

ESPECIALIZACIÓN: ESTUDIOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

**“DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y
GÉNERO EN UN CAM DEL D.F.”**

T E S I N A

**QUE PARA OBTENER EL DIPLOMA COMO
ESPECIALISTA EN: GÉNERO EN EDUCACIÓN**

P R E S E N T A

ISABEL MEDINA AVILA

DIRECTORA DE TESINA: MARÍA DEL PILAR CRUZ PÉREZ

MAYO 2010



***Con respeto y cariño, un sincero agradecimiento a las maestras
Adriana, Gabriela y Josefina, así como al y las docentes
del CAM por permitirme entrar a su círculo
y brindarme el apoyo en esta
encomienda.***

***A propósito de la equidad de género,
un amoroso reconocimiento para
los 3 hombres y 3 mujeres
que conformamos la
familia
López Medina***

***Con respeto y cariño a las cinco maestras, Rosa María González,
Paula Rojas, Acacia Pérez, Pilar Miguez y Pilar Cruz
y a todos los compañeros y compañeras del
curso por esta gran aventura...
mi especialización
en la UPN.***

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO I	
Educación y discapacidad desde la perspectiva de género	15
1.1 El periodo de duelo: la discapacidad en casa	19
1.2 Oportunidades de acceso escolar	20
1.3 Género y discapacidad en la escuela	23
1.4 Participación familiar en la ausencia y deserción escolar	25
1.5 Permanencia escolar y eficiencia terminal	29
CAPÍTULO II	
Educación Especial en México	35
2.1 Servicios de Educación Especial (EE)	36
2.1.1 Servicios de apoyo. CAPEP Y USAER	39
2.1.2 Servicios de Orientación. UOP, CRIE, CRIO y CDREE	41
2.1.3 Servicios escolarizados. CAM Básico y CAM Laboral	42
2.2 Discapacidad intelectual (D.I)	45
2.3 Contextualización del CAM	49
CAPÍTULO III	
Ámbito familiar y escolar: un acercamiento a las prácticas educativas	52
3.1 Análisis de datos estadísticos	52
3.2 Proceso de recopilación de información: el ingreso al campo de investigación	64
3.3 Factores que influyen para una atención educativa con equidad de género	69
3.3.1 Características del núcleo familiar	71
3.3.2 La aceptación de la discapacidad	75
3.3.3 Los vínculos parentales y las expectativas familiares	77
3.3.3.1 Discapacidad, divino tesoro	81
3.3.4 La escolarización y los miedos familiares	84
3.3.5 La práctica docente y el discurso oficial	87
CONCLUSIONES	93
ANEXOS	97
BIBLIOGRAFÍA	103

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho inherente a todo ser humano y en México se respalda en la constitución política, sin embargo, al hablar de igualdad de oportunidades y de equidad en los servicios escolares, resaltan las carencias y necesidades para brindar una educación de calidad que cubra las expectativas para el sano desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

El presente trabajo es un acercamiento a la discapacidad intelectual (D.I.)¹ como una de las áreas particulares de desigualdad en el acceso a una educación de calidad y la identificación de los factores de género que inciden en el contexto escolar y el familiar que favorecen que las niñas con D.I sean más susceptibles que los niños a abandonar la escuela. Asimismo, ofrece un panorama general desde una perspectiva de género² acerca de la escolarización en cuanto al ingreso, permanencia, ausencia, deserción y eficiencia terminal de los niños y niñas con dicha condición inscritos en un CAM³ del D.F.

El interés de este trabajo surgió de las vivencias de 24 años de práctica docente en el área de educación especial, tiempo durante el cual observé una matrícula mayor de alumnos varones con D.I integrados a la escuela, esto generó la inquietud de saber el “por qué” de esta situación, es que... ¿acaso hay más niños que niñas con esta discapacidad? ¿Qué pasa con las niñas con esta condición? Si tienen las mismas oportunidades de acceso a la escuela ¿por qué no asisten y/o desertan?

¹ Discapacidad intelectual (D.I): Consecuencias de las implicaciones sociales de una deficiencia orgánica a partir del rendimiento funcional del individuo. (INEGI, 2004:23)

² La perspectiva de género estudia las posibilidades vitales de mujeres y hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen. (Lagarde, 1986: 15).

³ CAM. Centro de Atención Múltiple.- Servicio de Educación Especial para la escolarización de alumnos con alguna discapacidad severa o discapacidad múltiple, explicación que se ofrece en el Capítulo II.

Al iniciar este trabajo se detectó la escasa información respecto a la relación género-discapacidad, por lo cual es conveniente reconocer que en México la discapacidad ⁴ ha sido y sigue siendo una condición social que afecta de manera importante a las mujeres ya que los roles que la cultura les ha impuesto y aunados a la clase social, edad, grupo étnico, entre otras, van estructurando las condiciones de marginación o de inclusión.

En el Programa de educación primaria 2009 se señala que el hecho de “que 14 de cada 100 niños (seis en la primaria y ocho en la secundaria...) no tengan oportunidad de asistir a la escuela e interactuar con un maestro, es un hecho de enorme injusticia social”, sobre todo si tomamos en cuenta que esos menores pertenecen a grupos marginados o vulnerables de la población, entre ellos quienes presentan alguna discapacidad y se enfrentan a barreras para acceder a los aprendizajes y/o para participar de manera normalizada en su comunidad, generando necesidades educativas especiales (NEE)⁵ que podrían ser atendidas en los ambientes educativos escolarizados. (SEP E.P, 2009:14),

Con el fin de dar respuesta a las NEE de las y los alumnos que presentan o no alguna discapacidad y aquellos con aptitudes sobresalientes, a partir del 2002 la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEyIE) para “promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro educativo”. (SEP E.P, 2009:19)

⁴ Discapacidad.- Toda restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias que presenta una persona para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal y ésta es derivada de una deficiencia orgánica. (García, 2000: 47)

⁵ Necesidades educativas especiales (NEE).- son los apoyos educativos adicionales que requieren algunos niños con o sin discapacidad para poder acceder al currículo. (García, 2000: 48)

Hablar de oportunidades de acceso es lograr una matrícula escolar con cobertura total de la población infantil del país en edad escolar; la permanencia es favorecer y fortalecer ambientes educativos que garanticen la estancia de los y las alumnas en la escuela erradicando los índices de reprobación, ausentismo y deserción escolar; y con ello alcanzar el logro educativo, es decir, que todos y todas las alumnas terminen su ciclo educativo en edades y tiempos establecidos. Hay 20,786 escuelas de educación básica del sistema educativo que brindan atención a todo el alumnado que presenta NEE. (SEP EP, 2009:19). En el cuadro No. 1 se presentan cifras y características del alumnado atendido en los servicios de educación especial (E.E).

Cuadro No. 1

MATRÍCULA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL	
Alumnos que presentan necesidades educativas especiales con discapacidad y que son atendidos por los servicios de educación especial	171 685
Alumnos con discapacidad visual	4 852
Alumnos con discapacidad auditiva	13 470
Alumnos con discapacidad intelectual	73 280
Alumnos con discapacidad motora	654
Alumnos con discapacidad múltiple	66 429
Alumnos con presentan autismo	11 450
Alumnos con otra condición, como problemas de comunicación, problemas de conducta y problemas de aprendizaje, rezago escolar	236 109
Total de alumnos con necesidades educativas especiales atendidos por los servicios de Educación Especial a nivel nacional	419 244

Fuente: ficha de datos generales de Educación Especial 2007-2008 (SEP E.P, 2009: 20)

(Con información aportada por los responsables de los servicios de Educación Especial de las entidades federativas.:

Los datos anteriores muestran la existencia de 73 280 alumnos y alumnas con D.I que equivalen al 42.7% de un total de 171 685 niños y niñas con discapacidad que presentan NEE y que son atendidos por los servicios de E.E. Es la discapacidad de mayor índice en la población educativa atendida que por sus características, estos menores siempre presentan NEE, y a ésta generalmente se le suman otras discapacidades o desventajas de desarrollo.

La atención de la D.I suele estar asociada al desconocimiento de las posibilidades de autonomía, independencia e integración social que tienen las personas con esta condición llevándolas a que sean definidas como personas permanentemente dependientes en todos los aspectos de su vida e incluso son mantenidas en un eterno infantilismo⁶, se les mira como incapaces de tomar decisiones y de desarrollarse como cualquier individuo. Como consecuencia, se han afectado sus procesos de inscripción a la escuela, la permanencia de quienes están inscritos y la culminación de estudios del nivel correspondiente a la educación básica (Ver cuadro No. 2), para posteriormente poderse incorporar al nivel medio y al superior.

Cuadro No. 2

Distribución porcentual de la población con discapacidad intelectual de 6 a 14 años según su condición de asistencia escolar y sexo, datos del 2000 publicado en 2004.

Grupos de edad	Condición de asistencia escolar					
	Asiste			No asiste		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Total	26.5	27.1	25.8	71.3	70.6	72.1
6 a 9	53.9	54.6	53.0	42.8	42.2	43.7
10 a 14	47.3	49.3	44.9	50.7	48.6	53.3

NOTA: La distribución está calculada respecto al total de las personas con discapacidad mental para cada sexo en cada grupo de edad; además Se excluye a las personas que no especificaron su condición de asistencia escolar (para el total de las personas con discapacidad mental representa: total 2.2%, hombres 2.3% y mujeres 2.1%), motivo por el cual la distribución no suma cien.

FUENTE: **INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos.**

Tabla adaptada (INEGI, 2004:120)

Entre los factores que nos permiten identificar los niveles de acceso a la educación formal se encuentran la matrícula y la asistencia del alumnado, lo que da cuenta de las oportunidades y posibilidades de integración y permanencia en los espacios escolares, así como de la eficiencia terminal de los y las estudiantes.

⁶ El término infantilismo aquí empleado se refiere al infantilismo afectivo “cuyos síntomas son debilidad, inseguridad y dependencia excesiva de otras personas. (Sánchez, 1983: 791)

De acuerdo con datos del cuadro No. 2, el 50.6% en promedio de los niños y niñas de 6 a 14 años de edad que presentan D.I asistían a alguna institución educativa y el 46.75% no habían tenido acceso o se habían retirado de la escuela. Sin poder denotar cantidades específicas de niños y niñas, puesto que los datos que presenta el Instituto son generales.

En el cuadro No. 3 puede observarse que la constante que se presenta en el aspecto del abandono escolar corresponde a las ventajas y desventajas relacionadas con las oportunidades de acceso, permanencia y eficiencia terminal que se da en las mujeres en comparación con los varones, lo que muestra que las niñas tienen menos oportunidades que los niños para asistir a la escuela, pues aunque el abandono escolar de las mujeres se refleja en menor porcentaje que el de los hombres, sus causas principales están relacionadas a situaciones económicas, matrimonio o por determinación de la familia para que éstas permanezcan dentro del ámbito “privado” del hogar.

Cuadro No. 3

Distribución porcentual de población de 7 a 29 años por sexo según condición de abandono escolar, 2000

Causa	Total	Hombres	Mujeres
Total	100.0	100.0	100.0
Nunca ha ido a la escuela	33.4	31.5	35.8
Abandonó la escuela	50.6	52.6	48.1
No quiso o no le gustó estudiar	16.1	17.7	13.9
Falta de dinero o tenía que trabajar	9.5	9.8	9.2
Se caso o unió	0.5	0.2	0.9
La escuela estaba muy lejos o no había	3.4	3.6	3.2
Su familia ya no lo dejó o por ayudar en las tareas del hogar	2.4	2.1	2.8
Terminó sus estudios	2.9	3.2	2.4
Otro motivo	52.9	51.0	55.5
No especificado	12.3	12.4	12.1
No especificado	16.0	15.9	16.1

NOTA: La distribución del primer nivel está calculada respecto al total de las personas con discapacidad mental que no asisten a la escuela; la distribución del segundo nivel está calculada respecto al total de las personas con discapacidad mental que abandonaron la escuela.

FUENTE: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos de muestra censal.

(INEGI, 2004:120)

A través de la historia la situación de atención a los niños y niñas con D.I ha ido modificando su visión de manera paulatina, años atrás con el paradigma de la segregación difícilmente eran reconocidos o reconocidas como personas dignas de ser educadas, se les relegaba u ocultaba, eran vistas como un castigo, maldición o vergüenza, que no tenían cura y sin esperanza de atención. (García, 2000:19 y 35)

Posteriormente en el S. XIX se les brindó atención desde un paradigma de la rehabilitación sometiéndoles a diversos tratamientos médicos por lo que consideraban necesaria su hospitalización donde se practicaban desde la tortura hasta cirugías cerebrales, eran sujetos de dependencia médico-sanitaria-asistencial, negándoseles la posibilidad de autodeterminación e integración en igualdad de condiciones, oportunidades y derechos. (García, 2000: 22 y 35)

El paradigma de vida independiente relacionado con el modelo social se basa en la autonomía personal, la ruptura con la dependencia institucional y la consideración de la problemática desde los derechos y factores sociales que intervienen, considera a la discapacidad como un modelo complejo de condiciones de las cuales muchas son creadas por el entorno. Con este paradigma de vida independiente se pretende que las personas con cualquier discapacidad tenga confianza en sí mismas y deseen atender y cumplir las indicaciones profesionales para llevar al máximo sus capacidades y con ello lleguen a la autonomía personal encontrando la congruencia entre persona y entorno, sus frentes de acción son la accesibilidad al medio físico, a la educación, al trabajo y a la vida social, cuyas tendencias significativas son el cambio de concepción y criterios, inclusión en todos los niveles, accesibilidad y calidad de vida. (López, 2004: 59-61)

Con base en lo anterior, como primera acción de las instancias educativas fue la escolarización de los niños y niñas con discapacidad en instituciones educativas atendiéndolos de acuerdo a sus características y con ello se formaron escuelas y/o grupos homogéneos. Sin embargo, al mantenerlos en esos ambientes detectaron que la misma institución solía ser el factor de marginación, pues estos alumnos y alumnas tenían poco contacto y participación con su medio social, llevando al planteamiento de la integración de los niños y niñas con discapacidad a la escuela regular para incorporarse a los ambientes áulicos normalizados⁷.

⁷ Normalizado: Término que surge de la corriente “normalizadora” para reconocer el derecho de las personas con discapacidad para llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos escolar, familiar, laboral y social. (SEP, 2000:29)

Actualmente el enfoque social y humanista de la inclusión, a partir del Modelo de atención de los servicios de E.E es de carácter flexible, concibe los servicios desde una perspectiva holística y abierta de análisis en relación a las necesidades y condiciones del niño o niña y del papel de todos los agentes educativos. De igual modo, demanda la inclusión social plena, la discapacidad no es vista como un problema inherente al sujeto sino como una condición que se genera por las interacciones sociales a las que se enfrenta, por tal motivo la sociedad está en proceso de cambio asimilando una cultura de respeto a las diferencias, a la equidad de oportunidades y de acceso, así como la percepción de la diversidad como una fortaleza de crecimiento cultural. (SEP E.E, 2009: 16,17 y 25)

En cuanto a las desigualdades por género, el hecho de ser mujer se convierte en una desventaja debido a la ideología estructurada bajo una sociedad patriarcal⁸ ya que a lo largo de la historia, las mujeres han quedado invisibilizadas en cuanto a sus aportaciones a la humanidad y han sido sometidas a la dominación androcéntrica⁹. Específicamente, el problema de las mujeres con alguna discapacidad radica en esta doble exclusión, donde la discriminación de la discapacidad está construida con base en la manera en que la sociedad concibe la normalidad¹⁰ y al fenómeno de invisibilización de las mujeres.

Las desigualdades se reflejan en la falta de aceptación de las y los niños con discapacidad dentro del ámbito familiar, en las escasas oportunidades de participación en su comunidad y de integración escolar, así como en la nula aportación de opiniones y toma de decisiones en su contexto, por ello quedan supeditados o supeditadas, según sea el caso, a la autoridad familiar. Y si es mujer,

⁸ Patriarcal: Sistema de relaciones del poder masculino sobre los demás sujetos. (Parga,2004:59)

⁹ Androcentrismo: La palabra proviene del griego Andros (Hombre) y define la mirada masculina en el centro del Universo, como medida de todas las cosas y representación global de la humanidad, ocultando otras realidades, entre ellas la de la mujer. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Androcentrismo>, Mayo 2010)

¹⁰ Normalidad: Se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica. En el ámbito del aprendizaje se relaciona con la capacidad intelectual que podía medirse con instrumentos de evaluación de la inteligencia. (SEP, 2000: 19 y 25)

con mayor razón, ya que una forma manifiesta de cuidar a las niñas o mujeres con discapacidad es la sobreprotección y el aislamiento, sobre todo a partir de la etapa de la pubertad a consecuencia de los temores familiares relacionados con el despertar de la sexualidad, la reproducción temprana como consecuencia de la ignorancia o desconocimiento de los derechos y obligaciones.

Por lo tanto, abordar la problemática de la deserción escolar de niños y niñas con D.I en el CAM desde la perspectiva de género implicará la comprensión del concepto de género en relación a las oportunidades y expectativas que tienen los niños y niñas para permanecer en la escuela y su relación con la visión que tiene la sociedad de los roles sexistas¹¹, y de cómo estos aspectos impactan en el trato escolar y familiar, entendiendo el proceso histórico de la discapacidad como un factor de segregación y de trato diferente, hasta la consideración de los cambios sociales a favor del reconocimiento de los derechos humanos.

Para lo anterior resulta necesario responder en primera instancia a la pregunta: ¿Cómo impacta el factor género para que las niñas y los niños con D.I accedan, permanezcan y terminen su educación primaria en un Centro de Atención Múltiple? Y de allí desglosar otras como ¿Cuáles han sido las políticas públicas¹² en relación a la educación y la perspectiva de género de los niños y las niñas con D.I en las instituciones del nivel básico? ¿Qué expectativas del CAM tienen los padres del niño o niña con D.I para incorporarlos a la escuela y a qué obstáculos se han enfrentado para la escolarización de su hijo o hija?, desde la perspectiva de los padres y madres de familia ¿Qué riesgos corren los y las niñas con D.I al incorporarse a la escuela?

¹¹ Roles sexistas.- tareas diferenciales que se otorgan a cada sexo con base en desigualdades valorativas entre uno y otro. (CAMF, 2003: 6)

¹² Políticas públicas.- Es una práctica social ocasionada por la necesidad de reconciliar demandas conflictivas o esclarecer incentivos de acción colectiva que el gobierno decide hacer o no hacer con el fin de resolver los problemas de empleo, salud, vivienda, educación, seguridad, etc. <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040609095627.html>, mayo 2010.

El Objetivo General del presente trabajo es analizar el impacto de género en los procesos de escolarización de las alumnas y alumnos con D.I que asisten al CAM de E.E del Sistema Educativo Nacional.

Objetivos particulares:

- Identificar si el género tiene una relación directa en el proceso de escolarización.
- Determinar si la ausencia y deserción escolar afectan de manera desigual a niñas y niños con D.I; y
- Reconocer las causas y resultados del impacto de género en el proceso de escolarización de los niños y niñas con D.I en el CAM.

Para lograr lo anterior, la metodología utilizada partió de una revisión documental y del análisis estadístico de la matrícula actual e histórica de los últimos seis años que corresponde a la Generación 2004-2010 de los alumnos y alumnas con D.I inscritos en el 6º grado del CAM, lo cual permitió visualizar los elementos de estudio con base en las investigaciones existentes y el enfoque de la relación que se da entre el escenario escolar y el familiar desde una realidad como objeto de estudio.

Se aplicó un instrumento de observación de la práctica docente, así como unos cuestionarios al maestro de educación física y las maestras de: taller, 4º, 5º y 6º grados para recopilar información relacionada con las actitudes sexistas¹³ en su práctica cotidiana y las relaciones de género entre los niños y las niñas con D.I. Asimismo se aplicó otro cuestionario a los padres y madres de familia de los estudiantes con D.I del 6º grado del CAM.

Otro instrumento utilizado para el análisis de los vínculos filiales fueron las 9 cartas escritas por los padres y madres o tutores para la celebración del mes de la familia a fin de rescatar el sentir y el pensar de los progenitores en cuanto a la relación, deseos y aspiraciones para su hijo o hija con D.I.

¹³ Sexista.- Acciones de discriminación y desigualdades que afectan a las personas de ambos sexos en cuanto a sus oportunidades de realización. (Tomé, 2001:41)

El presente trabajo consta de tres capítulos, en el primero se abordan los conceptos de género y discapacidad en el proceso de escolarización, las políticas públicas para la escuela y la relación de género con la práctica docente a través de la atención de los niños y niñas con D.I, destacando situaciones que afectan la escolarización tales como el acceso y permanencia, pero de manera muy importante, destacar los factores de género que influyen en el ausentismo y la deserción escolar que limitan la eficiencia terminal de las y los estudiantes.

En el segundo capítulo se exponen de manera general las características de atención de los servicios básicos de la E. E en México, servicios que realizan una permanente labor en pro de la inclusión educativa y que trabajan en apoyo directo con la escuela regular: los Centros de Atención Psicopedagógica a la Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Se expone también la dinámica de trabajo de los Centros de Atención Múltiples (CAM) destacando la atención y trayectoria educativa de los alumnos con D.I mediante la realización de un análisis de permanencia y eficiencia terminal en un CAM del D.F. y la relación género-educación-D.I.

En el tercer capítulo se rescatan los elementos de la práctica docente, la participación y acción familiar en relación a las expectativas y miedos que manifiestan los padres y madres de niños y niñas con D.I al escolarizar a sus hijos o hijas, así como los obstáculos a los que se han enfrentado para recibir la orientación y atención en el proceso de inclusión social de los mismos, exponiendo a manera de conclusiones los resultados del análisis realizado en el trayecto de la investigación y los procedimientos e instrumentos empleados.

Nota importante.- Para respetar el anonimato de los datos y resultados obtenidos del CAM en estudio, se reservará la especificación del Número y ubicación del mismo, por lo que sólo se emplearán términos como “el CAM”, el o las docentes, el o la alumna, las madres o los padres, etc.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN Y DISCAPACIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

La perspectiva de género comenzó a incorporarse en los planes y programas nacionales a principios del siglo XXI, sustentados en el marco normativo de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW) 1979 y de la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing-1995).

