceso importante en esta etapa fue que se dieron cuenta que tenía actitudes sobresalientes y talentos específicos a la par de su discapacidad física, su capacidad de memorización, su facilidad de palabra y su talento para escribir poesía son algunas de ellas, sin embargo, no había ni los elementos ni los instrumentos para emitir un diagnóstico y por ello se quedó como una característica notoria de lo que sus profesoras y padres se habían percatado.

Las nee entre las que se encuentran la discapacidad y también las altas capacidades son atendidas hoy en día a partir de los servicios de educación especial, pero sólo el 11% de las 500 normales que existen en el país cuenta con la licenciatura en educación especial dentro de su oferta educativa (Gamio, 2009), esto tiene como consecuencia que el número de egresados es insuficiente para la cantidad de casos que atiende la ee a nivel nacional. Retomando la experiencia del caso 2, en la década de los noventa, eran especialistas de otras disciplinas como psicólogos, normalistas de un nivel educativo específico, terapeutas físicos o médicos los que trabajaban en los centros de educación especial. La discapacidad tanto física como intelectual era lo que se atendía como prioridad, pero las altas capacidades se incluyeron tiempo después, lo cual generó la tardía detección, evaluación y atención de este tipo de niños, el caso 2 en un principio fue atendido por una discapacidad motora y

muchos años después cuando se extendió la ee a las altas capacidades fue canalizado también por ello.

De esta época, recuerda mucho a su profesora ‘Chío’ (hoy jubilada), con la que sigue teniendo contacto y quien tuvo mucho que ver con el desarrollo de estas habilidades, la describe como una persona muy dulce que además de haber sido normalista, tenía la formación de ser psicoterapeuta lo que considera fue un gran apoyo para él; de sus compañeros no recuerda mucho ya que sólo estaban juntos durante la escuela y al egresar no se volvieron a ver.

Al preguntarle por las *experiencias significativas que tuvo durante el preescolar* donde lo cursó en dos escuelas distintas dice lo siguiente:

“De preescolar tengo más presente el tercer año, recuerdo muchas actividades de integración social, plantar arbolitos, salir de día de campo, el día de campo era en el camellón del boulevard de la SEPH, pero en ese momento era un lugar de recreación, no nos movíamos tanto, pero era un lugar muy significativo en esa etapa. Ahí descubro mi capacidad de memorizar, y también mi gusto por la poesía. La maestra Chío me ayuda a desarrollarlo, la participación del 10 de mayo era yo, la del día del docente era yo, era el más sobresaliente en ese tipo de actividades, aprendí muchas cosas en ese sentido” (E1C2).

En general califica a éstas dos escuelas como inclusivas, donde tuvo experiencias de aprendizaje e inclusión a pesar de que el tema no estaba tan trabajado y avanzado como ahora.

6.1.2.2.2 Trayectoria escolar en la educación primaria.

Ya para la primaria, se estaba dando el movimiento de integración e inclusión escolar según recuerda, ya se estaba legislando y las escuelas regulares comenzaron a recibir estudiantes con nee. Este nivel educativo lo cursó en la “Escuela Primaria Vicente Guerrero”, ninguna de las escuelas las eligió por la cercanía con su domicilio, sino por la cercanía con los empleos de sus papás que era lo más sencillo para poder llevarlo y recogerlo, sus papás siempre estaban pendientes de su proceso y necesidades.

Las condiciones físicas de la escuela las describe en el siguiente párrafo:

“Fue un reto impresionante para mí, porque era un edificio muy viejo, entonces las condiciones de accesibilidad no son las mismas que de un edificio nuevo, es una escuela vieja, con dos patios, grandes, con los dos módulos de salón, unos en la planta baja y otros en la planta alta, había muchas escaleras, y al ser un edificio viejo, el acceso era un portón, con un dintel, tenía que brincar el dintel para entrar, el acceso principal que era un portón de hierro forjado, muy grande, en aquellos años pintado de color negro, hoy ya de otro color, pero sigue siendo el mismo portón, como cinco o seis escalones para entrar al patio exterior, luego estaban otros tres escalones, entrabas a la escuela y había un arco con un corredor, que era para entrar al patio principal de la escuela, y alrededor todos los salones, como las casas viejas, todos comunicados, era un complejo de salones, y la parte de arriba otro complejo de salones, donde subíamos por una escalera de caracol muy empinada, que resultaba muy peligrosa para mí” (EIC2).

Los primeros años estuvo en el primer nivel y se adaptó a las condiciones, sin embargo, para la segunda etapa tuvo que irse al segundo nivel, no pudieron dejarlo en la parte inferior porque los salones eran más pequeños y no cabían todos los alumnos. Sin embargo, lo que sí hicieron fue colocar a su grupo en el salón más cercano a las escaleras para evitarle mayor esfuerzo, la directora habló con sus padres para informarles la situación y ellos lo comprendieron.

Este caso también pone de manifiesto que una de las barreras más visibles dentro de la educación para una persona con discapacidad es la infraestructura y las condiciones físicas de las instituciones, esto requiere de una atención permanente, inversiones y cambios en la mayoría de espacios públicos y privados, ya que si bien en épocas anteriores la discapacidad estaba basada en las limitaciones individuales de cada persona, ahora como lo menciona Courtis (2009, p. 415) “la discapacidad parte de la imposibilidad de llevar a cabo una serie de actividades que se debe en gran medida a la existencia de barreras y limitaciones impuestas por el entorno, de manera que quitando esas barreras, la discapacidad desaparece”. Esta postura ideológica fue asumida por la directora.

De las adecuaciones curriculares y el trato de la comunidad escolar expresa lo siguiente:

“Adecuaciones ninguna, cuidados todos. Con mucho amor y respeto me trataban, puedo recordarlas con nombre y apellido a mis maestras de primaria, la maestra Jose en primer grado; la maestra Alicia en segundo, la maestra Paty en tercero, mi querida maestra Chavelita en cuarto, la maestra Marta en quinto y la maestra Sora en sexto año. La maestra Jose por ejemplo, era muy estricta, muy enérgica, en la parte de disciplina fue muy formativa, tenía los mismos criterios de disciplina, las mismas notas si llegaba a faltarme algo, era igual que el resto de mis compañeros, en la parte física hacían consideraciones conmigo debido a que no podía realizar algunas actividades, de hecho en la primaria, los primeros bimestres de evaluación, no los acredité, porque la maestra decía, ¡yo sé que lo sabe!, pero ¿cómo voy a demostrar que lo sabe?, tengo que demostrarlo con pruebas físicas, o sea trabajos, notas, exámenes. La escritura me costó bastante, la lectura no tanto, pero la caligrafía fue una de las cuestiones que más se me dificultó al ser zurdo, además eso aumentaba la dificultad, después la maestra encontró otro método de evaluación, hacía los trabajos y caligrafía extra en la casa, por ejemplo, toda la vida tuve tarea extra, porque me costaban mucho las cuestiones de escritura” (E1C2).

Poco a poco las profesoras se fueron adaptando a sus características, esto se tradujo en mejores resultados y mayores avances en su desarrollo, las materias que siempre se le dificultaron más fueron la escritura y las matemáticas, y donde era más fuerte eran la historia, el civismo y las ciencias naturales. A pesar de contar con mucha experiencia, sus profesoras no poseían conocimientos sobre educación especial, experimentando y probando con técnicas y métodos diferentes lograron apoyarlo. Como ya se mencionó, no todas las escuelas cuentan con especialistas en ee y tampoco la formación normalista en los diferentes niveles educativos aporta los conocimientos necesarios para brindar atención a los estudiantes con diferentes nee, no es lo mismo experimentar que saber con certeza el método correcto para cada caso. Gallego y Rodríguez (2007) plantean que una de las variables que determinan la calidad de la inclusión educativa la conforma la formación docente, que debe ser inicial, continua y permanente.

De la relación con sus compañeros la recuerda como muy agradable, percibía que, lo veían como alguien diferente en el sentido de alguien a quien cuidar, todos querían jugar con él y ser su amigo, cuando lo subieron al segundo nivel sus compañeros le cargaban la mochila para evitarle esfuerzos y prevenir accidentes y caídas, no recuerda que haya sucedido nada de esto gracias al apoyo de sus compañeros.

En cuanto *a las experiencias significativas* en este nivel menciona que un aspecto muy complicado fue la infraestructura de la escuela (aunque después se acostumbró), así también el proceso de adquisición de la escritura, porque ya en primaria era un proceso más formativo, no obstante, siguió destacando en actividades de oratoria y poesía. El grado más complicado fue el quinto de primaria ya que considera se dan los conocimientos esenciales de toda la primaria, pero gracias a su profesora logró culminarlo con éxito, todas sus profesoras de primaria las considera excelentes, además de buenas en lo académico fueron muy solidarias y comprensivas lo que se tradujo en una completa inclusión educativa.

La experiencia más significativa para él dentro del nivel de primaria fue su participación en el concurso de historia durante el sexto año, en primer lugar, porque era uno de los estudiantes más sobresalientes en esa asignatura además de que es una de sus favoritas, la preparación para este concurso fue teórica y práctica ya que la profesora los llevó a visitar todos los sitios históricos de la Ciudad de Pachuca, así como hacer la investigación de los datos y sucesos más significativos de ésta. El concurso consistía en varias etapas, la de la escuela, después zona, sector escolar y por último la municipal, recuerda los nombres de los lugares donde se llevaron a cabo así como las fechas también, ganaron todas las etapas y se coronaron campeones del municipio, fue una experiencia muy significativa porque la final fue en el teatro San Francisco y toda la escuela acudió para apoyarlos, el premio fue un paquete de libros de historia, diez mil pesos repartidos entre los cinco integrantes del equipo, la visita a la oficina del presidente municipal y una comida en el restaurante casino español; la experiencia la describe de esta forma:

“La pregunta final era ¿cómo se llamaban los carros verdes con los que se extraía el mineral de las minas? o ¿cómo se les conocía a esos carros?, la respuesta era ‘cotorras’, era muy sencillo, la otra escuela no la supo, ganamos con esa después de un proceso de desempate de tres rondas, fue una final muy reñida, entonces pa-

ra mí fue impresionante ver a los compañeros de mi escuela echándonos porras, con un teatro lleno de alumnos, de compañeros, con las autoridades del gobierno municipal presentes” (EIC2).

Esta experiencia lo marcó anímica y académicamente, le permitió llegar muy fortalecido en el aspecto emocional al nivel secundaria, además de que fue un hecho vital en la elección de su carrera profesional en los años posteriores.

6.1.2.2.3 Trayectoria escolar en educación secundaria.

La etapa de secundaria la describe como la más difícil de su trayectoria escolar, lo dice con el siguiente fragmento:

“Dejó de haber tanta solidaridad de parte de los docentes, de los compañeros, porque es cuando vienen los cambios físicos, emocionales y psicológicos, la rebeldía, entre otras cosas...” (EIC2).

La secundaria la cursó en la Escuela Secundaria General núm. 2, es una escuela muy amplia y con una matrícula muy grande de estudiantes, sus padres lo seguían llevando a la escuela y estaban siempre al tanto de su proceso formativo. Era una escuela con dos plantas, muchos escalones, pocas rampas y además de eso con un gran peso en la mochila por la cantidad de asignaturas y las distancias que recorría entre un lugar y otro eran enormes, lo cual le dificultaba mucho el traslado dentro de ella.

El primer cambio que tuvo es que en esta escuela había unidad USAER y estaba encargada del apoyo a los estudiantes con nee, esto fue de gran ayuda ya que también sensibilizaba a la comunidad escolar en el tema de la discapacidad. También USAER se encargó de aplicarle las pruebas y diagnosticarlo con altas capacidades o capacidades sobresalientes, ellos emitieron el documento donde se confirmaba el diagnóstico hecho de manera hipotética por una de sus profesoras de preescolar, ya tenía 12 años cuando esto sucedió.

Acudía a USAER terminando las sesiones de clase, eran horas extra las que se quedaba para fortalecer habilidades como la lectura y escritura; a la par, también la escuela se convirtió en caso piloto para la implementación de un programa de computación y aumentaron el horario de clases para cubrirlo, más las horas de taller. Las casi diez asignaturas

del curriculum básico de secundaria representaron todo un reto y un cambio total en su vida académica.

Menciona que un primer momento difícil fue la elección del taller que debía cursar durante los tres años, ya que se llamaba a todos los estudiantes de primer grado al auditorio de la escuela y se les asignaba su taller conforme a la elección de cada uno, él había elegido el taller de electricidad, pero nunca lo nombraron, a cambio de ello le pidieron que pasara a la oficina del director para explicarle la situación, el director le dijo que por su condición de discapacidad física le sugería elegir otro taller que implicara menos esfuerzo, le dio varias opciones pero en cualquiera de ellas, para él, involucraba algún tipo de esfuerzo físico, llamaron a sus padres y ellos lo respaldaron en su elección pidiéndole al director que respetara su elección del taller de electricidad ya que para él era algo útil lo que aprendería en dicho espacio.

Hablaron con el docente del taller de electricidad y lo acepto con gusto, era una persona muy considerada y lo apoyaba en la preparación del material, así como en el uso de los instrumentos y herramientas donde tenía dificultad, pero después vino otro cambio que consideró un golpe difícil ya que este docente se jubiló y llegó una persona nueva a cargo del taller que no lo apoyaba de la misma manera, sino que él pensaba que todo lo debía hacer sólo, aunque le implicara más tiempo y esfuerzo. En las asignaturas el único problema era que no se le entendía a su escritura, por lo que la profesora encargada de USAER les sugirió a los docentes que le aplicaran exámenes orales para comprobar sus conocimientos y eso le facilitó mucho el proceso.

Los docentes especialistas y generales como los clasifican Gallego y Rodríguez (2007) cumplen funciones específicas en la vida académica del estudiante que presenta ba, en el sistema educativo mexicano, los docentes especialistas trabajan dentro de las Unidades de USAER, CAPEP o CAM como se ilustra en el caso 2, ya que poseen conocimientos disciplinares sobre las distintas nee, la función de estos docentes es necesaria y complementaria para el docente general, ya que se encargan de atender de forma individual a cada estudiante (diagnóstico y seguimiento), así como fortalecer y potenciar el aprendizaje, las habilidades y conocimientos dentro de la escuela regular, también cumplen la función de sensibilizar y acompañar a la comunidad escolar en todo el proceso de inclusión.

La relación con sus docentes era cordial, aunque no cercana, fue una etapa donde todos eran más indiferentes. Esto lo expresa de una forma muy concreta:

“Mi relación con los docentes fue muy buena, recuerdo con mucho cariño a mis docentes de secundaria, ahora por lo que me dedico a muchos me los encuentro, ya como compañeros ahora y los saludo con gran afecto, pero de adecuaciones, no recuerdo que hayan hecho ninguna adecuación, en secundaria era más normal que en los otros niveles, ni butacas especiales siquiera, los trabajos y tareas eran las mismas que el resto de mis compañeros” (E1C2).

La relación con sus compañeros era muy normal, como cualquier otra, pero entiende que por los cambios propios de la adolescencia a veces sentía que no encajaba con ellos, sin embargo, tenía un grupo de amigos muy estrecho con el que pasaba la mayor parte del tiempo y realizaba casi todas las actividades académicas.

Llevaba a cabo cualquier actividad que le pidieran, trabajos en equipo, prácticas de laboratorio, educación física con ciertas limitaciones, donde el docente le tenía mucha consideración, pero de ahí en fuera era incluido en toda actividad escolar, USAER fue un apoyo inmejorable como él lo califica; sin embargo, en tercero de secundaria cierran la unidad de la escuela y esto trae otro golpe muy duro porque deja de tener el apoyo, la guía y las horas extra para mejorar su desempeño.

La colaboración entre docentes y especialistas representaba un beneficio directo para el desarrollo del alumno, tal como menciona Murphy (1996), la escuela inclusiva apuesta por una reforma global de la institución escolar, que se proyecta en el ámbito organizativo de ésta, en el ámbito de la intervención didáctica y en el contexto de la comunidad social. Lo cual no implica necesariamente la supresión de profesionales sino su reprofesionalización.

Sobre las experiencias significativas en este nivel hubo dos que lo marcaron, la primera fue durante el primer grado de secundaria y lo cuenta de esta manera:

“Teníamos que trasladarnos de salón en salón, por los docentes, antes los que se debían mover eran los estudiantes, los docentes tenían un salón fijo, después cambia eso, recuerdo que era un lunes, iba saliendo de mi clase de español, siempre de-

jaba que salieran todos mis compañeros, como una medida de precaución, así podía irme a mi ritmo, pero ese día ya estaba muy pegado a la hora de la siguiente clase, recuerdo que faltaban tres minutos, al lado de mi salón estaba un tercer grado de secundaria, creo que era de matemáticas el aula, yo iba caminando normal, pero el grupo de tercero con la prisa de que ya faltaba muy poco tiempo, salió corriendo, me arrollan todos los estudiantes de ese salón, al momento de arrollarme me golpeo la cara contra el barandal de protección del pasillo, se me entierran los lentes y me corto el labio, la nariz y el ojo me quedó morado, además del peso de la mochila, fue el atropellamiento de por lo menos 10 estudiantes, de aquí a que se daban cuenta que atropellaron a alguien, me lastimaron, eso me hizo sentir muy vulnerable”(E1C2).

Recibió atención de los mismos compañeros que lo habían atropellado, lo llevaron a la dirección de la escuela y ellos a su vez a la enfermería donde le hicieron las curaciones necesarias y llamaron a sus papás quienes lo llevaron al médico para corroborar que todo estuviera bien y así fue; estos hechos comunes que suceden dentro de la cotidianidad de la escuela se convierten en factores de riesgo para las personas con discapacidad como lo describe. Siempre resaltan la vulnerabilidad de éstos y la necesidad de medidas de precaución permanentes que después de un tiempo suelen ya no aplicarse.

Otra experiencia traumática para él fue que durante una clase de educación física algunos de sus compañeros le jugaron la broma de esconder su mochila, no había un lugar donde guardarlas así que las dejaban apiladas a un lado de la cancha, la tomaron sin que se diera cuenta y la escondieron sobre un árbol que por su puesto él no alcanzaba para poder bajarla, le llevó mucho tiempo encontrarla y después bajarla ya que la escuela era muy grande y no había gente en esa zona que lo auxiliara pues era cambio de turno, un grupo de compañeros del turno vespertino que pasaron por ahí le ayudaron a bajarla auxiliándose de un palo. Sintió mucho enojo e impotencia ya que consideraba que no se llevaba mal con nadie, a partir de ahí tuvo la precaución de no dejar la mochila junto a la de los otros compañeros y nunca volvió a suceder esto, sin embargo, siempre fue objeto de otras bromas de menor intensidad a las que se terminó acostumbrando.

Los estudiantes con discapacidad y en mayor cantidad con discapacidad física, como relata la experiencia anterior, son objeto de burla, acoso escolar y bullying, Solís y Herrero – Tuero (2011) quienes afirman que el estudiante portador de algún defecto físico parece encontrarse más expuesto a la violencia escolar severa, dado que se mezclan conductas de discriminación y exclusión para dañar la imagen social del niño, esto puede provocar baja autoestima, ansiedad y problemas de índole emocional severos.

De las experiencias significativas que guarda fue que lo eligieron jefe de grupo y también continuó desarrollándose aún más en la poesía y la oratoria, escribió muchas de sus poesías durante tránsito por este nivel. En general menciona que durante esta etapa desarrolló un temple más fuerte para entrar a la preparatoria y que las barreras emocionales tuvieron que ver con la sensibilización social, no tanto como una dificultad, sino la parte de que los que lo rodeaban se sensibilizaran con la convivencia con personas con discapacidad. Ahora eso es a lo que se dedica, a sensibilizar y propiciar la inclusión en la sociedad desde el ámbito político. En cuanto a las barreras académicas menciona que estudió bajo un currículum poco flexible, donde no se podía adaptar muchas cosas, entre ellas la evaluación, sin embargo, las cosas fueron mejorando al grado que ahora los docentes están muy abiertos a recibir en las aulas estudiantes con alguna nee o discapacidad, ya que con el currículum por competencias se flexibilizó la enseñanza y se favoreció la inclusión en todos sentidos.

Así, concluyó su periodo de secundaria, con muchas experiencias de barreras escolares y sociales, que, si bien tenían importantes repercusiones emocionales, también forjaban su carácter, pero también otras experiencias que le permitían afianzarse de sus conocimientos y habilidades para continuar con el siguiente reto que era el bachillerato.