Abordar el presente estudio de los niños y niñas con discapacidad desde una perspectiva de género conlleva a comprender el sistema sexo/género¹⁴, como una construcción que considera la categoría biológica y su relación con las construcciones sociales elaboradas a raíz de las diferencias de género. También se deben considerar los avances que en materia de derechos humanos y libertades fundamentales hemos ido alcanzando como sociedad para que las personas con discapacidad, en especial las mujeres, puedan ejercerlos con plenitud y sin discriminación con base en la igualdad y equidad de género. Asimismo, desde el enfoque social y humanista de la inclusión, la discapacidad es un complejo conjunto de condiciones que en su mayoría son creadas por el entorno social, (López, 2004: 53) este concepto ha evolucionado para ser el resultado de la interacción entre las personas con discapacidad y el medio sociocultural en el que se desenvuelve, reconociendo a su vez que las mujeres y las niñas con discapacidad corren mayores riesgos de violencia, abuso, abandono o negligencia en todos los sentidos. (ONU, 2008)

El género, como categoría de análisis, es considerado como el conjunto de características que se ha construido socialmente para definir y relacionar los entornos del ser y el quehacer femeninos y masculinos en determinados contextos

¹⁴ Sexo-género: Marina Subirats plantea que son disposiciones de construcción de las identidades masculinas y femeninas, tomado de (Tomé. 2001: 22). "Sistema por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el que se satisfacen esas necesidades humanas transformadas". (Rubín, 1986: 97)

(Lamas, 1996:266), por lo que la identidad de género es adquirida desde muy temprana edad con la intervención de factores biológicos y de la imposición social que naturalizan y asignan roles con el fin de que nuestros comportamientos respondan a estereotipos esperados, por lo que se considera que el género influye en el desarrollo de la personalidad del individuo.

En la 4ª. Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing del 4 al 15 de septiembre de 1995 se reconoció por primera vez que la discapacidad puede convertirse en una de las barreras que impiden la plena igualdad de las mujeres. Por ello, las naciones participantes, asumieron el compromiso de “intensificar los esfuerzos para garantizar el disfrute en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales a todas las mujeres y las niñas que enfrentan múltiples barreras para lograr su potenciación y su adelanto por factores como... la discapacidad”. (ONU, 1995)

Las mujeres son un grupo, aunque mayoritario en población, minoritario en cuestiones de participación social y por ello ha quedado al margen en esta sociedad que se caracteriza por su androcentrismo, una sociedad que impone el dominio de los hombres en el mundo público, en la toma de decisiones, en su participación en todas las áreas. Por ello, puede decirse que dentro del grupo de las personas en situación de pobreza, las mujeres son las más pobres de los pobres, y del mismo modo en el grupo de las personas con discapacidad, las mujeres resultan ser más segregadas que los hombres, no se les considera personas con poder de decisión ni capaces de ser independientes, por lo tanto en la mayoría de los casos tienen que mantenerse bajo el mando de quienes le rodean, haciendo en contra de su voluntad, lo que otros determinan.

A través de la historia, los hombres han ejercido poder sobre las mujeres, el cual es reconocido como patriarcado y ha dado como resultado desigualdades generadas por el rol diferencial otorgado a cada sexo, pero sobre todo por las desigualdades valorativas entre uno y otro. Por tal razón, los hombres en la sociedad han dominado el espacio público y han ejercido su poder dentro del privado, teniendo esto gran relevancia en la vida familiar y escolar. (CAMF, 2003: 6)

En México, el Programa Nacional para el desarrollo de las personas con discapacidad (PRONADDIS) 2009-2012, “reconoce que las personas con discapacidad siguen siendo uno de los grupos en situación de vulnerabilidad más marginados en la sociedad, que son víctimas de la discriminación en varios aspectos, entre ellos la participación en la vida política y pública, la educación, el empleo y la libertad para trasladarse, entre otros”. (CONADIS, 2009-2012:11).

La concepción de discapacidad ha evolucionado a lo largo de la historia basada en los contextos y momentos sociales, culturales y económicos de cada época. En los últimos años, la atención a la discapacidad ha superado al modelo médico en el cual el individuo y la enfermedad eran el foco de la atención y cuya carga era unilateral, intrínseca y exclusiva del sujeto que la padecía. El actual modelo social considera que la discapacidad es un fenómeno o problema social que está relacionado con la interacción del individuo y sus contextos, de tal forma que la discapacidad se puede definir como el conjunto de situaciones marginales y de exclusión creadas por el ambiente social en relación a la deficiencia funcional que presenta el individuo, lo cual exige la responsabilidad de todos los actores y actrices de la educación para dar respuesta de atención a la diversidad y favorecer con ello la participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales en los que se desenvuelve así como el fortalecimiento de los centros educativos. (CAMF, 2003: 8 y SEP EE, 2009: 16-17)

La discapacidad, como se puede observar, coloca en mayor desventaja a las mujeres en cuanto al ejercicio de sus derechos, siendo el derecho a la educación uno de los más importantes debido a que favorece el desarrollo de habilidades y destrezas a través de la adquisición de conocimientos que permiten la participación del individuo en la sociedad, ya que la escuela es un espacio en el que el niño y niña tienen la oportunidad de participar, desarrollarse y convivir entre pares.

En la escuela, los maestros y las maestras son reconocidos como elementos primordiales del cambio educativo, tienen el poder para hacer funcionar las estrategias nacionales, sectoriales y locales. Desde su actuar diario en el salón de clases, construye, elabora y edifica estructuras de conocimientos y competencias

para un desarrollo integral de sus discípulos. Los profesores más efectivos en la búsqueda de la calidad, llevan a cabo competencias “clave” en su labor docente para alcanzar objetivos de aprendizaje para fortalecer sus capacidades como “profesor de alto desempeño” y hacerlos realidad. (Reyes, 1998: 17-22 y 65)

La labor del magisterio está íntimamente relacionada con el nivel de vocación¹⁵ para la enseñanza que poseen los y las docentes, con el desarrollo de sus habilidades y destrezas para auto-capacitarse, así como su creatividad e iniciativa para generar ambientes y espacios áulicos agradables y estimulantes para el aprendizaje. Por todo lo anterior, la práctica docente es una actividad muy compleja que implica el desarrollo de saberes, habilidades o destrezas que permitan al maestro o maestra interactuar con sus alumnos al llevar a cabo su quehacer pedagógico dentro y fuera del aula y brindar con ello una educación de calidad orientada a la atención de los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar demanda.

Se deben fortalecer las competencias de los docentes, pues ellos con una visión incluyente en el trabajo cotidiano, son la clave principal para encaminar a los estudiantes de grupos vulnerables al éxito académico. Una educación básica que garantice a la población infantil el acceso universal a la educación que en el marco actual de la política educativa, la calidad es orientada al trato igualitario y equitativo para beneficio de la diversidad en la que se pone énfasis en aquellas y aquellos que tradicionalmente han sido excluidos. Donde se reconozca el valor de la diversidad como una fortaleza que enriquece a la sociedad, lo que implica el reconocimiento de un marco conceptual basado en el enfoque social y humanista de la inclusión en la que se respetan las diferencias culturales, étnicas, lingüísticas, económicas, sociales, cognitivas, físicas y de género. (SEP EP, 2009: 36-39 y SEP EE, 2009: 15-16)

¹⁵ Vocación.- Término utilizado en un sentido amplio para hacer referencia a la inclinación o afición predominante con tendencia a la permanencia y la voluntad. (Sánchez, 1983: 87)

1.1 El periodo de duelo: la discapacidad en la casa

El camino hacia la aceptación del hijo o hija con discapacidad es largo y complicado, da inicio a la llegada del nuevo o nueva bebé al hogar, pues generalmente cuando se planea o se desea, un hijo representa una especie de fortaleza construida por la pareja parental para asegurar la inmortalidad del yo, unido a los ideales y fantasías asignadas a la criatura engendrada por ellos. La primer crisis de la familia en este sentido se presenta cuando se enfrentan al diagnóstico, este es el momento en que la pareja se entera de que su pequeño o pequeña presenta alguna discapacidad, con ello pasarán por un proceso de asimilación reconocido como “duelo”¹⁶, en el cual la pareja debe deshacer de su imaginario al o a la bebé esperada, quien venía con una carga de ilusiones y de proyectos previos, que bajo estas circunstancias no concuerdan con lo que el o la recién llegada presenta, este evento puede manifestarse de diversas maneras y por un periodo tan largo o corto como logren enfrentar y aceptar la situación, situación que afecta a toda la familia. (Núñez, 2007: 83-86)

Este proceso puede presentarse mediante cuatro fases según Bowlby (citado en Núñez, 2007: 87-91) 1. Shock.- fase de intensa desesperación, aturdimiento y cólera. 2. Anhelos y búsqueda.- periodo de intensa añoranza, se manifiesta la negación y la no aceptación. 3. desorganización y desesperanza.- la realidad comienza a establecerse y se muestra mediante la apatía e indiferencia, los recuerdos le provocan desconsuelo. Y 4. Reorganización.- etapa de reestructuración mental donde se comienza con un lento reconocimiento y aceptación de lo irreparable de la pérdida y con ello comienza a experimentarse la sensación de reincorporarse a la vida.

Cada familia presenta características únicas, por tal motivo superarán esta crisis del diagnóstico de diversas maneras, la forma en que lo hagan favorecerá el fortalecimiento o el deterioro familiar. Estos conflictos se darán en función de las

¹⁶ Duelo: Término de la teoría psicoanalítica. (Freud) proceso intra-psíquico de una pérdida. (Núñez, 2007:87)

posibilidades de adaptación que como familia se manifiesta. Y para la familia, esta crisis representa una oportunidad de crecimiento, madurez y fortalecimiento así como el peligro de alteraciones y/o desintegración del núcleo familiar. Se debe enfatizar en el aspecto del duelo por esa hija o hijo sano que no llegó, pero también considerar importante el duelo que afronta la familia por su identidad familiar, esa identidad que poseía antes del evento, por lo cual se requieren cambios, ajustes y acomodaciones en el seno de la familia. (Núñez, 2007: 91)

1.2 Oportunidades de acceso escolar

El grupo poblacional conformado por niños y niñas con alguna discapacidad se enfrenta a mayores dificultades de acceso a la escuela en relación con los demás infantes. Y con base en los Derechos Humanos y el modelo social, al abordar actualmente a la discapacidad se debe considerar la interacción que hay entre la persona que la vive y su contexto.

En el censo 2000 de INEGI se reportó que “el 35.5% de la población con discapacidad en el país no tuvo acceso o no logró aprobar ningún grado dentro del sistema educativo”. (CONADIS, 2009-2012: 49)

Por su parte el Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009 (PRONADDIS), sustentado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (CRPD por sus siglas en Inglés) del 2006 en la sede de la ONU en Nueva York, tiene como “principios rectores:

- A. Respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual incluyendo la libertad para tomar decisiones propias y su independencia.
- B. La no discriminación.
- C. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
- D. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y las condiciones humanas.

- E. La igualdad de oportunidades.
- F. La accesibilidad.
- G. Igualdad entre el hombre y la mujer.
- H. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y niñas con discapacidad y su derecho a preservar su identidad”.

(CONADIS, 2009-2012: 20)

Es de suma importancia para la presente reflexión tomar como base los principios antes mencionados, pues a través de ellos se establecen lineamientos de atención para las personas con discapacidad reconociendo la igualdad de género, la no discriminación, la accesibilidad y oportunidades, pues ésta carencia de equidad ha sido una condición de desventaja sobre la discapacidad.

En el mismo sentido, el Objetivo 4 planteado en el PRONADDIS se dirige a:

Elevar la calidad de la educación y ampliar las oportunidades de acceso, permanencia, egreso y logro educativo para la población con discapacidad en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Para el cumplimiento de este objetivo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) coordinará las estrategias para promover la cultura de la inclusión educativa, difundir el derecho a la educación, fortalecer el diseño de estrategias de atención, mejorar la accesibilidad, extender servicios educativos, formación docente, elaborar variedad de libros de texto y lectura, certificar las competencias laborales y elaborar sistemas de evaluación y seguimiento de los servicios. (CONADIS, 2009-2012: 36)

Asimismo, se han realizado las reformas correspondientes a la educación básica, iniciando en el 2004 con Preescolar, en el 2006 con Secundaria y en el 2009 con Primaria, cuyos planes y programas están estructurados con una vinculación interniveles a través de la articulación curricular basada en el desarrollo de competencias para la vida en general, que garantice a los educandos una mejor calidad de vida individual, familiar, social y laboral considerando a los grupos “en situaciones y contextos más vulnerables” como es el caso de los niños que presentan NEE con o sin alguna discapacidad. (SEP EP, 2009: 18)

Pese a todo lo planteado, los cambios podrán observarse a mediano o largo plazo ya que romper paradigmas en educación incluye una serie de aspectos que tienen que ver con la participación de toda la sociedad y en particular de los agentes educativos (autoridades educativas, personal docente, padres de familia y alumnos/as en general).

La escuela es el elemento de socialización primario a la que no todos los niños y niñas con discapacidad tienen acceso, por lo que el índice poblacional infantil con esta condición no ha logrado su matriculación, principalmente en las zonas indígenas y rurales. Sin embargo, la educación que se imparte en las escuelas “no busca hacer realmente independientes a las alumnas, sino que tienden a reproducir patrones de sobreprotección que actúan en detrimento del desarrollo de las potencialidades de las niñas y adolescentes con discapacidad”. (INMUJERES, 2002: 61)

Esta tendencia educativa de la escuela tiene relación con el currículum oculto¹⁷, implícito o latente, ya que el conjunto de valores, actitudes o principios que se transmiten o enseñan en la misma, se asocian a los procedimientos y organización escolar independientemente del contenido establecido para las clases, fortaleciendo el lugar de cada sujeto en su espacio social y creando jerarquías sexistas que pueden explicarse desde dos situaciones: la primera como un producto de socialización familiar que reproduce la división sexual de trabajo pese a los cambios sociales alcanzados; y la segunda, por la reproducción de generación en generación de las desigualdades sociales que establece la escuela a pesar de tener un carácter igualitario, (Tomé, 2001:40) que al generar fracasos académicos, desintegración o marginación entre los estudiantes se pueden provocar frustraciones que conducen al abandono escolar.

¹⁷ Currículo oculto, según Apple 1979: “conjunto de normas y valores que desaparecen del discurso escolar explícito en el momento en que la función controladora de la educación se suaviza y las funciones de selección y control, pasan a formar parte del funcionamiento regular de la institución escolar”. (Citado por Parga, 2004:68)

1.3 Género y discapacidad en la escuela

La educación especial dirigida a las personas con discapacidad se imparte como servicios directos en instituciones especializadas y a través del apoyo a la educación regular a fin de favorecer una educación inclusiva que busca la vinculación con las instituciones de servicios alternos para garantizar la autonomía personal y su adaptación social a través de la integración escolar, laboral y social.

La Ley General de Educación LGE (1993), en su artículo 2º establece que “la educación es el medio principal para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura”; “que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad”. (C.D, 2009:1) Y este artículo junto con el 3º de la Constitución, establecen que los programas de atención en el ámbito educativo que están dirigidos a la población con discapacidad deben ser congruentes con el derecho a la educación que les corresponde y acordes a sus condiciones, a la equidad social incluyente y a la perspectiva de género. Lo planteado en estos documentos muestran ya ciertos avances en los lineamientos legales que poco a poco la sociedad en su conjunto ha ido estableciendo y tendrá que seguir implementando y desarrollando para generar una cultura de respeto a las diferencias individuales y a la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y eficiencia terminal en las escuelas.

La educación especial entendida como el conjunto de apoyos y adaptaciones que deben ofrecerse en la escuela con la finalidad de que alumnos o alumnas continúen su desarrollo y aprendizaje, tenderá al logro de su autonomía personal y la adaptación social a fin de integrarlos a la escuela, al trabajo y a la sociedad en general, fortaleciendo su desarrollo y participación en los ámbitos sociales. (INEGI, 2004: 88). No obstante, pese a las normas y leyes establecidas en nuestro país, desde el hogar y el medio social prevalecen actitudes de discriminación, marginación y subvaloración para este grupo social y se continúa en gran medida con esta situación dentro de la escuela.

La discriminación, marginación y subvaloración son violaciones a los derechos de las personas, así como a la igualdad de trato y participación, en estas acciones concurren criterios de diferenciación como la raza, el sexo, la religión, la discapacidad, entre otras.

Asimismo, la discriminación escolar se manifiesta por el rechazo a las diferencias físicas o psicológicas con base en el género, la economía y la cultura y ésta se ha caracterizado por formar parte de la vida cotidiana “institucionalizada”, es decir, se convierte en una situación naturalizada que ignora la existencia de los daños psicológicos que se pueden generar. (CAMF, 2003: 11-12)

En una sociedad androcéntrica como la nuestra, la discriminación por género influye de manera importante en los papeles que la sociedad asigna a los hombres y las mujeres, dando lugar a la lucha en defensa de los derechos, la igualdad y la equidad de género reconocida como feminismo.¹⁸ Y de acuerdo con esto, resulta paradójico percibir que mientras en la generalidad a las mujeres sin discapacidad se les presiona para que cumplan con ciertos comportamientos asociados a su género, la mujer con discapacidad no tiene la posibilidad de identificarse con su propio género, ya que no se les considera capaces de dirigir su vida ni de tomar decisiones propias. (Eginaren, 2004: 2)

Si aparte de esta vivencia discriminatoria que sufren las niñas por ser mujeres, presentan alguna discapacidad, su sentimiento de automarginación o autoexclusión es mayor, pues cuando confluyen estos dos criterios o más, los obstáculos se multiplican y quedan mayormente invisibilizadas ante la sociedad, es decir, no son visibles ni reconocidas en su persona ni en su identidad desde los diferentes contextos de la vida: familia, escuela, trabajo, etc.

¹⁸ Feminismo.- De acuerdo con Ana Lau, feminismo es un movimiento social y político de las mujeres en el cual se destaca la forma en que salieron del confinamiento para expresar su conciencia hacia la transformación de las relaciones democráticas y de igualdad entre los sexos. (Bartra, 2000: 11-42)

1.4 Participación familiar en la ausencia y deserción escolar

La ausencia y la deserción escolar de los niños y las niñas es su retiro temporal o permanente de la escuela, lo cual pueden estar relacionadas a diferentes condiciones: 1) Aquellos que llegan tarde o asisten irregularmente a la escuela por despreocupación de los padres o en su caso por sobreprotección; 2) Alumnos que trabajan fuera de casa y su asistencia a la escuela es escasa durante todo el ciclo escolar o por temporadas dejan de asistir debido a faenas agrícolas o en el caso de los niños y niñas con discapacidad, ausentarse debido a que pudieran ser más susceptibles a contraer enfermedades. (Sánchez, 1983: 30).

Otras probables causas de ausentismo y deserción escolar pueden ser:

- a) Familiar.- La falta de cultura y la pobreza de los padres que originan la desatención de los niños y niñas, así como la incorporación temprana de las y los menores al medio laboral por motivos de índole económica y/o a la participación de los quehaceres del hogar o para la atención de hermanitos menores, sobre todo en el caso de las niñas.
- b) Escolar.- Ambientes escolares mal organizados en cuanto a infraestructura, materiales, profesionales y de matriculación.
- c) Social.- La falta de escuelas en algunas zonas, políticas educativas y económicas que han resultado poco favorecedoras de la escolarización, así como situaciones de discriminación. (Sánchez, 1983: 30)

La familia es un sistema con una estructura y función que interacciona con los distintos subsistemas: conyugal, parental, fraternal y extrafamiliar y los integrantes que la componen, como lo plantea Minuchin 1974 (citado por Freixa, 1993:12).

Cada uno de los integrantes de la familia mantiene un rol definido de acuerdo a las reglas de cohesión, adaptabilidad y comunicación establecidas en el núcleo familiar, las cuales son elementos que definen la interacción de los individuos y subsistemas,

con cambios constantes que van dando respuestas oportunas al ciclo de vida familiar y caracterizando a la familia funcional como aquella que es capaz de mantener el relativo equilibrio entre dichos elementos. (Freixa, 1993: 13-15)

De lo anterior, se puede decir que la familia es el factor primordial para la escolarización de los niños y niñas con discapacidad, ya que es en ese ámbito donde se gesta la apertura y disponibilidad para la inclusión del o la menor al contexto escolar y al social en los cuales debe participar. Es el subsistema extrafamiliar el que involucra las interacciones que la familia o sus integrantes tienen con los demás elementos que participan en el desarrollo individual del sujeto, por ello se abordará el proceso de escolarización.

Este periodo de elección plantea a los padres y madres situaciones complejas al elegir la escuela para su hijo o hija con discapacidad, deben asumir la responsabilidad y el compromiso de proporcionarles una educación plena, buscando la mejor opción educativa. Si el niño o niña se incorpora a una escuela de educación especial se refuerza en los progenitores la percepción de la diferencia y si se incorpora a la escuela regular, viven de manera constante las comparaciones entre su hijo o hija con sus pares. (Núñez, 2007: 64)

En este proceso, influye el nivel cultural de los progenitores y su situación económica, generando bajas o nulas expectativas de desarrollo educativo del niño o la niña, de igual manera la incapacidad para generar recursos económicos de apoyo a la economía familiar, por lo tanto se quedan inmersos o inmersas en el ámbito del hogar para cumplir tareas domésticas, situación que se presenta principalmente con las niñas. Por lo cual, los padres y madres de familia de las y los pequeños con discapacidad se enfrentan a la importante y difícil tarea de elegir una escuela, una escuela que además de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de su hijo o hija, deberá estar adaptada en cuanto a infraestructura y recursos materiales y didácticos, asimismo, deberá contar con el personal capacitado y especializado para realizar esta función educativa con calidad.

Las condiciones escolares para una escuela inclusiva están en desarrollo y se caracterizan por la labor pedagógica que desempeñan y se basan en las prioridades y enfoques de una educación para el desarrollo armónico e integral del alumnado a fin de dar respuestas individuales con base en la diversificación de estrategias para erradicar la discriminación, exclusión u omisión de sus alumnos y alumnas y con ello evitar que abandonen la escuela. (SEP EE, 2009: 16)

Sin embargo actualmente, la carencia de equipos y adaptaciones en las escuelas; de personal capacitado o especializado para la atención de alumnos y alumnas con discapacidad; y de organización y gestión escolar, generan la desconfianza y el bajo nivel de expectativas de los padres y madres hacia la escuela para visualizarla como una institución formadora, educativa e incluyente.

Para brindar mejores apoyos de atención a las familias de niños y niñas con discapacidad, el Gobierno Federal desde el inicio del presente siglo,

ha adoptado una política pública explícita de coordinación multisectorial para la atención de las personas con discapacidad, se incluyó en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, del que se deriva el Programa Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad 2001-2006 que fue presentado en mayo del 2001. Para alcanzar los objetivos previstos en este programa, se acordó la creación del Consejo Nacional Consultivo para la Integración de las Personas con Discapacidad (CODIS), integrado por los titulares de las secretarías de Desarrollo Social, Comunicaciones y Transportes, Educación Pública, Salud y Trabajo y Previsión Social, así como del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Oficina de Representación de la Presidencia de la República para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad (ORPISPCD)". (INEGI, 2004:6)

En la actualidad, la mayoría de los padres y madres se han incorporado al mercado laboral y por ello las familias han requerido reorganizarse a fin de brindar al niño o niña los elementos adecuados para su sano desarrollo y crecimiento, resultando necesaria la implementación de más y mejores escuelas inclusivas a través de la atención a la diversidad y del respeto a las diferencias.