6.1.2.2.4 Trayectoria escolar en educación media superior.

Para ingresar al bachillerato, como cualquier estudiante que pretende estudiar en alguna de las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo tuvo que realizar el examen de selección, eligió la preparatoria núm. 1 por la cercanía con su domicilio, fue aceptado y comenzó a estudiar en esta institución a sus 15 años.

Esta etapa al igual que para el caso 1 fue la que recuerda como una de las mejores de su vida, fueron muchos cambios que trajeron también nuevas responsabilidades, para

empezar su horario escolar era muy corto, por ello comenzó a regresar solo en el transporte público a casa, a pesar de que en lo físico ya estaba muy fortalecido había que tener muchas precauciones para evitar accidentes.

En la parte de infraestructura de la escuela le era más fácil moverse ya que sólo eran seis materias, eran menos peso en la mochila, todos los salones estaban en una sola planta, porque en aquel entonces sólo tenía un nivel, lo que le facilitaba el tránsito dentro de ella.

A cerca de sus docentes y las adecuaciones que hicieron durante este nivel lo describe de forma sintética:

“Los docentes, normales, con las mismas exigencias que el resto, las mismas tareas y los mismos trabajos, tenía el mismo problema con la letra, siempre lo he tenido, fue un proceso más duro, porque no había sensibilización, ni concientización, no había flexibilidad, porque la universidad en sus reglamentos es muy rígida, la manera de evaluación era una y no había otra, no hubo adecuaciones de ningún tipo” (EIC2).

Cuando llegan a una institución escolar estudiantes con nee o en particular con alguna discapacidad se debe considerar el cambio en la normativa, en los planes y programas, en los métodos y técnicas de enseñanza y en los recursos con los que la escuela cuenta, a esto se le llaman adecuaciones, no se debe olvidar que es la escuela quien debe adaptarse al estudiante y no lo contrario. Al respecto la Guía de adecuaciones curriculares del Ministerio de educación de Guatemala (2009) menciona que el reconocimiento de que, en los centros escolares, hay estudiantes con nee, conlleva el compromiso de garantizar una respuesta educativa adecuada para aquellos que por sus particulares circunstancias y contextos están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar.

Sin adecuaciones tuvo que adaptarse a lo que la escuela le ofrecía, a pesar de estas barreras, fue sobrellevando a todos sus docentes y las asignaturas de cada semestre, en esta etapa tuvo mayor independencia la cual asumió con gran responsabilidad. Para él la preparatoria fue como su secundaria, ya que todo lo que le habían contado de experiencias agradables sobre la secundaria, él las vivió hasta la preparatoria. Durante esta etapa una de las

experiencias más significativas fue integrarse al grupo de teatro y dirigir la revista de la preparatoria, las obras de teatro se presentaban una vez al mes y al frente de la revista estuvo dos años con un gran éxito, estaba ocupado la mayor parte del tiempo, de sus compañeros recuerda puras experiencias de inclusión, solidaridad y cariño y hasta el día de hoy conserva amistades entrañables de esta etapa.

Una de las mayores dificultades fue que eligió piano como actividad cultural del bachillerato los seis semestres, entonces se impartían en el centro cultural de la universidad que está en el centro de la ciudad y tenía que ir cargando su teclado en transporte público y pesaba bastante, de ahí en fuera todo lo desarrolló con mucha normalidad.

Fue una persona muy popular en la preparatoria, no se preocupó tanto por las calificaciones por la cantidad de actividades que tenía, pero nunca reprobó, dentro de este nivel no tuvo apoyo alguno en lo relacionado a la discapacidad física y tampoco a las altas capacidades con las que fue diagnosticado en secundaria, no obstante, disfrutó muchísimo esta etapa.

Dice que *algo que le gustaría ver en las instituciones pertenecientes a la UAEH* es mayor accesibilidad en la infraestructura como son rampas y barandales que es lo más significativo, pero también una unidad encargada de vigilar y apoyar a los estudiantes con necesidad de supervisar los procesos de inclusión ya que cada vez son más los estudiantes en condición de discapacidad que llegan a ella; en la época que estudió la preparatoria junto con él había otro estudiante con discapacidad que estaba en silla de ruedas, pero sólo había una rampa de acceso que por cierto comenta era muy prolongado el declive y la hacía peligrosa, por tanto para ese chico era muy difícil el tránsito, lo tenían que ayudar para moverse dentro de la escuela.

En general las experiencias durante su formación en el bachillerato fueron muy gratas y de mucho crecimiento en distintos aspectos de su vida, lo finalizó con gran nostalgia, pero con una actitud muy positiva para continuar en el siguiente eslabón que correspondía al nivel superior.

6.1.2.2.5 *Trayectoria escolar en educación superior.*

Para ingresar al nivel superior sus padres le pusieron una condición, que podía elegir cualquier carrera, pero ninguna que estuviera fuera de la Ciudad de Pachuca, la condición obedecía a que querían seguir pendientes de él y protegerlo en la mayor medida posible. Dos carreras estaban en su mente, la primera era la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, opción guiada por una tradición familiar y un gusto propio, y la segunda Periodismo, interés desarrollado a partir de su dirección en la revista de la Preparatoria núm. 1, pero que sólo era impartida en otros estados.

Fue así como su decisión resultó fácil y eligió la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública impartida por la UAEH, después de llevarse a cabo el proceso de selección donde resultó elegido, comenzó a estudiar en un periodo que duró cuatro años y medio.

En el segundo semestre de la licenciatura en ciencias políticas y administración pública decide también entrar a estudiar la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia en la modalidad sabatina impartida por el normal superior, era un plan de seis años que con la acreditación de varias asignaturas pudo reducir a cinco, casi terminó esta licenciatura a la par de la de políticas con experiencias muy gratas en cuanto a inclusión y trato de docentes y compañeros.

Durante esta etapa le hacen la invitación para trabajar en el equipo del Centro Municipal de Arte y Cultura de la Ciudad de Pachuca, en la parte de publicaciones y carteleras, esto debido a su experiencia dentro de la revista de la preparatoria; después le surgió otra oportunidad parecida, junto al cambio de administración del Municipio de Pachuca, lo invitan a coordinar la campaña en la parte juvenil de uno de los candidatos y después a presentar el proyecto de la revista municipal de Pachuca, proyecto que sí presentó, pero que no concretó por falta de recursos económicos. A la par de esto, ya formaba parte de una organización política juvenil y su padre, quien trabaja en SNTE, le generaron una tercera oportunidad laboral que consistía en escribir los discursos del Secretario General del SNTE y donde ponía en práctica muchos de los conocimientos que iba adquiriendo en ese momento en la licenciatura, ese fue su primer trabajo formal, de este modo tuvo que combinar el

tiempo de estudio y de actividad laboral. *Respecto al cómo llevó su experiencia de estudiar y trabajar al mismo tiempo lo dice así:*

“Muy bien, muy padre, para mí era muy padre porque yo ya tenía dinero, era algo relacionado con mi carrera, tenía mucho dinero, imagínate un estudiante de la carrera de primer semestre que ya gané seis mil pesos mensuales, es mucho dinero” (EIC2).

Lo anterior tuvo como consecuencia que casi no permaneciera en la escuela, al salir de clase, se trasladaba al trabajo, no tiene muchos recuerdos de los pasillos o de tiempo con sus compañeros, sin embargo, siempre los apoyó en todas las actividades, en especial con recursos económicos para viajes u otras actividades que hicieron, con lo que ganó el respeto y una relación de mucha cordialidad con sus compañeros.

Con los docentes tuvo experiencias en su mayoría positivas, ya era un trato muy formal con ellos, en realidad no requería de grandes adecuaciones porque era un área social que poco a poco fue dominando, pero seguía teniendo problemas con la claridad de su caligrafía y esto le generó una situación muy desagradable con un docente que le tiró un trabajo y le dijo que no entendía nada, esto hizo que se sintiera ofendido, pero entendía que el docente tenía que evaluarle como al resto, pero no era la forma de reprenderlo, esto reflejaba la falta de sensibilización y adecuaciones a sus características físicas.

A la par de la experiencia anterior, por el mismo motivo reprueba la primera asignatura de toda su trayectoria, por la dificultad para hacer trazos precisos, no pudo realizar de forma correcta las gráficas que se le pedían en el examen por lo que tuvo una calificación reprobatoria, el docente estaba consciente de su conocimiento, pero debía comprobarlo de forma escrita con las gráficas, esta asignatura la tuvo que repetir en un curso intersemestral y la pudo pasar sin problemas. Esta experiencia, refleja la falta de empatía y respeto a las nee, así como la poca disposición para generar cambios en sus prácticas de enseñanza; aspecto muy valorado y reconocido. La UNICEF (2001, p. 42) dice:

Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo docente y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad: dar más tiempo al estudiante para el aprendizaje de determinados contenidos, utili-

zar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc. En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

Estas recomendaciones fueron ignoradas, llegando a situaciones extremas como la reprobación. Hablando de *las experiencias positivas*, menciona en especial la oportunidad de hacer un intercambio académico a la Ciudad de Monterrey, fue una experiencia de mucho crecimiento para él, sus padres lo apoyaron y durante un semestre se desarrolló en un contexto diferente al que estaba acostumbrado, respecto a esto comenta lo siguiente:

“Me fui un semestre, hice muchos amigos, amigos que conservo, una facultad más accesible para las personas con discapacidad en general, por ejemplo en la cuestión de movilidad, de infraestructura, el norte del país tiene ya muchos avances en el tema de inclusión en cuanto a los espacios físicos, también en la atención e inclusión de personas con discapacidad, las instalaciones por ejemplo, tenían elevador, rampas, tubos de descenso rápido, fue una experiencia distinta, yo que estudiaba en el ICSHu, es una escuela que aún no tiene las condiciones de accesibilidad física para las personas con discapacidad, pues imagínate todo el aprendizaje que adquirí, fue muy padre la experiencia de Nuevo León, me dio más autonomía, más libertad, más responsabilidad y un desapego de mi familia” (E1C2).

Su regreso coincidió con una nueva oportunidad laboral donde lo invitan a formar parte de la fundación del partido político Nueva Alianza, donde adquiere muchas responsabilidades y se desempeñó como coordinador de varias áreas donde aprendió y desarrolló distintos conocimientos.

Respecto al acceso físico de la escuela comenta que el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) es una escuela poco accesible, ya que su construcción está hecha en muchos niveles, con muchas distancias entre cada área, con demasiadas escaleras, no hay suficientes rampas de acceso, barandales y ningún elevador, también hay aulas tipo auditorio con distintos niveles que pueden resultar peligrosas por lo que opina lo siguiente:

“Para empezar, armar un comité dedicado a los procesos de inclusión, que se dedique a revisar el tema, que invierta de manera seria en las cuestiones de arquitectura y accesibilidad a las instalaciones, en todos los edificios que pertenecen a ella, porque ni en los nuevos edificios ni en los antiguos hay adaptaciones para las personas con alguna discapacidad. Los problemas de inclusión de una persona con discapacidad, no siempre es la gente, no siempre es la exclusión, la gente lo entiende con el paso del tiempo, la gente lo asimila y la convivencia se va dando, la accesibilidad hablando de oportunidades e infraestructura es lo que te pone la primer barrera, es obvio que a la educación universitaria llega quien tiene capacidades intelectuales, hay otro tipo de discapacidades que no permiten llegar a la universidad, lo que hay que trabajar son las cuestiones de accesibilidad, porque quien llega a la educación universitaria, llega bastante fortalecido, tuvo que pasar por muchos procesos difíciles para poder llegar a ese nivel” (E1C2).

Al final, a pesar de todas las actividades laborales, terminó la licenciatura fue un estudiante destacado a pesar de la cantidad de actividades en las que dividía su tiempo, poco después también se tituló de la licenciatura en Educación Secundaria. Finaliza este episodio de su vida formativa señalando:

“Me convertí en una persona muy fuerte, ya no había debilidades, a pesar de estar trabajando, me titulo por excelencia académica, con un promedio de 9.08, rozando la excelencia, pero lo logré. También me gané el respeto de mis compañeros y docentes porque éramos muy pocos los que trabajábamos y comencé a tener solvencia económica, una etapa de gran fortalecimiento en todos los aspectos de mi vida” (E1C2).

6.1.2.2.6 Trayectoria escolar durante el posgrado.

El siguiente proceso educativo importante en la vida de este chico fue su ingreso a la maestría, esto lo decidió porqué le sobraba tiempo y consideraba que nunca está demás la formación académica. En este tiempo dos personajes son los que influyen en la decisión de entrar, la primera, el Secretario General del SNTE quien le renueva su comisión sindical que significaba cumplir funciones que no le exigían estar en la institución de forma permanente y el coordinador de la maestría en Gobierno y Gestión Local que lo invita a participar en el

proceso ya que no se completaba el número de aspirantes para llevar a cabo el proceso de selección.

Además de la opción de la maestría en gobierno y gestión local impartida por la UAEH, había comenzado el proceso de ingreso en otras dos instituciones, quería tener varias opciones de ingreso por si era rechazado en alguna de ellas, al final, fue aceptado en las dos instituciones antes que en la de gobierno y gestión local. En la misma semana le llega la notificación de aceptación al curso propedéutico, que era la segunda etapa del proceso de selección, en las otras dos ya había sido aceptado y en una de ellas con una beca completa, sin embargo, le da el voto de confianza a la UAEH y se compromete al doscientos por ciento para ser aceptado en la maestría. Fue uno de los quince aceptados para estudiar la maestría, este recuerdo lo relata así:

“Comencé la Maestría un 31 de julio de 2012, además del propedéutico, pasé el filtro de entrevista y el examen de selección, mi Comité de entrevistas tuvo un eminente equipo de docentes del área de políticas de la universidad; empieza con la asignación del Comité para dirigir la tesis, que fue una muy buena noticia, yo ya había presentado a la maestría un protocolo de tesis, que tenía que ver con el tema de participación ciudadana, yo tuve la enorme fortuna de que eligiera mi proyecto el doctor Juan Antonio Taguenca Del Monte, que es uno de los académicos más eminentes que tiene el área de ciencias políticas, llegó a ser SNI 2 en el momento en que dirigía mi tesis, entonces para mí fue un privilegio contar con él” (E1C2).

Tuvo docentes diversos, expertos en distintas áreas, recuerda que el proceso lo llevó de la misma forma que sus compañeros, todos tuvieron las mismas tareas, exigencias y responsabilidades, no hubo ninguna adecuación, ya que no presenta una discapacidad intelectual, vivió el proceso con la misma exigencia que todos.

Esta exigencia que caracterizó al proceso de maestría lo hizo trabajar en colaboración con sus compañeros, a diferencia de la licenciatura, en la maestría tuvo una relación muy cercana con sus compañeros, se dividían lecturas, trabajos y actividades para potenciar mejor el tiempo, tuvo mucho apoyo de parte de ellos, por ejemplo, en cuestiones físicas como cargarle la mochila y acompañarlo al salón donde tomaban clase, entabló amistades que hasta el día de hoy sigue cultivando.

Entre las experiencias significativas de la maestría es que fue jefe de grupo, también recibió muchas recompensas a partir de la investigación que desarrolló, organizaron seminarios, acudió a congresos y se hizo miembro de varias redes e instituciones sobre Ciencias Políticas. Una experiencia negativa fue la muerte de uno de sus compañeros de la maestría, ya que todos se conocían y llevaban una relación estrecha fue un momento de profunda pena para él y sus compañeros.

Respecto a la parte de accesibilidad física comenta algo parecido a su estancia en la licenciatura, ya que fue el mismo instituto donde tomaba clases y dice lo siguiente:

“El edificio del CEDICSO, es un edificio circular, de tres plantas, la Maestría estaba en la segunda planta, había que subir dos cuerpos de escaleras muy grandes, el primero daba el estacionamiento del edificio, el segundo daba a lo que hoy es el área de investigación de ciencias de la educación, y un tercer cuerpo de escaleras para descender a las aulas, eso era lo que yo tenía que cruzar para llegar, mi pleito siempre fue, que había un letrero que decía que era entrada exclusiva para ciencias de la educación, eso me evitaba un tramo de escaleras, sin embargo no siempre me permitían entrar, evidencié que por mi condición tenía que estar abierto a todo el público, y las últimas visitas que he hecho, he comprobado que ya está abierto para todos, lo cual me da mucho gusto, porque a pesar de ver mi condición, no me permitían cruzar por ahí” (E1C2).

En general describe la experiencia de la maestría como llena de conocimientos nuevos y aprendizajes, donde pudo entablar una amistad con sus catedráticos y compañeros de los que sólo recibió respeto, motivación y experiencias gratas traducidas en sentirse incluido siempre, en la actualidad es servidor público en uno de los municipios del estado de Hidalgo, está comprometido no sólo con la promoción de la inclusión, sino desde su trabajo propone y desarrolla políticas, programas y nuevos proyectos que mejoren la calidad de vida de las personas con alguna discapacidad.

Entre los debates organizados por UNICEF (2000), se pone de manifiesto que no hay una visión inclusión a lo largo de toda la vida. De hecho, se han realizado grandes esfuerzos para lograr la integración en la educación infantil y después, cuando el niño llega a enseñanza básica muchas veces no hay continuidad porque no hay suficientes escuelas de

integración. Hace falta una política de mayor articulación en el sistema educativo para que haya continuidad en el proceso de inclusión.

Concluye su experiencia formativa en el posgrado señalando lo siguiente:

“Este proceso, nos acercó mucho al proceso de investigación, descubrí que por la investigación también se podía tener satisfacciones y hacer carrera por el lado de la política, salimos mucho a congresos, nos motivaron mucho a escribir y publicar, lo que escribí y publique, fue en esa etapa, me hice miembro de la Asociación Mexicana de Ciencia Política, conocí grandes y extraordinarios amigos más allá del grupo de clases, colegas de otras universidades, con los que hoy colaboramos, entre otras, ver la parte académica del mundo, en otros estados con muchos congresos, consolidar una amistad con académicos tan importantes como Samuel Smith, hacerme miembro de los estudiantes de posgrado en Ciencia Política, trajimos el primer seminario internacional a la maestría que fue perspectivas políticas, en el cual logramos conjuntar a cuatro académicos extraordinarios, a mí me tocó coordinarlo, muchas experiencias significativas, así como anécdotas. Experiencias personales muchas, yo jamás me había desvelado por la escuela, pero en la maestría supe lo que era eso” (E1C2).

6.1.3 Historia de vida: caso 3.

6.1.3.1 Causa de la discapacidad.

El caso 3 es una chica de 25 años, estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social. Cuando ella nació fue diagnosticada con meningitis e hidrocefalia, a partir de ese momento, su vida estuvo llena de cirugías, tratamientos médicos y terapias físicas; al principio los médicos no le daban grandes esperanzas de vida, conforme pasaba el tiempo descubrían otras complicaciones en su salud, por ejemplo, la afectación motriz, del habla y la visión. Cuando nació, ya había un grupo de cuarenta niños que tenían el mismo diagnóstico en el hospital infantil de México, de los cuales según comenta, sólo viven dos, incluida ella, por lo que se considera muy afortunada.

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en su guía para tratar la hidrocefalia (2011) la define como “Una enfermedad que se caracteriza por incremento en el contenido de líquido cefalorraquídeo cefálico, causado por la dificultad para la circulación, incremento de la producción y absorción de éste”. El diagnóstico inicial siempre es desolador, la mayoría de los niños que nacen con hidrocefalia no sobreviven, y aquellos que sí lo hacen tienen condiciones de vida muy duras y complicaciones constantes en su salud, algunos no logran adquirir el movimiento total del cuerpo y su vida depende en su totalidad de otra persona.

Durante toda su vida ha tenido un total de doce cirugías, siete de ellas en la cabeza, por lo que cronológicamente tiene 25 años, pero mental, según sus pruebas médicas tiene 18, desde que recuerda, siempre estuvo recibiendo terapias físicas ya que no tenía movimiento en las extremidades y resto del cuerpo, sólo movía los ojos. Para este caso, aunque la recuperación fue lenta y difícil, con constantes estancias en el hospital, ha logrado vivir y desarrollarse casi igual que cualquier otro niño, los tratamientos médicos, terapias físicas y el empeño de sus padres y su familia le han permitido evolucionar tanto física como de forma intelectual y ser una persona autónoma para desarrollarse en cualquier actividad.