Las políticas públicas a través del sistema educativo y la obligatoriedad de la educación básica tienen que avanzar en varios sentidos, entendiendo la calidad educativa “como la conjunción de la cobertura, la eficacia, la equidad y la eficiencia”. (Schmelkes, 2004:5)

La obligatoriedad educativa debe ofrecer a toda la población de 3 a 15 años de edad, los espacios escolares que logren cubrir las necesidades y demandas educativas escolarizadas de la misma. Es necesario, impartir una educación de calidad en ambientes escolares integradores y capaces de atender a la diversidad brindando una educación con equidad e igualdad de oportunidades, con profesionales preparados, pero sobre todo comprometidos con su labor pedagógica. (SEP EE, 2009: 7 y 8)

Los niños y niñas con D.I.¹⁹ por su condición, necesariamente requerirán del apoyo psicopedagógico especial por parte del maestro de grupo y en su caso de especialistas debido a las NEE²⁰ generadas por la discapacidad y a las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)²¹ a las cuales se enfrentan de manera cotidiana en la casa, la escuela y la sociedad en general.

En México, con los datos del Censo 2000, casi el 50% de la población con discapacidad intelectual de 6 a 14 años asistía a alguna institución escolarizada, de ellos, el 87% estaba inscrita en los Centros de Atención Múltiple de Educación Especial y en instituciones especializadas y el resto eran atendidos en la escuela regular a través del apoyo que brindan los Centros de Atención Psicopedagógica de la Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). (INEGI, 2004: 119-120 / SEP, 2008: 21)

¹⁹ D.I.- Siglas utilizadas en el texto para nombrar a la Discapacidad Intelectual.

²⁰ NEE.- Siglas utilizadas en el texto para nombrar a las necesidades educativas especiales.

²¹ Barreras para el aprendizaje y la participación BAP.- Son “todos aquellos factores del contexto que dificultan y/o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos y alumnas”. (SEP EE, 2009:18)

“El abandono escolar se puede iniciar desde el primer grado que se cursa, para ello, es necesario haber asistido en algún momento a la escuela; cabe recordar que el ingreso a la educación primaria es a partir de los seis años, de modo que se considera el abandono escolar desde los siete años”. (INEGI, 2004: 89).

La deserción o abandono escolar es uno de los factores que más dañan los procesos educativos de la población, ya que los menores son retirados de la escuela por varios factores, pero primordialmente por necesidades económicas ya sea para incorporarse al mercado de trabajo o para acompañar a sus padres en las jornadas laborales. En el caso de las niñas con discapacidad, su inserción escolar se complica por la falta de servicios educativos cercanos a su área habitacional y una vez incorporadas a la escuela, otro factor que influye en el ausentismo y la deserción es la acción de resguardarlas en casa por vergüenza, comodidad, sobreprotección entre otras actitudes que ejercen los padres, madres y/o tutores sobre ellas.

Uno de los aspectos que se puede destacar de los datos obtenidos en el Censo 2000 en relación a las personas con D.I es una tendencia sexista en cuanto a las causas del abandono escolar ya que la mayoría de los hombres que dejan la escuela se debe a la necesidad de incorporarse al ámbito laboral y en el caso de las mujeres, para dedicarse a cuestiones del hogar, ya sea por casamiento, cuidado de hermanos menores o por ayudar en los quehaceres domésticos en casa de sus padres.

1.5 Permanencia escolar y eficiencia terminal

La permanencia escolar debe considerarse como una de las metas primordiales de las escuelas, se logra cuando los servicios que se brindan en ellas cubren las necesidades y expectativas de la población impartiendo una educación de calidad en la que los involucrados logran el consenso y participación en la toma y el respeto de los acuerdos en beneficio de una educación integral de los alumnos de la institución. Otra de las metas de las escuelas debe ser mejorar los resultados del logro académico mediante un trabajo integral entre la escuela, la familia y la sociedad, orientados al respeto y la equidad y generar con ello la satisfacción del sentido de

pertenencia a un ambiente agradable de estudio y de trabajo. De igual manera, desarrollar en la población las competencias necesarias para desempeñar con éxito su papel o su rol, logrando hacer frente a las demandas que le exige la vida en sociedad, tanto en su persona como en su núcleo familiar, comunal y de inserción al mercado de trabajo de los y las alumnas que egresan.

“La asistencia escolar es quizá uno de los mejores parámetros que sirven para medir la integración escolar, las oportunidades de educación y la infraestructura que permite la permanencia escolar de este grupo de población; en este sentido, apenas el 26.5 % de las personas con discapacidad mental de 6 a 29 años de edad, asistían a algún centro educativo”. (INEGI, 2004: 119)

Educación Especial²² a través del programa de inclusión educativa llevada a cabo con las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) participa en escuelas regulares de inicial, preescolar, primaria y secundaria brindando una labor de acompañamiento y participación educativa para implementar estrategias pedagógicas inclusivas con los docentes de grupo, los padres de familia y los alumnos en beneficio de la atención a la diversidad y la atención de los alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes que presentan necesidades educativas especiales a fin de reducir o eliminar las diferentes barreras para el aprendizaje y la participación a las cuales se enfrentan en su proceso educativo.

Hay un elevado índice de niños y niñas que presentan discapacidad intelectual que no tiene acceso a la educación por diversas razones, las cuales pueden venir desde casa por las dificultades económicas de la familia y la falta de expectativas que tienen los padres y madres en relación a sus hijos o hijas que presentan D.I y la falta de instituciones especializadas para su atención, así como de escuelas regulares incluyentes que cuenten con el personal, los materiales e instalaciones adecuadas para brindar el servicio.

²² Educación Especial.- Es la instancia educativa del Sistema, que genera estrategias pedagógicas para fortalecer los procesos educativos, reconociendo la Educación Inclusiva, la Transformación del Modelo de Gestión y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). (SEP EE, 2009:7-8)

Para hablar de eficiencia terminal, se tendría que hacer referencia a la calidad educativa que se ofrece en las escuelas para corresponder a la funcionalidad del sistema educativo con el logro académico de sus estudiantes en los tiempos correspondientes y en la forma pertinente. Sin embargo al revisar la historia académica de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual inscritos en el CAM de estudio y de acuerdo a sus estadísticas anuales, sólo 2 de 33 (un hombre y una mujer) han transitado por el nivel de primaria reprobando sólo 1 año escolar, a pesar de que esta institución brinda la atención y los apoyos pertinentes en cuanto a las adecuaciones curriculares y la atención de calidad.

Los altos índices de deserción y reprobación, así como las dificultades de inclusión en los ámbitos educativos, sociales y laborales han conducido a cuestionar los aprendizajes transmitidos y adquiridos y por ende, la imposibilidad para el desarrollo de competencias. Donde la calidad y pertinencia educativa se ponen en tela de juicio, considerando que éstas favorecen la atención a los grupos vulnerables, articula la educación básica y fortalece la formación para la vida y el trabajo. La Calidad educativa, parte de un principio irrenunciable de equidad y debe ser entendida como el conjunto de situaciones que permiten la mejora y el éxito de la adquisición de aprendizajes de los estudiantes fortaleciendo sus actitudes y valores para favorecer su desarrollo afectivo y la creatividad para encontrar respuestas o soluciones a las dificultades de su vida cotidiana y el desarrollo de las habilidades para el trabajo. (SEP EE, 2009: 12-14 / SEP EP, 2009:24)

De acuerdo con los resultados del cuadro No. 4, se pueden observar diferencias comparando ambos sexos, pero se debe mencionar que el índice de las mujeres sin instrucción está un 7% por arriba en relación con los hombres, sin embargo al comparar el dato de promedio de escolaridad se denota un índice mayor en los varones, colocando en desventaja a las mujeres en este indicador.

Estos datos muestran como a pesar de la existencia de la posibilidad de crecimiento en la matrícula escolar y el logro de la cobertura de casi el 100% de los niños y niñas en general, no se está garantizando que todos logren terminar sus estudios básicos,

ya que lo fundamental es lograr que la escuela a través de una educación de calidad con equidad favorezca la permanencia y eficiencia terminal de la matrícula total.

Cuadro No. 4

Distribución porcentual de la población de 15 años y más por sexo según nivel de instrucción y su promedio de escolaridad, 2000

Nivel de Instrucción	Total	Hombres	Mujeres
Total	100.0	100.0	100.0
Sin Instrucción	54.1	51.0	58.0
Primaria Incompleta	17.0	17.5	16.3
Primaria completa	11.6	12.4	10.7
Secundaria Incompleta	2.3	2.8	1.6
Secundaria completa	5.1	5.9	4.1
Media superior	3.4	3.6	3.0
Superior	1.8	2.1	1.4
Posgrado	0.1	0.1	0.1
No especificado	4.6	4.6	4.8
Promedio de escolaridad	2.6	2.8	2.2

NOTA: La categoría de secundaria se refiere a ésta o estudios equivalentes.

FUENTE: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos.

(INEGI, 2004: 121)

Considerando las características de las personas con discapacidad intelectual y lo que ello implica en cuanto a su rendimiento académico, no es conveniente hacer comparaciones ni sacar conclusiones de los datos obtenidos anteriormente con otras discapacidades, además de que la información estadística arrojada por el INEGI no presenta elementos claros del marco de atención de la educación especial para la población con discapacidad intelectual. (INEGI, 2004: 122)

En el Cuadro No. 5 se observa que la D.I es la discapacidad donde el índice más elevado de la población afectada se centra en la edad infantil y juvenil a diferencia de la motriz, la auditiva y la visual, cubre el 16.1% del total de las personas con alguna discapacidad y de este porcentaje el 70.3% corresponde a la población infantil y juvenil.

Cuadro No. 5

Porcentaje de población por grupos de edad según tipo de discapacidad, 2000

Grupos de edad	Motriz	Auditiva	Lenguaje	Visual	Mental
Total	45.3	15.7	4.9	26.0	16.1
Niños	35.1	12.0	10.3	15.1	33.9
Jóvenes	31.4	11.2	10.1	17.3	36.4

NOTA: La suma de los tipos de discapacidad puede ser mayor a cien debido a la población con más de una discapacidad; el porcentaje se calculó en relación al total de personas con discapacidad en cada grupo de edad.

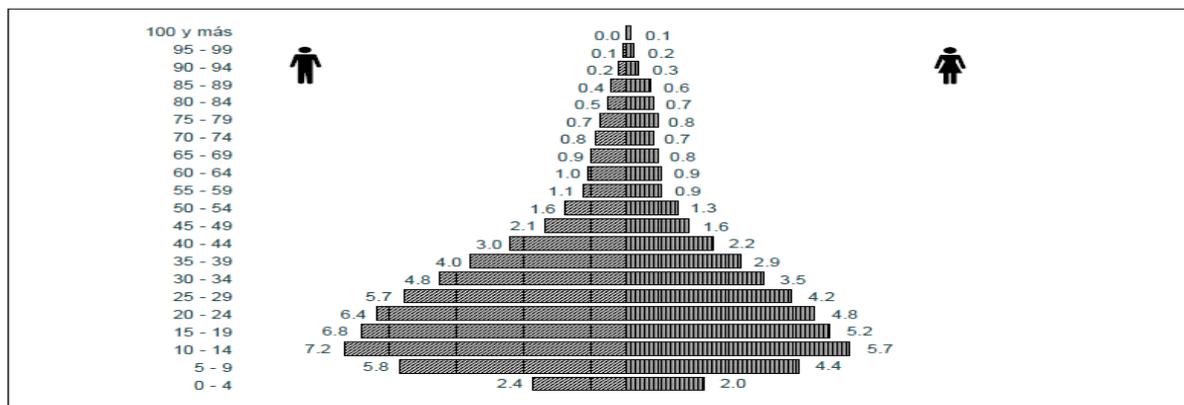
FUENTE: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos.

(INEGI, 2004: 29)

Además, como se observa en el Cuadro No. 6, la D.I es la única discapacidad que en las estadísticas del Censo de 2000 disminuye con la edad, aquí cabría preguntar ¿porqué la estadística de los adultos y los adultos mayores con D.I disminuye a pesar de que en la edad adulta la Demencia Senil²³ y el Alzheimer²⁴ se presentan? ¿Cuáles serán las razones de este descenso?

Cuadro No. 6

Distribución porcentual según grupos de edad y sexo, 2000



NOTA: No se grafica el no especificado por edad.

FUENTE: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos.

(INEGI, 2004: 105)

²³ Demencia Senil.- Proceso regresivo e irreversible de deterioro de las funciones psíquicas que afecta las funciones intelectuales (memoria, orientación, juicio, raciocinio, etc., así como funciones de afectividad y conducta de un individuo (Sánchez, 1983:375) principalmente ocasionadas por la edad avanzada.

²⁴ Alzheimer.- Es una atrofia cerebral difusa que se presenta en el período presenil asociada con demencia. (<http://saludbio.com/articulo/enfermedad-de-alzheimer-sintomas-consejos>, Mayo 2010)

Probablemente la esperanza de vida de las personas con discapacidad intelectual sea menor al promedio estadísticamente establecido, pero también es posible que se deba a la forma en que se concibe la discapacidad intelectual y por lo tanto varía la forma en que ésta se reporta, pues la discapacidad intelectual no desaparece, pero sí es posible que conforme la persona crece e interactúa en su medio social, escolar y familiar vaya adquiriendo habilidades y destrezas que favorecen su funcionalidad y esto a su vez pudiera ser un factor para que los reportantes dejen de considerarlas como personas con discapacidad. Claro está que estos cuestionamientos serían un caso de estudio para verificarse en otro proyecto de investigación.

Lo que queda claro y a la vista, es la importancia que debe implementar el Estado con sus políticas educativas para brindar a través de sus instituciones en general la atención de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual y generar con ello una cultura de inclusión familiar, escolar y social a través de las políticas públicas y educativas para el desarrollo de un país democrático.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En México la Dirección de Educación Especial (E.E), es una instancia administrativa que corresponde a la Dirección de Operación de Servicios Educativos (DOSE) perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el fin de participar desde su área de acción en la responsabilidad de coadyuvar en el cumplimiento de las metas y objetivos propuestos como parte de la política nacional que se fundamentan en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012. (AFSEDF, 2009:3)

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, el Sistema Educativo Mexicano comenzó la descentralización de los servicios de educación en toda la República a excepción del Distrito Federal que continúa bajo la dependencia del Ejecutivo Federal. Como parte de esta reforma se modificó el Artículo 3º Constitucional y se decretó la Ley General de Educación (LGE) en 1993 para llevar de manera intrínseca el concepto de Educación para Todos en el que se establece la impartición de la enseñanza a los niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del sistema común y que pretende la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (NBA), todo esto establecido y retomado en la Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Reunión de Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990. (SEP, 2000: 33).

Esta Declaración sentó las bases para integrar el Artículo 41 de la LGE. En él se establecen las obligaciones de la educación especial para atender con equidad social a los niños y niñas con discapacidad o con aptitudes sobresalientes integrándolos a la escuela regular o en su caso, para los que no lo logren, se elaborarán los programas didácticos necesarios para la satisfacción de las NBA, incluyendo orientaciones a los padres y madres o tutores, a los maestros y maestras y en general al personal de las escuelas en las cuales se integren dichos menores,

dándole a nuestro sistema educativo un enfoque universal que considera la importancia de la humanidad como un todo integrado. (CD, 2009: 13)

Asimismo, se establecieron diez Subcomisiones Especiales para Encargarse del desarrollo de acciones en diversas áreas: salud y seguridad social; educación; integración laboral; familia y desarrollo social; deporte, arte y cultura; accesibilidad; economía; legislación y derechos humanos y la del Sistema Nacional de Información sobre Personas con Discapacidad. (INEGI, 2004: 7)

Para llevar a cabo las acciones educativas arriba mencionadas, educación especial ha ido reorganizando sus servicios y replanteando su intervención bajo una línea de trabajo acorde a las perspectivas y modelos de atención que se fundamentan en las teorías de pensamiento y los paradigmas establecidos para la atención de las personas con discapacidad en contextos y tiempos determinados, proponiéndose la organización de los Centros de Apoyo Psicopedagógicos a la Educación Preescolar (CAPEP) y las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como factores fundamentales para la tendencia integradora de los alumnos y alumnas con NEE que presentan o no alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes.

2.1 Servicios de Educación Especial (EE)

Los enfoques de atención de la actual inclusión educativa han ido cambiando con la historia de la E.E. Siendo en la escuela primaria regular a mediados de la década de los 70's donde se dio inicio este proceso formando grupos específicos a los que se les llamó grupos integrados de primer grado, en ellos se incorporaban niños repetidores o con problemas de aprendizaje en la adquisición de la lengua escrita y el razonamiento lógico-matemático y con base en un diagnóstico, se les aplicaba un programa orientado a la regularización en las asignaturas de Español y Matemáticas y la complementación de los temas de ciencias con el fin de incorporarlos después a 2º grado y continuar la atención complementaria en los Centros Psicopedagógicos en el turno alterno a sus clases regulares.

“A principios de los ochentas, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración.” (SEP, 2000: 33).

La atención educativa de los niños y niñas con discapacidad en México, ha estado a cargo de los servicios de EE y se planteó la reorientación de los mismos a principios de los 90’s, ya que funcionaba por áreas de discapacidad, por lo que su currículo era paralelo al de educación básica y se consideraba “rehabilitatorio”, para ello la DGEE estableció un proyecto de integración educativa que parte del reconocimiento del derecho que toda persona tiene a la integración social y a una educación de calidad para el desarrollo de sus potencialidades. Transformó las funciones de los servicios de educación especial; y adoptó el término de necesidades educativas especiales. “A principio de los 90’s, la DGEE elaboró un proyecto de integración educativa en el que se contemplaron cuatro modalidades para atender a los niños que presentaban nee: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial; d) atención en situaciones de internamiento.” (García, 2000: 33).

El término de integración educativa se utilizó cuando los alumnos y alumnas con NEE presentaban o no alguna discapacidad eran inscritos en la escuela regular o en los servicios de EE accediendo a los aprendizajes a través de su desempeño y utilización de un mismo currículo de Educación Básica dejando atrás el manejo de los currícula paralelos, pero sin una consciencia plena de las necesidades de las y los pequeños integrados en el aula. Por otro lado, los alumnos que presentaban capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) eran atendidos en el aula de apoyo y en su salón brindándole intensificación curricular sin ser promovidos a grados superiores. Actualmente, el término de inclusión es adoptado cuando la escuela regular acepta y el profesorado realiza adecuaciones en su práctica docente e implementa propuestas curriculares adaptadas a las necesidades del alumno o alumna con discapacidad o aptitudes sobresalientes que presenta NEE a fin de disminuir o erradicar las BAP. (Guajardo, 2007: 18).

Los estudios que se realizan en el CAM son certificados por la Dirección de Educación Especial de cada uno de los niveles: preescolar, primaria, secundaria y laboral (AFSEDF, 2009: 25), que le servirá a los egresados para continuar con algún otro estudio o capacitación a nivel medio como el CECATI para una carrera corta, o en su caso cualquier otra modalidad y formación pertinente a sus intereses y potencialidades.

Por lo anterior, se puede considerar que la injusticia y la discriminación parecían reforzarse con el mismo sistema. En este esquema, se establecieron escuelas específicamente para cada una de las discapacidades: deficiencia mental, ciegos, sordos, con problemas neuromotores y autistas, manejados con currículos paralelos que fueron generando por sí mismos la segregación de las personas con discapacidad. (García, 2000: 14-17)

A partir de esta tendencia de integración educativa y ahora con el nuevo modelo de atención de E.E, se establecen los servicios de atención como encargados de brindar apoyo a la integración de los alumnos y alumnas que presentan D.I y por ende con NEE a las escuelas regulares de educación inicial (lactantes y maternales) y educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en sus distintas modalidades, además de las otras discapacidades. En México las instituciones en donde se puedan recibir orientación, son los Centros de Atención Psicopedagógica a la Educación Preescolar (CAPEP), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuales funcionan como instituciones especializadas y con personal capacitado en diferentes áreas, integrándose como equipos multidisciplinarios que apoyan a padres, madres, docentes y alumnado con discapacidad y NEE inscritos en las escuelas regulares. Los Centros de Atención Múltiple (CAM) como institución de servicio escolarizado para atención a niños y niñas con discapacidad de los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria y formación laboral. Y los servicios de información y capacitación sobre las discapacidades orientados a docentes, padres, madres de niños y niñas con discapacidad y al público interesado en el tema tales como las Unidades de Orientación al Público (UOP), los Centros de Recursos e Información para la

Integración Educativa (CRIE) y recientemente se abrió el Centro de Recursos, Información y Orientación (CRIO) en la Dirección de Educación Especial.

2.1.1 Servicios de apoyo: CAPEP Y USAER

Centro de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar. (CAPEP).

El propósito de CAPEP es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de educación inicial y preescolar oficial que presenten problemas generales de adaptación al proceso educativo y dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades de aprendizaje, lenguaje o desarrollo psicomotriz. La función de estos Centros se relaciona con el trabajo colaborativo entre especialistas, educadoras (es) y padres y madres de familia en un mismo contexto escolar a fin de facilitar la integración social del alumno o alumna en atención.

Cuenta con dos programas:

- a) Atención psicopedagógica para las y los alumnos de los niveles mencionados que requieran de apoyo especializado en colaboración con las maestras de grupo y se brinda el servicio en ambos turnos para que el alumnado pueda asistir en el horario alterno al de su escuela regular.
- b) Prevención psicopedagógica a través de la valoración diagnóstica basada en procesos de observación para una adecuada y oportuna detección, intervención y seguimiento del proceso educativo de las y los alumnos. (SEP, 2002: 28).

Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) son las Instancias técnico-operativas de E.E que con una visión inclusiva brindan apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales para garantizar una atención de calidad a los alumnos y alumnas dentro del ámbito de la escuela regular en los niveles de educación inicial y básica que presentan NEE con o sin alguna discapacidad o en su caso aptitudes sobresalientes.

La USAER pretende fortalecer a la escuela regular trabajando conjuntamente con la comunidad educativa, favoreciendo la atención a la diversidad y enriqueciendo los ambientes y condiciones al interior de la misma, de manera articulada con los contextos: escolar, áulico y sociofamiliar a través de la implementación de estrategias de asesoría, orientación, acompañamiento y monitoreo en las aulas, talleres, academias, reuniones de Consejo Técnico (C.T), comisiones, etc. La intención de la USAER es eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a la que el alumnado se enfrenta cotidianamente, a través de la orientación de acciones y proporcionando estrategias para alcanzar los fines y propósitos de la Educación Básica.

El objetivo del programa de la USAER, es ofrecer asesoría y acompañamiento a los maestros y maestras de grupo regular, así como la orientación a los padres y madres de familia desde un sentido de colaboración y un enfoque social, con el fin de hacer un esfuerzo conjunto en bien de las y los educandos. (SEP EE, 2009: 55 / AFSEDF, 2008: 20).

El servicio de las USAER en el Distrito Federal está cubriendo 2 hospitales y en el Cuadro No. 7 se presenta el número de escuelas por nivel de educación básica atendidas por USAER.

Cuadro No. 7

Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria
9	4	1264	153

Fuente Estadística. Inicio de Ciclo Escolar 2007-2008. SIDECE (AFSEDF, 2008: 18)

2.1.2 Servicios de Orientación: UOP, CRIE, CRIO y CDREE

Unidades de Orientación al Público, los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa, Centro de Recursos, Información y Orientación y Centro Digital de Recursos para la Educación Especial

Estos son los servicios de educación especial que brindan información, asesoría y actualización al personal del Sistema Educativo Nacional y orientación a las familias de los niños, niñas y jóvenes con NEE y a la comunidad en general, en relación a las opciones educativas y estrategias de atención para las personas que presentan NEE primordialmente a aquellas que presentan alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes. Asimismo, orientan a las y los docentes de educación inicial, básica y/o media-superior sobre el uso de materiales específicos y la implementación de estrategias que den respuestas educativas adecuadas a los alumnos y alumnas con NEE integrados en sus aulas. Y de igual manera orientar al personal de educación especial que lo requiera sobre la atención que necesite el alumnado atendido. (SEP, 2002: 29).

En el mes de mayo de 2009 “el Administrador Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Luis Ignacio Sánchez Gómez, puso en operación el Centro de Recursos, Información y Orientación (CRIO) en las instalaciones de la Dirección de Educación Especial, que tiene como propósito proporcionar a docentes de educación básica y especial, así como a padres de familia, estudiantes y público en

general, las herramientas y estrategias innovadoras en el ámbito de la atención educativa a personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales”. (<http://compartirsignos.blogcindario.com/2009/05/00001.html>, Mayo 2010).

El CRIO cuenta con cuatro áreas: Biblioteca; Asesoría técnico-pedagógica; Orientación a padres; y el aula de enciclopedia y de educación satelital (EDUSAT). Pone en servicio el Centro Digital de Recursos para la Educación Especial (CDREE), en: “<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx>” que será el vínculo online con la comunidad educativa. (<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/crio.aspx>, Mayo 2010)

2.1. 3 Servicios escolarizados: CAM Básico y CAM Laboral

Centros de Atención Múltiple (CAM).

Son las instituciones del sistema escolarizado que atiende la Educación Especial en México para: Brindar con calidad la educación inicial (lactante, maternal y en algunas escuelas también atiende preescolar), así como la educación básica (preescolar, primaria y secundaria); Generar la formación para la vida y el trabajo de la población escolar que presenta discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves de desarrollo. El objetivo primordial de la atención educativa que se brinda en el CAM es eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación de los contextos que rodean al niño o niña, estos son: socio-familiar, áulico, escolar y laboral, desarrollando las competencias para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. (SEP EE, 2009: 29).

El CAM Básico, abarca la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; con grupos que van de 8 a 15 alumnos y alumnas; en jornadas de 4 horas con 30 minutos al día en el nivel de inicial y en preescolar; y de 8 horas la jornada diaria para el nivel de primaria y secundaria, incluyendo en este tiempo los talleres, receso y horario de comida. (AFSEDF, 2008: 19 / SEP EE, 2009: 37).

El CAM Laboral es un servicio que brinda elementos formativos de capacitación para el trabajo con un tiempo de actividades de 8 horas diarias, incluyendo talleres, receso y comida, dando un servicio a las y los jóvenes de 15 a 20 años que presentan discapacidad para que logren desarrollar competencias de trabajo y prepararse para realizar actividades productivas orientadas al logro de su independencia, autonomía y productividad acordes a sus características personales y contextuales para el establecimiento de un proyecto de vida. (AFSEDF, 2008: 19 / SEP EE, 2009: 30).

La Secundaria del CAM, se implementó a partir del ciclo escolar 2009-2010 brindando atención a los alumnos de 12 a 18 años que egresan de la Primaria del CAM. Al término de la Secundaria las y los egresados tienen posibilidad de continuar estudiando a nivel medio superior, los grupos se conforman de 12 a 15 integrantes asumiendo un currículo preparado de manera articulada con preescolar y primaria a través de los campos formativos en sustitución de las asignaturas y atendidos por especialistas de cada área:

* Lenguaje y comunicación.- Atendido por especialista en Audición y Lenguaje.

* Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social.- Atendido por especialista en Aprendizaje, en Discapacidad Intelectual o Pedagogo;

* Desarrollo personal y para la convivencia.- Atendido por docente especialista del CAM o Psicólogo con el apoyo de una niñera. (SEP EE, 2009: 40)

En el CAM se propone que el alumnado adquiera habilidades de adaptación que le permita ser independiente y mejorar su calidad de vida. El personal que labora en los centros trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con padres y madres de familia, con docentes de escuelas regulares que tienen integrados alumnos y alumnas con discapacidad, con otras instituciones para el apoyo y profesionistas involucrados. Se consideran beneficiarios de este servicio a las familias de los y las alumnas, así como al personal de educación regular y especial que recibe apoyo. En el Cuadro No. 8 se muestra nivel y edades de incorporación.

Cuadro No. 8

Los niveles educativos del CAM se conforman de la siguiente manera:

Nivel	Edades
Inicial	45 días a 2 años 11 meses
Preescolar	3 años a 5 años 11 meses
Primaria	6 años a 14 años 11 meses
Secundaria	12 a 18 años
Formación laboral	15 a 22 años con permanencia hasta de 4 años

(SEP EE, 2009: 30)

El desarrollo curricular del CAM es un intento deliberado y explícito pero abierto y flexible para la implementación de intenciones educativas con el fin de transformar las prácticas de enseñanza hacia un proyecto flexible hacia el qué, cómo y cuándo enseñar. Los enfoques metodológicos y las estrategias didácticas deberán atender a todos los alumnos y alumnas en general y a cada uno o una en particular, facilitando la diversificación y la enseñanza personalizada de las experiencias de aprendizajes comunes. Asimismo, se sustentarán los criterios y procedimientos de evaluación, acreditación y promoción a partir de los logros individuales de las y los educandos fundamentados por el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados para la toma de decisiones en el proceso educativo. (SEP; EE, 2009: 32).

En el Cuadro No. 9 se presentan datos del Distrito Federal en cuanto a los servicios correspondientes a las 7 Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial.

Cuadro No. 9

Servicio	No. de servicios	Alumnos atendidos
CAM	90	9 401
USAER	346	18 344
Zonas de Supervisión	68	27 745

Fuente Estadística. Inicio de Ciclo Escolar 2007-2008. SIDEC

(AFSEDF, 2008: 16)

La información que se puede obtener del Cuadro No. 10, a nivel nacional es que los servicios de EE atienden a un total de 500,732 alumnos y alumnas, de los cuales, el

CAM atiende a más de la quinta parte haciendo un total de 101,776, de éstos el 70% equivalente a 71,239 alumnos y alumnas presenta alguna discapacidad, de ellos el 69% correspondiente a 49,155 estudiante presentan discapacidad intelectual.

Cuadro No. 10

Servicio	Total	Alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad	Porcentaje aproximado por discapacidad				
				visual	auditiva	motora	intelectual	Autismo
USAER	319,843	90%	10%	7%	14%	11%	51%	17%
CAM	101,776	30%	70%	2.7%	13%	15%	69%	0.4%
CAPEP	75,000	94%	6%	6%	16%	31%	47%	---
Otros Servicios	4,113	60%	40%					
TOTAL	500,732	68.5%	31.5%					
		Promedio	Promedio					

Fuente: Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial de las entidades federativas.

(SEP, 2008: 21)

2.2 Discapacidad Intelectual (D.I)

Discapacidad, es el término que refleja las consecuencias de una deficiencia a partir del rendimiento funcional del individuo, es decir, de su actividad. Una persona con discapacidad manifiesta alguna limitación física o mental por un periodo mayor a los seis meses y le impide realizar sus actividades dentro del marco de la normalidad. (INEGI, 2004: 23 y 24)

Por muchos años el término utilizado para identificar a la D.I fue "retraso mental", actualmente ya no se acepta debido a que posee un carácter peyorativo que subraya lo negativo y establece la comparación con parámetros establecidos socialmente como "normales". El término ha sido sustituido por el de "discapacidad intelectual", que no define ni condena irreversiblemente a la persona, sino que nos alerta de una situación o estado especial evolucionable, que exige una atención también especial para limitar problemas y potenciar capacidades. (Verdugo, 2003: 3)

Con base en lo anterior, la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR) en 2002 planteó que la discapacidad intelectual aparece antes de los 18 años de edad y debe entenderse como una entidad que se caracteriza por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa. (Verdugo, 2003: 6)

El nuevo sistema de clasificación de la AAMR se basa en las capacidades, debilidades y necesidades de apoyo especial que son únicas para el individuo, intenta describir con mayor precisión la variabilidad en el desempeño de las personas y sostiene que la mayoría de ellas mejoran su desempeño si reciben apoyos afectivos que les permita vivir una vida más productiva, independiente e integrada, por lo cual, su descripción puede cambiar en relación a la mejora de sus competencias. Asimismo, clasifica a las personas por el tipo de apoyo que requiere: Intermitente, limitado, extenso y profundo. (Smith, 1999: 23-24)

La Organización Mundial de la Salud (OMS) 1980, considera que esta discapacidad es un trastorno en el desarrollo mental que se caracteriza principalmente por el deterioro de las funciones concretas que contribuyen al nivel de inteligencia: funciones cognitivas, lenguaje, motricidad y socialización, quedando siempre afectada la adaptación al ambiente. La discapacidad intelectual manejada como discapacidad mental en los registros de INEGI, se identifica por la disminución significativa y permanente del proceso cognoscitivo, acompañado frecuentemente de alteraciones en el comportamiento adaptativo y/o memoria, concentración, atención, lenguaje, etc., lo cual se manifiesta con otras limitaciones que de acuerdo con la AARM aparte del funcionamiento intelectual inferior a la media, el sujeto con discapacidad intelectual: "...presenta limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de las habilidades adaptativas: 1. Comunicación. 2. Cuidado personal. 3. Vida en el hogar. 4. Habilidades sociales. 5. Utilización de la comunidad. 6. Autogobierno. 7. Salud y seguridad. 8. Habilidades académicas funcionales. 9. Ocio. Y 10) Trabajo". (López, 2004: 110 y ONU, 1993:8).

La Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, A. C. (CONFE) 2006, en la página 7 del Vol. 19, núm. 1.

Verano de su revista, plantea que la discapacidad intelectual es una condición de vida que se manifiesta con las limitaciones de una persona para aprender, relacionarse, resolver situaciones de la vida cotidiana y de autocuidado. Y que además, ésta discapacidad puede disminuirse en la medida en que la persona reciba los apoyos adecuados y oportunos para favorecer su desempeño integral.

Con base en datos del INEGI 2000, en México se detectaron 3 personas con discapacidad intelectual por cada 1000, dando un aproximado de 290 mil personas con esta condición, de las cuales el 55.8% eran hombres y el 44.2% eran mujeres y de este total el 25% vivían en zonas rurales, actualmente representa el segundo colectivo más numeroso en la edad infantil y juvenil. (INEGI, 2004: 18 y 23)

Los diversos tipos de discapacidad tienen una estrecha relación con la edad, de acuerdo al censo del 2000 el 1.6% de los niños de 0 a 14 años presentan algún tipo de discapacidad, siendo la discapacidad motriz (35.1%) y la intelectual (33.9%) las más frecuentes. Y las causas que las originan tienen un peso diferenciado en cada grupo de edad destacando que en el caso de la discapacidad intelectual el 53.7% se originaron al nacer y está asociada a factores de malnutrición, abuso de sustancias por parte de la madre, infecciones durante el embarazo, asfixia en el nacimiento y daños mecánicos en el proceso del parto. (INEGI, 2004: 29, 32 y 113).

Las mujeres con cualquier discapacidad, viven situaciones de mayor discriminación y de manera frecuente son limitadas en su vida social desde el ámbito familiar y escolar, así como en su vida sexual, pues se les consideran seres asexuados e incapaces de procrear y formar una familia, todo esto con base en los patrones sociales impuestos. Los roles que en general deben asumir como mujeres y de acuerdo a lo impuesto por la cultura y la sociedad no concuerdan con los que se establecen a las mujeres con discapacidad al negárseles la posibilidad de ejercer su sexualidad bajo el argumento de su incapacidad para el cuidado de los hijos o de una familia. (INEGI, 2004: 35).

Considerando la integración de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual a la escuela regular es preciso mencionar la importancia del trabajo conjunto de los

profesionales de la educación a fin de proporcionar calidad educativa basada en el reconocimiento de las NEE así como de las habilidades, potencialidades y características individuales de cada uno en relación con sus ámbitos de interacción: familiar, escolar y social. Además, es importante reconocer que la mayor parte de las personas con discapacidad intelectual puede presentar otras discapacidades que afectan áreas como: el lenguaje, las capacidades sensoriales y otros aspectos de personalidad como la autonomía.

“El Censo General de Población y Vivienda 2010, será una excelente oportunidad para incorporar en el cuestionario las preguntas necesarias para identificar y cuantificar la población con discapacidad en el país, las causas de la discapacidad, así como otras variables sociodemográficas de este grupo de la población, de conformidad con lo establecido en la estrategia 17.6 del Eje 3 Igualdad de Oportunidades del PND 2007-2012”. (PRONADIS, 2009-2012:44)

A partir del 31 de mayo al 25 de junio del presente, se llevará a cabo el Censo 2010, en el cual se pretenden alcanzar objetivos de conteo más precisos y con mayores elementos en relación a la “diversidad funcional”²⁵ de las personas en cuanto a desplazamiento, visión, movimiento, independencia para el autocuidado o de aprendizaje, esto permitirá planear y reorganizar las políticas públicas desde una perspectiva más amplia y orientarlas a la prevención, detección, tratamiento, rehabilitación, desarrollo, educación e inclusión, además, permitirá la estructuración de un registro de incidencia y ubicación de las personas con discapacidad para favorecer su atención.

Otro factor que puede plantearse rescatando más y mejor información en el Censo, es la situación escolar de los niños y niñas con discapacidad, sobre todo de la intelectual, con la idea de crear mayor conciencia en los padres y madres acerca de la conveniencia de incorporarlos a los servicios de salud y a los educativos sin hacer

²⁵ Diversidad funcional: Término que será empleado en el cuestionario de INEGI 2010, para detectar a todas las personas que presentan alguna dificultad funcional por distintas causas, además de aquellas que presentan alguna discapacidad.
www.censo2010.mx

diferenciación por edad, género o condición, encaminando acciones en busca de la inclusión del o la menor a todos los ámbitos correspondientes y fortaleciendo la defensa de los derechos que todo individuo tiene para disfrutar de una vida digna, una educación de calidad y una participación social igualitaria.

2.3 Contextualización del CAM

La educación de calidad es un compromiso de todos los agentes educativos a fin de identificar los recursos y seleccionar las estrategias que permitan al alumno o alumna la construcción de sus aprendizajes y el desarrollo de sus competencias a fin de integrarse a los ámbitos educativo y social.

La misión del CAM se centra en la planificación de la atención para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje del alumnado. Para ello, su personal tiene el compromiso de atenderlos, autoevaluando sistemáticamente su quehacer educativo y determinar las áreas de mejora. En colegiado presentar las conclusiones que conduzcan al análisis y reflexión de sus prácticas y acciones educativas y cómo éstas han impactado en los aprendizajes de los alumnos y alumnas.

El CAM del presente estudio está ubicado al sur de la ciudad de México en la Delegación Tlalpan. Desde hace más de 28 años brinda atención a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades.

Anteriormente, la atención se centraba en el aspecto de independencia personal y ocupacional de los alumnos, considerando lo educativo en un segundo plano. Sin embargo al paso de los años se han logrado cambios importantes a nivel nacional respecto a los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica modificando el enfoque de atención hacia un modelo de atención pedagógico curricular y social. Respondiendo a este nuevo enfoque, la atención en los CAM como escuelas de educación especial se amplía a las diversas discapacidades y necesidades

educativas especiales, rigiéndose con el uso del currículo regular de educación básica.

El CAM cuenta con 7 grupos, 1 de cada grado a partir del 3er grado de preescolar hasta el 6° de primaria, no cuenta con secundaria, el turno es continuo y está autorizado para implementar talleres de apoyo curricular. Con el afán de mejorar la calidad educativa surge la propuesta metodológica como consecuencia del Programa Escuelas de Calidad basada en el Modelo de Gestión Estratégica que considera elementos como el liderazgo compartido, trabajo en equipo y en colaboración, prácticas docentes flexibles, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable, libertad en la toma de decisiones y rendición de cuentas a partir del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE).

El PETE es un instrumento de planeación que busca un proceso de mejora continua. Este proceso comienza con la autoevaluación del servicio a partir de la autocrítica, la reflexión y análisis de las situaciones reales que brindarán conocimiento sobre el qué se hace, cómo se hace, para qué se hace y qué resultados se han logrado hasta el momento con base en cuatro dimensiones: Pedagógica Curricular, Organizativa, Administrativa y Participación Social Comunitaria. Los elementos que conforman el PETE son: Introducción, justificación, misión, visión, valores. Cuadros 11 y 12.

Cuadro No.11

		CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE CICLO ESCOLAR 2009-2010 AUTOEVALUACIÓN INICIAL			
DIMENSIÓN	FACTORES	ASPECTOS QUE NO FAVORECEN	ESTÁNDARES CON LOS QUE SE RELACIONA		
ASPECTOS A MEJORAR EN LA ESCUELA		ASPECTOS PRIORITARIOS A MEJORAR EN EL MEDIANO PLAZO			

Cuadro No. 12



**DIMENSION PEDAGOGICA CURRICULAR
CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE
CICLO ESCOLAR 2009-2010**

FACILITADORES INTERNOS	APOYOS EXTERNOS	OBSTACULOS INTERNOS	RIESGOS EXTERNOS

CAPÍTULO III

ÁMBITOS FAMILIAR Y ESCOLAR: UN ACERCAMIENTO A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

La discapacidad intelectual ocupó el segundo lugar en presencia entre los niños de 0 a 14 años de edad con un 33.9% (INEGI, 2004: 29) Es la discapacidad más frecuente entre las y los estudiantes del CAM y su diversidad en cuanto a las características y niveles de afectación pueden dificultar la concepción de parámetros para su atención, por lo que resulta muy interesante considerar estos casos específicos e indagar sobre las estadísticas de la matrícula escolar por lo menos en los últimos 6 años escolares incluyendo el presente y con ello tener un panorama general de la atención y trato desde una perspectiva de género que reciben las y los alumnos dentro de la institución, así como el acceso, permanencia, reprobación, terminación y continuación de estudios de las y los egresados del 6º grado de primaria de la generación 2004-2010. Así como los elementos del contexto familiar que conducen a la integración dentro del hogar; la relación y participación a través de los vínculos parentales, el apoyo de la familia y los roles que se ejecutan; y la inclusión social.

3.1 Análisis de datos estadísticos

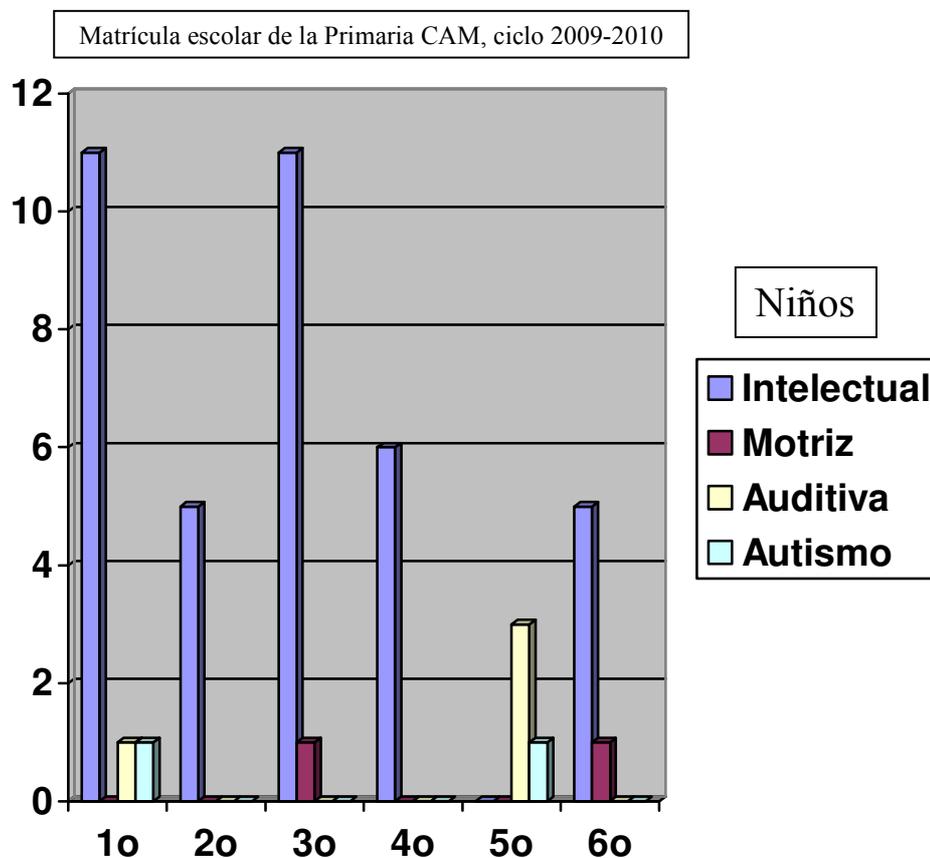
En el Cuadro 13 se puede observar la matrícula de CAM, la cual consta de un total de 67 estudiantes, 46 son niños y 21 son niñas. Por discapacidad, la población se distribuye de la siguiente forma: 38 niños y 14 niñas con discapacidad intelectual, 2 niños y 2 niñas con discapacidad motriz, 4 niños y 3 niñas con discapacidad auditiva y 2 niños y 2 niñas con autismo. La distribución de alumnos y alumnas por grado y discapacidad se puede observar en las Gráficas Nos. 1 y 2.