6.1.3.2 *Proceso de inclusión educativa durante su trayectoria escolar.*

6.1.3.2.1 Trayectoria escolar en educación preescolar.

El primer acercamiento con la escuela fue durante el nivel preescolar, llevaba por nombre “Centro Escolar Los Ángeles”, la escuela estaba ubicada en el municipio de Actopan Hidalgo de donde es originaria, ya tenía cuatro años, aunque ya había adquirido una gran parte del movimiento de sus extremidades y se encontraba evolucionando con los tratamientos y terapias, recuerda que aún tenía dificultades para moverse y trasladarse. A la escuela también fue inscrita su hermana menor, lo que le daba motivación y mayor seguridad. Comenta que se sentía muy temerosa, ya que en ese momento no sabían si tendría la capacidad para permanecer en la escuela, su madre tenía que llevarla y recogerla todos los días.

De acuerdo con Suriá (2012, p. 75) “la condición de discapacidad causa múltiples cambios en la vida de una persona; como puede apreciarse en este caso, ella pone en juego

distintos mecanismos que le permitieron adaptarse a la nueva situación y aprender a vivir con restricciones importantes que requirieron de un constante esfuerzo para realizar una vida normalizada”.

La escuela a la que asistía, a pesar de tener sólo una planta no estaba adecuada para niños y personas con discapacidad física, no tenía ninguna rampa y era muy amplia, por lo que recuerda que se le dificultaba trasladarse de un punto a otro, sin embargo, el personal, las docentes y compañeros la apoyaban y cuidaban para evitar que tuviera algún percance. Respecto de su profesora, quien fue la misma durante los dos años recuerda lo siguiente:

“Recuerdo que se llamaba Lupita, era una profesora exigente pero también muy comprensiva, no toleraba la indisciplina y tampoco te consentía, pero entendía muy bien la situación en la que yo me encontraba me consideraba por la dificultad física que veía en mí, cada vez que me veía triste, me alentaba y motivaba, me decía que le echará muchas ganas” (E1C3).

Siempre tuvo apoyo incondicional de la profesora, respecto a las adecuaciones que hacían para ella comenta que no eran muchas, ya que en esa etapa ya podía mover muy bien los brazos y manos para realizar las actividades manuales que se ponían en preescolar, actividades como correr, brincar o realizar esfuerzo con las piernas no las hacía, sólo realizaba lo que podía, su profesora no le exigía nada que no pudiera hacer.

La relación con sus compañeros comenta que fue muy bonita, ya que todos sus compañeros la cuidaban y apoyaban, por ejemplo, para ir al baño por lo menos tres de sus compañeras la llevaban y ayudaban para que no se esforzara tanto.

De las experiencias más significativas que tiene de este nivel es uno de los festivales de primavera, lo recuerda de esta manera:

“Cada uno de los niños teníamos que ir disfrazado de algún animal, mis papás eligieron un traje de mariposa para mí, era un traje muy bonito, me gustó mucho, todavía lo guardo en mi casa, porque en pocas ocasiones durante mi educación me han incluido para este tipo de eventos, esa fue la primera vez, no hubo otra ocasión en la que participara en otro festival, fue la única, por ello lo recuerdo mucho” (E1C3).

Experiencias negativas no recuerda ninguna, sin embargo, sabía que una persona con su condición física tendría muchos obstáculos que superar, así fue como con el apoyo de su familia egreso de preescolar y solicitó su inscripción en el nivel primaria.

6.1.3.2.2 *Trayectoria escolar en educación primaria.*

La educación durante la primaria se convirtió en una etapa con mayor formalidad, puesto que, había que realizar una inscripción para ingresar, ella recuerda haber solicitado un lugar en la Escuela Primaria “Efrén Rebolledo”, escuela ubicada en el municipio de Actopan, donde, también había acudido su madre; el director al conocer su discapacidad física, se negó a aceptarla en la escuela, argumentando que no sabrían que hacer con ella, esta fue la primera barrera que encontró. Para el director, según recuerda, era una responsabilidad mayor admitir a una persona con discapacidad y también un riesgo, fue una de las profesoras de primer año, que se percató del caso, habló a su favor y aceptó ser su profesora y estar a cargo de ella, fue la profesora Violeta a quien menciona que nunca olvidará por esta y otras acciones que la favorecieron enormemente.

La atención a la diversidad es, por tanto, una preocupación de la mayoría de los equipos directivos que se enfrentan cada día a escuelas donde el alumnado es cada vez más diverso y a su vez más homogéneo, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos se centra en aglutinar a niños y niñas con similares características sociales, económicas, culturales, de capacidades, etc. En los diferentes centros educativos y barrios de las ciudades (Gómez, 2012).

Una segunda barrera la constituía la infraestructura de la primaria, ya que no estaba adaptada para recibir a personas con discapacidad, carecía de las normas mínimas de seguridad como eran barandales y rampas, había escaleras en exceso en las que no sólo tardaba más en subirlas, sino que representaban una gran dificultad sobre todo cuando tuvo que tomar clases en el segundo nivel de la escuela y los baños recuerda que estaban en muy mal estado, lo cual afectaba a ella y al resto de los alumnos.

Se trasladaba sola a la escuela, después su hermana, quien entró a la misma escuela, la acompañaba, aunque no siempre llegaban juntas, pues caminaban a ritmos distintos, sus padres por sus diversas ocupaciones ya no la acompañaban del todo, estaban pendientes de

ella, de sus tareas y de las actividades y juntas escolares, comenzó a ser más independiente y autónoma.

A pesar de ello, la primaria se convirtió en el siguiente peldaño a subir en su trayectoria, ninguna de las barreras anteriores frenó sus ganas de estudiar e ir a la escuela, para ese entonces, ya se había desarrollado aún más en el aspecto físico y se iba fortaleciendo más en el intelectual, lo cual permitía que las adecuaciones que hacían sus profesoras fueran sólo físicas, en el caminar, correr y realizar algunos ejercicios.

La relación con sus docentes fue muy cordial según comenta y lo ilustra con el siguiente fragmento:

“Todo fluyó de manera normal, tuve el apoyo de mis diferentes maestras, la profesora Violante, la profesora Cano, la profesora María Magdalena, muchas de ellas ya están jubiladas, fueron grandes apoyos para mí, al mismo tiempo de ser exigentes eran comprensivas conmigo, al pasar de grado la exigencia ya era mayor, me fueron enseñando con mucha paciencia a ser responsable, cumplir con mis tareas con calidad, a que a pesar del nivel que yo tenía podía ir mejorando mis trabajos y calificaciones, eran personas muy atentas, cuando notaban que no me sentía bien, que tenía algún problema o estaba triste, siempre me preguntaban en que me podían ayudar, me daban palabras de aliento, decían que no me preocupara y que todo se iba a solucionar, me daban muchos consejos y exhortaban en todo momento a que estudiara para sacar buenos resultados en la escuela.” (E1C3).

Esta experiencia demuestra los planteamientos de Stainback y Stainback (2007) al destacar que en la gran mayoría de casos el docente se convierte en el apoyo principal, una solución a los problemas que se presentan y la mayor forma de divulgación de información. En un aula inclusiva, la situación se vuelve diferente ya que, con frecuencia, el docente se convierte en un propiciador de aprendizaje y de apoyo; por el contrario de asumir el control total y la responsabilidad de todo lo que sucede alrededor de la clase, va repartiendo la responsabilidad del aprendizaje y del apoyo mutuo entre miembros del grupo.

Recuerda que la incluían en todas las actividades posibles, incluso planeaban trabajos en equipo que favorecieran la socialización de ella con el grupo y viceversa, realizaba

las mismas actividades y tareas que el resto de sus compañeros, en esto no había ninguna diferencia según comenta. A la par del apoyo de sus profesoras la primaria contaba con una unidad USAER, recuerda su trabajo de esta forma:

“En primaria hicieron la detección de mi necesidad educativa especial, con ellos realizaba trabajos que apoyaban mi desempeño en el resto de las asignaturas, eran trabajos que para ciertas personas podrían parecer absurdos, pero que yo necesitaba profundizar en ello, por ejemplo, escribir mi nombre varias veces, operaciones básicas, preguntas como ¿de cuántos integrantes se forma tu familia?, eran trabajos de ese tipo, ahí realicé mi crónica familiar. La encargada era la profesora Marta Violante, me atendía durante el horario de clases de la primaria, había un aula específica para USAER, ahí realizaba trabajos y tareas, algunas veces me llegaban a realizar entrevistas relacionadas con situaciones escolares, dificultades que presentaba, las materias en las que llegaba a tener problema o no, me pedían que les hablara de todo” (EIC3).

USAER estuvo de forma permanente en la primaria, ella trabajó hasta quinto año con apoyo de éste, durante los cinco años la profesora encargada de esta unidad desarrolló tareas y ejercicios extras para que lograra fortalecer su cuerpo y su mente, por ejemplo le hacían hincapié en que tenía que realizar ejercicios con un mayor grado de dificultad para fortalecer su intelecto, tareas extra clase de lectoescritura, y razonamiento verbal, ejercicios de relacionar figuras y seriaciones; ya que había observado un avance muy grande en sus habilidades, conocimientos y actitudes, para sexto fue opcional su asistencia.

El trabajo que realizaron las profesoras en conjunto con USAER favoreció la relación con sus compañeros también, aunque no todos eran allegados a ella, sí eran respetuosos y amables según los recuerda, por sus características físicas e intelectuales siempre le costó más trabajo concentrarse y poner atención que al resto del grupo, así que necesitaba silencio, a veces tenía dificultades con esto porque, al ser niños pequeños, siempre había ruido en el salón, sin embargo ella se adaptó a estas circunstancias y logró llevar una relación que describe como muy buena con su grupo de compañeros y conforme fueron creciendo dejaron de ponerle atención, los intereses iban cambiando y esto la hacía sentir excluida según menciona.

Para Holzschuher (2012) cada docente o maestra, tanto de educación especial como del aula regular, deben trabajar en conjunto y preparar su aula para recibir al alumnado que presenta nee. Así, como se puede apreciar en este caso, docente y USAER facilitaron el aprendizaje y la socialización para que ella fuera valorada por el grupo. En este proceso son vitales la enseñanza en equipo y la colaboración entre la escuela y la familia.

A la par de estas experiencias, *hubo amigos entrañables* a los que recuerda con gran cariño por el apoyo que recibía de ellos, en el caso de los varones recuerda a Guillermo y a Ulises, este último la invitaba a su casa para ayudarla con las tareas, le resolvía dudas y aclaraba temas que se le dificultaban ya que según menciona era un niño muy sobresaliente en el aspecto académico, además con una gran calidad humana; sus amigas eran Yareli y María José, que iban en otro salón pero que durante los recreos estaban a su lado para apoyarla en lo que necesitara, en general todos la conocían en la escuela, aunque además de ella había otro chico con lento aprendizaje al que recuerda, era más notoria ella por sus características y dificultades físicas y cree que esto la hacía además de muy perceptible también popular.

Respecto de las experiencias significativas, recuerda varias, por ejemplo, un reconocimiento por parte de USAER y la escuela en quinto grado por su buen desempeño académico, lo cual la hizo sentir muy contenta, esto fue por su evolución y crecimiento y lo hicieron ante toda la escuela; también hace mención a un homenaje donde participó como voz principal en la interpretación de una canción sobre el agua, ya que fue la única vez que la incluyeron en este tipo de eventos.

De las experiencias negativas recuerda en específico una caída, ya que, por la gravedad de ésta, terminó en el hospital, al caminar dentro de su salón se atoró con una de las orejas de una de las mochilas de sus compañeros, calló y se golpeó la cabeza lo que le hizo convulsionar, la maestra llamó a la ambulancia y se la llevaron en una camilla, su hermana que cursaba el cuarto grado sufrió un susto enorme cuando la llamaron y vio esta escena. Su amigo Ulises quien también estaba presente llamó a sus padres, ellos trabajaban para gobierno del estado y solicitaron un helicóptero que la trasladó al hospital general de Actopan donde por la gravedad de la situación la pasaron a un hospital en la Ciudad de México, a la par de esto la escuela dio aviso a sus padres de lo sucedido. El golpe que recibió fue en

la parte izquierda del cerebro donde tiene colocada una válvula, este afectó su funcionamiento lo que generó la convulsión, estuvo tres días en el hospital y después regresó a su casa con reposo de varios días y por fortuna no tuvo mayores consecuencias.

Durante la etapa de primaria, además de las dificultades académicas tuvo complicaciones en su salud, por lo que había periodos donde debía ausentarse de la escuela para acudir a citas y tratamientos médicos, esto generó retrasos, pero no la hicieron desistir y culminó con éxito este periodo formándose grandes expectativas sobre el nivel que seguía y al que estaba por ingresar, que era la secundaria.

6.1.3.2.3 Trayectoria Escolar en Educación Secundaria.

Con trece años llegó al nivel secundaria, no tuvo problemas para ingresar, era la Escuela Secundaria General núm. 1 “Miguel Hidalgo” también ubicada en Actopan, Hidalgo. *Las instalaciones* las describe de la siguiente manera:

“No eran muy buenas las instalaciones, los salones eran amplios, pero todo el mobiliario ya era muy viejo, estaba pintada de color amarillo pato, la pintura ya se estaba cayendo, los sanitarios estaban horribles, sucios y viejos, rayados por todos lados, era de dos plantas, tenía varias escaleras y pocos barandales y casi ninguna rampa” (EIC3).

La escuela estaba retirada de la casa donde vivía, tenía que caminar entre treinta y cuarenta minutos para llegar, alguno de sus padres la llevaba después de tomar un curso de enseñanza religiosa dentro de la iglesia a la que pertenecía ya que la entrada era a las siete de la mañana.

Mucho ha sido debatido sobre las condiciones necesarias que se requieren para la inclusión educativa de personas con discapacidad y en especial con discapacidad física, Escribano y Martínez (2013) hablan de la accesibilidad como punto de referencia para lograr esto, para ellas el termino accesibilidad ha sido relacionado en su mayoría con las modificaciones de los espacios físicos, por tanto, para que un espacio sea accesible debe utilizarlo cualquier persona de forma autónoma, segura, confortable y equitativa; este caso demuestra que se repite la falta de atención a los espacios públicos y escuelas.

Sobre el indicador de los docentes, tuvo una gran diversidad de docentes, algunos muy amables y comprensivos, otros más exigentes y poco empáticos según lo recuerda. No había grandes adecuaciones ya que para ese tiempo podía realizar casi todas las actividades, sus movimientos ya casi eran normales y había desarrollado mejor la parte intelectual, sólo la consideraban para llegar unos minutos más tarde a clase por la velocidad con la que camina. Lo comenta así:

“De parte de mis docentes pues no había preferencias, nos trataban igual a todos, hacía las mismas actividades que el resto, me dejaban las mismas tareas y trabajos, me calificaban igual que a todos mis compañeros con exámenes, tareas y otras cosas, en especial recuerdo mucho a una profesora y a una prefecta; la prefecta se llama Santa, al ver mi condición, ella me brindaba mucho apoyo, estaba muy al pendiente de mí, incluso en cuestiones económicas, cuando yo necesitaba algo, porque en ese momento pasábamos una crisis que no nos permitía tener la suficiente solvencia económica, ella me lo compraba, por ejemplo comida o materiales para las clases, siempre me apoyó mucho en distintos aspectos; la profesora Francisca, era muy exigente, pero ella me apoyaba de forma emocional y psicológica, me escuchaba, me aconsejaba y me alentaba, no recuerdo que asignatura impartía, pero recuerdo también haber recibido mucho apoyo de ella” (E1C3).

A la par de esto, enfrentaba los cambios de la adolescencia, los cuales le trajeron problemas de autoestima e integración con sus compañeros, en esta etapa se aislaba y le costaba mucho socializar, menciona que sus compañeros eran amables y respetuosos, como todos estaban experimentando cambios, su atención era muy dispersa, no le ponían atención especial pero tampoco la excluían, cuando se trataba de trabajar en equipo lo hacían sin problema alguno, pero no entablaba una relación más allá del salón de clase, no se sentía parte de ellos.

A cerca de lo anterior Mescia (2014) dice que la adolescencia para una persona con discapacidad es una etapa compleja, llena de desafíos y cambios a los que tiene que adaptarse, las transformaciones físicas y en el comportamiento, las nuevas necesidades del cuerpo, los cambios de humor y de estados de ánimo se dan en un contexto de desajuste. Como puede observarse en este caso, la edad cronológica no coincide con la edad mental o

de maduración y el cuerpo real no está de acuerdo con la identidad corporal, generándose conflictos internos que afectan los procesos de inclusión.

Dentro de la secundaria había un área de trabajo social, por sus problemas emocionales y su condición física fue canalizada ahí, recibió apoyo de índole psicológico, estuvieron trabajando en conjunto dos años y el tercero sus visitas fueron libres, refiere que esta atención fue de gran ayuda ya que le permitió valorarse y ver todos los problemas que generaba por su baja autoestima, las actividades que realizaban eran sencillas, y consistían en charlas informales que le permitieron mejorar la situación emocional en la que se encontraba de forma paulatina. Tuvo tres amigas cercanas, Paloma, Karla y Lucía, ellas fueron un gran apoyo; si llegaba a tener alguna dificultad dentro de la escuela ellas la auxiliaban, eran las tres personas en las que más confiaba y con las que tuvo mayor acercamiento durante esta etapa ya que estaban en el mismo grupo.

Fue una etapa donde no hubo gran acercamiento entre sus padres y la escuela, ella aprendió a resolver las dificultades en su mayor parte sola, sus padres la apoyaban y estaban pendientes de ella, pero no se acercaban de forma frecuente a la escuela, eso la fortaleció tanto física como emocionalmente, ya que era muy independiente y podía realizar cualquier cosa cada vez con menos ayuda. A esta capacidad para ir sobrellevando las situaciones adversas y fortalecerse a través de ellas es a lo que se puede llamar “resiliencia”. La resiliencia se ha definido como la capacidad de una persona que engloba factores ambientales y personales con los cuales el sujeto afronta y supera las adversidades que acontecen en su vida (Grotberg, 1995; Kotliarenko, 2000; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Saavedra y Villalta, 2008, citados en Suriá, 2012). En el caso 3 se puede observar de forma clara esto.

Sobre *las experiencias significativas* que tuvo en secundaria, fueron muy positivas según recuerda, a pesar de no tener una relación de amistad con todos los compañeros y docentes nunca sufrió discriminación, burlas o faltas de respeto. Uno de los momentos más memorables que vienen a su memoria fue la clausura de secundaria y lo relata de esta forma:

“Al final, dije las palabras de despedida, me pidieron que yo las diera, como me gusta cantar, también me pidieron que interpretara una canción, fue una experien-

cia muy bonita para mí, al final de la presentación e intervención todos estaban llorando, eso fue muy emotivo, fue como un reencuentro emocional con mis compañeros, me sentí apreciada porque era la primera vez que me tomaban en cuenta para algo como esto, era visible para todos, soy muy afortunada, en cada lugar donde he estado me identifican, yo siempre he sido una persona que se identifica de forma fácil, en ese momento me sentí incluida” (E1C3).

No reprobó ninguna asignatura durante la secundaria, a medida de sus posibilidades fue cumpliendo y mejorando, fue así como logró egresar de secundaria, con mayor fuerza y nuevas metas que alcanzar, acompañada de su familia y de sus sueños decidió continuar estudiando el bachillerato.

6.1.3.2.4 Trayectoria escolar en educación media superior.

En la época en la que estudió el bachillerato, esta chica y su familia atravesaban por dificultades económicas que parecían afectar su continuidad en la escuela, sin embargo, por la religión a la que pertenece, tuvo derecho a acudir a un bachillerato tipo internado para feligreses mormones llamado “Benemérito de las Américas”, esta escuela está ubicada en la ciudad de México, que aunque no estaba demasiado retirada de su casa, representó el reto de vivir fuera de su casa, de su familia y en otro lugar diferente a su comunidad.

En la escuela se pagaba una colegiatura, por fortuna ella fue beneficiaria de una beca a partir del segundo semestre evitándole el pago de ésta, la escuela se dividía en dos tipos de enseñanza, la primera correspondiente a temas religiosos y la segunda a temas académicos correspondientes a un bachillerato general. Al ser internado, vivía dentro de la escuela, además de sus tareas escolares tenía que hacer tareas domésticas, la casa donde vivió estaba a cargo de un matrimonio quien se encargaba de cuidar que tuvieran cubiertas sus necesidades y de vigilar que su comportamiento fuera correcto, además de ella había otros jóvenes que también vivían ahí.

La escuela e internado era muy grande, las distancias entre un lugar a otro eran más extensas, aunque en el aspecto físico ya estaba muy fortalecida, si le tomaba más tiempo que al resto de estudiantes llegar, por ejemplo, al salón de clases, en el camino de su casa a los salones de clase comenta que había muchos baches y desperfectos en el asfalto, tenía

que caminar muy despacio para evitar caídas, sin embargo la escuela contaba con rampas, barandales y espacios para personas con discapacidad que le permitían un acceso y tránsito más sencillo y otra ventaja es que todas las instalaciones eran de una sola planta con excepción de la biblioteca que era el único edificio que tenía dos.

El trato con sus docentes lo describe así:

“De parte de mis docentes tuve mucho apoyo en un sentido escolar, no en el sentido que me regalaran calificaciones, pero si el grado de exigencia para conmigo era menor, consideraban mi condición y me permitían trabajar de acuerdo con mis tiempos y necesidades” (E1C3).

Las adecuaciones que hacían iban en un sentido de respetar sus tiempos, ya que todas las actividades podía hacerlas de forma normal, igual que el resto de sus compañeros, a esto menciona lo siguiente:

“No había grandes adecuaciones, me consideraban en los tiempos, ya que en algunas cosas me tardaba más que el resto de mis compañeros, pero me enseñaban lo mismo, con las mismas actividades y me calificaban igual que a todos, también consideraban que llegara un poquito más tarde, no una hora después, pero si unos minutos retrasada, ya que caminaba más lento” (E1C3).

En esta experiencia se puede identificar lo que Stainback y Stainback (2007, p. 11) llaman “una escuela inclusiva”, pues se esfuerza por brindar las mejores condiciones a los alumnos, en este caso a los estudiantes con discapacidad, busca transformar la comunidad educativa en una comunidad inclusiva, tanto estudiantes con discapacidad, con problemas de conducta o con altas capacidades deben ser aceptados en pie de la igualdad y reconocidos por lo que cada uno tiene para ofrecer a la comunidad educativa, en este tipo de escuela se educa bajo el precepto de preocuparse por el otro y ser responsable de él.

La relación con sus compañeros fue muy estrecha según recuerda, recibía apoyo y buen trato de parte de ellos, siempre tuvo respeto y consideración de ellos, un punto importante es que había varias áreas de especialización, por lo que se apoyaban en dudas y trabajos unos a otros, también recuerda que ella no tenía computadora, sus compañeros si contaban con ella, se la prestaban para realizar trabajos o consultas que le solicitaban en las

diferentes asignaturas sin problema alguno, ella les correspondía ayudándoles y dándoles ideas para sus trabajos también; tuvo amigos cercanos con los que tenía una relación más cercana y con los que salía más a menudo, recuerda a Erick, Marcela y Miriam.

Las asignaturas en un principio las llevó muy bien, se esforzaba por sacar buenas calificaciones, sin embargo, comenzó a reprobando, al grado de tener que darse de baja un periodo de un año, este episodio lo recuerda así:

“Además de que se me dificultaban algunas materias, perdí el enfoque, perdí la noción de porque estaba ahí, en algunas ocasiones me deprimía, tenía algunos problemas familiares que me distraían, entonces, esto influyó para que me fuera mal en ese momento” (EIC3).

Las asignaturas por las que se tuvo que dar de baja temporal, fueron informática, física y matemáticas, menciona que la irresponsabilidad siempre fue de ella, ya que debía poner mucho empeño y no lo hizo, sus docentes siempre le brindaron asesorías y apoyos para evitar su reprobación, pero ella no los aprovechó. Durante el año que estuvo fuera de la escuela regresó a su casa en Actopan, no sólo pensó y reflexionó sobre la oportunidad que estaba desaprovechando, sino que tuvo que trabajar vendiendo ropa, bisutería y otras cosas a lado de su abuelo para apoyar a su familia.

Durante esta etapa, el problema de la baja temporal no era una situación de exclusión sino un problema de autoestima que acarrea desde que inició su trayectoria escolar, es común que las personas con discapacidad se enfrenten a esto además de las muchas otras dificultades que aparecen en su camino, Clemens (1991, citado en Iglesias, 2016) dice que si muy a menudo encontramos personas que se infravaloran, en el colectivo de personas con discapacidad intelectual esta actitud se acentúa de manera preocupante. Asimismo, este mismo autor dice que la sensación de no poder hacer las cosas de igual forma que el resto hace que el individuo sea incapaz de disfrutar, de tener relaciones estrechas y comienzan a experimentar una sensación de desesperanza, apatía, cesación de todo esfuerzo y rendición, así como miedo a desagradar o decepcionar, situación anímica que es está reflejada en esta historia de vida.

Después de un año, la escuela le permitió presentar los exámenes de las materias que había reprobado y estudió muy duro para lograrlo y regresar al internado, fue así como comenzó su segundo periodo del bachillerato donde ya no desaprovechó la oportunidad hasta culminarlo. En el 2011 concluyó el bachillerato, una de las experiencias más significativas de esta etapa fue el día en el que recibió su certificado, su emoción la describe así:

“El día que recibí mi certificado fue una de las mejores experiencias de mi vida desde que tengo uso de razón, siento como las personas perciben el esfuerzo que yo hago cada vez que paso de un nivel a otro y recibo un certificado, llegaron a levantarse cuando pasé a recogerlo, eso fue muy bonito para mí, a todos mis compañeros les aplaudieron pero cuando yo pasé el aplauso fue mayor y todos se pusieron de pie, se notó la diferencia, todos tenemos apoyo para lograr esto, pero no sólo me refiero a las personas físicas, sino un ser supremo que te apoya, te sostiene, te da ánimos, en ese momento a mí me temblaban mucho las piernas, fue un momento emblemático para mí, tenía sentimientos encontrados, triste porque iba a dejar una escuela a la que quería mucho, donde había tenido las experiencias más significativas de toda mi educación, pero emocionada por concluirlo también, otra parte significativa ese día, fue que al recibir mi reconocimiento, me di cuenta que era el único que tenía en la parte de atrás una dedicatoria especial por parte de los directivos de la escuela, me hicieron sentir especial, ese mensaje fue de ánimo y de aliento, me sentí responsable cuando me dijeron eso, sientes la responsabilidad de dar más de ti para beneficio de los demás” (EIC3).

A la par de esa experiencia positiva, tenía una situación familiar complicada, el día de su clausura, donde también su hermana recibió su certificado de bachillerato, sólo estuvo presente su madre, su padre desde ese entonces está ausente por una dificultad personal. A pesar de la profunda tristeza que sentían, disfrutó aquel momento donde se sintió conmovida por el reconocimiento tan especial que le hacía la escuela que tanto quería.

La etapa del bachillerato la define como la más hermosa dentro de su trayectoria académica, ya que encontró apoyo, comprensión y sobre todo inclusión. Ella cree que la cuestión religiosa pudo haber influido un poco en lo sensibilizados que estaban los miembros de la escuela en el trato a las personas diferentes, pero lo que tuvo más peso era lo

conscientes e informados que estaban sobre el tema de la inclusión, no tuvo apoyo extra durante de esta etapa, pero se sintió apoyada siempre. Con todo este cúmulo de momentos y experiencias tanto negativas como positivas, terminó el bachillerato, más fortalecida en el aspecto emocional y lista para elegir una carrera universitaria como el paso siguiente en su vida profesional.

6.1.3.2.5 Trayectoria escolar en la educación superior.

Con una actitud de lucha y esfuerzo, el caso 3 reflexionó mucho sobre la carrera que debía estudiar, recibió orientación vocacional e investigó sobre algunas universidades y las licenciaturas que ofertaban, su familia y en especial su mamá la apoyaban en cualquier decisión que tomaba, lo único que le pedían era que fuera algo que le gustara y disfrutara porque toda su vida se dedicaría a ello; ella tenía muy claro que la carrera tenía que estar relacionada con ayudar a la gente, lo describe muy bien en el siguiente fragmento:

“En cuanto a mi perfil, desde pequeña, estuve relacionada con trabajo social, entonces me empecé a interesar por esa área, me interesaba lo social, por ejemplo, la inclusión de personas con discapacidad, apoyar a la gente en sus necesidades y problemas, sin embargo, no fue mi primera opción, tenía la idea de estudiar ingeniería en sistemas, pero me recomendaron que revisara cuales eran mis fortalezas y debilidades, mi debilidad era el área de las matemáticas, pero mi fortaleza era lo social, a la par vinieron a mi mente las trabajadoras sociales con las que me he topado a lo largo de mi vida y mi trayectoria, me sentí identificada con esa figura, entonces me pregunté si ¿me gustaría estudiar trabajo social? y me dije que sí, ¿qué podía pasar?, que no me gustara y pudiera salir” (E1C3).

A partir de estos diálogos consigo misma es que decide estudiar la Licenciatura en Trabajo Social, al igual que todos los estudiantes que pretenden ingresar a la UAEH, solicitó su ficha electrónica para participar en el proceso de selección, se preparó hasta que llegó el día del examen, recuerda que fue electrónico, le asignaron su computadora y un tiempo para responder el examen pero no terminó de responderlo debido a que le llevaba mucho tiempo leer y analizar las preguntas, se agotó el tiempo y recuerda que le faltaron varios reactivos por contestar, esto la decepcionó ya que era un punto desfavorable para que no fuera seleccionada, sin embargo cuando se publicaron los resultados estaba entre los estu-

diantes elegidos para ingresar, esto la hizo sentir muy emocionada y a su vez extrañada; desde ese momento se sintió muy agradecida con la universidad por darle la oportunidad de estudiar.

Las universidades son formadoras de profesionales, pero también forman ideologías y nuevas culturas, La Asociación Mexicana de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2002, p.14) expresa de forma clara:

La discapacidad no debe limitar el desarrollo esencial del ser humano, por lo tanto, hay que adaptar las herramientas necesarias para potenciar su funcionamiento en los contextos sociales concretos, en este caso en la Educación Superior.

Es un avance considerable la aplicación de exámenes de admisión electrónicos y es un gran adelanto aceptar estudiantes con Discapacidad física como fue el caso 3.

Recuerda que el primer día de clases fue de reconocimiento y presentación, así conoció al primer grupo con el que estuvo, menciona que fue muy motivador ver y escuchar personas que al igual que ella había decidido estudiar Trabajo Social por vocación y compromiso, sin embargo, también fue triste ver varios compañeros que estaban ahí por qué no habían sido seleccionados para otras licenciaturas y la tomaron como una segunda opción.

Así comenzó su camino dentro de la universidad donde aún se encuentra estudiando, en su trayecto se ha enfrentado con docentes diferentes, algunos, menciona, son muy comprensivos al ver sus dificultades físicas y le permiten llegar unos minutos después sobre todo en las primeras horas de clase, por el contrario hay otros docentes que no tienen esta consideración ni ninguna otra, aunque esto no significa que sea negativo, sino que les hace falta empatía y sensibilización desde su punto de vista. Respecto a las adecuaciones de contenidos y actividades dice que no hacen ninguna, todas las actividades puede hacerlas de igual forma que sus compañeros, por lo que tampoco las considera necesarias, los docentes la incluyen en todas las actividades y la evalúan bajo los mismos criterios que sus compañeros, aunque a pesar de ello, se han presentado dificultades para integrarse al grupo y trabajos en equipo, lo que ha representado resultados negativos en su rendimiento académico.

El trato con sus compañeros ha sido difícil, con el grupo base con el que inició tuvo una relación cordial al principio, logró hacer buenos amigos con los aún tiene contacto, pero por diferencias en trabajos y prácticas que se hacían en equipo comenzó a tener problemas, dicha situación la relata de esta forma:

“Sentía que no me tomaban en cuenta, que no tomaban en cuenta las aportaciones de cómo hacer los trabajos más fáciles, en los recorridos que teníamos que hacer, la verdad era problema de ambas partes, ellos que no me aceptaban y yo que no me sentía parte de ellos, fue ahí donde me canalizaron al área de psicología de la universidad, la coordinación me canalizó” (E1C3).

Estaba renuente a acudir al área de psicología de la universidad donde había sido canalizada, al principio, menciona que no sentía que ella fuera la del problema, más bien creía que era el grupo quien la rechazaba, sin embargo, acudió y esto le permitió darse cuenta del porqué no se integraba al grupo y las diferentes actividades de equipo que debían desarrollar. Estos problemas volvieron a generar en ella emociones negativas, que expresa en el siguiente fragmento:

“Me sentía triste, me llegué a sentir sola, con baja autoestima, enojada y frustrada porque sentía que algunos de mis compañeros me pisoteaban, me hacían ver delante de las maestras como que yo era la mala, se quejaban de que yo no me integraba con ellos, pero yo sentía que era lo contrario, eso fue detonante para que yo me atrasara en tiempo dentro de la licenciatura” (E1C3).

Tan graves fueron los problemas de inclusión y socialización que reprobó la asignatura medular de la licenciatura, no podía trabajar en equipo, esto le afectó de manera en la calificación, la profesora titular de dicha materia no trabajó con algún tipo de mediación que favoreciera la integración de la chica al grupo, sino que pasó por alto el conflicto, trayendo como consecuencia la reprobación dos veces consecutivas de la signatura. Por ésta decidió dejar de cursar las materias del siguiente periodo y centrarse sólo en la asignatura reprobada; con tres oportunidades para pasar, llegó a la tercera, lo que significa que si no la acreditaba causaría baja definitiva del programa académico y por ende la universidad, esta fue la situación que vivió, estaba obligada a pasar la asignatura, ya se había retrasado dos semestres y estaba llena de presión y angustia según recuerda.

Por fortuna en la tercera oportunidad, después de muchos esfuerzos y el apoyo psicológico, logró integrarse y tener una mejor relación con sus compañeros y el equipo con el que desarrollaba las prácticas, lo cual favoreció la aprobación de la asignatura y pudo continuar. De la profesora menciona que desde la primera clase y el primer contacto que tuvo con ella la intimidó y notó que era una persona muy rígida, por desgracia la percepción de sus compañeros en el trabajo en equipo no era la correcta, ya que no consideraban que por su condición física ella se cansa más rápido y le cuesta el doble de esfuerzo realizar algunas tareas, puntos que tampoco la profesora tomó en consideración según refiere.

Es la única asignatura donde ha reprobado, en el resto ha tenido dificultades, pero menciona que los docentes han sido muy pacientes y la han apoyado para mejorar y aprobarlas. Hoy en día se encuentra en la recta final de la licenciatura, está con el tercer grupo de compañeros por los retrasos que tuvo que enfrentar, ahora se siente más integrada y sigue acudiendo a terapia psicológica de forma particular, lo hace con ayuda de una profesora de la misma licenciatura que le brinda este apoyo. La actitud y percepciones de sus compañeros y de ella han ido cambiando y mejorando, lo cual ha traído una relación de más comprensión y respeto entre ellos.

Los fragmentos anteriores destacan lo que la ANUIES (2002, p. 18) define como apoyos naturales:

Es decir, instancias y servicios educativos tales como: ámbitos de trabajo, cursos de inducción, formación, dinámicas de grupo, compañeros de clase, estudiantes de servicio social, los docentes y su experiencia, los organismos estudiantiles, voluntariado, padres de familia, que faciliten el trabajo a través de diversas modificaciones que permitan un mejor desempeño de las personas con discapacidad.

En el caso 3, varios de los apoyos naturales estuvieron ausentes, si bien la universidad acepta incluir estudiantes con discapacidad, la labor va mucho más allá de tener a dichos estudiantes sentados en las aulas, mientras compañeros, docentes y todo el personal que labora en la universidad no estén informados sobre las características de las nee en cuestión y sean conscientes del trato, las adecuaciones y el valor que tienen las personas con discapacidad, los estudiantes llegarán a un punto donde no cubran las exigencias administrativas, obligándolos a desertar por no sentirse parte de la comunidad educativa.

Respecto a las condiciones físicas de la universidad menciona que el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades es muy grande, el área de trabajo social es uno de los últimos módulos, lo que representa un reto para ella según dice, ya que la distancia entre la biblioteca y la cafetería por ejemplo es muy grande, aunque puede mover todas sus extremidades, la velocidad con la que camina es lenta y tiene que ser muy cuidadosa para no caerse, también hay demasiadas escaleras en algunos espacios y hay pocas rampas y barandales de apoyo, incluso hay lugares inaccesibles como el CEDICSO donde casi le es imposible subir por la cantidad y altura de los escalones que tiene, a pesar de ello considera que la universidad ha intentado ser más accesible para las personas con discapacidad, tanto que ella es un ejemplo al tener la oportunidad de estudiar dentro de ella. De las recomendaciones y cambios para mejorar la accesibilidad menciona lo siguiente:

“Se necesitan muchos cambios, rampas, elevadores, barandales, flexibilidad y más gente trabajando a favor de ello, ya que sólo a quienes nos afecta directamente es quienes nos preocupamos y trabajamos, se necesita involucrar a más personas” (E1C3).

Ella ha solicitado a la administración del instituto mejoras a las condiciones físicas de la escuela, logró a través de un escrito que se pusiera un barandal en la entrada del módulo de la licenciatura en trabajo social que les permita a los que transitan tener seguridad y protección de no caerse ya que está en alto, ha solicitado audiencias con el rector y otras autoridades educativas dentro de la universidad para proponerles mejoras y adecuaciones para brindar mejores oportunidades para las personas con discapacidad, pero hasta ahora no logrado que le den una fecha para ello.

Ahora se encuentra cursando el octavo semestre, quiere terminar la licenciatura con la menor dificultad académica y administrativa posible, realizará su servicio social en la Fundación Hidalguense que es una institución dependiente de la UAEH, se desarrollará dentro del área social. Al terminar la licenciatura desea tomar el área del peritaje social, asistencia social o procuración de justicia como campo laboral y seguir preparándose y estudiando para ser mejor profesionista y persona, de esta manera podrá apoyar a aquellos que como ella son vulnerables en una sociedad que aún está en proceso de crecimiento en

el campo de la inclusión como bien menciona, también desea casarse y tener una familia. De los retos que enfrentará a partir de la discapacidad en un futuro dice lo siguiente:

“Lo primero, saber cómo dirigir a mi futura familia cuando la tenga. En lo laboral demostrar que tengo conocimientos para desempeñarme como trabajadora social, abrirme camino y conseguir la oportunidad de desarrollarme, sé que no es lo mismo la teoría que nos dan en la escuela que salir al campo laboral, eso es un reto que tengo que manejar, por último también lidiar con las costumbres, las tradiciones y las ideologías del mundo, ser diferente ante esto no es fácil, comportarse de manera diferente no siempre es aceptado, a veces te ignoran o te demuestran indiferencia, quiero seguir siendo yo, con todo lo que soy, abrirme camino con todo esto y alcanzar todos mis sueños” (E1C3).

Para finalizar con este caso se rescata la reflexión hecha por Pérez de Mayorga (2014) sobre el estereotipo de la persona con discapacidad; menciona que éste ha generado la idea de que deben estar en lugares separados a los de la comunidad, esto da como resultado un prejuicio y por consiguiente la discriminación y exclusión, esto hace ver a un estudiante con discapacidad no desde las características o logros personales, sino en función de normativas establecidas. La discapacidad, por el contrario, desde una visión moderna, está en el contexto, la universidad debe facilitar física, administrativa y académicamente el tránsito de los estudiantes con alguna discapacidad, sólo así se podrá hablar de una educación para todos.

6.2 Análisis macro. La inclusión educativa en el contexto mexicano. Una mirada desde las personas con discapacidad

Este apartado, corresponde a la segunda parte del análisis de resultados, que tuvo como objetivo realizar una perspectiva global del proceso de inclusión y los factores que están en juego a lo largo de la trayectoria formativa de personas en condición de discapacidad física. Es justo en este segundo nivel de análisis donde es posible identificar los hallazgos más relevantes de la presente investigación.