Cuadro No. 13

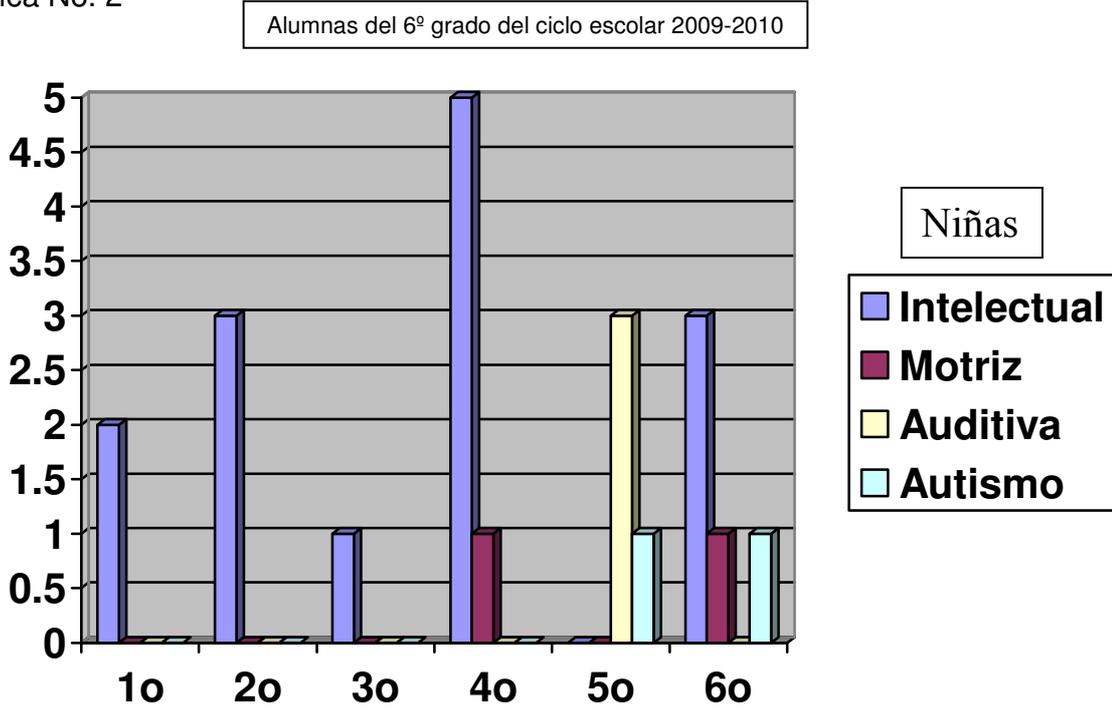
MATRÍCULA - ESTADÍSTICA 2009-2010

GRADO	DISCAPACIDAD	HOMBRES	MUJERES	SUBTOTAL	TOTAL
1º	D. INTELLECTUAL	11	2	13	15
	D. AUDITIVA	1	0	1	
	AUTISMO	1	0	1	
		13	2		
2º	D. INTELLECTUAL	5	3	8	8
		5	3		
3º	D. INTELLECTUAL	11	1	12	13
	D. MOTRIZ	1	0	1	
		12	1		
4º	D. INTELLECTUAL	6	5	11	12
	D. MOTRIZ	0	1	1	
		6	6		
5º	D. AUDITIVA	3	3	6	8
	AUTISMO	1	1	2	
		4	4		
6º	D. INTELLECTUAL	5	3	8	11
	D. AUDITIVA	0	1	1	
	AUTISMO	1	1	2	
		6	5		
		46	21		67

Gráfica No. 1

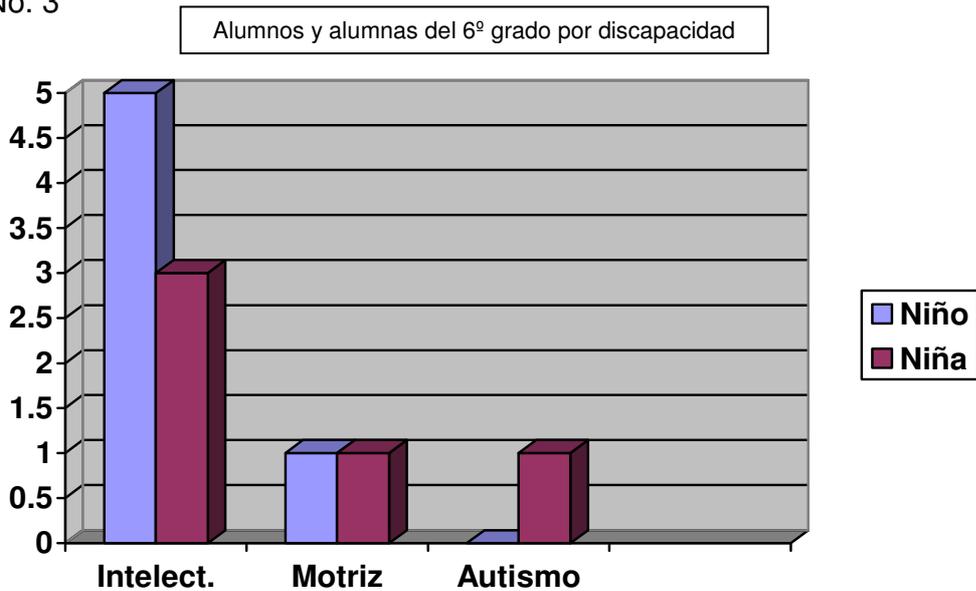


Gráfica No. 2



De los 33 menores de la generación 2004-2010, sólo egresarán en julio del presente los 11 educandos inscritos en el grupo de 6º año ver Gráfica No. 3, 6 hombres y 5 mujeres con diferentes discapacidades, pero la representativa es la discapacidad intelectual, en el grupo hay 5 hombres y 3 mujeres con D.I, 1 hombre y 1 mujer con discapacidad motriz y 1 mujer con autismo.

Gráfica No. 3



En el Cuadro No. 14, se observa el proceso en el cual se fueron integrando o rezagando los 33 alumnos inscritos en el transcurso de la generación 2004-2010, en cada una de las columnas encontraremos la cantidad de niños y niñas que conformaban el grupo al inicio del ciclo escolar, clasificándolos como: “Ingreso Repetidor” a las y los alumnos que recursarán el grado y “Nuevo Ingreso” a los que promovieron el grado inmediato inferior y se integran al grupo. Después de leer el total por grupo, la fila de “Promueve” se refiere a los educandos que al término del ciclo escolar acreditan el grado; los denominados como “Reprueba ciclo” son los que recursarán el grado en el siguiente periodo; y los de “Baja” se refiere a los alumnos que se retiraron o no se reinscribieron a la institución al inicio del ciclo escolar por cuestiones personales y/o familiares.

A manera de ejemplo: En el ciclo escolar 2004-2005 ingresaron al 1er grado 1 niño Repetidor, 7 niños y 5 niñas de Nuevo Ingreso haciendo un total de 13 menores al inicio del ciclo escolar. Y al término del mismo, 5 hombres y 4 mujeres acreditaron el grado pasando al 2º año en el siguiente ciclo 2005-2006, mientras que 3 hombres y 1 mujer tuvieron que repetir el 1er. Grado, quedando rezagados en relación a su grupo original.

Cuadro No. 14

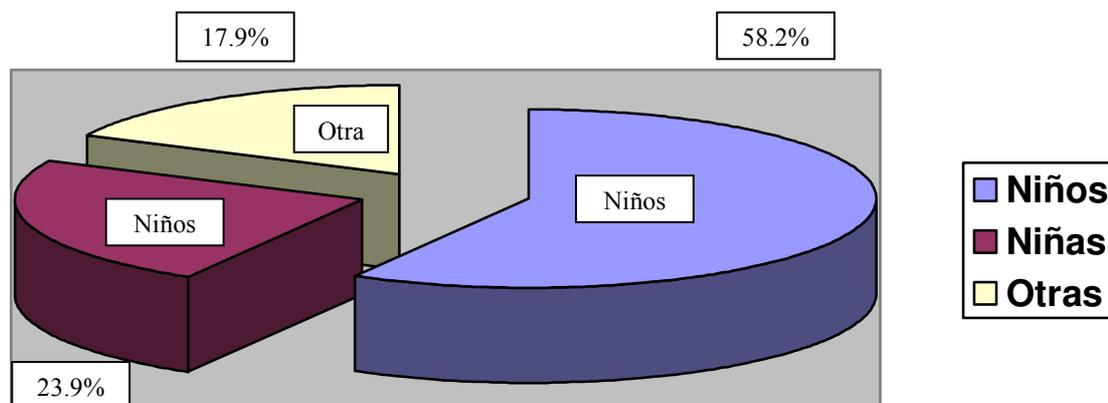
	<i>04-05</i>			<i>05-06</i>			<i>06-07</i>			<i>07-08</i>			<i>08-09</i>			<i>09-10</i>		
Situación	<i>1o</i>			<i>2o</i>			<i>3o</i>			<i>4o</i>			<i>5o</i>			<i>6o</i>		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
Ingreso Repetidor	1	0	1	2	0	2	2	0	2	3	4	7	2	1	3	0	0	0
Nuevo Ingreso	7	5	12	6	3	9	7	2	9	5	2	7	6	7	13	6	5	11
TOTAL			13			11			11			14			16			11
Promueve	5	4	9	5	1	6	8	2	10	6	5	11	7	6	13	6	5	11
Reprueba ciclo	3	1	4	3	2	5	1	0	1	2	1	3	1	2	3	0	0	0
Baja/no se reinscribió	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	0	3	0	0	0	1	1	2

Con base en el análisis del Cuadro 14 se puede percibir que 6 de 20 hombres y 5 de 13 mujeres terminaron su educación primaria en un periodo mayor a 6 años además de que al ingresar a la primaria ya tenían más de 6 años de edad, por esta razón la edad del grupo oscila entre los 15 y 17 años. Por este motivo 8 de ellos (4 hombres y 4 mujeres) sólo tienen como opción de estudio su incorporación al CAM Laboral pues por edad y discapacidad no cubren el perfil de ingreso a la secundaria, en el CAM Laboral la edad de ingreso es de 15 años para terminar a más tardar a los 22; en el caso de los 2 alumnos (varones) que están en posibilidad de ingresar a la Secundaria del CAM se debe a que los apoyos que requiere por su discapacidad intelectual son de tipo limitados y su edad les permite ingresar a los 15 años y egresar de acuerdo a los requisitos, pues en este nivel se pide como mínimo 12 años de edad de ingreso y máximo 18 para egresar; y la niña faltante quien presenta discapacidad motriz no será incorporada a ninguna institución debido a que presenta frecuentes crisis convulsivas y de acuerdo a lo que comenta la menor, su madre ha decidido, por seguridad de su hija que se quede en casa para ya no exponerla a andar en la calle. A pesar de que directora, docentes y Trabajadora Social han entablado charlas con la madre a fin de sensibilizarla sobre la importancia de que la alumna pueda continuar escolarizada.

Para hacer un análisis más exhaustivo de los datos recopilados de los últimos 6 años se presentan las siguientes gráficas donde se podrá observar la relación de cantidades entre niñas y niños participantes sacando los porcentajes comparativos de cada uno de los siguientes aspectos: Total de alumnos y alumnas de la generación 2004-2010, matrícula escolar 2009-2010, matrícula de grupo 2009-2010, índices promedio anual de reprobación, deserción y eficiencia terminal y las oportunidades de acceso a la educación inmediata superior.

- a) Discapacidad: Del total de 67 alumnos y alumnas que corresponden a la matrícula del CAM en el Ciclo 2009-2010, 39 alumnos y 16 alumnas (58,2%) presentan discapacidad intelectual y 12 entre niños y niñas (41.8%) que presentan otras discapacidades. Ver Gráfica No. 4

Gráfica No. 4

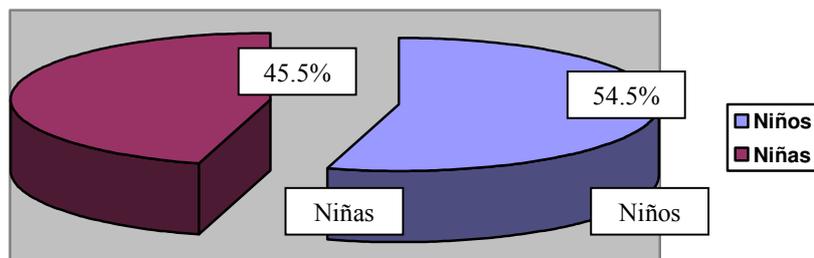


Con base en las estadísticas obtenidas a nivel nacional, la diferencia entre niños y niñas con discapacidad intelectual hasta los 14 años de edad es aproximadamente de 1% de niños sobre las niñas, sin embargo en el CAM podemos denotar que la diferencia porcentual es por arriba del 34%, con lo que se confirma la falta de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Por lo anterior cabría preguntarse ¿Qué está pasando y dónde están las niñas con discapacidad intelectual que conforman la estadística femenina nacional en este concepto y que no se ve reflejada en la estadística escolar del CAM? Con los resultados que se obtengan en el próximo Censo 2010 será factible contar con más elementos para esclarecer este cuestionamiento.

A pesar de que a todos y todas se les ofrecen las mismas oportunidades de acceso a la educación, las estadísticas muestran diferencias amplias entre unos y otras, lo que permite afirmar que en el CAM aún persiste la desigualdad de género en el acceso a la educación, pues de acuerdo a la matrícula total de 67 alumnos y alumnas del periodo 2009-2010, se inscribieron y reinscribieron 46 niños y 21 niñas y de ellos, 38 son varones y 13 son mujeres que presentan D.I. Este fenómeno resulta ser un factor externo a la Institución, pues la inscripción del CAM está abierta a la demanda, por lo que se desconoce la causa real de esta situación.

b) Niñas y niños del Grupo: 5 alumnas (45.6%) y 6 alumnos (54.5%) conforman el 6º del CAM durante el ciclo escolar 2009-2010. Gráfica No. 5

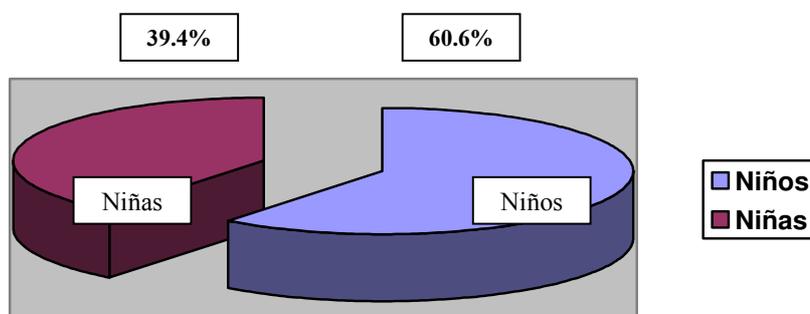
Gráfica No. 5



Si bien se observa la poca diferencia en cantidad de niños y niñas en este grupo, podremos percatarnos más adelante como al término de este período escolar se vuelven a manifestar las desigualdades en las oportunidades cuando se habla del acceso a la Secundaria del CAM o al CAM Laboral.

c) Niñas y niños de Generación: En la Gráfica No.6. Durante los 6 ciclos escolares, correspondientes a la generación 2004-2010 del CAM transitaron 33 alumnos y alumnas, 20 hombres (60.6%) y 13 mujeres (39.4%), inscritos desde el primer grado, algunos reprobados y otros incorporados al grupo en los años subsecuentes y que hubiesen podido culminar su educación primaria el próximo mes de julio del presente.

Gráfica No. 6

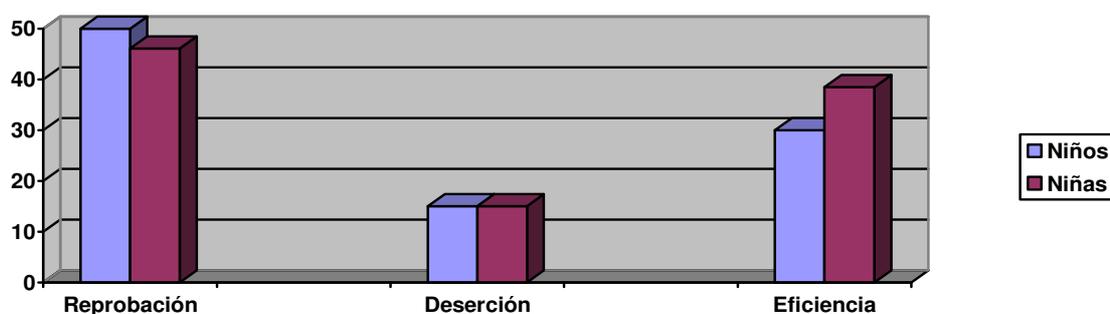


El CAM abre sus puertas a la demanda del servicio y participa en el proceso pedagógico mediante líneas de igualdad, equidad y calidad educativa, que se manifiestan en la atención, trato y servicio cotidiano. Sin embargo, cada año se fueron incorporando más niños que niñas por ello, la situación de desequilibrio entre número de niñas y niños inscritos, proviene del entorno familiar y social aunado a situaciones económicas, culturales e institucionales. Es decir, las construcciones sociales sobre indefensión y dependencia asociadas a la discapacidad, llega a las familias, por tal motivo se requiere cambios en la sociedad para poder visibilizar a los niños y en especial a las niñas con discapacidad intelectual, como seres capaces y con derechos para lograr su inclusión mediante un trabajo conjunto y colaborativo a todo espacio social, principalmente a la escuela y a la familia Tal como lo expresa Blanca Núñez (2007:142) “La integración del niño al grupo familiar abrirá el camino para su integración, desde la familia, hacia la escuela y la sociedad en general”.

Nota importante: A continuación, se hará el ejercicio comparativo de los resultados obtenidos con el promedio que presenta la SEP en relación a los indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal, a fin de tener una idea de diferencias generales, desafortunadamente no hay datos clasificados por sexo, todos son globales, además de que esos datos corresponden a educación primaria en general, suponiendo que allí se incluyen todas las modalidades.

- d) Índices: Comparación entre niños y niñas en relación a la reprobación, deserción y eficiencia terminal. Ver Gráfica No. 7

Gráfica No. 7



En la Gráfica No. 7 podemos constatar que el índice promedio de reprobación de las y los alumnos del estudio y considerando el promedio anual de los 6 ciclos escolares de la generación, el 25% corresponde al porcentaje promedio de alumnos y alumnas que reprobaron en cada ciclo escolar, observando que en el caso de las mujeres el porcentaje de reprobación es menor al de los hombres, pues 10 de 20 niños y 6 de 13 niñas reprobaron uno o más grados en su periodo de estudios.

Cuadro No. 15

Ciclo	Gdo.	Matrícula x Grupo			Alumnas y alumnos reprobados					
		H	M	Total	H	%	M	%	Total	Porcentaje
2004-2005	1º	8	5	13	3	23.1	1	7.6	4	30.7%
2005-2006	2º	8	3	11	3	27.2	2	18.1	5	45.0%
2006-2007	3º	9	2	11	1	9.0	0	0.0	1	9.0%
2007-2008	4º	5	2	7	2	28.5	1	14.2	3	42.8%
2008-2009	5º	6	7	13	1	7.6	2	15.3	3	23.0%
2009-2010	6º	6	5	11	0	0.0	0	0	0	0.0%
PROMEDIO		7	4	11	10	15.9%	6	9.2%	16	25.0%

En relación con la estadística proporcionada por SEP a nivel nacional en educación primaria, el porcentaje de reprobación escolar en el ciclo 2005-2006 fue del 4.3% sin hacer diferenciación de porcentajes entre niñas y niños. (SEP EP, 2009: 19). Ver Cuadro No. 15 .Y comparando esta información con la obtenida en esta investigación, el porcentaje promedio es del 25% en esta generación, quedando por encima del promedio nacional con una diferencia del 20.7%.

Tomando como base el Cuadro No. 13 para estructurar el siguiente Cuadro No. 16 que corresponde a este análisis y considerando a la deserción como el retiro definitivo del o la alumna del Centro educativo por razones familiares o personales, el porcentaje de alumnos y alumnas que desertaron durante los 6 ciclos escolares es del 6.8% considerando que sólo 2 de ellos quedan desescolarizados.

Cabe señalar que la escuela lleva seguimiento de los 6 educandos que se retiraron de la escuela en el lapso del 2004 al 2010, obteniendo la siguiente información: 2 hombres y 1 mujer cambiaron de domicilio (Tabasco, Del. Tláhuac, Del.

Cuauhtémoc); 1 hombre está hospitalizado en terapia intensiva en fase terminal debido a deficiencias orgánicas por discapacidad múltiple y 1 mujer con síndrome Down que no está inscrita en ninguna institución educativa, se encuentra ayudando a su madre en el ámbito laboral cubriendo un empleo informal de venta o el común servicio de franelero en la calle (información obtenida por medio extraoficial), lo cual hace notar aspectos culturales relacionados con situaciones familiares conflictivas, dificultades económicas de sostenimiento de su hogar y las bajas expectativas académicas que tiene la madre de la niña hacia la menor y la escuela, resultando en este sentido ser más productiva haciendo estas labores.

Cuadro No. 16

Ciclo	Bajas		Bajas		Total
	H	%	M	%	%
04-05	0	0.0	0	0.0	0.0
05-06	0	0.0	1	3.0	3.0
06-07	0	0.0	0	0.0	0.0
07-08	3	9.0	0	0.0	9.0
08-09	0	0.0	0	0.0	0.0
09-10	0	0.0	1	3.0	3.0
Total	3	1.5%	2	1.0%	2.5%

PROMEDIO

De acuerdo con estadísticas nacionales de la SEP en educación primaria, el porcentaje de deserción escolar en el ciclo 2005-2006 fue del 1.2% sin hacer diferenciación de porcentajes entre niñas y niños. (SEP EP, 2009: 19). La información obtenida en el presente trabajo, corresponde a un porcentaje promedio anual de 2.5% que comparado con los datos nacionales, el índice está en 1.3% por arriba de la información proporcionada oficialmente.

Para efectos de este análisis, se consideró como eficiencia terminal (ET)²⁶ a la rela-

²⁶ La Eficiencia Terminal: Se puede definir como indicador del grado de éxito de la política educativa; y sus formas de medir la eficiencia terminal variarán dependiendo de su uso: como indicador del proceso formativo o del desempeño de las instituciones de educación superior. Tomado del artículo ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación Superior? de Cuéllar, Oscar y Augusto Bolívar, publicado en "Revista de la Educación Superior". Julio-Septiembre 2006, Volumen XXXV No. 139, ANIUES. México: 8

ción porcentual entre los 6 alumnos y 5 alumnas (total 11) que egresan de la primaria al término del 2009-2010 y los 7 alumnos, 5 alumnas de nuevo ingreso y de un alumno repetidor del grado (total 13) quienes se incorporaron al 1er grado en el ciclo escolar 2004-2005 y con base en las incorporaciones, bajas y reprobaciones da un total de 33 alumnos y alumnas que transitaron en la generación 2004-2010, sin tomar en cuenta el número de años que emplearon para terminar su educación primaria. De 33 en total, 6 de 20 varones y 5 de 13 mujeres logran terminar este ciclo educativo.

Asimismo, retomando la información dada en el Cuadro No. 13 para estructurar el Cuadro No. 17 para obtener el promedio general del 33.3% de eficiencia terminal de la generación 2004-2010, en el caso de los varones se aprecia una ET de 30% y en el de las mujeres de 38.5% lo que significa una diferencia de 8.5%, por lo que las niñas manifiestan un mejor índice de terminación de estudios.

Cuadro No. 17

Total de alumnos (as) Generación 2004-2010			Total de alumnos (a) Grupo de 6º, 2009-2010			Relación porcentual (ET) 2004-2010		
H	M	Total	H	M	Total	H	M	%
20	13	33	6	5	11	30.0%	38.5%	33.3

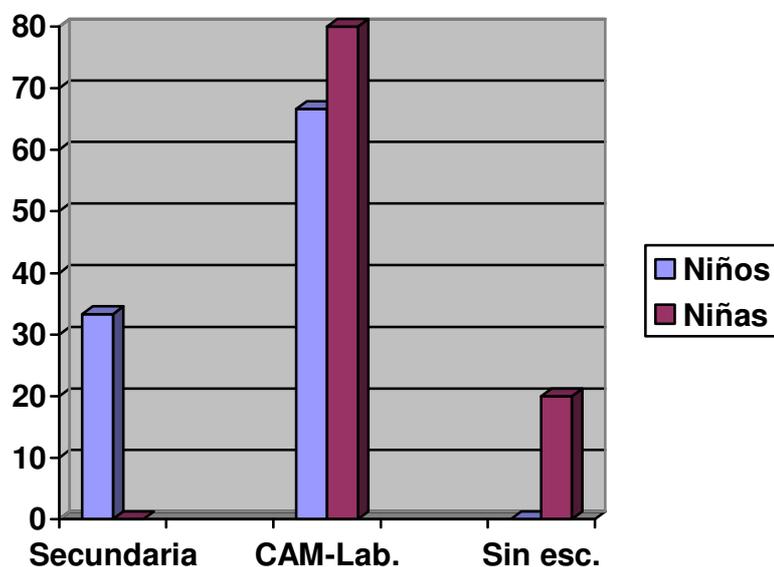
Este es otro factor considerado en la estadística proporcionada por SEP a nivel nacional en la educación primaria, el porcentaje de eficiencia terminal en el ciclo 2005-2006 fue del 91.8% en la cual no se hace diferenciación de porcentajes entre niñas y niños, (SEP EP, 2009: 19). Al comparar esta información con la obtenida en el presente estudio en el que el porcentaje es del 33.3%, se puede apreciar que se ubica por debajo del índice a nivel nacional con una diferencia de 58.5%.

Con lo anterior resulta conveniente realizar estudios de análisis de resultados de los conceptos de matrícula y su relación con las y los menores con discapacidad detectados en la población en edad escolar, así como de manera particular sobre los índices de reprobación, deserción y eficiencia terminal en los Centros de Atención Múltiple correspondientes a educación especial donde se consideren aspectos de género para garantizar y favorecer la equidad entre los niños y las niñas.

Son notorias las diferencias en las oportunidades de acceso a la educación inmediata superior y la desescolarización a favor de los niños para el próximo ciclo escolar 2010-2011. De acuerdo a información otorgada por la maestra de grupo en relación al seguimiento que le dan a sus egresados, de los 11 alumnos y alumnas que van a terminar el 6º grado, continuarán en alguna de las 3 opciones siguientes:

- Secundaria CAM para alumnos de 12 años mínimos de ingreso y 18 al egresar y con posibilidad de continuar estudios a nivel medio superior;
- CAM laboral, para alumnos que por edad y discapacidad resulte más pertinente su capacitación para el trabajo, cuya edad mínima al ingreso sea de 15 años y 22 para su egreso;
- Sin escuela, por decisión familiar basada en cuestiones de salud, bienestar o comodidad, la alumna no continuará estudiando en ninguna Institución, quedando recluida en casa desconociendo si realizará alguna actividad específica.

Gráfica No. 8



En la Gráfica No. 8 se observa nuevamente la desigualdad de oportunidades de acceso y continuación de estudios entre las niñas y los niños con discapacidad intelectual , pues sólo 2 alumnos varones y ninguna mujer que equivale al 33.3% de

los hombres del grupo y al 0% de las mujeres se incorporarán a la secundaria del CAM a fin de obtener el último nivel de la educación básica, lo cual les permitirá más adelante tener la oportunidad de ingresar a la educación media superior; 4 hombres que equivalen al 36.3% de los varones del grupo y 4 mujeres que equivalen al 80% de las mujeres del grupo se incorporarán al CAM Laboral, donde podrán desarrollar habilidades para desempeñar un oficio, lo cual les va a permitir al término de sus estudios incorporarse al mercado laboral; y por último, 1 de las niñas que equivale al 20% de las mujeres del grupo no tendrá acceso a ninguna institución por disposición de la madre según reporta la alumna.

3.2 Proceso de recopilación de información: el ingreso al campo de investigación

Una vez revisados y analizados los datos estadísticos anteriores, resultó de gran interés para este trabajo tomar en cuenta las prácticas familiares en relación a la educación de los hijos o hijas con discapacidad intelectual, así como las diferencias que pudieran presentarse en el trato de las maestras y los maestros hacia sus alumnos y alumnas y las relaciones niño-niño, niño-niña, niña-niña que se presentan entre el alumnado con discapacidad intelectual dentro del ámbito escolar.

Para fortalecer teóricamente este trabajo, en los 2 capítulos anteriores se dió cuenta de la revisión y análisis documental y estadístico necesarios para establecer un marco teórico pertinente, para fundamentar y contextualizar el fenómeno de estudio relacionado con la discapacidad y el género. También se hizo hincapié en destacar los conceptos y estrategias de atención que se han observado a través de los cambios de paradigmas hasta llegar a la actual situación en donde se busca que la educación especial oriente su intervención desde un modelo social.

Posteriormente se procedió a la intervención dentro del aula a través de observaciones participativas en el grupo de sexto grado de primaria del CAM, apoyando a la maestra titular en sus actividades programadas y también en la clase

de Educación Física de los grupos de cuarto a sexto grado. Dichas observaciones se realizaron en sesiones aproximadas de 1 hora por grupo o clase de educación física distribuidas durante 3 días consecutivos en un horario de 8 a 13 hrs. (Ver anexo 1. Guía de observación página 97).

Se buscó interactuar lo más posible con los niños y las niñas del grupo, intercambiar ideas y experiencias con el y las docentes, así como con algunos padres y madres asistentes a una sesión de trabajo en el grupo.

Cabe mencionar que por cuestiones de tiempo y considerando la magnitud y el enfoque de esta investigación, los cuestionarios y las escalas elaborados para la recopilación de la información durante esta fase del estudio, no están estandarizados, no obstante, cubrieron en buena medida con el propósito para el que fueron diseñados al ofrecer un primer acercamiento a las prácticas educativas dentro del hogar y del CAM para tener con ello una visión general sobre la equidad de género y las prácticas sexistas en estos ámbitos.

La escala Likert es un cuadro de registro de información relacionada con los 3 ámbitos de estudio: alumnado, profesorado y progenitores, donde el o la docente y el padre o madre de familia eligen para cada aseveración, una de las opciones (1,2,3,4 ó 5) que van de “en total desacuerdo hasta en total acuerdo”. Además, no se descarta la posibilidad de fortalecerlos y validarlos más adelante para futuras investigaciones.

Los cuestionarios que se aplicaron a las maestras de 4º, 5º, 6º y Taller y al maestro de Educación Física (Ver anexo 2. Cuestionario a docentes del CAM. Página 98) contienen preguntas abiertas respecto a su perfil como docentes, sus conocimientos sobre la equidad de género y el reconocimiento de su práctica desde una perspectiva de género. Además se les pidió que llenaran una escala tipo Likert. (Ver anexo 3 Cuadro valorativo de participación -Maestra, Maestro- página 100) en el cual evaluaron su propia práctica pedagógica, el actuar de los padres y las actitudes de sus alumnos en su quehacer cotidiano.

El perfil docente obtenido en los cuestionarios aplicados en la escuela al maestro de educación física, la maestra de taller y las maestras de grupo de 4º, 5º y 6º grados de primaria están en los Cuadros No. 18 y 19

Cuadro No. 18

Total	Hombres	Mujeres	Gdo. Académico	Edad	Años de Serv.	Gdo.
1	1	0	MAESTRIA	51	30	E. F.
3	0	3	LICENCIATURA	38 43 44	15 23 23	6º 4º Taller
1	0	1	NORMALISTA	46	25	5º
5	1	4	PROMEDIO	44	23	

Cuadro No. 19

Edad	Años de servicio	Grado que atiende
38	15	6º
46	25	5º
43	23	4º
44	23	TODOS TALLER
51	30	TODOS E.F.
44 PROMEDIO	23 PROMEDIO	

También se les envió a los padres y madres de familia del grupo de 6º grado un cuestionario para resolverse en casa, con la indicación de que fuese llenado por uno de los dos de manera independiente (Ver anexo 4. Cuestionario para padres y madres de familia. Página 101), en el cual se plantearon también algunas preguntas abiertas respecto a su perfil como padre o madre, sus conocimientos sobre la equidad de género y el reconocimiento de su propio actuar desde dicha perspectiva. Incluyendo datos personales del participante con la intención de obtener el perfil del mismo (sexo, edad y preparación académica). Se anexó a éste una escala Likert similar al de los docentes (Ver anexo 5. Cuadro valorativo de participación (Padre, Madre. Página 102), en el cual autoevaluaron su actuar, la práctica pedagógica que perciben de las y los maestros de la escuela y las actitudes de sus hijos o hijas.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los padres y madres en sus cuestionarios, se observan en el Cuadro No. 20 las siguientes características.

Cuadro No. 20

GRADO ACADÉMICO	H	M	SUBTOTAL	EDAD
LICENCIATURA COMPLETA.	0	1	1	43
LICENCIATURA COMPLETA.	0	1	1	47
LICENCIATURA COMPELTA.	1	0	1	54
LICENCIATURA INCOMPLETA	1	0	1	30
PREPARATORIA COMPLETA	1	0	1	55
SECUNDARIA COMPELTA	1	0	1	46
PRIMARIA COMPELTA.	1	0	1	60
2º PRIMARIA	0	1	1	49
	5	3	8	
EDAD PROMEDIO				48

De la información recabada en los cuestionarios se observa que la edad promedio general de padres y madres es de 48 años, la de las mujeres es de 46 y la de los hombres es de 53 años, esto es sin considerar al joven de 30 años quien funge como tutor de dos de los alumnos del grupo integrantes de la casa hogar.

Otro elemento que se manifiesta es la variedad del nivel académico de padres y madres, pues 2 de las 3 mujeres son profesionistas y están inmersas en el ámbito laboral y la tercera estudió hasta el 2º grado de primaria; en cuanto a los padres, 1 de ellos terminó su nivel profesional, 3 la preparatoria y 1 la primaria.

De acuerdo al ejercicio del Cuadro No. 21 podemos observar la mínima diferencia en años de estudios logrados por parte de los padres y las madres del grupo, donde a pesar de que 2 de ellas son profesionistas, la brecha profesional con la tercera es muy amplia. En el caso de los padres se observan rangos más similares entre unos y otros, pues 3 tienen la educación media superior y los extremos son 1 de superior y otro con primaria terminada.

Buscando encontrar un punto numérico de referencia, podemos considerar lo siguiente, suponiendo a la educación básica con 3 años de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria, 3 de educación media superior y 4 superior: total 19 años.

Cuadro No. 21

Grado académico	Años de Estudio	Total	Cantidad de madres/padres	Grados promedio de estudio
Superior	19	41	3	14.3
Superior	19			
2º Primaria	5			
Superior	19	72	5	14.6
Medio superior	15			
Medio superior	15			
Medio superior	15			
Primaria	9			

El nivel económico y cultural puede ser un factor de estabilidad o desajuste emocional en el núcleo familiar.

En la resolución de los cuestionarios enviados a los padres y madres de familia, llama la atención de que a pesar de que las madres son las que tienen más presencia y participación en la escuela, son los varones en su mayoría quienes resolvieron el ejercicio, pues de las ocho familias que respondieron el cuestionario de un total de once, sólo 3 de las madres realizaron el ejercicio, los otros 5 fueron llenados por los padres.

Para el análisis de los vínculos familiares se tomaron en cuenta las cartas escritas por los padres y madres para su hijo o hija, de una actividad organizada por la escuela como elemento para celebrar el mes de la familia. En la carta debían expresar de manera libre sus ideas y sentimientos, podían participar las madres y los padres de todo el alumnado, cada maestra de grupo recibió las cartas de sus alumnos y alumnas y se organizaron para ser leídas por los mismos padres o madres a toda la comunidad educativa en la formación de entrada.

El rescate de la información de las cartas resaltó los aspectos fundamentales expuestos en las mismas, deduciendo y relacionando los datos obtenidos con aspectos teóricos que fundamenten la información.

Se contó con 9 cartas elaboradas en total, 1 fue escrita por el padre, 2 fueron realizadas por los tutores varones de la Casa Hogar y 6 elaboradas por las madres. Situación que se invierte en comparación con los cuestionarios, las madres tuvieron mayor participación en ésta. En este ejercicio los padres y madres tuvieron la posibilidad de expresarles a sus hijos o hijas sus sentimientos parentales y su amor filial, así como sus deseos y propósitos.

3.3 Factores que influyen para una atención educativa con equidad de género

“Cualquier persona que pase un tiempo con niños que padecen retraso mental, sabe que con el mismo grado de retraso hay niños felices y los hay infelices. La confianza en sí mismos, el optimismo y la vehemencia para relacionarse son cualidades que provienen de sentirnos aceptados por lo que somos”. (Smith, 1999: 263)

Para este apartado se consideraron los factores primordiales que están relacionados con los agentes educativos que rodean al niño o niña con discapacidad, iniciando desde la integración de la o del pequeño con discapacidad a su hogar basado en las características de su núcleo familiar; la aceptación del entorno en relación a su discapacidad; Los vínculos familiares y las expectativas que se generan de su condición; la escolarización y los miedos que enfrentan los padres en este proceso; y las prácticas docentes y su relación con el discurso oficial relacionado con la equidad de género.

Con base en los contenidos de las cartas escritas por los padres y madres, se seleccionaron ciertas categorías de análisis que permiten la visualización amplia de los diferentes mecanismos utilizados para manifestar el cariño o el amor, encontrar la

justificación de la existencia de la discapacidad, expresar las cualidades que se observan en sus hijos e hijas, los deseos, las perspectivas y las prospectivas como individuos dentro de un contexto social.

A través de las cartas escritas por los progenitores podemos observar que no hay diferencias en cuanto al contenido de las escritas por las madres en comparación con la escrita por el padre, en cuanto a los sentimientos, es tan expresivo y reiterativo como las que elaboraron las madres. Para su comparación se presentan 2 cartas, la primera la escribió un padre de familia a su hija y la segunda la escribió una de las madres para su hijo. (En respeto al anonimato se excluyeron el saludo y la despedida).

Carta escrita por padre de familia:

“Querida ...hija... por medio de estas líneas quiero decirte lo mucho que te quiero y lo importante que eres para mí y tu mamá, cierto es que eres una niña especial, pero no por tu condición sino por ser una persona muy tierna y cariñosa.

Sinceramente te digo que nosotros, quizá como todo el mundo no estamos preparados para ser padres, y mucho menos pensamos en que alguno de nuestros hijos sería especial. Esas son cosas de Dios o la naturaleza, esto no quiere decir que no te queremos, sino que al contrario hemos aprendido a darle más valor al amor que sentimos por ti y tus hermanos”.

Para nosotros y ante todo el mundo orgullosamente eres nuestra hija a la que amamos y respetamos con todo nuestro ser.

Por último, quiero decirte que el día que tenga que partir, desde dónde me encuentre le pediré a Dios me permita ser quien te cuide hasta que él te pida que estemos juntos otra vez.”

Carta escrita por madre de familia:

“Hola ...hijo... sabes que eres lo mejor que tenemos en nuestra familia, una familia unida por ti, espero algún día verte caminar, ese es un sueño que talvez algún día pueda suceder, te admiro por tu forma de ser, eres un Ángel, que en toda la vida no vamos a cansarnos de luchar por ti mientras Dios lo quiera.

Eres lo máximo para tu hermano también y no se diga para tu padre, ya que tu significas todo para él y para mí, pues te puedo decir que te quiero, te amo y no tengo palabras para decirte lo que significas para mí, quiero que sepas que si soy un poco estricta es porque quiero que salgas adelante, que te valgas por ti mismo porque en un futuro ya no voy a estar para apoyarte físicamente pero siempre estaré contigo, te amo... hijo... te agradezco ser parte de mi familia y sobre todo el honor de ser tu madre, gracias.

Te deseo lo mejor, quiero que con esta carta todo mundo sepa todo lo que te amo. Gracias por ser mi hijo”.

La repetición constante en la misma carta sobre el amor que le tienen a su hijo o hija, podría sonar repetitivo si no consideramos que los padres y madres tienen el hábito de ser reiterativos o reiterativas, pero a su vez podría ser una especie de autoafirmación que fortalece de manera sistemática e individual el amor que están expresando.

3.3.1 Características del núcleo familiar

La flexibilidad de la organización familiar permite la variedad de interacciones, el intercambio de opiniones y la búsqueda de nuevas rutas de respuestas y soluciones a las adversidades, por el contrario, una familia rígida reproduce esquemas ineficientes y de estancamiento.

De acuerdo con las observaciones, se ve de manera muy marcada cómo las madres son más cariñosas que los padres con su hijo o hija y el contacto físico es más común. En el caso de los padres manifiestan menos su afectividad o lo demuestran

con menos expresiones. Al platicar con algunos de ellos se pudo detectar un nivel alto de afecto, identificación y de expectativas, sobre todo hacia sus hijos varones.

En el caso de las niñas, también reciben más estímulos de contacto y acercamiento por parte de las madres, los padres están presentes, pero la interacción es menos manifiesta detectando que 2 de las niñas no permiten el acercamiento físico del padre. Con esto se puede deducir que los vínculos que se establecen entre los niños y niñas con sus progenitores muestran varios y particulares matices de relación ya que esto depende de la interacción y posición que viven dentro de la familia.

Una actitud positiva de la familia es reconocer las limitaciones que se tienen para enfrentar el papel de padre o madre, pero sobre todo al enfrentarse a la situación de procrear un hijo o hija con discapacidad. Para ello se presenta la siguiente reflexión planteada en las cartas presentadas:

* Aprendizajes de los padres.

De las 9 cartas se obtuvo una frecuencia de 6 expresiones en total para reconocer procesos de aprendizajes por la incorporación de su hijo o hija con discapacidad intelectual a su núcleo familiar y como una experiencia vivida. Los datos están organizados en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Recuerdos	*											
b) Valorar el amor	*	*										
c) Aprendiendo	*	*	*									

Algunos ejemplos:

“...a darle más valor al amor que sentimos por ti”.

“...es increíble como alguien tan pequeño puede llenar mi vida de amor, paz y dulzura”.

“... cada día voy aprendiendo...”.

“Quizá, como todo el mundo, no estamos preparados para...”.

En esta parte del registro se percibe la apertura de los padres y madres para aceptar que la convivencia con su hijo o hija le permite aprender cosas nuevas cada día, teniendo un enfoque y conocimiento más amplio en relación a las características y necesidades de sus niños y niñas, y con ello saber cómo poner límites sobre las expectativas factibles de lograrse. Los beneficios de este vínculo son muchos, tanto los padres como las madres se fortalecen en su quehacer parental y los hijos e hijas se fortalecen como individuos y se vuelven más seguros.

Por último, hay otros casos, donde se reconocen los aprendizajes adquiridos y el impacto que vivieron y viven en el núcleo familiar con la incorporación del niño o niña con discapacidad al hogar, aceptan las dificultades y muestran la convicción para continuar apoyándolos en el proceso educativo y formativo.

Un aspecto a considerar de suma importancia son las posibilidades que tiene la familia de comunicar y expresar sus sentimientos, esta acción genera claridad, sensatez y apertura por lo que no es recomendable guardar ningún sentimiento, aunque es claro que nuestro ambiente socio-cultural reprime la libre expresión orilla a las personas al ocultamiento de sus sensaciones y en particular, los padres y madres de un hijo o hija con discapacidad tienden a ocultar sus emociones, sobre todo las negativas: miedo, rechazo, enojo, dolor, etc. Y esto hace más largo el proceso de aceptación y de logro para una relación sana con sus hijos o hijas. (Freixa, 1993: 49)

* Manifestaciones de amor, donde expresan cuánto o cómo los quieren.

De las 9 cartas se obtuvo una frecuencia de 29 expresiones en total para manifestar el amor por su hijo o hija, mismas que se colocan en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Me acuerdo siempre de ti	*											
b) Te adoro	*											
c) Querido...	*	*										
d) Lo que significas para mí	*	*										
e) Estoy orgulloso (a) de ti	*	*	*									
f) Te amo	*	*	*	*	*	*	*	*	*			
g) Te quiero	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	

Algunos ejemplos:

“No tengo palabras para decirte lo que significas”.

“Recuerda siempre que estoy orgullosa de ti”.

“Te ama tu mamá”.

“Te queremos mucho”.

En esta categoría las repeticiones que fueron constantes son “te amo y te quiero”, expresiones que se pusieron 2 o más veces en una misma carta, como mecanismo de reafirmación, convencimiento y/o fortalecimiento. De igual manera es factible considerar que los niños y niñas con discapacidad requieren de la repetición de las cosas para captar mejor el mensaje, y los padres o madres ya habituados a ello, lo hacen de manera reiterativa también en sus expresiones escritas.

Para fortalecer la individualidad y el autoestima del niño o la niña con discapacidad intelectual, resulta sumamente necesario expresarle cuanto se le ama y como impactan sus cualidades y potencialidades. En este entendido, los mensajes de afecto y seguridad ayudan al desarrollo de las habilidades socio-emocionales, las cuales dependen de la creciente consciencia, aceptación de sí mismo y al carácter. Y aquellos que sienten y viven situaciones de triunfo, tienden a desarrollar una buena autoestima fortaleciéndolos para enfrentarse a otras situaciones de reto. (Smith, 1999: 73-74)

* Rescatan cualidades especiales de los niños o niñas.

De las 9 cartas se obtuvo una frecuencia de 26 expresiones en total para manifestar las cualidades que perciben en su hijo o hija, los datos están organizados en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Agradecimiento	*	*										
b) Eres especial	*	*										
c) Familia unida por el hijo e hija	*	*										
e) Admiración	*	*	*									
f) Significas mucho para mí	*	*	*	*								
g) Eres importante	*	*	*	*	*							
h) Carácter positivo	*	*	*	*	*	*						

Algunos ejemplos:

“Tú significas todo”.

“Eres lo máximo”.

“Eres una niña especial”.

“Sabes, eres lo mejor que tenemos en nuestra familia”.

“Eres muy importante”.

Algunas expresiones hacen referencia a las características que presentan los niños o niñas en relación a su forma de ser pero planteadas como debilidades que no garantizan su autodefensa motivada por su condición de discapacidad.

3.3.2 La aceptación de la discapacidad

“Podemos decir que nuestros niños merecen las mismas oportunidades para vivir, trabajar y jugar en la comunidad que cualquier otra persona. Nuestros niños no necesitan soportar la obsoleta carga de vergüenza, los conceptos erróneos o el temor. Como padres, debemos vigilar que eso no suceda”. (Smith, 1999: 396)

Cuando los padres y madres son conscientes de la condición especial que presenta su hijo o hija y pueden conducirse hacia la aceptación, son más capaces de ayudarles buscando alternativas de apoyo que favorezcan su desarrollo integral e incluirlo o incluirla en el ámbito familiar con los mismos derechos otorgados a cualquiera de sus integrantes.