6.2.1 La discapacidad e inclusión en el contexto de la escuela regular.

La discapacidad es una condición de vida que es vista y conceptualizada a partir de distintos puntos de análisis tiene características específicas según el caso del que se hable, no sólo hablamos de características físicas o intelectuales, sino también contextuales, ¿qué se quiere decir con ello?, que las condiciones de nacimiento, de vida y de desarrollo influyen de manera distinta en la forma de ver y vivir la discapacidad en cada una de las personas que la padece. Las historias de vida reportadas dan muestra de ello.

Hay tantas *visiones de la discapacidad* como autores que hablan de ella, Pantano (2009), por ejemplo, señala que la discapacidad se puede dividir en dos modelos, el médico-rehabilitador y el social, el primero de ellos se basa en una idea de la discapacidad como enfermedad. Desde esta perspectiva, las personas deben ser aisladas y recibir una atención médica a base de tratamientos y terapias para recuperarse, este modelo no permite la inserción de la persona al ámbito social y mucho menos escolar. El segundo modelo llamado social, conserva la parte médica y rehabilitadora como un derecho de la persona con alguna discapacidad, pero la discapacidad deja de ser vista como una enfermedad y se convierte en una condición particular de vida; esto quiere decir que la persona debe ser incluida en todos los espacios sociales; además de ello, por lo que la discapacidad está en el contexto, ya que es el quien pone las barreras para la persona con discapacidad.

En las trayectorias aquí analizadas se pueden apreciar ambas perspectivas. En los tres casos, el modelo médico-rehabilitador es el que asumen las instituciones educativas, sobre todo cuando se tiene el primer contacto con los sujetos con una discapacidad física. De ahí, la necesidad de ubicarlos en escuelas especiales y las posturas de resistencia de algunos docentes. No obstante, para los jóvenes de este estudio, su visión es opuesta; ya que no se miran como “seres incapacitados”, es decir, ellos se ven a sí mismos como sujetos en crecimiento constante, con las mismas posibilidades de aprendizaje de cualquier ser humano. Asumen su discapacidad como una limitante parcial que no afecta su desarrollo evolutivo.

Su necesidad de pertenecer a un contexto escolar demuestra que tienen una postura objetiva de sus alcances y limitaciones; interactuar con sus iguales, los posiciona en un plano congruente con el modelo social. Ambas perspectivas se contraponen. En este senti-

do, la escuela es uno de los espacios sociales que más barreras impone a las personas con discapacidad física, el cúmulo de experiencias dentro de las distintas escuelas, los diferentes niveles educativos, la diversidad de docentes y compañeros con los que han convivido y las oportunidades y limitaciones permiten apreciar una postura de discapacidad en el contexto escolar. Lo anterior es señalado por los 3 casos y se resume en los siguientes fragmentos:

Caso 1:

“Yo me visualizo, como una persona diferente y normal a la vez, porque digo, mis compañeros caminan, corren, van, pero yo con ciertas limitaciones hago lo mismo, en específico, para saber cómo me ven en la escuela tendría que preguntarles a todos los que me rodean, mi experiencia escolar ha sido muy bonita, la escuela ve a las personas con discapacidad como ejemplos, yo tengo amigos que me han dicho del chico que es invidente que está aquí en derecho, dicen que es una persona ejemplar, yo la verdad no soy ejemplo para nada, así siento yo, la escuela los ve como ejemplo, tengo un docente que ha dicho que el chico con discapacidad visual que te comento es el mejor de su clase, la escuela los ve como personas que pueden desarrollarse, estudiar lo que quieran y ser un ejemplo, la voluntad mueve montañas, teniendo esa voluntad que tienen estas personas pueden llegar hasta donde quieran, mis docentes han tenido estudiantes con discapacidad que son egresados, uno de ellos trabaja como regidor en algún municipio (hace referencia al caso 2), y otro es defensor de oficio y que son ejemplos de éxito, yo no soy ejemplo te repito” (EICI).

Caso 2:

“La discapacidad se mira diferente de acuerdo a las etapas de la vida, conforme van pasando las etapas esto cambia y se amplía el concepto por personas que pueden realizar cualquier cosa, hay una diferencia entre la etapa donde yo entro a la escuela y la visión actual, hoy la discapacidad no se esconde, no es algo que tengamos que tener encerrado, o amarrado en otros casos donde me tocó verlo así; hoy la discapacidad sobresale, porque hay mucho talento con discapacidad, el talento no tiene nada que ver con lo físico, ni tampoco con lo intelectual, he podido

conocer personas con discapacidad intelectual que son escultores maravillosos, pintores maravillosos, que tienen una capacidad narrativa impresionante, entonces ya no es una limitación en ninguna circunstancia” (E1C2).

Caso 3:

“Po tradición las instituciones se dejan llevar por una primera impresión y no ven el potencial que una persona posee, sólo se enfocan en la parte física, cuando ven una persona con discapacidad lo ven como una persona que está tonta, esa persona no va a aprender y tampoco puede enseñar nada, para empezar el término discapacidad ya dice mucho, yo opino que es un poco denigrante, creo que la escuela debe usar el de personas con capacidades diferentes, todo aquel que se llama persona es alguien que tiene potencial, una persona con discapacidad tiene distintas habilidades, conocimientos y potencialidades para desarrollar, no hay que confundirnos, una persona con discapacidad no es alguien a quien todo se le debe hacer, la escuela aún ve a la persona con discapacidad como a alguien que no puede y están equivocados” (E1C3).

Las personas con discapacidad que llegan a la educación superior en México son consideradas casos de éxito, si bien la población con discapacidad que está en educación básica ya es un número alto, sólo un mínimo porcentaje logra llegar a la universidad, mantenerse y graduarse. En la medida en que la escuela realice adaptaciones a las necesidades específicas de un estudiante los casos de éxito pueden ir aumentando. De acuerdo con lo anterior, al preguntarle a los tres casos la medida en que la escuela hace *adecuaciones a las necesidades de aprendizaje específicas* de los estudiantes con discapacidad, ellos comentan lo siguiente:

Caso 1:

“Son muchas las adaptaciones que hacen, pero en lo específico, a la universidad, le falta no la inclusión, sino programas, yo no soy una persona discapacitada me lo han dicho muchas veces, soy diferente si, pero no tengo una discapacidad que no me permita desarrollarme, puedo hacer prácticamente todo, a la universidad le faltan programas específicos, adaptaciones, si las hace, programas que nos permitan

estar inmersos en todas las actividades, por ejemplo, deportivos, musicales, algo así, becas tal vez, una biblioteca en sistema Braille para los estudiantes ciegos, etc. La verdad es que son muy pocos los estudiantes con discapacidad dentro de ICSHu, sólo conozco a dos que son discapacitados, pero por ejemplo, los exámenes orales, sé que no están permitidos, no están en los reglamentos, no están contemplados, las adaptaciones serían, contemplar este tipo de cosas en los reglamentos, sin embargo, como me dicen mis papás, no por mi va a cambiar todo, no por mi va a cambiar el mundo, ni los demás, a su vez, el mundo no va a cambiar sólo por algunos. La escuela con el hecho de tener un estudiante con estas características está obligada a realizar cambios físicos y normativos que les permitan a los estudiantes con discapacidad desarrollarse de manera plena dentro de ella, es una cuestión de política que no siempre se acata en su totalidad por parte de las instituciones educativas” (E1C1).

Caso 3:

“Si las hacen, sin embargo no en el grado que deberían ser, estas adaptaciones deben hacerse con conocimiento de causa, una adaptación debe favorecer, no perjudicar, se debe hacer sólo en caso necesario, cuando en verdad el estudiante no puede realizar alguna de las actividades dentro de la escuela, cuando el estudiante es capaz de hacerlo no son necesarias, ya que incluso cambiar las formas de aprendizaje podría dañar al estudiante o hacerle pensar que es incapaz de alcanzar ciertas metas u objetivos, considero, que la escuela debe ser más empática con las personas diferentes, ponerse más en su lugar, entender mejor su forma de vida, hace falta mayor sensibilización, en el caso de la UAEH hay un avance considerable, ya existen algunas adaptaciones, sin embargo, deben expandirlas para que sea en todos los lugares y espacios, en alguna medida ya las hace, si hace falta, pero el trabajo ya comenzó. Hay un temor en recibir a las personas con discapacidad, no quieren hacerse responsables y eso les causa un miedo tremendo, piensan que puede pasar algo, accidentes por ejemplo, y ellos tendrían que ser los responsables, si superamos esta primera idea se puede pasar a las adecuaciones físicas que tendría que tener la escuela y que ya hemos hablado, las rampas, los barandales, lugares

específicos para personas que tienen una discapacidad en el estacionamiento, apoyo de algunos especialistas y que los accesos estén pavimentados, pero considero que lo más importante es brindarles el acceso” (E3C3).

La realidad es que muchas personas como ellos están llegando a las escuelas y en especial a las universidades, a pesar de todas las barreras y dificultades a las que se ha enfrentado creen que hay un avance significativo en la inclusión de personas con discapacidad por lo que, en especial se sugiere comenzar por el acceso físico a la institución, el poder brindar un lugar dentro de ellas, independiente a sus características específicas, a que, desde el momento en que solicitan un lugar se les brinde y no sean barreras administrativas las que aparezcan primero, todos los cambios pueden ser paulatinos, pero no pueden llevarse a cabo si no están dentro de las escuelas las personas con discapacidad, sólo así puede verse en que debe trabajarse para mejorar su estancia dentro de la escuela. Castejón (2002) precisa, ante cualquier diferencia individual en el aprendizaje la escuela debe comenzar a adaptarse, debe trabajar en ser adecuada para todo tipo de alumnos, considerando las diferencias de cada uno, todas las escuelas deben regirse por este principio de equidad.

6.2.2 La discapacidad e inclusión en el contexto familiar.

En los casos analizados, se puede observar que la familia es el primer grupo donde se desenvuelve una persona con discapacidad y resulta determinante no sólo para alcanzar el desarrollo integral, sino también para lograr la inclusión educativa y social. La presencia de una persona con discapacidad hace el estilo de interrelación, así como a los valores de una familia, poniendo a prueba su capacidad de adaptación; capitalizan experiencias y al mismo tiempo movilizan los recursos de que disponen para orientar a sus hijos con discapacidad, impulsándolos a desarrollar todo su potencial humano. Además, modifican prejuicios, cambian conceptos y con sus iniciativas de apoyo logran incidir en una política pública basada en los derechos humanos (Garrido, 2009).

A continuación, se ilustra el importante papel de los padres en los procesos de inclusión educativa. El caso 1 menciona que su vida comenzó después del accidente ya que lo anterior es casi imposible de recordar, siente que a partir de ello se unió más con su familia, en especial con sus padres, les tiene mucha confianza, son las personas de quién re-

cibe más apoyo y a las personas que más admira junto con sus hermanas. Al respecto expresa sus sentimientos:

“Una mamá es un ángel para los hijos, para mí ha sido un ángel, mi papá también, no al cien por ciento como mi mamá, porque está lejos, pero antes estaba en todo, me sigue apoyando de otra manera en lo que puede, ya que al igual que yo, es una persona con limitaciones físicas, eso lo limita un poco. En mis hermanas encuentro un punto fundamental de mi vida, la fuente de, y una fuente se define como el lugar de donde brota todo, donde brota el agua, así las describo a ellas, hemos vivido muchas experiencias muy bonitas, convivimos, me apoyan sin condición, son menores que yo, aun así, me cuidan y protegen en cualquier momento” (EICI).

La interacción con su familia es de una forma normal y natural, platica con ellos, juegan y también pelean, se describe como alguien muy cariñoso y sobre todo lo es con su madre, ayuda en su casa con lo que puede, por ejemplo, con tareas domésticas, hace las compras cercanas, cuida a sus perros y es el encargado de comprarles la comida y dárselas además de limpiar su lugar, por efecto del medicamento que toma le da mucho sueño, así que duerme mucho y eso le causa problemas ya que su familia le dice que podría ayudar en más cosas. Su tiempo libre lo ocupa para leer, escribir poesía y estar con su familia, que para él son la motivación más grande que tiene y por quién se esfuerza todos los días.

El caso 2, es el segundo hijo de una familia de cuatro integrantes, sus padres son docentes de la Secretaría de Educación Pública, menciona que esta formación ha sido determinante en la forma de mirar y hacer frente a su condición de discapacidad desde que llegó al mundo, también el trabajo de sus padres ha permitido que puedan solventar los gastos que esto ha generado a lo largo de sus tratamientos, terapias y visitas constantes al médico por la condición de salud tan vulnerable en la que se encontraba y que ahora ha podido superar. *Cuando habla sobre cómo ha sido su vida en familia a partir de la discapacidad lo dice de la siguiente forma:*

“Yo creo que ha sido una vida muy afortunada, normal, porque mis papás nunca me compadecieron, en los primeros años de su vida adaptaron la casa para que fuera un gimnasio que me permitiera rehabilitar y fortalecer mi cuerpo, desde poner barras de ejercicio en el comedor de la casa, convertir la sala en un gimnasio

con balines, rodillos de espuma, barras improvisadas y cambiar el baño por una regadera de teléfono, para simular una tina de hidroterapia con el fin de apoyarme a mejorar el estado físico. El trato hacia mí y mi hermana siempre se basó en criterios de igualdad, los regaños eran parejos, no había concesiones, sólo para realizar actividades físicas, pero las condiciones de disciplina eran las mismas para ambos” (E1C2).

Le gusta convivir con su familia, son las personas más importantes de su vida, un motor, una fuerza que lo impulsa a trabajar más duro y levantarse todos los días, los apoya en las actividades que puede y las que el tiempo le permite, porque que está muy ocupado con sus responsabilidades laborales. Entre sus hobbies están, la oratoria, escribir poesía, leer y la convivencia con sus amigos. Hoy en día colabora en un programa de radio por internet donde hace una aportación semanal con opiniones sobre diversos temas, procura no dejar de estudiar para poder ayudar y servir mejor a las personas.

Cada familia es distinta, hay familias que comparten el que uno de los hijos viva en condición de discapacidad como son los tres casos de análisis, en cualquier circunstancia, según Garrido (2009) la familia debe ofrecer las oportunidades para desarrollar las habilidades que les permitan a sus miembros desenvolverse con seguridad y autonomía en cualquier ámbito social, la escuela complementará esta función, sin embargo, es la familia el pilar más fuerte para lograr el pleno desarrollo de la persona.

El caso 3 es un claro ejemplo de lo anterior, forma parte de una familia, además de numerosa, y responsable, comprometida con su desarrollo y educación. Ocupa el lugar número uno de seis hermanos, es la única que se encuentra estudiando una carrera universitaria, recibe apoyo de todos, pero en especial de su madre, quien desde que nació la ha impulsado y motivado para llegar a donde se encuentra ahora, algunos de sus hermanos estudian y otros trabajan, ella según refiere, por ser la hermana mayor es su ejemplo, siente la responsabilidad de guiarlos y aconsejarlos para que sigan el camino correcto. *Respecto a la inclusión dentro de su familia menciona:*

“Me incluyo en los quehaceres del hogar, trato de hacer todo lo que puedo, ayudar y participar, a mi propio ritmo; barro, trapeo, lavo trastes y ropa, cuando tengo la posibilidad de aportar económicamente también lo hago, vendo dulces en la escue-

la por ejemplo, apoyo en la parte emocional a mi familia, muchos de los desafíos por los que pasan ahora mis hermanos yo también los viví, en ese sentido, los aconsejo y los motivo, trato de fungir como la hermana mayor que soy, dándoles todo el apoyo que puedo, siento una responsabilidad muy grande en cuanto a mi familia, soy la mano derecha de mi mamá, en ausencia de ella, los permisos, las autorizaciones y los consejos los doy yo, los desafíos y dificultades de mis hermanos, hasta cierto punto los veo y resuelvo yo, mi mamá trabaja en la central de Pachuca, me quedo al frente de la casa y la familia, todos tratamos de compartir la responsabilidad, sin embargo, el peso recae en su mayoría en mí y mi hermano, que es el único varón” (E1C3).

Reconoce que sin su familia no habría avanzado tanto y llegado hasta la universidad, por ello se esfuerza lo más que puede para corresponder y en algún momento retribirles su amor y cuidados, su tiempo libre lo divide en su familia, estudiar, cantar e ir a la iglesia.

Es la familia la que introduce a los hijos al mundo de las personas, de los objetos y de las relaciones que se establecen entre sus miembros (Garrido, 2009). En los tres casos, es la familia el primer elemento rehabilitador, integrador y socializador, por tanto, constituye una esfera vital en la vida de una persona con discapacidad, no sólo se convierte en el apoyo principal, sino también va generando formas de inclusión que impactan tanto en la escuela como en la sociedad. De todos los miembros, la madre, hablando de los tres casos, es la figura más representativa, es quien protege, impulsa y a su vez motiva; el padre y hermanos se convierten en apoyos, son agentes muy fuertes para lograr inclusión, si se educa bajo el criterio de igualdad en la familia, la persona con discapacidad se desarrolla bajo la idea de que tiene un lugar y un papel específico que desarrollar en los ámbitos y roles en los que se ve inmerso a lo largo de su vida, eso es un punto que propicia la inserción, permitiendo que puedan lograr cualquier meta, incluyendo la de llegar a la universidad.

6.2.3 La discapacidad e inclusión en el contexto social.

Una parte fundamental de la inclusión es cómo la sociedad en su conjunto reacciona ante la discapacidad. Las experiencias de una persona con discapacidad se dividen en dos tipos, las positivas que se refieren a la inclusión y las negativas que de forma inversa hablan de la exclusión, en la esfera social, donde todos se ven inmersos, esto se observa en las vivencias de los tres casos analizados. De esto opinan lo siguiente:

Caso 1:

“Fíjate que todos dicen que un niño y un borracho dicen la verdad, un día en la combi se me queda viendo un niño y le pregunta a su mamá, oye ¿qué tiene ese joven?, ¿qué tiene en su ojo?, o cosas por el estilo, cuando escucho eso, ya lo tomo a la ligera, ya no siento ofensa, antes si me hería, me llegaba mucho, me lastimaba, ya aprendí a controlarlo, todavía me duele un poco, pero menos que antes, eso va a ser siempre, uno tiene que aprender a vivir con esto cuando estás en una condición de discapacidad” (E1C1).

Caso 2:

“El compadecer a una persona con discapacidad, no le ayuda en nada a su formación emocional, algo que me molesta mucho es que se te queden viendo en la calle, ponerle atención a lo que es diferente lo considero ofensivo, muchas veces es involuntario, sin embargo en los adultos si lo reclamo, en los niños lo entiendo a veces, me paran en la calle, y me preguntan ¿porque caminas así?, hoy ya lo puedo explicar, no me lastima, pero de un inicio si era lastimoso, porque me recordaba todo el dolor y un proceso muy complicado en el que estuve inmerso” (E1C2).

Caso 3:

“Te ven como bicho raro, algunas veces hacen gestos de desprecio en la calle, te miran como si fueras un extraterrestre, hay actitudes que incluso te hacen sentir triste, actitudes de mucho desprecio, actitudes más exclusivas que inclusivas, pero también me han tocado actitudes positivas, por fortuna, en cada institución en la que he estado ha habido por lo menos una persona que cree en ti y te brinda apoyo, a partir de eso también me han abierto muchas puertas, las oportunidades que

he tenido escolares y laborales han sido por estas personas que tienen una actitud inclusiva, te hablo también de los amigos que he logrado hacer a lo largo de este tiempo” (E1C3).

En su generalidad las dificultades sociales son consistentes en los casos de discapacidad física. Un punto importante para la reflexión es la falta de sensibilidad por parte de la sociedad respecto de la discapacidad física, esto quiere decir que sólo cuando se vive o convive con la discapacidad, las personas son conscientes de las barreras, dificultades y retos que enfrentan. Los casos demuestran experiencias de exclusión y rechazo en algún momento de su trayectoria académica, lo cual es congruente con lo señalado por Courtis (2009, p. 412) quien opina que “la exclusión y la ignorancia se han retroalimentado en un círculo vicioso: la tendencia a vincular a las personas con discapacidad con estereotipos negativos provoca el reforzamiento de su exclusión”. En el contexto mexicano y mundial esto representa una de las barreras más comunes. A mayor conocimiento e información sobre la discapacidad, así como de una convivencia permanente con ellas, mayores posibilidades habrá de cambiar la ideología y la cultura sobre la discapacidad y, en consecuencia, una mayor inclusión social.

En lo que refiere a las *barreras sociales* más comunes que se imponen a las personas con discapacidad, los casos han tenido las siguientes experiencias:

Caso 1:

“Muchos no respetan los derechos de las personas con discapacidad, hay una falta de cultura, más bien no inclusiva, un autor que he leído en un artículo habla de la bendita ignorancia, esa bendita ignorancia, lleva a la gente a ser excluyente con las personas con discapacidad, si el mundo respetara, hay una frase que nos dejó el licenciado Benito Juárez García, que es ‘entre los hombres y las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz’, esto es fundamental, es el resumen de todo. La inclusión no se da en un cien por ciento, sólo algunas instituciones escolares o de gobierno aplican las políticas y muchas otras no las acatan o no se apegan a los reglamentos, para mí, aún es opcional en México el que una institución sea inclusiva o no” (E1C1).

Caso 2:

“Las barreras yo podría dividir las en dos grandes grupos, las barreras físicas, que siempre habrá hasta en la casa de cualquier familiar, siempre existirán un escalón o un piso a desnivel que va a complicarte en algo, por ejemplo, para llegar a esta oficina tengo que subir 10 escalones, las banquetas del municipio y de las calles, no están pensadas para las personas con discapacidad, eso es lo mínimo. Por otro lado, están las barreras sociales, donde hay que romper el paradigma de ‘no puede’, ¿quién ha dicho que no puede?, no somos especialistas para decir y evaluar a simple vista que no puede, ¡no puede hacer lo mismo!, pero no puede hacer lo mismo es una frase muy distinta a no puede, estas barreras son con las que me he enfrentado siempre, pero también las he superado. Hoy mi madurez mental está muy fortalecida, quien me quiere pegar en el ánimo tiene que buscar otra arista, porque la discapacidad hace mucho tiempo que dejó de ser una vulnerabilidad emocional para mí” (EIC2).

Caso 3:

“Las barreras más frecuentes a las que nos enfrentamos las personas con discapacidad son en primer lugar, el mal trato hacia nosotros, las palabras ofensivas y la actitud discriminatoria por la resistencia a la convivencia con las personas diferentes; en segundo lugar, las condiciones del contexto y la infraestructura que no están adecuadas para el tránsito y desplazamiento de las personas con discapacidad y una tercera, la actitud negativa de las personas al frente de las instituciones, que se resisten. El sistema no está diseñado para tener personas con discapacidad dentro, no piensan que en algún momento éstas pueden llegar a los distintos espacios, creen que todas son normales, por lo tanto, los lugares no son accesibles, no hay conciencia para visualizar que, si estas personas llegan, ¿qué es lo que se necesita hacer y tener?, no se ponen en nuestros zapatos y pensar que si ellos tuvieran una discapacidad ¿qué es lo que les gustaría encontrar para desenvolverse de manera correcta?” (EIC3).

A partir de las *barreras sociales*, que se convierten en obstáculos generales en la vida de una persona con discapacidad, se puede precisar que no son aceptadas del todo

como bien lo mencionan, depende en gran medida del nivel de sensibilidad, el cómo se miran y las oportunidades que se les brindan son ejemplos de ello. La inclusión es un proceso largo, gracias a él se han notado cambios muy favorables, sin embargo, aún no todos son incluidos y quienes sí, no lo están en las mejores condiciones ni tienen las mismas oportunidades, las barreras siguen estando presentes, aunque no en todos los casos en la misma medida según las experiencias anteriores.

Dichas barreras demuestran la perspectiva de Brogna (2009) al decir que la concepción de discapacidad desde el aspecto individual tiene que ver con la salud; es decir una afectación en el cuerpo físico de la persona; pero también está la perspectiva social, que define como una red compleja de relaciones, roles, pujas, intercambios, expectativas, imposiciones, prejuicios, luchas y resistencias que tienen que ver con el contexto y el tiempo. En sintonía con lo encontrado en las historias de vida, el paradigma del déficit o discapacidad se vive de forma física y social. En el contexto hidalgense, la primera barrera está en el cuerpo, la segunda en el contexto y espacios donde se desenvuelve la persona.

Las barreras físicas pueden superarse si la discapacidad lo permite, una atención médica y terapéutica permanente puede ser la clave de ello, no obstante, las barreras sociales dependen de factores externos a la persona con discapacidad, en los tres casos se puede generalizar que el cambio principal debe ser en la infraestructura y espacios físicos, esto mejoraría la posibilidad de desarrollo. Sobre esto opinan:

Caso 1:

“Para mejorar las condiciones físicas del contexto social y hacerlo más inclusivo se deben tapar coladeras, reparar banquetas y respetar los altos en el caso de las personas que manejan; ya que hasta las personas que son normales corren el riesgo de ser atropelladas, muchos conductores, manejan como verdaderos desquiciados, se debe promover una cultura de vialidad para todos, si la hay, pero debe aplicarse. Los semáforos deben considerar que hay personas que tardan más en cruzar, deberían tener mayor consideración para ellos; hacen falta más rampas y barandales en un noventa y cinco por ciento de las calles y los espacios. Lo principal es la promoción de respeto a los derechos de cualquier persona y más, los derechos de las personas con discapacidad” (E1C1).

Caso 2:

“Se ha superado la barrera del discurso y se ha convertido en prácticas concretas, ahora usar anteojos o un aparato auditivo implica la disminución de las capacidades, un porcentaje considerable de la población tiene discapacidad, si se ve de esta forma. Para mejorar las condiciones de accesibilidad en la sociedad, se requiere un compromiso del gobierno desde su nivel municipal hasta federal, así como una inversión que permita que haya infraestructura como semáforos sensoriales y botones de cruce, de esta forma podría haber mejores posibilidades de convivencia para las personas con discapacidad física” (E1C2).

Caso 3:

“Ya existe un trabajo para realizar adecuaciones y hacer los lugares públicos más accesibles, sin embargo, para ello también se requiere presupuesto, en ocasiones no lo hay, eso también es una limitante, sin embargo, hay cambios significativos, se trabaja en la inclusión como una idea general para todos estos espacios, hay mayor apertura y oportunidades, pero necesitan brindar mejores servicios, espacios y seguridad para el libre tránsito de las personas con discapacidad” (E1C3).

De acuerdo con la accesibilidad en los espacios físicos, el arquitecto americano Michael Bednar, introdujo la idea de que “la capacidad funcional de todos se ve aumentada cuando se eliminan las barreras arquitectónicas. Sugirió que un nuevo concepto, más allá de la accesibilidad, era necesario para que el mundo fuera más universal” (Simonetti, Prett y Squella, 2010, p. 14), en 2001 formalmente los programas de diseño arquitectónico en Europa introdujeron el concepto de “diseño universal o para todos” en sus programas de formación (Ginnerup, 2010), esto quiere decir, que la accesibilidad se amplía de tal forma que se hace visible a través de las estructuras de los espacios físicos.

Hay que aclarar que las barreras físicas del espacio público y privado afectan no sólo a las personas con discapacidad, sino también a aquellas que por la edad avanzada no pueden desplazarse, a las madres que tienen la necesidad de llevar una carriola para transportar niños pequeños y a todas las personas que por consecuencia de alguna enfermedad o accidente ocupan artefactos como anteojos, muletas o sillas de ruedas. El diseño universal

o para todos no sólo es un proyecto, sino una necesidad constante, que como bien se ejemplifica en los testimonios descritos, conforma una de las barreras más grandes, ya que imposibilita el que muchas personas con alguna limitación física puedan acceder a espacios comunes, como lo es la escuela, a pesar de ser una iniciativa que tiene más de quince años, la inversión económica es una de las razones por las que no se ha visto aplicada en su totalidad, aún se requiere que se destine mayor presupuesto a la construcción de espacios accesibles para todos y la modificación de los ya existentes con este mismo objetivo.

6.2.4 Conocimiento sobre la política para la inclusión educativa.

Como ya se mencionó en páginas anteriores, *las políticas* dictan mucho de lo que la escuela hace, es importante el conocimiento de ella para vigilar su aplicación de forma más precisa, sin embargo, a pesar de tener una discapacidad física, no todas las personas se involucran en el tema, de forma que el desconocimiento provoca que no exijan el cumplimiento de las mismas en las distintas esferas donde se desarrollan, una de éstas, la educativa, de tal forma que el derecho a la educación sigue siendo uno de los que más preocupación causa por el total de población que no llega a la escuela, incluidas las personas con discapacidad.

Courtis (2009, p. 417) dice:

Una política destinada a la inclusión de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social debe poner énfasis en la eliminación de prohibiciones legales, estereotipos sociales, barreras físicas y comunicacionales creadas por la sociedad, que impiden a las personas con discapacidad llevar adelante de la manera más plena su potencial y autonomía en todos esos ámbitos.

Esto puede como que una política debe impactar positivamente en las formas de pensar, en la ideología y la cultura, no sólo en los cambios físicos, o sea que puede haber mejores condiciones en la infraestructura, pero mientras siga habiendo exclusión y discriminación, las políticas pueden considerarse fracasos.

En los casos 1 y 3, hay un ejemplo de un conocimiento limitado de las *políticas educativas* en cuanto a la inclusión escolar, no se han involucrado de forma profunda en el tema, sin embargo, saben que hay leyes que respaldan que estén dentro de la escuela, un ejemplo son los siguientes fragmentos:

Caso 1:

“Si tengo conocimiento de la existencia de las políticas inclusivas, como mi área es el derecho, sé que existen esas legislaciones, aunque no sé en particular cuáles, sin embargo, nos han hablado algunas veces de ellas, aunque las desconozco, por ejemplo, sé que todas las personas discapacitadas, embarazadas, o mayores, tienen lugares especiales para estacionarse, esos lugares tienen rampas para que sea más fácil o rápido el acceso a las tiendas o algún espacio, más para los minusválidos, aunque en mi vida casi no uso esa palabra, lo aclaro, ya que la considero inequitativa, otro ejemplo, los sanitarios en tiendas de instituciones públicas, privadas y escuelas, las personas con discapacidad deben tener un sanitario específico para ellas, en lo principal para las personas en silla de ruedas. En los metros, en el transporte público, las personas tienen derecho a que les cobren la mitad del pasaje a pagar un porcentaje menor, aunque en Pachuca eso no siempre es aplicado” (EIC1).

Caso 3:

“Sólo he trabajado políticas para la población vulnerable, dentro de ellas están las personas con discapacidad, he hecho una revisión muy superficial, no tengo conocimiento profundo de ello, conozco algunos apoyos que brinda el gobierno para este tipo de población, por ejemplo, vivienda y becas, respecto a la educación, sé que la escuela está obligada a dar un lugar a todos los niños y jóvenes, incluyendo a los que tienen alguna discapacidad, esto es un derecho que si no se respeta puede ser motivo de demandas y quejas, también reconozco que como persona con discapacidad tengo derecho a un empleo digno, a que me traten con respeto, a tener una familia, a tener un trato digno en cualquier ámbito, a que me respeten cuando circulo por la calle y sé también que existe una legislación que protege a las personas con discapacidad” (EIC3).

En palabras de González (2009), desde una perspectiva social, debe existir una organización de las personas con discapacidad, donde actúen en defensa de sus derechos de manera sistemática y organizada; incluso como colectivo deberían participar en la definición de sus necesidades, trabajar en la prestación y administración de los servicios que re-

quieren, de tal manera que sean ciudadanos autónomos que participan de forma activa en la sociedad.

El caso 2, por su trayectoria no sólo escolar sino laboral como servidor público, ha estado inmerso muy a menudo en el tema de la política educativa, es su materia de estudio permanente, por lo que dice:

“Ya se entendió que la inclusión es un tema de relevancia social, lo que toca hacer ahora es generar políticas inclusivas, generar políticas para impactar en un cambio de ideología, donde se practique el que las personas con discapacidad puedan ocupar cualquier posición en la sociedad, desde un lugar en la escuela, un trabajo digno en cualquier empresa o institución, hasta tener un puesto público, como el ser rector de cualquier universidad o presidente de alguna nación. Las políticas inclusivas deben operar a través de la educación, de enseñar la diferencia en las escuelas, los primeros comprometidos en los temas de inclusión deben ser los docentes, ya que han sido ellos los que han propiciado cambios que hoy se tienen en los planes y programas de estudio, al mismo tiempo han propiciado cambios en las maneras de dinamizar la educación” (E1C2).

Tanto las políticas educativas como sociales que son fundamento de la inclusión deben tomar como punto central a la persona y la diversidad que existe entre ellas, cada una es distinta no sólo por lo físico, sino por las necesidades que en ella albergan.

Los cambios provocados a partir de que la inclusión educativa se convierte en un tema central dentro de la política educativa mundial, siendo visibles en los tres casos de estudio. En todos ellos, se reportan experiencias concretas sobre las transformaciones que han podido observar a partir de la implementación de políticas. Lo relatan en los siguientes fragmentos:

Caso 1:

“En la época en la que entré a la escuela de educación especial, en la década de los noventa, la legislación, no era muy inclusiva, creo yo, no había programas específicos para las personas con discapacidad, creo que ha ido avanzando, pero con ciertas limitaciones. En cuanto a la aplicación de las políticas, ha habido limitan-

tes, éstas ya se aplican a la escuela, por ejemplo no conozco cuestiones específicas de la universidad, sin embargo, si veo que acata algunas políticas, porque reciben a las personas con discapacidad, les permiten ir adquiriendo los conocimientos de acuerdo a sus características, los docentes van haciendo adecuaciones, como un docente que me daba clases, me aplicaba todos los exámenes orales, mis compañeros lo presentaban el primer día, y yo al día siguiente, al acabarse la clase, yo me quedaba, mis compañeros salían, él me preguntaba y de esta forma me calificaba, recuerdo que esta asignatura obtuve nueve. En varias escuelas, ya hay rampas, en algunos lugares, el gobierno ha puesto rampas, lugares específicos para estacionamiento de las personas con discapacidad y mejoras para acceder a los lugares, eso ha mejorado a partir de las políticas” (E1C1).

Caso 3:

“He podido observar cambios que tienen que ver más con la inclusión y a más personas desenvolverse en distintos ámbitos, por ejemplo, aquí en la universidad hay docentes que tienen alguna discapacidad, mejores instalaciones y han empezado a atender las necesidades de las personas que tenemos alguna discapacidad, eso ha sido a partir de que la inclusión se ha vuelto un tema importante para el gobierno, también han creado instituciones de salud para apoyar a las personas con discapacidad brindándoles terapias y rehabilitación, hay personas invidentes en distintos espacios. La mayoría de las personas piensa que el gobierno no hace nada, pero, me he dado cuenta de varias acciones que han favorecido el ámbito de la inclusión, la prueba está en que hay una gran cantidad de apoyos para las personas vulnerables que ha aumentado el número de personas con discapacidad dentro de la escuela y diferentes empleos. Los cambios son lentos y falta mucho para llegar a un contexto en su totalidad inclusivo, pero no se puede negar que hay avances positivos” (E1C3).

Si bien a lo largo de la trayectoria académica de los casos estudiados, se reportan instancias y programas de apoyo dentro del contexto escolar, también se aprecian inconsistencias en los procesos de atención y lo más importante, hay una clara ausencia de seguimiento de un niño a otro. Como bien lo señala González (2009), la inclusión está aún en un

periodo de asistencia social que no se ha podido superar. Aunque las nuevas legislaciones y los medios de comunicación promueven cada vez más la ciudadanía de personas con discapacidad, existen patrones, etiquetas, estigmas que es necesario dejar si se quiere avanzar en esta materia. Lo peor que puede pasar es que derivado de estas políticas las personas con discapacidad asuman un papel de necesidad de tutela, asistencia o ayuda, en lugar de promover de manera activa y autogestionaria su ciudadanía para el pleno ejercicio de sus derechos sociales, políticos y culturales. En este sentido, las políticas deben ser cautelosas en los principios que promueven y las personas deben tener un amplio conocimiento para aplicarlas y favorecer la libertad, la autonomía y el cambio de concepción de la discapacidad.

6.2.5 Retos de la discapacidad e inclusión educativa en el contexto mexicano.

México es un país que se caracteriza por la diversidad de culturas que cohabitan en él, la historia muestra que siempre han convivido todo tipo de diferencias, desde las que se derivan del lenguaje y comunicación, hasta diversas formas de vestir y comer. La discapacidad física es sólo otra forma de diferencia, si bien las personas que viven bajo esta condición se han abierto camino al paso del tiempo, requieren condiciones que les garanticen una vida de calidad, donde puedan desarrollarse no sólo de forma integral, sino plena y armónica también; necesitan ser útiles como seres humanos completos, con metas profesionales y aspiraciones personales como cualquier otro ser humano. Por tanto, ser una persona con discapacidad conlleva una serie de retos importantes, no sólo por el contexto en el que estas personas se desarrollan, sino por las expectativas, objetivos y posibilidades que cada una de ellas tiene. Al hablar de los retos que continúan enfrentando a partir de su condición de discapacidad en el contexto mexicano, los tres casos mencionan los siguientes:

Caso: 1

“Creo que la sociedad mexicana, desde hace años experimenta una falta de valores, eso es un reto, ya que la inclusión depende de ello, llámese académica, social, escolar, antes había un miedo y respeto a los padres, hasta para pedirles permiso para salir; antes había mayor rectitud, ahora siento que en esto hay muchos retrasos, no hay respeto por las políticas públicas, sólo se publican, pero no se aplican, muchas veces todo está escrito en papel, pero no son aplicadas, una parte de la so-

iedad vive en la bendita ignorancia, no nos gusta leer, ni informarnos, en ocasiones caigo en eso, por eso no sabemos de inclusión, ahora como mi trabajo es ser estudiante, debo leer, analizar, investigar y hacer otras muchas cosas, a la sociedad mexicana le hace falta despertar de esa bendita ignorancia para no seguir atrasándose en todo, en especial en la inclusión” (EIC1).

Caso 2:

“Siempre enfrentaremos el reto de no ser igual, o igual que el común, ese es el reto principal, todo lo que sea diferente causa revuelo, hoy precisamente celebramos el día mundial contra la homofobia, leía una frase en la mañana para mi colaboración de radio, que la heterosexualidad no es lo correcto, es lo común, yo lo podría transpolar a la discapacidad, la discapacidad no es lo común, pero no quiere decir que sea incorrecto, al crecer el número de accidentes automovilísticos, ha crecido el número de personas con discapacidad permanente, de cualquier tipo, tú no vives y no asumes con responsabilidad la vida hasta que no te toca, esa es una de las barreras, hay personas que hasta que no lo experimentan, tienen una visión equivocada o distante de lo que es la discapacidad, porque no les cuesta brincar 3 metros por ejemplo, o impulsarse por fuerza propia, hasta que no lo vives es que lo entiendes y te sensibilizas. El reto es generar una conciencia sobre la discapacidad que permita un mejor trato, así como también, una prevención para no aumentar las cifras de personas con discapacidad por accidentes; no sé si me toque ver todos los cambios concretizados, cambios que quisiera ver pronto, pero sí estoy consciente que desde mi responsabilidad y lugar como servidor público tengo el reto de trabajar y aportar ese grano de arena para propiciar dichos cambios” (EIC2).

Caso 3:

“Ya que hace falta conciencia, el reto es la mayor apertura de oportunidades tanto educativas como laborales para las personas que tenemos una discapacidad, que seamos de la misma forma valorados y remunerados que el resto de las personas. La inclusión no sólo es responsabilidad del gobierno, nosotros también tenemos la responsabilidad, somos parte de la sociedad y de nosotros depende que estas cuestiones se lleven a cabo, hay que aportar no sólo con impuestos, sino con ideas y

propuestas, hay que participar más, el gobierno no lo sabe todo, somos parte de un todo, por más que haya esfuerzo de una parte, si la ciudadanía no pone de su parte no se llegará al resultado esperado, en la actualidad todo es muy difícil y creo que se va a poner aún peor, necesitamos trabajar en equipo, ese es el reto para mi” (E1C3).

Las historias de vida enfatizan la necesidad de generar políticas públicas congruentes con las necesidades reales de quienes tienen una discapacidad física, lo que permitirá las adaptaciones al contexto social y educativo. Puede apreciarse que las iniciativas gubernamentales son aún incipientes debido a la complejidad del sistema jurídico, la falta de organización social, de decisión política en los estados y la concepción asistencial que permea en los empresarios e instituciones privadas (González, 2009). A partir de esto, mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad requerirá de una participación más activa de autoridades educativas a lo largo de la trayectoria formativa de una persona con discapacidad. Sólo así, será posible ejercer una acción comunicativa horizontal con todos los miembros de la sociedad, el Estado y el mundo económico, practicando siempre y en cada ámbito de su vida los derechos de ciudadanía de una forma dinámica.