Bajo esta situación, la pareja parental deberá procesar la desilusión de no poder ser el padre o madre que deseaban ser, pues nunca se está preparado para asumirse como padre o madre de un niño o niña con discapacidad y no se sabe como actuar ante el o la menor. “Si los padres logran recuperarse en su rol paterno, con el apoyo y acompañamiento de un equipo de especialistas, se encontrarán con ese hijo o hija y podrán ofrecerle las oportunidades para el despliegue de sus posibilidades, podrán valorizar sus propias capacidades y las del hijo hasta ese momento desconocidas e ignoradas”. (Núñez, 2007: 130)

Un niño o niña con discapacidad puede generar impactos negativos y positivos en las relaciones afectivas de la familia, muchas familias expresan que obtienen beneficios por el hecho de tener un hijo o hija con discapacidad, ya que esto ha reorientado sus vidas, los ha conducido hacia el camino del amor tanto para reconocerlo como para expresarlo y a su vez les ha enseñado a entender, aceptar y respetar las diferencias de las demás personas.

Una de las funciones sociales de ser padres o madres es brindar afecto a sus hijos e hijas, en el caso de ser padres o madres de niños o niñas con discapacidad se producen sentimientos ambivalentes que pueden manifestarse con sobreprotección o rechazo, condiciones que generan conflictos familiares y limitan el desarrollo de la autonomía del infante. Cuando los progenitores manifiestan rechazo hacia el o la menor, significa que no han superado el nivel crítico de la aceptación y requieren reajustar su sistema de valores. (Freixa, 1993: 49)

* Aceptación de la discapacidad.

De las 9 cartas se obtuvo una frecuencia de 6 expresiones en total para plantear el nivel de aceptación de su hijo o hija con discapacidad intelectual, los datos están organizados en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Te acepto tal como eres	*											
b) Logre independencia	*	*										
c) No estaba o estoy preparada	*	*	*									

Algunos ejemplos:

“No estamos preparados para ser padres...”.

“Te acepto tal y como eres”.

“Que te valgas por ti mismo”.

La aceptación es el proceso mediante el cual los padres y madres alcanzan la felicidad y pueden transmitirla a sus hijos o hijas a través de la satisfacción de las necesidades. Es ver la realidad como es, asimilarla y enfrentarla con fortalezas.

En esta sección hubo poca diversidad, es un tema o aspecto que resulta muy difícil de expresar, justificamos nuestro actuar a veces negativo con una consecuencia que pudiese parecer positiva como el primer ejemplo planteado en este segmento.

Aceptar, que tampoco sabemos todo y que como padres o madres, el imaginario de la procreación, la perpetuidad de la estirpe, etc. hace que se idealice un hijo o hija con las mejores características ocultando toda visión y preparación para recibir de manera abierta y con convencimiento la llegada de un o una bebé con discapacidad intelectual, pues ello rompe en un segundo todo lo construido para ese nuevo ser.

A pesar de los sentimientos que inicialmente se generaron por el duelo de la aceptación del hijo o hija con discapacidad intelectual y de los esfuerzos de los padres y madres para despojarse de esa sensación de malestar, en la mayoría de los progenitores, el creciente amor va desplazando con el paso del tiempo los sentimientos negativos que los conducen a la aceptación de la realidad y a verse a sí mismos, como aquellos padres y madres de un niño o niña con discapacidad intelectual.

3.3.3 Los vínculos parentales y las expectativas familiares

El vínculo paterno o materno-filial es un conjunto de sentimientos que se desarrollan y están presentes desde que se conoce el diagnóstico de la discapacidad del hijo o hija y es la manifestación de sentimientos mezclados entre emociones negativas y positivas. Estos sentimientos ambivalentes pueden generar situaciones disfuncionales en las relaciones familiares.

Conflictos en los vínculos parentales:

- a) Padre o madre-hijo o hija con predominio de la culpa (acreedor-deudor) con una deuda insalvable.- donde las dos instancias pueden ocupar diferente

posición, entendiendo que el niño o niña “carece” o en su caso el padre o madre es quien “carece”.

- b) Parental con ausencia de demandas.- Duelo melancólico donde el hijo o hija que llegó no era el deseado, por lo tanto no se le pide nada.
- c) Padre o madre-hijo o hija con negación e idealización del daño.- La discapacidad es revestida por cualidades divinas, como lo “elegidos” de Dios.
- d) Padre o madre-hijo o hija en el cual se anulan las diferencias.- Donde los responsables no se preparan o se discapacitan a fin de ocultar las diferencias.
- e) Padre o madre-hijo o hija en el que se remarcan las diferencias. Escisión: sanos-enfermo.- organización dualista “el discapacitado-los sanos”.
- f) Padre o madre-hijo o hija oscilante entre la permisividad y la brusca puesta de límites.- lo cual genera un niño o niña despótico que se maneja mediante el principio de la satisfacción inmediata. (Núñez, 2007: 190-194)

Existe una creencia entre los profesionales y la sociedad en general que el hecho de tener un hijo o hija con discapacidad intelectual es un factor frecuente de desintegración familiar y divorcio que además genera problemas emocionales en el resto de los integrantes, pero de acuerdo con investigaciones recientes hay evidencias de que esto no necesariamente sucede. (Smith, 1999: 257-258)

En la valoración, los mismos padres y madres de familia reconocen cierta desigualdad con la pareja en relación al apoyo que le brindan a sus hijos o hijas con discapacidad intelectual en la escuela, pero en la práctica, queda visible que quienes asumen de manera mayoritaria estas obligaciones son las madres, ya sea que sólo cumplan la función de ama de casa o combinen esta responsabilidad con el trabajo fuera de ella.

El y las docentes afirman que la relación de dependencia madre-hijo o hija y de sobreprotección, se genera en cuanto a tiempo de atención y la carga emocional que esto implica, reproducen esquemas de atención y servicio dentro del hogar, son las madres en su mayoría las que están dedicadas a la atención sus hijos o hijas, a la preparación de los alimentos, la educación, el vestido, etc., hecho que se ha transmitido como el rol que les corresponde por el hecho de ser mujer.

Puede decirse que la edad madura de los padres y las madres les ha permitido reunir una amplia experiencia en los procesos de búsqueda y logro de atención e inclusión para sus hijos o hijas favoreciendo su visión hacia el desarrollo integral de los niños, niñas o jóvenes, así como la adquisición de su autonomía e independencia, manifestándose una mayor conciencia y participación de nuestra sociedad para que los padres hagan más visibles a sus hijos o hijas con discapacidad, sobre todo la discapacidad intelectual.

Los roles de la pareja se ven fortalecidos por los usos y costumbres del medio social, donde la madre asume en la mayoría de los casos el papel de la crianza de los hijos, con ello genera una relación estrecha y aferrada a una ideología de dependencia biunívoca y llena de ambivalencias que en ocasiones no favorece la participación de terceros incluyendo al padre, por lo cual se manifiesta un déficit de la función paterna. (Núñez, 2007: 119).

Tradicionalmente las familias en nuestra sociedad mexicana debido a la carga cultural androcéntrica transmitida por generaciones, el padre suele estar ausente cubriendo en el mejor de los casos, como única función la de proveedor económico. Es la práctica enraizada en nuestra sociedad la que marca claramente la división de roles dentro de la familia, siendo el padre quien se encarga de llevar el sustento a la casa y la madre a través de su actitud de servicio mantenerse dentro del ámbito del hogar.

* Aceptación de roles.

De las 9 cartas se obtiene una frecuencia de 8 expresiones en total para manifestar el tipo de asistencia brindada, datos organizados en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Asistencia personal	*											
b) Prever el futuro	*											
c) Asistencia escolar	*	*										
d) Aprendizajes para la vida	*	*										
e) Asistencia para la salud	*	*										

Ejemplo:

“Querido...hijo... por medio de esta carta te digo lo importante que eres para esta familia y porque te queremos mucho te llevo a la escuela, a tus consultas y te llevo a vacunar y te doy una comida sana, te enseñé a separar basura y no desperdicias agua para que tengas un mundo mejor.

Papá y mamá y tus hermanos te quieren mucho porque eres el más pequeño de la familia, todos te queremos mucho”.

Fue sorprendente el resultado de este aspecto, pues 6 de las 8 expresiones estuvieron en una sola carta, por lo cual se presenta arriba la evidencia. De las 6 madres, sólo la escritora de ésta hizo referencia a todos esos detalle, trabajos y esfuerzos de una manera sencilla y clara, a manera de que se den cuenta de lo que para ella y gran parte de la sociedad implica ser madre, asumiendo la función de cuidadora como una acción “naturalizada” y con el convencimiento de que es lo que le corresponde hacer como mujer, quedando inmersa en el ámbito privado del hogar.

Acorde al trabajo empírico se puede denotar que la división de roles entre los miembros de la pareja se sigue presentando a través del modelo tradicional de la familia, donde 3 de las 5 madres se dedican a la crianza de sus hijos y es el padre el sostén económico. La experiencia de las docente permite visualizar que es común en las parejas de padre-madre profesionistas, generalmente es la mujer la que sacrifica su carrera y trabajo para dedicarse a la atención plena del hijo o hija con discapacidad. Aunque debemos reconocer que actualmente hay mayor participación de los varones en del cuidado y atención de los hijos con discapacidad, estas funciones son asignadas a las mujeres por la carga socio-cultural para asumir el rol de cuidadora. (Núñez, 2007: 189)

Otro aspecto que podría mencionarse de las dinámicas actuales que se observan en el CAM, es que hay mayor consciencia y presencia de las parejas asumiendo la responsabilidad compartida para atender las demandas educativas de sus hijos o hijas con discapacidad, pues en años anteriores, era más común que estos niños o niñas pertenecieran a un núcleo familiar monoparental.

3.3.3.1 Discapacidad, divino tesoro

Los padres y madres no pueden curar las discapacidades de su hijo o hija; hacer que sus trastornos desaparezcan ni tampoco pueden evitar que su crecimiento, desarrollo y aprendizaje se vean afectados, pero sí pueden manifestar de manera permanente una actitud positiva hacia la vida e inculcarla al niño o niña, pero lo más importante es que sea una madre o un padre amoroso, que quiera y apoye a su hijo o hija principalmente por lo que logra hacer, más que por aquello que no puede. (Smith, 1999: 372-373)

Lo siguiente, manifiesta la parte del ejercicio en el que se rescata la tendencia de la fe y la religión de los padres y madres de familia para reconocer a su hijo o hija con discapacidad.

Expresan que sus hijos están relacionados con lo “divino”. El aspecto que se rescata de las cartas tiene que ver con una discapacidad revestida de cualidades divinas, situaciones que enmascaran al padre o madre en su relación con el hijo o hija, pues existe la negación que está encubierta a través de una idealización de la discapacidad, asimismo, es posible que puedan considerarse como seres elegidos por Dios y el niño o niña es un regalo del cielo o un milagro, considerando la discapacidad como un don divino o sello distintivo. Todo este bagaje de situaciones sirve de pantalla para ocultar los sentimientos de descalificación, fracaso personal, dolor, etc. Y presenta un panorama diferente de sentimientos a través de manifestaciones de orgullo, poder y/o triunfo. (Núñez, 2007; 193)

* De las 9 cartas se obtuvo una frecuencia de 13 expresiones en total para manifestar el origen divino de su hijo o hija, organizadas en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Mención a la naturaleza	*											
b) Mención a la vida	*											
c) Mención del cielo	*											
d) Es un ángel o angelito	*	*	*	*								
e) Mención de Dios	*	*	*	*	*	*						

Algunos ejemplos:

“El Ángel más bonito caído del cielo”.

“Eres un Ángel”.

“Dios me mandó ese angelito especial”.

“Le doy gracias a Dios para que nos siga iluminando”.

“Dios te bendiga”.

Este aspecto es el más representativo debido a la influencia que ejerce cualquier religión, para justificar el hecho del por qué les ha tocado a ellos tener un hijo con discapacidad. Una religión que los libra de culpa del engendro, al contrario, deberán sentirse especiales pues fueron elegidos para atender un niño o niña con tratamientos especiales, esto reduce los sentimientos negativos y aumenta la aceptación, pues éstos son mecanismos que asumen al niño con discapacidad intelectual como –santo inocente-. Y en su caso la aceptación bajo este esquema, construye senderos encaminados a la santidad. Sin embargo, se establece una dicotomía entre la creencia en una religión y su práctica, pues mientras la fe ayuda a aceptar al hijo o hija con discapacidad, los preceptos y prácticas contradicen las creencias de los progenitores. (Freixa, 1993: 43-44-72)

El apego a la religión para fortalecer y expresar la conformidad en la aceptación de la condición de su hijo o hija a través de expresiones de agradecimiento a Dios; así como la comparación de sus hijos o hijas con angelitos, que por un lado pueden ser glorificados por su existencia y por el otro lado quedan infantilizados de por vida, considerando también importante reflexionar respecto a que los ángeles son seres asexuados.

En estudios realizados anteriormente, se ha hallado que la actitud para enfrentar la crisis por parte de las familias de clase baja se orientan más hacia la resignación y la aceptación de la voluntad de Dios o del destino, por lo cual lo afrontan como una ley a seguir y las expectativas hacia sus hijos suelen ser bajas. Las familias de clase media o alta tienen procesos de duelo más complejos, ya que el nivel de expectativas centradas en su hijo o hija son mayores como consecuencia del medio más competitivo en el que se desenvuelven y a la gran herida narcisista vivida por el evento. (Núñez, 2007: 96)

* Otro aspecto relacionado a lo anterior son los deseos.

De las 9 cartas se obtuvo una frecuencia de 13 expresiones en total para manifestar sus deseos para su hijo o hija con discapacidad intelectual, y los datos están organizados en orden de frecuencia.

Categoría / Frecuencia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a) Deseo divino	*											
b) Deseo capacidades	*	*	*									
c) Deseo bienestar	*	*	*	*								
d) Deseo que aprendan	*	*	*	*	*							

Algunos ejemplos:

“Espero que sigas siempre adelante”.

“Siempre lucharemos para seguir adelante”.

“nunca te desanimes”.

“Que aprendas a valerte por ti mismo”.

Los padres y madres al impulsar a sus hijos a través de mensajes positivos y alentadores le brindan seguridad y protección, lo cual también impacta en el fortalecimiento de la autoestima. Pues un niño o niña incentivados por el buen trato y el sentir afectivo de sus seres queridos y cercanos lo fortalece y enfrenta mejor los nuevos retos.

Las y el docente consideran que el sexo de los padres y madres es un factor que influye en el trato que le otorgan al hijo o hija y que la participación de los padres es menor que la realizada por las madres, pues son ellas en su mayoría quienes atienden, participan y estimulan a sus hijos e hijas. También los progenitores afirman que son las madres quienes de manera mayoritaria asumen la atención y cuidado de sus hijos o hijas con discapacidad. Y que muchas de ellas no cuentan con el apoyo de su pareja para enfrentarse a esta situación.

3.3.4 La escolarización y los miedos familiares

Con el fin de lograr un desarrollo integral afectivo se requiere de un trabajo adicional que deberá realizarse con el apoyo de programas de estimulación temprana, de educación especial y la complementación y reafirmación de conocimientos en casa. Y por ende, ubicar a su hijo o hija en instituciones que les brinden una educación de calidad, escuelas donde se utilicen los recursos profesionales, materiales y culturales para su sano desarrollo. (Smith, 1999: 261-262)

Es de gran importancia mencionar que la relación que se percibe entre los padres y madres con las maestras y maestros del CAM es de cordialidad, respeto y colaboración, observando a su llegada por las mañanas un trato amable y de disposición de ambas partes, estas relaciones fortalecen los lazos para realizar un trabajo conjunto y colaborativo en beneficio de los niños y niñas de la escuela.

El padre y la madre deberán buscar apoyos de especialistas para que su función no quede limitada al proceso de “reeducar” creyendo que corregirán la deficiencia de su hijo o hija. Con la ayuda profesional podrán asumir otras funciones que también son importantes para el crecimiento afectivo del niño o la niña y de igual forma podrán recuperar espacios para la recreación y el tiempo libre para estar con la familia. Es fundamental el ejemplo que como padre o madre transmite a los demás miembros de la familia y personas ajenas a la misma en relación al trato que manifiestan hacia el niño o la niña con discapacidad intelectual y a los sentimientos que se muestran, esto impacta de manera definitiva en la forma en que los demás se relacionarán con el o la menor, pues generalmente estas conductas de trato son imitadas por los otros. (Smith, 1999: 258)

Con base en los reportes de inscripción y las estadísticas del CAM se puede afirmar que no se restringe el acceso a niños ni a niñas, sin embargo, la matrícula muestra que desde el ingreso es menor la proporción de mujeres que se inscriben a la escuela quedando en un aproximado de 39.4% de alumnas contra un 60.6% de alumnos, con lo que se confirma que la desigualdad de oportunidades se da desde

el acceso a consecuencia de factores externos a la escuela, probablemente desde la familia y la comunidad en la que se desenvuelve la o el infante.

En general la incorporación del niño o niña al ambiente escolar está determinada por el nivel de integración del o la pequeña a su núcleo familiar, esto dependerá si el padre y/o madre se han vinculado plenamente con su hijo o hija. Pues un niño o niña que no tiene un lugar específico de participación y afecto en el ambiente familiar, difícilmente logrará con éxito su integración escolar. (Núñez, 2007: 141).

La escolarización de los niños y niñas con discapacidad coloca a los progenitores en una situación de conflicto familiar, pues decidir la modalidad educativa más conveniente es una tarea compleja y difícil en estos tiempos, donde la temática de la integración escolar está sobreponiéndose a la asistencia educativa que se brindan en las instituciones de educación especial. (Núñez, 2007: 133)

Sin embargo, los padres y madres manifiestan que se han enfrentado a diversos obstáculos para incorporar a sus pequeños o pequeñas con discapacidad intelectual al ámbito educativo a fin de desarrollar su vida social, tales como:

- a) La negación y el rechazo de la escuela regular para incorporar a los alumnos y alumnas que presentan discapacidad.
- b) La falta de capacidad (intelectual, de comunicación o movilidad) que ellos perciben en sus hijos o hijas para incorporarlos en la escuela regular.
- c) Dificultades de transporte, distancia y tiempo para trasladar al niño o niña de la casa a la escuela y de regreso por no contar con apoyos familiares.

La atención a la diversidad brinda una educación de calidad orientada al desarrollo de competencias para la vida y favorece con ello habilidades y destrezas en un entorno normalizado, brindando a los padres optimismo y esperanza para la educación integral de sus hijos o hijas. Asimismo, se perciben las ventajas que ofrece el servicio de la escuela especial donde se brinda una atención más especializada y exclusiva. Sin embargo, en cuanto a la incorporación del o la infante a una escuela regular integradora o inclusiva, los temores surgen a partir de que el

niño o niña no vaya a recibir la atención especializada que requiere; que pueda ser discriminado o rechazado por sus pares o por los mismos adultos de la comunidad escolar; pensar en la frustración inminente que puede sentir el o la menor ante sus deficiencias comparadas con los otros; o que no cumpla con las exigencias impuestas por la institución; etc. Por otro lado, la familia siente temor de incorporar a su menor a la escuela de educación especial por la visión de que el ambiente no sea favorecedor de aprendizajes con base en las potencialidades, que sus relaciones interpersonales se reduzcan a ese ambiente de individuos con discapacidad y que resulte poco estimulante para su desarrollo. (Núñez, 2007: 134)

A los anteriores temores de los padres y madres se pueden anexar situaciones como las inquietudes de otros padres y madres de niños y niñas sin discapacidad que presentan desconfianza y miedo respecto a que sus hijos o hijas se atrasen al no recibir la atención adecuada de las y los docentes, sin valorar el desarrollo de aspectos como el compartir, el respeto a las diferencias, la tolerancia, la aceptación y la solidaridad. (Núñez, 2007: 140)

Asimismo, los padres y madres de familia plantean que los riesgos que los niños y niñas con discapacidad pueden enfrentar van a depender del cuidado que se tenga con ellos, por lo cual expresan que ambos están expuestos a los mismos riesgos por accidente, que éstos son comunes y que pueden presentarse en cualquier lugar como el transporte colectivo, la casa y la escuela, sufriendo caídas o golpes por actividades o juegos, pero también están sujetos al mal trato que pueden recibir de las personas como consecuencia de su condición y la falta de comunicación enfrentándose al rechazo a su presencia o ser mal vistos, agredidos o ignorados. Lo cual queda sustentado con los que expresa Blanca E. Núñez del proceso de adaptación y los temores de los padres ante la escolarización. (Núñez, 2007: 135-136)

Siete de los ocho padres y madres que colaboraron en el cuestionario manifiestan que los riesgos que pueden presentarse en la escuela afectarían de igual manera tanto a niños como a niñas, que estos van a depender de la atención y el cuidado que se les brinde dentro y fuera de la escuela. Asimismo, se puede detectar que la

percepción general de los riesgos visualizados por los padres y madres están orientados hacia aspectos relacionados con la sexualidad tal como lo planteó el octavo padre... *“Porque los riesgos de sufrir una violación son igual de probables para niños y niñas”* y otro *“Las niñas corren más riesgos, por la sexualidad”* expresa que son las niñas las que corren mayor riesgo, argumentando que los niños y niñas con discapacidad son considerados incapaces para defenderse o valerse por sí mismos.

Es muy probable que en los próximos años se consolide la escuela para la diversidad, donde se reconozcan las necesidades individuales de las y los educandos, adaptándose a los estilos y ritmos de aprendizaje, que visualice su actuar en una pedagogía centrada en el alumno o alumna que impacte en beneficio para el grupo. (Núñez, 2007: 141)

Con base en algunas charlas con padres y madres, se puede inferir que la escuela les ha favorecido en su relación con sus hijos o hijas y ha fortalecido las expectativas que pueden tener de ellos o ellas, expresan que la experiencia de convivir con un hijo con discapacidad les ha permitido ver la vida de una manera más amplia. La escuela ha sido el vínculo de motivación y crecimiento y ha servido de guía hacia el óptimo desarrollo de sus hijos o hijas.

Es una función importante de la escuela reducir o eliminar las barreras para la participación a las que se enfrentan las niñas en las diversas actividades generadas por las diferencias de género y brindar estrategias para enfrentarse y solucionar exitosamente los problemas que se le presenten, eliminando tabúes y/o prejuicios sociales que las etiquetan y dañan.

3.3.5 La práctica docente y el discurso oficial

El discurso de equidad de género es un elemento que se tiene muy claro y entendido en cuanto a concepto y a trato, sin embargo el lenguaje sigue siendo un factor

sexista cuando se refieren a ellos y ellas, a sus padres o madres o cuando se les dan indicaciones. Detectándose que se usan generalizaciones tales como: A ver chicos...; Todos los niños...; Muchachos, fórmense por favor...; Todos vengan...; Por favor papitos...; A todos los papás..., etc.

La comunicación niño o niña-maestra o maestro es de plena confianza, los niños y niñas dialogan y piden ayuda a todos, el acercamiento de las y los docentes es de respeto y afecto, en cuanto al trato no hay diferenciación hacia unos u otras, a todos se les considera y a todos se les exige igual participación. Lo que se percibe en el ambiente del CAM es que el factor género no influye en el trato, este es un elemento que no se ve influenciado con marginación o discriminación, pues la atención se centra en las cuestiones de la discapacidad y evitan de manera constante las diferenciaciones sexistas.