De esta forma la inclusión escolar debe ver más allá de sólo brindar un lugar dentro de la escuela y sociedad, en todo caso, favorecer las condiciones físicas psicológicas y sociales que les permitan hacer válidos sus derechos, levantar la voz, respetar sus valores e intereses y orientarlos para tomar decisiones como cualquier ciudadano.

Capítulo VII. Conclusiones y consideraciones finales

“Ser diferente o comportarse de manera diferente no es fácil, no siempre es aceptado, o te ignoran o te demuestran indiferencia, sin embargo, quiero seguir siendo yo, con todo lo que soy, abrirme camino con mi discapacidad y alcanzar todos mis sueños” (C3, 2017).

El presente, es el último capítulo del trabajo de investigación, en la primera parte, se hace una discusión de los objetivos y preguntas que guiaron todo el desarrollo de la investigación en correspondencia con los resultados, en el segundo apartado, se puntualizan los alcances y limitaciones del trabajo, así como las líneas de investigación que quedan abiertas en la problemática. En la parte final, se plantean algunas recomendaciones.

En primera instancia, se parte del reconocimiento de la existencia de políticas educativas, a partir de las cuales se formaliza el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad física dentro de las escuelas regulares. Las políticas se convierten en legislación, reglamentación y normatividad para llevar a cabo dicho proceso, son, además, generadoras de ideología y cultura, lo que permite cambios en las formas de pensar y de actuar, en este caso apostando por la inclusión, la diversidad y el derecho a que todas las personas accedan a una educación cualquiera que sea su condición. Desde los organismos mundiales hasta las legislaciones estatales se destaca como eje rector el planteamiento de la inclusión. No obstante, este planteamiento se mantiene al margen de los procesos educativos dentro del aula; observándose toda una serie de barreras contextuales y formas de exclusión. Si bien es cierto que la presencia de políticas predispone a las Instituciones de Educación Superior (IES) a actuar en favor de la inclusión, también es cierto que la implementación de acciones puntuales para su logro ha sido lenta, ya que se requiere de inversión en tiempo, esfuerzo y dinero que permitan hacer cambios sustanciales para lograr una educación inclusiva de calidad, orientada al logro de oportunidades de desarrollo para todos.

En este sentido, las políticas en torno a la inclusión educativa se traducen en determinantes institucionales que permiten el acceso a los estudiantes con discapacidad en todos los niveles educativos. En consecuencia, la inclusión educativa se puede visualizar como un proceso inacabado, hay avances considerables, pero es visible la necesidad de espacios, personas y organismos que trabajen de forma permanente para lograr el acceso a todo y

para todos. Hablar de inclusión, es hablar de un proceso prolongado que se vive de forma particular y requiere de un diagnóstico personalizado y seguimiento permanente cuando se trata de personas con discapacidad física, ya que tal como se relató en las trayectorias de cada uno de los casos de estudio son muchos los factores, que se ponen en juego para optimizar este proceso de inclusión.

Un primer factor encontrado es la noción de discapacidad que permea en las personas que la padecen, así como en las personas más cercanas a ellos, es decir, si se entiende la discapacidad como una condición de vida particular por condiciones externas a la persona, se asume entonces una postura objetiva ante dicha discapacidad, siendo entonces el primer paso a la inclusión. Es así como la persona con discapacidad puede desarrollarse y verse a sí misma como un ser capaz de formar parte de cualquier ámbito social, capaz de lograr metas académicas.

Un segundo factor, derivado del anterior se encuentra en la familia, que, al ser el núcleo más cercano a cualquier ser humano, se puede convertir en una primera barrera o en el impulso principal de inclusión. La idea de discapacidad que tiene la familia, en particular la de los padres, influye de forma directa en las posibilidades de éxito del niño con discapacidad física, siendo la familia el primer campo de inclusión, haciéndolo parte de las actividades cotidianas, sin distinción de ninguna índole entre los miembros, repartiendo tareas y lo más importante que puede lograr un desarrollo como el resto de las personas permite fortalecer de forma física, psicológica y emocional a la persona con discapacidad física que si bien no le asegura el éxito académico, si le abre mayores posibilidades.

Otro de los factores para que se lleve a cabo la inclusión es la oportunidad que brinda el sistema educativo de ingresar a la escuela, que, si bien está reglamentado de forma escrita, la aplicación dista de ello, como se observó en los tres casos, se les brinda la oportunidad de integración, lo que quiere decir un lugar dentro de la escuela, sin embargo, la inclusión se presenta cuando existen las condiciones ambientales necesarias que hacen desaparecer cualquier barrera. En los tres casos hubo barreras físicas, emocionales, administrativas y psicológicas en todos los niveles educativos, sin embargo, estas barreras no impidieron que alcanzaran y en otros casos hasta lograr un posgrado.

Una vez que llegan a la escuela personas con discapacidad y son integrados, comienzan a volverse parte de la comunidad escolar, ellos aprenden a adaptarse a lo que la escuela les ofrece y la escuela se adapta a las diferencias que presentan. A pesar de no existir las condiciones óptimas, la sensibilización y actitud positiva hacia la inclusión educativa por parte de los directivos, docentes e integrantes de la escuela se convierten en la columna vertebral del proceso de inclusión, favoreciendo y compensando la ausencia de las adaptaciones físicas, curriculares y administrativas que existen en los diversos niveles y escuelas.

El proceso de inclusión educativa se lleva a cabo con los recursos que el sistema educativo mexicano cuenta y con los recursos que posee la escuela, esto quiere decir que, de acuerdo con la experiencia de las tres trayectorias reportadas en este trabajo, ninguna escuela tuvo las condiciones necesarias al momento de albergarlos, sin embargo, eso no impidió que se hallan sentido incluidos. A lo largo de su trayectoria, hubo docentes que no tenían especialización o capacitación sobre la inclusión y la discapacidad, sin embargo, las actitudes de solidaridad, respeto y empatía, favorecieron la inclusión en los distintos grados escolares, así como la motivación para seguir estudiando en cada uno de los casos analizados.

Cabe destacar que sólo en el nivel básico existe el apoyo de los especialistas en el campo de la inclusión educativa, el cual constituye un soporte importante en los procesos de aprendizaje y sensibilización docente, ya que les permite una atención personal e individual del caso en cuestión para fortalecer aquello en lo que su discapacidad los limita. Gracias a estas unidades de apoyo especializado, los docentes de las escuelas regulares pueden hacer las adaptaciones curriculares necesarios, así como los cambios necesarios en la dinámica escolar, conociendo las características, capacidades, habilidades y competencias de cada estudiante con discapacidad. Los resultados de la investigación demuestran el poco valor que el sistema educativo mexicano otorga a estas unidades de apoyo especializado, ya que sólo están presentes en un nivel educativo. Cuando el niño termina este nivel no hay un acompañamiento, ni un seguimiento del apoyo recibido en el nivel medio superior. Los resultados del estudio demostraron que se requiere de un compromiso permanente y un trabajo constante entre la familia, los docentes y los especialistas para optimizar el proceso

inclusivo y educativo de una persona con discapacidad física a lo largo de su trayectoria escolar.

Los pares y amigos de las personas con discapacidad también juegan un papel fundamental, hay inclusión educativa, cuando todos aprenden a convivir y a respetar la diferencia se convierten en protectores, motivadores y en uno de los apoyos más relevantes para fortalecer anímica y emocionalmente a la persona con discapacidad como los casos estudiados, generando relaciones de amistad y compañerismo que perduran a lo largo de sus vidas, de lo contrario, no sentirse parte del grupo de compañeros o amigos puede tener como consecuencia la deserción escolar y por ende el fracaso; quizás esto explique por qué son pocos los casos que logran llegar a este nivel educativo.

A partir de los resultados obtenidos, los niveles de preescolar y primaria fueron muy positivos para la esfera emocional, hablando en todos los casos, la calidez y sensibilidad de los agentes educativos a pesar de las pocas condiciones de accesibilidad fueron los escenarios más favorables para sentirse incluidos. El nivel donde más barreras encontraron fue secundaria ya que además de la falta de adecuaciones, pasar de la comprensión a la indiferencia, fue un proceso complejo para los jóvenes estudiantes. Se convirtieron en un estudiante más dentro de la escuela, siendo objeto de bromas por parte de algunos compañeros y regaños por parte de algunos docentes, esto aunado a los cambios causados por la etapa de la adolescencia y la búsqueda de identidad hicieron más difícil el proceso de inclusión en este nivel educativo. Es el nivel de secundaria donde el proceso de inclusión educativa es casi inexistente y donde los estudiantes son los principales responsables de su proceso de inclusión y aprendizaje. En este contexto se observa el desconocimiento de las políticas en torno a la inclusión educativa, así como el poco involucramiento de los agentes clave.

En los niveles medio superior y superior, rescatan en reiteradas ocasiones experiencias de inclusión a partir de haber sido aceptados en las licenciaturas que eligieron, en estos niveles, la autonomía, la independencia y la libertad de elección son características de los casos analizados, siendo personas que después de haber experimentado barreras, limitaciones y fracasos en secundaria llegaron muy fortalecidos a la preparatoria y después a la universidad, siendo capaces de concluir las carreras elegidas.

Una acepción que vale la pena hacer es que será el tipo de discapacidad la que determine si una persona puede o no llegar a la universidad, en los casos abordados, es la discapacidad física la característica compartida, y es esta discapacidad la que parece no representar un freno para el aprendizaje, debido a que las limitaciones están en el cuerpo y no en el intelecto. La discapacidad intelectual constituye una severa limitante para las exigencias de cada nivel educativo, en especial el superior. Por lo tanto, los estudiantes con discapacidad física se pueden desarrollar en diversos ámbitos y ser incluidos en actividades que pongan en juego su capacidad cognitiva, siendo capaces de desarrollarse para el ejercicio de una profesión, incorporándose como personas productivas a la sociedad una vez que concluyan su formación universitaria.

Un eje rector en todo proyecto curricular debe partir de una conceptualización clara en torno a lo que es aprender, en el sentido de distinguir la diversidad que existe en el aprendizaje. Esta visión permitiría identificar diferentes estilos y procesos de aprender que partirían de las condiciones reales de los niños en general y no sólo de los niños con alguna discapacidad. Un cambio de perspectiva daría paso a una orientación más clara sobre lo que la escuela debe hacer; acciones de intervención, tutoría, modelamiento, trabajo colaborativo y apoyo de especialistas por ejemplo, que serían procesos articulados entre sí, características de una educación personalizada y centrada en la condición real del alumno, abriendo la puerta al reconocimiento de la diversidad como una parte esencial de la especie humana y la inclusión como un proceso natural en toda institución o grupo social.

A partir de las trayectorias de los tres casos de estudio, se concluye que las personas con alguna discapacidad física pueden llegar y concluir la educación superior, siempre y cuando la triada (padres, escuela, especialistas) trabajen de manera colaborativa. Las historias de vida reflejan el esfuerzo continuo, la imaginación constante, la perseverancia permanente y sobre todo la idea compartida de que las limitantes están fuera de ellos, ya que mientras exista la firme creencia de que se puede lograr lo que se proponga, no existen límites ni barreras, sino retos que superar.

7.1 Alcances y limitaciones de la investigación

La inclusión es una de las problemáticas de las que más se habla en la política, la sociedad y la educación en la última década, la investigación, es la materia prima más relevante para mejorarla, ya que no sólo describe los problemas en la materia, sino que brinda los caminos que se pueden transitar para transformar la realidad bajo la cual se ve sometida.

A partir del presente trabajo, se logró mirar la inclusión educativa desde el punto de vista de la persona con discapacidad física, construyendo así, historias de vida de las experiencias reales y cotidianas que viven dentro de la escuela a lo largo de todo un proceso formativo, así como también identificar el conocimiento que poseen los agentes clave sobre las distintas aristas que la conforman. Esto constituye el alcance más importante del trabajo realizado, ya que tener casos ilustrativos que desearan participar en esta investigación, demostrando interés en la investigación y disposición para compartir de forma abierta sus experiencias formativas fue muy importante.

Un segundo alcance de la investigación fue la aproximación a los procesos de inclusión educativa en el nivel superior, en especial en el contexto de la UAEH, ya que de esta manera es posible afirmar que para mejorar las condiciones de inclusión de las personas con discapacidad que entran a la educación regular, es necesario que participen de forma permanente en la toma de decisiones, a través de las propias experiencias cotidianas, observando sus propias necesidades, identificando el tipo de dificultades que presentan durante sus procesos de formación profesional y proponer cambios para la mejora. De igual manera, los agentes clave en la formación profesional de un estudiante universitario con discapacidad física resulta medular en el proceso de inclusión, ya que a partir de la participación que ellos puedan tener, se podrán mejorar las prácticas sociales y educativas de los estudiantes, al mismo tiempo que se optimizan las oportunidades de desarrollo.

El tercer alcance de la investigación fue el método de investigación empleado, ya que la investigación cualitativa de corte fenomenológica ofreció oportunidades de observación rigurosa que permitió explicar el problema de interés, reflexionando sobre experiencias reales en contexto universitario de actualidad.

Esta investigación eligió la narrativa oral como técnica principal, permitiendo un análisis exhaustivo desde el punto de vista humano, resaltando la importancia de seguir haciendo investigación cualitativa para dar voz a aquello que alberga la vida de las personas, ya que rescatar la subjetividad a través de las vivencias de cada persona y plasmarla en forma escrita, da la posibilidad de tener un acercamiento objetivo y explicativo de la realidad de cada problemática planteada en los distintos casos analizados.

Por otra parte, en cuanto a las limitaciones del trabajo, vale la pena señalar que la primera limitante que se tuvo fue el tiempo para desarrollar la investigación, ya que esto no permitió incluir un mayor número de casos que dieran cuenta de la situación en otros Institutos de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, lo que pudo haber permitido un panorama más amplio de la inclusión educativa de personas con discapacidad física en el nivel superior.

La segunda limitante fue la poca información encontrada de las personas con discapacidad que se están inscritas dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, ya que las coordinaciones de las distintas licenciaturas no cuentan con la información necesaria para contactar a las personas y en varios casos desconocen el nombre y semestre que se encuentran cursando; aunado a esto, no existe una oficina especializada dentro de la UAEH que se encargue de la inclusión educativa y que permita conocer el cómo se trabaja y se promueve la inclusión dentro de la universidad. De igual forma, se carece de expedientes que den cuenta del seguimiento de los estudiantes con discapacidad física en todos los niveles educativos, no existe un seguimiento médico, psicológico y escolar escrito, que dé cuenta del paso, problemáticas y evolución de los estudiantes. Esto pudo ser de gran utilidad para complementar la información derivada de los relatos escritos.

Bajo esta misma línea, cabe hacer notar las inconsistencias y falta de claridad en las estadísticas oficiales reportadas sobre la discapacidad, por lo que se propone se recopilen datos certeros sobre la vida y la educación para tener información confiable para futuros trabajos de investigación.

7.2 Líneas pendientes de investigación y recomendaciones al contexto universitario

La inclusión educativa de personas con discapacidad física es un tema que se conforma a partir de muchos ejes, por lo que se recomienda incluir los puntos de vista de todos los involucrados, sería de gran interés la visión de los padres de familia, los docentes, los especialistas, los pares y amigos y las autoridades educativas para complementar y ampliar las historias de vida y trayectorias escolares. Esta es una línea que puede ser trabajada en futuras investigaciones. De igual manera, utilizar una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa), sería otra forma de abordar la problemática de la inclusión de estudiantes con discapacidad física, de forma que, al hacer uso de instrumentos cuantitativos, se podría obtener otro tipo de información que dé cuenta del problema de la discapacidad física desde la opinión de una población mayor. Esto llevaría en un momento posterior, a la exploración de otros casos a través de estudios de corte etnográfico en otros contextos, instituciones educativas e incluso entidades federativas.

Una temática poco abordada, es el papel de las Organizaciones Civiles en la inclusión y discapacidad, siendo un tema de gran fuerza y relevancia hoy en día para el reconocimiento de los derechos y el establecimiento de legislaciones a favor de ellas. De la misma manera, otro camino apenas transitado es la vida laboral de las personas con discapacidad, es importante conocer que sucede con aquellos una vez que ya están trabajando ejerciendo una profesión determinada.

Por último, los resultados de la presente investigación permiten señalar una serie de lineamientos para favorecer los procesos de inclusión educativa en el nivel superior.

- a. Todo trabajo de investigación que centre su interés en la inclusión educativa requiere que los resultados obtenidos sean difundidos, primero en las instituciones dónde se llevan a cabo los estudios y después en todos los espacios académicos, sociales, culturales y políticos que permita informar y concientizar a la comunidad educativa, así como transformar y mejorar las prácticas en los escenarios más cercanos.
- b. Aquellas instituciones de nivel superior que pretendan implementar procesos de inclusión educativa deben iniciar por reconocer las necesidades de infraestructu-

ra, proponiendo adaptaciones, cambios o mejoras a la construcción que faciliten el acceso de los jóvenes universitarios con alguna discapacidad física. Esto en beneficio de su autonomía y desarrollo profesional.

- c. Es necesario un proceso de sensibilización hacia la discapacidad física cuando se tiene un estudiante en esta condición dentro de la universidad. La falta de contacto, comprensión y empatía por parte de estudiantes y docentes dificulta los procesos de inclusión y formación integral del joven que llega a la universidad con discapacidad. Reconocer las concepciones sobre la discapacidad condiciona el actuar de docentes, estudiantes y directivos; de ahí la necesidad de establecer dichos procesos como parte inicial de la formación del estudiante de nivel superior.
- d. Generar unidades de apoyo integral a la inclusión educativa al interior de la institución será un reto importante si una universidad desea llamarse a sí misma “inclusiva”, pues la triada (padres, docentes y terapeutas) deben ser reconocidas como figuras clave en el proceso de inclusión. Sólo desde una unidad de apoyo que comparta una visión de inclusión será posible favorecer la inclusión educativa, generando que todo joven con discapacidad física se vea a sí mismo como un ser autónomo, capaz de desarrollar su potencial intelectual para incorporarse después a la vida laboral.
- e. Generar estrategias de seguimiento y valoración permanente a lo largo de toda la trayectoria escolar es una tarea que las instituciones de nivel superior deben asumir al propiciar procesos de inclusión con estudiantes con discapacidad física, ya que esto permitiría generar estrategias didáctico-pedagógicas en beneficio de la formación profesional de los jóvenes.

Las recomendaciones antes señaladas pretenden poner de manifiesto la imperiosa necesidad de trabajar a favor de la inclusión educativa desde los escenarios reales que caracterizan hoy en día el contexto universitario, con el fin de transpolar el discurso de la discapacidad a partir de la implementación de políticas hacia acciones educativas de carácter integral que favorezcan una cultura de la inclusión educativa en el nivel superior. Desde la perspectiva de la presente tesis, ésta sería la meta que debe ser visualizada en los próximos años.

Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid, UNESCO – NARCEA.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Alegre, A. y Villar, I. (2013). El desarrollo profesional docente en calidad y educación inclusiva. *Edetania*, (44), pp. 11 - 32.
- Álvarez, M. y Pascual, M. (2004). *La educación inclusiva como base de la comunidad educativa: principios de acción educativa y exigencias organizativas*. En 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla, España.
- Amaro, A. y Torquemada A. (octubre, 2017). *La inclusión educativa de estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje en el contexto educativo. Un análisis comparativo desde el marco normativo actual*. Trabajo Presentado en 5º Congreso Internacional de Investigación Social, Pachuca, Hidalgo, México.
- Ander, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Argentina: Brujas.
- ANUIES, (2002). *Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior*. México: ANUIES.
- Armstrong (2000). *Inteligencias Múltiples en el aula*. Madrid: ASCD.
- Ávila, M. y Martínez, C. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de integración Cultural (IDIC)*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad pedagógica Nacional de Colombia. Colombia.
- Bautista, R. (Coord.) (2002). *Necesidades educativas especiales*. Málaga: ALJIBE.
- Beltrán, J. (2011). La educación inclusiva. *Revista Padres y Maestros*, (338), pp. 5-9.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Propositiones*, 69 (29), pp. 1-23.
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los docentes, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana.* (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Blanco, R. (2001). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. UNESCO. (48). pp. 55-72.
- Borsani, M. (2007). *Integración Educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural.* Buenos Aires – México: Novedades Educativas.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En Brogna P. (Comp.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp.411 – 430). México: FCE.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
- Casado, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad.* Barcelona: INTRESS.
- Casanova, M. (2009). *Educación y personas con discapacidad,* Madrid: Fundación ONCE.
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva. Un modelo de futuro.* España: Wolters Kluwer.
- Casanova, M. y Rodríguez H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades.* Madrid: La Muralla.
- Castejón, J. (2002). Bases Psicológicas de la Educación Especial. En Castejón J. y Navas L. (Eds.) *Unas Bases psicológicas de la educación especial* (pp. 9-30). España: Editorial Club Universitario.
- CNDH. (2016). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Recuperado de <http://www.cdhezac.org.mx/pdfbiblio/56.pdf>

- Corbett, J. (1998). *Special Educational Needs in the Twentieth Century: A Cultural Analysis*, Londres: Cassell.
- Cornejo, M., Mendoza F. y Rojas R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Revista Psykhe*, 17 (1), pp. 29-39.
- Cortés, L. y Garfías, R. y Ramos, F. (2015). *Desafíos Profesionales para la Atención a la Diversidad en Educación Básica*. En: Congreso Internacional Educación Currículum. Tlaxcala: UAT
- Courtis, C. (2009). La implementación de políticas antidiscriminatorias en materia de discapacidad. Dificultades y desafíos. En Brogna P. (Comp.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp.411 - 430). México: FCE.
- Covarrubias, P., Armendáriz, E. y Garibay, C. (2015). *Prácticas de Intervención Educativa en estudiantes con nee: la división del trabajo entre USAER y la escuela regular*. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. California: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *The Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- Diario Oficial de la Federación (11 de junio de 2003) Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (2015). Quinta sección. Reglas de operación del Programa para la inclusión y equidad educativa. SEP. pp. 1- 83.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *El sevier*, 2(7), pp. 162-167.
- Dirección General de Educación Especial de Guatemala (2009). *Guía de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.

- Durán, B., Delgado, M. y Dengra, M. (2005). Trabajo Interdisciplinar en Personas con Discapacidad, En Verdugo, M. (Dir), *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. (pp.201-283) México: Siglo XXI.
- Duro, E. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos*. Estudio de casos en regiones de argentina. UNICEF: Argentina.
- Echeita, G. y Verdugo M. (coord.). (2008). *Informe final del proyecto: La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, en España. Un estudio prospectivo y retrospectivo de la cuestión, vista desde la perspectiva de las organizaciones no gubernamentales de personas con discapacidad*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Eurydice. (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Farias, G. (2013). *Formación docente: experiencias y conceptualización docente sobre diversidad e inclusión en el aula*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Fes Zaragoza.
- Farrel P. y Ainscow M. (2002). “*Mapping the issues*”. En Ainscow, M., Farrell. P. y Fulton, D., *Making special education inclusive*. Manchester: Fulton Publishers.
- Fernández, E. (1993). *La reeducación de las habilidades motoras en deficientes físicos y psíquicos*. Santander: Garfinsa.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galicia, L., Gonzáles, A. y García L. (2015). *Necesidades Formativas de los Docentes de Educación Básica y Educación Especial*. En: Congreso Internacional Educación Curriculum. Tlaxcala: UAT.

- Gallego, J. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en Educación Especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(3), pp. 102-107.
- Gamio, A. (2009). Discapacidad en México: el derecho de ser invisible. Legislación, educación y estadística. En Brogna P. (Comp.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp.431 - 445). México: FCE.
- Garrido, E. (2009). *La familia, constructora de destinos personales y sociales en el ámbito de la discapacidad*. En Brogna P. (Comp.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp.342 - 360). México: FCE.
- Giner, S. (1992). *San José de Calasanz. Maestro y fundador*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.
- Ginnerup, S. (2010). *Hacia la plena participación mediante el diseño universal*. España: Grafo.
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2016). Ley de Educación para el Estado de Hidalgo. Recuperado de <http://www.congreso-hgo.gob.mx/Contenido/Leyes/36Ley%20de%20Educacion%20para%20el%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf>
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2016). Ley integral para las personas con discapacidad del estado de Hidalgo. Recuperado de http://www.pjhidalgo.gob.mx/transparencia/leyes_reglamentos/leyes/92_ley_integral_personas_discapacidad.pdf
- Gobierno del estado de Hidalgo. (2017). Programa Sectorial de Educación del estado de Hidalgo 2011 - 2016. Recuperado de http://siieh.hidalgo.gob.mx/Programas%20Sectoriales/files/programa_sectorial_educacion_publica.pdf
- Gómez, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educacional*, 51(2), pp. 21-45.

- Gómez, M. (2002). *Integración de los niños excepcionales en la familia, la sociedad y la escuela*. México: FCE.
- González, E. (2016). *El nacimiento de un hijo con discapacidad. Aportes desde el Psicoanálisis para pensar la construcción de la parentalidad, en un abordaje integral*. (Tesis inédita de Licenciatura) Universidad de Montevideo. Uruguay.
- González, R. (2009). Política Social y discapacidad en México. En Brogna P. (Comp.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: FCE.
- Guajardo E. (1998). Reorientación de la educación Especial en México. *En Seminario-Taller Regional sobre "La gestión del cambio en el área de necesidades educativas especiales"*. Santiago de Chile.
- Guillén, M. (2015). *Interpretaciones de Maestros y Padres de familia sobre inclusión educativa de niños con discapacidad*. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa Chihuahua.
- Gutiérrez, I. (2015). *De la atención a las necesidades educativas especiales a la inclusión educativa*. En: Congreso Nacional de Investigación Educativa (13°, 2015, Chihuahua).
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas. Propuestas y estrategias para acoger las diferencias*. Madrid: Narcea.
- Iglesias, M. (2016). *La autoestima de las personas con discapacidad intelectual*. (Tesis inédita de Maestría) Universidad de Oviedo. España.
- IMSS (2011). *Diagnóstico y Manejo de la Hidrocefalia Congénita y Adquirida en Menores de 1 Año de Edad*. México: División de Excelencia Clínica - Coordinación de Unidades Médicas de Alta Especialidad.

- Inclusión Internacional. (2016). Políticas de inclusión educativa en el mundo. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=5>. El 13 del 06 de 2016
- INEGI (2010). Personas con Discapacidad en México. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx>
- INEGI (2016). *La discapacidad en México, datos al 2014*. México: INEGI.
- Jiménez, C. y Aguado, M. (2004). *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación Especial a Educación a la Diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kathleen K., Chambers A. y Fletcher T. (2014). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 63-76.
- León, N. (2008). *De la educación especial al paradigma De la cultura de la diversidad y la Educación inclusiva: el caso del Instituto Herbert*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Andalucía. España.
- Leyva, I. (2012). *Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Martínez, N. (2008). *Análisis de la integración educativa de niños con nee*. (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mescia, N. (2014). *Guía Adolescentes - La discapacidad*. Montevideo: EME.
- Mojica, M. (2012). *La inclusión de Niños y Niñas con Trastorno Del Espectro Autista en las Escuelas en la Ciudad de México*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Manchester, Inglaterra.

- Molina, M. (2009). *De la educación especial a la inclusión. La situación de México*. (Tesis Inédita de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Monarca, H. (2014). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 14(147), pp. 192-206.
- Monteiro, A. (2015). *Políticas y Prácticas de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la enseñanza básica: caso Cabo Verde*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Extremadura. España.
- Murphy, D. (1996). Implications of Inclusion for General and Special Education. *Elementary School Journal*, 5 (95), pp. 469-493.
- OCDE. (2016). Programa Regional América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.oecd.org/latin-america/OECD-LAC-Regional-Programme-Information-Note-SP.pdf>.
- Okuda, M. y Gómez C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), pp. 118-124.
- Oliveira, M. (2012). *inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del estado de Maranhão: políticas y prácticas*. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidad de Alcalá.
- OMS. (1997). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: IMSERSO.
- OMS. (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Suiza: OMS.
- ONU. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- ONU. (2016). Cumbre Mundial en Favor de la Infancia. Nueva York, 1990. Recuperado de <http://www.fmyv.es/ci/es/DH/6.pdf>

- ONU. (2016). Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad 1993. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Pantano, L. (2009). Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. En Brogna P. (Comp.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp. 73-97). México: FCE.
- Pascual, M. (2013). *Pedagogía de las diferencias: Hacia una cultura de paz y derechos humanos*. En: Mesa Redonda “Diversidad y Diferencia: Perspectivas Teóricas y Contextuales” Departamento de Estudios Graduados & la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Puerto Rico.
- Pereira, M. (2007). *Educación Personalizada. Un proyecto pedagógico en Pierre Faure*. México: Trillas.
- Pérez, G. (2014). *La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario*. En: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. (2014, Buenos Aires, Argentina).
- PerkinElmer (2009). *Nacimiento Prematuro*. Finlandia: PerkinElmer.
- Puig, R. (1990). *Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad*. En *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- RAE. (2017). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Consultado el 30 de agosto. Recuperado de <http://www.rae.es>.
- Ramírez, J. (2006). *Integración educativa en México. Un análisis metodológico a su versión oficial*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Iztacala, México.
- Riquelme, C. (2014). Demandas actuales a los profesionales de la educación especial en el contexto chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 36 -46.

- Rodríguez A. y Álvarez E. (2013). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles Educativos*, 37(147), pp. 86 -102.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Muralla.
- Rojas, R. (1978). *Guía para realizar Investigaciones Sociales*. México: UNAM.
- Romero, R., Inciarte, N., González, O. y García-Gavidia, N. (2009). Integración educativa: Visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *Revista de Investigación*, (9), pp. 1-14.
- Rossano, A. (2007). *Alternativas al fracaso escolar: la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. Conferencia dictada en el seminario de gestión educativa Diseño y desarrollo de políticas educativas inclusivas, San Salvador.
- Ruíz, G., Pérez, M., Langford, P., y García, A. (2015). *Atención a la diversidad en evaluaciones educativas externas. Muestra de prácticas internacionales*. México: INEE.
- Salinas, C. (2009). *La integración educativa en México. ¿En dónde se encuentra a más de 10 años de su inicio en nuestro país?* (Tesis inédita de Licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Acatlán, México.
- Sánchez, A. y Torres, A. (2000). *Educación especial. Centros Educativos y Profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, P., Cantón M. y Sevilla D. (2000). *Compendio de Educación Especial*. México, Manual Moderno.
- SEP (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación y de la integración Educativa. Consultado el 23 de agosto de 2016. Recuperado de <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>

- SEP. (14 DEL 06 de 2016). Acuerdo 696. De la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. Recuperado de <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/1.1.1%20ACUERDO%20696.pdf>
- SEP. (2002). Programa de Fortalecimiento para la educación especial y la integración Educativa. México: SEP.
- SEP. (2010). *Memorias y Actualidad en la educación especial de México*. Una visión histórica de sus modelos de atención. México: SEP.
- SEP. (2012). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. México: SEP.
- SEP. (2013). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. México SEP.
- SEP. (2014). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. México SEP.
- SEP. (2015). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. México SEP.
- SEP. (2016). Acuerdo 592. De la articulación de la Educación Básica. Recuperado de http://www.iea.gob.mx/webiea/inf_general/NORMATIVIDAD/7.%20ACUERDOS/FEDERA-LES/ACUERDO%20592%20Articulaci%C3%B3n%20Educa%C3%B3n%20B%C3%A1sica.pdf
- SEP. (2016). Normas específicas de control escolar relativas a la Inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación Básica. Recuperado de <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/1.1.3%20NORMAS%20ESPECIFICAS%20DE%20CONTROL%20ESCOLAR%20CICLO%202015-2016.pdf>
- SEP. (2016). Normas específicas de control escolar relativas a la Inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación Básica. Recuperado de <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/1.1.3%20NORMAS%20ESPECIFICAS%20DE%20CONTROL%20ESCOLAR%20CICLO%202015-2016.pdf>

- SEP. (2016). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. México SEP.
- SEP. (2016). Programa para la inclusión y equidad educativa. México: SEP.
- Simonetti, A., Prett, P. y Squella, P. (2010). *Ciudades y espacios para todos. Manual de accesibilidad universal*. Chile: Corporación Ciudad Accesible Boudeguer & Squella ARQ.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Solís, P. y Herrero-Tuero E. (2011). Violencia Escolar y riesgos emergentes en adolescentes: bullying y niños con necesidades educativas especiales, una revisión de la literatura. En Román, J.; Carbonero, M. y Valdivieso, J. (Comp.) *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural*. España: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Stainback, S. y Stainback W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suriá, R. (2012). Resiliencia en jóvenes con discapacidad. *Boletín de Psicología*, (105), pp. 75-89.
- Suriá, R., (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), pp. 96 – 109.
- Terigi, F. (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico. *Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar*, Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- Toledo, M. (1998). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. México: Santillana Aula.

- UNESCO (2004). Temario Abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile: Rosa Blanco.
- UNESCO (2008). Educación inclusiva: El Camino del futuro. Italia: UNESCO.
- UNESCO. (2000). Educación para todos. Consultado el 15 de mayo DE 2016 en: <http://www.unesco.org/new/es/our-priorities/education-for-all/>
- UNESCO. (2016). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, 1994. Recuperado de <http://conadi.gob.gt/1/wp-content/uploads/2013/04/DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNICEF (2001). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional. inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF (2004), *Seminario Internacional: inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas*, Chile: UNICEF.
- UNICEF. (2000). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2010). Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_ley_nacional.pdf
- Universidad de Autónoma del Estado de Hidalgo. (2016). Líneas de Investigación del CINCIDE. Recuperado de http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/investigacion/aace/cincide/lineas_inv.html.
- Valencia, A. y Jaramillo, W. (2015). Prácticas Pedagógicas No Excluyentes, desde la Perspectiva de la Pedagogía Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(19), pp. 89-110.

- Valero, C. (2014). *Análisis del Dispositivo de integración Educativa como generador de subjetividades en los estudiantes con discapacidad*. El caso de la Escuela General núm. 1 de Pachuca, Hgo. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Autónoma de Hidalgo. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, México.
- Varela, D. (2014). *La relación entre las prácticas educativas de los docentes de educación especial y de educación primaria hacia la adopción de un enfoque inclusivo, una aproximación etnográfica*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad Veracruzana. Jalapa, Veracruz.
- Velázquez, E. (2014). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidad de Salamanca. España.
- Vilá, C. (1966). *Fuentes Inmediatas de la Pedagogía Calasancia*. Madrid: Instituto San José de Calasanz de Pedagogía y Consejo Superior de Investigaciones.

Anexo 1

Instrumento 1: Guía de entrevista semiestructurada para el estudiante con discapacidad física.

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Código de Entrevista: _____

Número de Informante: _____

Entrevistador: _____

Objetivo: Realizar la historia de vida de la persona con discapacidad física a través de experiencias sobre su discapacidad, su diagnóstico, su desarrollo, si inclusión familiar y social y su trayectoria educativa en cuanto a la inclusión educativa.

Características: La información obtenida en la entrevista será confidencial y el uso que se le dará será sólo para fines de Investigación, la duración está sujeta al tiempo del informante y a los hallazgos encontrados.

Datos Personales:

Nombre: _____ **Edad:** _____

Licenciatura: _____ **Semestre:** _____

Preguntas Iniciales:
¿Cómo estás?, ¿Cómo te ha ido?, ¿Qué tal tu día?
1. La discapacidad en el contexto escolar.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Características físicas 2. Causa de la situación física actual (nacimiento o accidente) 3. Diagnóstico 4. Dónde y quién te diagnosticó 5. Cuántos diagnósticos ha tenido 6. Tratamientos médicos y terapias recibidas, 7. Lugares y duraciones de las terapias 8. Requiere acudir a algún centro o terapias de forma particular

9. Su vida a partir de las características físicas que presenta
2. Proceso de integración/ inclusión educativa en los diferentes niveles educativos.
<ol style="list-style-type: none"> 1. La primera vez que fue a la escuela 2. Dónde estudió el Jardín de Niños (y todos los niveles educativos) 3. Forma de traslado hacia la escuela 4. Características físicas tenía la escuela, forma desespaldarse 5. Dificultades Físicas que recuerda 6. Dificultades emocionales que recuerda 7. Dificultades sociales que recuerda 8. Dificultades académicas que recuerda 9. Recuerdos positivos o negativos de tus docentes 10. Descripción del trato de los docentes hacia él 11. Era el trato igual que el del resto de sus compañeros o tenían algunas consideraciones con él 12. Realizaba las mismas actividades que el resto de sus compañeros o hacían adaptaciones para él ¿De ser así cuáles eran éstas? 13. Tipo de dificultades que presentaba en algunas actividades dentro del salón o la escuela 14. Relación con sus compañeros y amigos cercanos 15. Recuerdos negativos o positivos de compañeros y amigos más cercanos 16. Descripción del trato de ellos hacia él 17. Cómo realizaba sus tareas extraescolares, ¿Quién le ayudaba? 18. Experiencias significativas (positivas o negativas) que recuerda de este nivel educativo 19. Podrías describir un día típico o cotidiano de clases en este nivel educativo.... 20. ¿Cómo fue el ingreso a la primaria, secundaria, bachillerato, universidad y posgrado? 21. ¿Cómo decide ingresar a una carrera profesional?, ¿Qué le motivó o impulsó a hacerlo?
3. Políticas educativas para la integración e inclusión
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento sobre algunas políticas inclusivas puestas en práctica dentro de los distintos espacios sociales ¿Podría hablarme de ellas? 2. Alguna legislación a favor de las personas con discapacidad de la que tenga conocimiento ¿Podrías hablarme en qué consiste? 3. Conocimiento sobre derechos humanos 4. Conocimiento sobre derechos de las personas con discapacidad, cómo las hace válidos y cómo los asume

<p>4. Procesos de integración e inclusión educativa desde el contexto escolar interno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Medida en que la escuela realiza adaptaciones específicas a las necesidades educativas de un estudiante 2. Desde la experiencia formativa, cómo dimensiona el proceso de inclusión en el contexto escolar mexicano 3. Cómo se visualiza desde la escuela a una persona con discapacidad 4. Qué es para él “la discapacidad”
<p>5. Proceso de integración e inclusión educativa desde el ámbito extraescolar</p> <p>Familia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quiénes conforman a su familia 2. Quiénes son quienes más lo apoyan 3. Papel de los padres a lo largo de su vida 4. Relación con ellos a partir del diagnóstico 5. Interacción con ellos a partir de sus características físicas 6. Cómo se integra a las actividades de su familia 7. Qué actividades realizas dentro de su casa, ayuda o participa en alguna actividad en específico 8. En qué ocupas su tiempo libre, cuáles son sus hobbies <p>Empleo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ha trabajado o trabaja en la actualidad, función que desempeña, actividades que desarrolla profesionalmente en ese lugar 2. Cómo llegó al empleo, la facilidad para entrar, dificultades encontradas 3. Cómo fue la inserción en el primer empleo 4. Tipo de barreras que ha encontrado en su empleo (s) 5. Capacidades puestas en práctica y las que logró desarrollar dentro de la actividad laboral 6. tipo de funciones y actividades que ha desarrollado dentro de sus distintos empleos 7. Actividades que desempeña hoy en día 8. Los retos que enfrentará en el ámbito laboral <p>Social:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actitudes positivas y negativas sobre la inclusión de las personas con las que se relaciona en los distintos ámbitos sociales donde se desenvuelve

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">2. Cambios sociales, si es que los ha podido observar, que se han generado a partir de las políticas de inclusión en la sociedad3. Barreras que ha tenido que enfrentar a lo largo de su proceso formativo en los distintos ámbitos sociales (familia, escuela, empleo, grupos sociales a los que pertenece)4. Barreras que encuentras en los espacios públicos (calles, escuelas, centros comerciales, instituciones)5. Las necesidades de accesibilidad para transitar y desenvolverse en los espacios públicos, ejemplos |
|--|

Preguntas de Cierre

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Qué retos son a los que se enfrenta a partir de la discapacidad2. ¿Deseas comentarme algo más? ¿Agregar alguna otra cosa? |
|---|

Muchas gracias por tu colaboración, tu tiempo y tu historia.....