El y las docentes participantes tienen un conocimiento sobre la equidad de género muy acorde al discurso oficial con el cual expresan que hay que brindar igualdad de oportunidades a hombres y mujeres para desarrollarse de manera integral, para expresarse con libertad y actuar de acuerdo a sus propios intereses, derechos y obligaciones, donde el sexo del individuo no debe considerarse como un factor para limitar o facilitar el acceso a las diversas actividades, espacios y/o servicios, ni tampoco deberá servir para influir o tomar actitudes diferenciadas hacia ellos o ellas. Por lo cual se considera como una necesidad educativa brindar dentro del aula y de la escuela igualdad de oportunidades de acceso, desarrollo y participación.

En relación al desempeño de los niños y las niñas dentro del aula, el y las maestras expresan no estar de acuerdo en la aseveración que establece diferencias entre ellos y ellas expresando que ambos tienen las mismas capacidades para desenvolverse tanto en el campo formativo del pensamiento matemático como en el de comunicación y lenguaje. Y que en lo referente al aspecto de la convivencia o relaciones interpersonales ninguno presenta dificultades para interactuar con sus compañeros y compañeras.

Y por último, en cuanto al enunciado referente a estudios superiores a la primaria, manifiestan que hay un interés similar en ambos sexos, pero es en la familia donde les van generando miedos y fortalecen en las niñas la idea de los beneficios que tendrán al quedarse en casa y de no continuar estudiando.

En cuanto a las características que el y las docentes asignan a los niños y niñas en relación al sexo, se pudo encontrar que desde sus perspectivas hay diferencias en las actitudes de unos y otras. Estas diferencias son observadas en los aspectos relacionados con el sexo, por ejemplo los juegos y la vestimenta que corresponden a los niños y las niñas como algo naturalizado, así también se les asignan ciertas características diferenciales relacionadas con el carácter y la dedicación a sus tareas, mientras los niños suelen ser más bruscos y sociables, las niñas son más rápidas y dedicadas a sus tareas.

De los aspectos más relevantes que el y las docentes manifiestan en relación a su práctica pedagógica es que su sexo no influye en su labor cotidiana y en su relación con los alumnos y alumnas; que la implementación de estrategias que conducen a la participación equitativa de los niños y las niñas en todas las acciones que se implementan en el aula los involucra a todos sin hacer diferenciaciones sexistas; que la asignación de responsabilidades en los mismos términos de igualdad de oportunidades favorecen y fortalecen entre el alumnado las relaciones de respeto, la solidaridad y la equidad de género a través del trabajo en equipo, el respeto a la forma de pensar e ideas de los demás miembros y la discriminación positiva como elemento guía del desarrollo individual y grupal.

Se puede decir que al y las maestras no les resulta necesario hacer la separación del alumnado en la formación de filas de niñas y filas de niños; y tampoco marcan divisiones en el trabajo que se va a realizar entre los alumnos y alumnas. Su proceder se orienta a la implementación de estrategias igualitarias en el trato hacia sus alumnos y alumnas y evitando actitudes sexistas mediante la asignación general de las tareas, lo cual refleja que el personal docente del CAM se ha preparado y sensibilizado a través de la capacitación y actualización para desempeñar su práctica docente desde este enfoque social y de equidad de género.

En relación a las respuestas dadas por los padres y madres de los alumnos con discapacidad intelectual, ellos observan que sus hijos o hijas no presentan dificultades para relacionarse con sus compañeros y compañeras, por lo que se puede establecer que el alumnado interactúa de manera libre y natural con los demás sin que el sexo sea un factor que impida las relaciones de amistad.

Las relaciones entre pares manifiestan una gran apertura al trato, juego y diálogo, los niños y niñas conviven y se relacionan de manera natural y espontánea, se interrelacionan con los demás alumnos y alumnas sin importar el grado o grupo, todos se conocen y se ayudan.

De acuerdo a lo observado los niños y niñas han fortalecido sus interrelaciones basados en los valores de respeto, solidaridad, tolerancia, armonía, responsabilidad, sensibilidad entre otros más. Esta facilidad manifiesta en las habilidades sociales de los niños y niñas del 6º grado del CAM, como lo expresa Smith (Smith 1999: 73-74), puede estar relacionada con el nivel de maduración del desarrollo socio-emocional y su temperamento, lo cual favorece el manejo del stress y la ansiedad, factores que en su proceso de desarrollo y en sus relaciones con sus padres, maestros y demás, fortalecen o deterioran el autoestima. Por lo cual, cabría mencionar que los niños y niñas que asisten al CAM forman parte de ambientes familiares fortalecedores y del ambiente escolar estimulante.

Los padres y madres visualizan que el desempeño académico entre las y los niños se manifiesta en igualdad de condiciones de aprendizaje tanto en los aspectos del pensamiento matemático como de comunicación y lenguaje lo cual plantea que no hay diferencias observadas que prioricen un mejor aprendizaje de uno u otro aspecto en relación con el sexo del niño o niña, esto confirma que las capacidades de aprendizaje de ambos no están diferenciadas por su sexo, sino por las potencialidades de cada individuo independiente de éste.

Cabe mencionar también que los padres y madres esperan de las niñas mayor dedicación al momento de realizar sus tareas y afirman que ellas dan mejor presentación, orden y limpieza a los trabajos que realizan en comparación a lo que

observan en los trabajos realizados por los niños, asignando a las mujeres mayor dedicación y cuidado en el desempeño de las tareas, asumiendo que éstas desarrollan mejor las habilidades manuales y artísticas.

Actualmente no es posible aceptar que las mujeres son por “naturaleza” pasivas, vulnerables, sumisas, etc. con base en su sexo o anatomía, ahora es necesario reconocer que las características femeninas relacionadas con los valores, deseos y comportamientos asumen la noción de género a través de un complejo proceso individual y social. (Lamas, 1996: 111)

Aunque no es muy factible observar el impacto que estas actitudes puedan generar en la niña o el niño, lo más común es que el mismo esquema se reproduzca en situaciones comunes, sin embargo no se debe olvidar que los niños y niñas con discapacidad pierden su autonomía, negándoles la posibilidad de asumirse como responsables económicos de un hogar, mucho menos de ser capaces de procrear y responsabilizarse de una familia.

Ya que el hecho de tener constante vigilancia de los adultos genera una serie de obstáculos para experimentar actos de libertad y afirmación, lo cual fortalece sus temores y los de su padre y madre hacia el desprendimiento. Todo esto se agrava cuando se enfrenta a la descalificación y el rechazo, por lo cual vive un doble conflicto: su deseo de libertad e independencia y la necesidad de estar seguros o seguras bajo la dependencia. “Todos estos temores, ansiedades y dudas de la pareja parental pueden conducir, como respuesta, a un incremento de la sobreprotección, y así cortan las iniciativas y las inquietudes del joven para explorar el ambiente y para experimentar situaciones de desprendimiento”. (Núñez, 2007: 74-75)

Además, bajo esta condición de discapacidad se les considera seres sin posibilidad de ejercer y decidir sobre su sexualidad, pues... “El despertar sexual en el o la joven con discapacidad rompe un cierto equilibrio que se mantuvo hasta entonces, y se intenta seguir manteniendo, basado en la negación social de su sexualidad, por lo cual ésta no está integrada como parte de su existencia vital. El mito de la

asexualidad del o la adolescente con discapacidad se refleja en la eternalización de su infancia como parte de su existencia vital. (Núñez, 2007: 155)

Lo anterior se fortalece por la situación social que se vive en México en relación a la equidad de género, pues en este proceso todavía muchas familias siguen transmitiendo y educando a sus hijos e hijas desde un enfoque androcentrista en el cual se discrimina y se margina a las mujeres, fortaleciendo y sobreponiendo las acciones de los hombres sobre las de ellas.

Las maestras expresan que en los niños o niñas con discapacidad la discriminación o marginación se centra más en la discapacidad que en el género, ¿Será acaso que en el ambiente escolar del CAM en pro de la NO discriminación por cuestión de discapacidad, se genera una relación equitativa y de respeto en general? Así, las expectativas de los padres hacia la escuela y hacia sus hijos o hijas se centran en la idea de lograr la superación personal y su desarrollo integral mediante un trabajo colaborativo entre los padres y la institución. Para los progenitores es fundamental que se respeten las capacidades y potencialidades de cada individuo. Y a su vez manifiestan, que la discapacidad de sus hijos o hijas puede limitar los procesos de aprendizaje pero acorde a su ritmo y estilo adquieren aquellos a su alcance.

Por tal motivo se debe considerar que los niños y niñas con discapacidad intelectual no son tan diferentes a los demás infantes, sólo aprenden más lentamente y de manera distinta requiriendo más tiempo, repetición y paciencia. (Smith, 1999: 260). La socialización e independencia y la adquisición de las habilidades y destrezas en el ámbito laboral juegan papeles muy importantes en la educación de los niños y niñas.

Los alumnos y alumnas del 6º grado, son jóvenes que han realizado un largo trayecto para culminar su educación primaria, jóvenes entusiastas que continuarán su recorrido académico, unos hacia la secundaria del CAM y otros hacia la formación laboral, lo cual será el medio para alcanzar su autonomía e independencia, aunque se puede mencionar un caso de deserción. Pero que finalmente son los padres, quienes a través de su actuar constante, persistente y disciplinario han conducido a sus hijos e hijas a la participación familiar, escolar y social.

CONCLUSIONES

El Gobierno Federal a través de instancias como la SEP y Salud entre otras, ha implementado diversas estrategias relacionadas con las Políticas Públicas y educativas para favorecer la escolarización de la población infantil y juvenil mediante la educación básica obligatoria, incrementando la oferta en todos los contextos, sin embargo se sigue detectando el bajo índice de niñas con discapacidad intelectual ubicadas en el sector educativo y en especial en el CAM, por lo que en las estadísticas oficiales posteriores debiera considerarse la cantidad de niñas y señoritas con discapacidad intelectual detectadas en el próximo Censo Poblacional y de esta cantidad poder determinar los montos y razones para ser recluidas en el ámbito privado del hogar, ya sea por no ser matriculadas en ningún servicio o como consecuencia del abandono o deserción escolar.

Se puede concluir que las políticas educativas y económicas nacionales implementadas no han cubierto las metas y propósitos planteados debido a que a la fecha, la educación básica no ha llegado al 100% de la población infantil sobre todo en las zonas rurales; la eficacia y la eficiencia de la educación no han reflejado los resultados esperados; y aún siguen presentándose situaciones de discriminación de los grupos vulnerables, entre ellos las niñas con discapacidad, haciendo que la equidad y la igualdad de oportunidades siga en un nivel incipiente y fortaleciendo la desigualdad social, cultural y económica de la población.

El sistema educativo establece que el acceso al CAM Laboral de los alumnos y alumnas con discapacidad que egresan de la primaria es a partir de los 15 años de edad, situación que ha favorecido que fuesen retenidos en el transcurso de escolaridad de primaria para poder egresar de la misma e inmediatamente incorporarse al CAM Laboral sin quedar desescolarizados.

Partiendo de los objetivos planteados para el presente trabajo, se puede decir que el impacto de género en el proceso de escolarización de las alumnas y alumnos con discapacidad intelectual está relacionado con la familia, pues es éste el primer

espacio y el más importante donde los niños y niñas socializan. La familia resulta ser el primer espacio que facilita u obstaculiza los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas en general, pero en particular y acorde a este estudio, de las niñas con discapacidad intelectual y por estas razones es necesario resaltar que el hecho de no reconocer los derechos humanos y con ello violentar su posición social como mujeres con discapacidad, puede conducirnos como país hacia el deterioro de una sociedad democrática.

De acuerdo al historial de la matrícula proporcionada por el CAM, durante los últimos seis periodos escolares, la captación de la población infantil tiene un sesgo de ventaja hacia la inscripción de niños en comparación con las niñas de cual se detecta una brecha de género con desventaja hacia las niñas donde ellas ocupan la tercera parte de la población.

El CAM resulta ser uno de los ámbitos más importantes para el fortalecimiento y desarrollo, socialización y aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad intelectual, pero la familia es el elemento fundamental para su sana inclusión, por lo que las actividades que se desarrollan en casa construyen las identidades de sus hijos o hijas, la masculinidad en los niños y la femineidad en las niñas.

Los fenómenos de ausencia y deserción escolar de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual en el CAM reflejan la falta de apoyo y consistencia de la familia, en principio para incorporarlos a la escuela y una vez inscritas o inscritos, para mantener la asistencia regular y sistemática; y en segundo lugar, para continuar los estudios en el nivel superior inmediato ya sea en el CAM laboral o la Secundaria del CAM. Lo anterior puede corresponder también a las distancias que deben recorrer los padres y madres para asistir al CAM debido a la falta de estos servicios en diversas zonas del D.F.

Otro factor que deberá contemplarse de suma importancia para su análisis es el fenómeno de reprobación escolar, donde están relacionados aspectos como la organización del propio sistema, ya que el alumno quedaba sin escuela si lograba terminar la primaria antes de los 15 años de edad y no podían incorporarse a la

secundaria regular ni al CAM laboral ya que en la primera se inscriben alumnos integrados a la primaria regular y en la segunda sólo pueden ingresar a la edad de 15 años.

Otro factor relacionado con los logros académicos alcanzados por los niños y niñas con discapacidad se presenta cuando al no cubrir las competencias y/o los contenidos del grado deben repetirlo o en su caso los mantenían en la escuela hasta los 15 años para garantizar su ingreso directo al CAM Laboral. Y otro elemento que está relacionado con la continuidad de estudios, es el tránsito de la primaria a la secundaria del CAM o al CAM laboral donde se pierde a los alumnos o se desconoce si continúan o no estudiando debido a que el CAM no recibe información de seguimiento por parte de los progenitores o de las instituciones en las cuales son incorporados o atendidos.

El bajo nivel en el acceso, permanencia y eficiencia terminal de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual a la escuela puede tener su origen en la situación socio-económica y cultural de las familias mexicanas, ya que para muchos hogares resulta necesario incorporar a los hijos al mercado laboral para que aporten ingresos económicos. En las pocas expectativas que tienen los padres y madres de familia de la escuela y la formación que ofrece. Así también en las capacidades o posibilidades de sus hijos o hijas con discapacidad para lograr su independencia. Con frecuencia esta situación los conduce a que sean recluidas en el ámbito privado del hogar, manteniéndolos (as) en el encierro, aislamiento y subordinación de los demás integrantes del núcleo familiar y en su caso al abandono y desatención.

Los bajos índices de acceso a la escuela que viven las mujeres con discapacidad y el alto nivel de abandono o deserción escolar de las mismas, es causado por situaciones externas a ellas, son originadas por los agentes educativos (familia, escuela y comunidad) en donde se desenvuelve, con la idea de mantenerlas en la vida privada del hogar atendiendo los quehaceres domésticos como una alternativa de vida y con ello aislarlas del acceso a la información sexual en el intento de “protegerlas” de los riesgos que puedan tener fuera de casa, pudiendo ser esto un factor muy importante que influye en estos fenómenos de la desescolarización.

Resulta muy interesante comprobar como en el CAM también se da el fenómeno del indicador de eficiencia terminal en la educación básica, pues de acuerdo con los datos del Censo 2000, a pesar de que ingresa un número menor de mujeres a las escuelas y son más propensas a la deserción, el índice porcentual de egresadas alcanza niveles más altos que el alcanzado por los hombres.

Los estereotipos y roles de género establecidos por la sociedad tienen un alto impacto tanto en las niñas como en los niños, ya que son generados desde la infancia dentro del hogar y reforzados en la escuela y el medio socio-cultural con la asignación de tareas específicas de acuerdo al sexo.

Se denota que no es suficiente el hecho de que las y los docentes: Reconozcamos el discurso oficial con el cual hablamos constantemente de igualdad entre niños y niñas; Que recitemos los derechos que tienen unos y otras; Y nos oponamos a la discriminación si en nuestra práctica cotidiana no se logra reflejar o impactar en el tema con nuestras acciones, nuestro hablar y nuestras relaciones, es decir, enseñamos no sólo con los conocimientos, sino también con nuestro ejemplo. Por ello para alcanzar la meta de la equidad de género, los docentes tendremos que conjugar de manera consciente nuestra práctica cotidiana con la formación y la consciencia del cómo vemos a los alumnos y alumnas en relación a la perspectiva de género.

ANEXOS

ANEXO 1

Guía de Observación

Aspectos cuantitativos

Grado y grupo: _____ Número total de alumnos: Hombres _____ Mujeres _____
Nombre y sexo del o la Docente: _____
Edad _____ Años de servicio _____

Aspectos cualitativos

La participación de los alumnos o alumnas es de manera autónoma o dirigida por el o la docente:

Describe cómo se da la relación de género entre los niños y las niñas del grupo.

Especifica las acciones sexistas del o la docente y explica cómo ello facilita o dificulta la participación de los alumnos o alumnas.

Escribe cómo la práctica docente en cuanto a la perspectiva de género se relaciona con los aspectos de deserción, permanencia o logro escolar.

Especifica los comentarios del o la docente en cuanto a su discurso relacionado con la perspectiva de género.

Menciona las acciones del o la docente que permiten identificar la implementación de tareas “feminizadas” y “masculinizadas”.

Describe actitudes y símbolos sexistas o en su caso de equidad de género manifestadas por el o la docente ante el niño y la niña. (Música, vestimenta, materiales, juegos, actividades, etc)

Expresa los niveles de organización, control de disciplina, y el uso y apropiación del espacio educativo en relación a la equidad de género.

Describe el desempeño del o la docente en cuanto a su actitud, accesibilidad, capacidad de aclarar dudas, consultas, cobertura, etc en relación al sexo del o la alumna.

ANEXO 2

CUESTIONARIO A DOCENTES DEL CAM

Estimadas (os) maestros, el presente cuestionario es con el fin de rescatar información respecto a la equidad de género en el espacio escolar.

AGRADEZCO DE ANTEMANO LA ATENCIÓN QUE SE SIRVA PRESTAR AL PRESENTE TRABAJO, CONSTESTANDO LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

Nombre del o la Docente: _____

Preparación profesional: _____

Sexo: F M Edad _____ Años de servicio _____ Grado que atiende: _____

Número total de alumnos: _____ Hombres _____ Mujeres _____

¿Qué entiende por equidad de género?

Mencione las 3 características principales que desde su punto de vista corresponden a los niños y a las niñas.

NIÑOS	NIÑAS

Escriba 3 estrategias que usted considera estar implementando en su práctica docente para manejar la equidad de género. Y al final colóqueles un número en el paréntesis para ordenarlas por nivel de importancia del 1 al 3.

_____ ()
_____ ()
_____ ()

¿Cree usted importante la implementación de acciones para la equidad de género dentro de la escuela?

SI NO ¿POR QUÉ LO CREE ASÍ? _____

Visión de los y las docentes en relación al trato y atención que reciben sus alumnos y alumnas en casa dependiendo de su sexo.

¿Cree usted que el sexo de los padres y madres del menor influye en el trato que le brindan éstos a sus hijos (as)?

SI NO ¿POR QUÉ LO CREE ASÍ? _____

¿Cree usted que los padres, madres o tutores tratan de manera diferentes a las y los menores por el hecho de que éstos sean hombres o mujeres?

SI NO ¿POR QUÉ LO CREE ASÍ? _____

ANEXO 3

CUADRO VALORATIVO DE PARTICIPACIÓN (MAESTRA, MAESTRO)

DE ACUERDO A LOS CRITERIOS PLANTEADOS ABAJO CON LOS NUMEROS DEL 1 AL 5, VALORE CADA AFIRMACIÓN COLOCANDO UNA PALOMITA () EN LA COLUMNA SELECCIONADA.

- (1) TOTALMENTE EN DESACUERDO
- (2) EN DESACUERDO
- (3) NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
- (4) DE ACUERDO
- (5) TOTALMENTE DE ACUERDO

	INDICADORES	1	2	3	4	5
D	1. Para organizar mis actividades cotidianas acostumbro a formar a los alumnos y alumnas en filas de hombres y mujeres.					
F	2. La participación de los padres y madres de familia se distribuye de manera igualitaria entre ellos para asumir las responsabilidades de atención de su hijo o hija.					
N	3. Los niños y niñas de su grupo manifiestan dificultades para relacionarse entre ellos.					
D	4. La participación que favorezco en mis alumnos varones tiende más a situaciones intelectuales que manuales.					
F	5. Las madres manifiestan mayores expectativas que los padres en relación al desarrollo y socialización de su hijo o hija.					
N	6. Los niños trabajan mejor que las niñas en la asignatura de matemáticas y las niñas son mejores que los niños en la de español					
D	7. Las tareas que tienen que ver con el aseo del aula y de servicio se las asigno a mis alumnas porque es lo que les corresponde por su sexo.					
F	8. Las madres manifiestan mejores expectativas que los padres en relación a la escolarización de su hijo o hija en grados escolares superiores.					
N	9. Las niñas de su grupo realizan sus trabajos con mejor orden y limpieza que los niños.					
D	10. La práctica docente es más gratificante con las o los alumnos de mi mismo sexo.					
F	11. Los padres de familia (varones) participan más que las madres para asumir las responsabilidades de atención de su hijo o hija.					
N	12. Los alumnos varones tienen más interés que las alumnas para continuar sus estudios en niveles superiores.					

ANEXO 4

CUESTIONARIO PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Nombre del padre, madre o tutor: _____

Nivel de estudios: _____ Sexo: F M Edad _____

¿Qué espera usted del CAM en relación al desarrollo de su hijo o hija?

¿Qué obstáculos ha enfrentado como padre o madre en la vida social de su hijo o hija con discapacidad para su escolarización?

¿Qué tipo de peligros puede tener su hijo o hija con discapacidad al incorporarlo (a) a la escuela?

¿Usted cree que los niños con discapacidad corren más riesgos dentro de la escuela que las niñas con discapacidad?

SI ES IGUAL NO ¿Por qué lo cree así? _____

¿Qué espera usted de su hijo o hija en relación a su escolaridad? _____

_____ ¿Por qué lo considera así?

ANEXO 5

CUADRO VALORATIVO DE PARTICIPACIÓN (PADRE, MADRE)

TOMANDO EN CUENTA LOS CRITERIOS QUE SE PLANTEAN ABAJO, VALORE CADA UNO DE LOS INDICADORES COLOCANDO UNA PALOMITA () EN LA COLUMNA CORRESPONDIENTE AL PUNTAJE SELECCIONADO.

- (1) TOTALMENTE EN DESACUERDO
- (2) EN DESACUERDO
- (3) NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO
- (4) DE ACUERDO
- (5) TOTALMENTE DE ACUERDO

	INDICADORES	1	2	3	4	5
D	1. He observado que la maestra o maestro de mi hijo o hija acostumbra a separar a los alumnos y alumnas en filas de hombres y mujeres.					
F	2. Considero que mi participación como padre o madre la realizo de manera igualitaria con mi pareja para asumir las responsabilidades de atención para nuestro hijo o hija.					
N	3. Mi hijo o hija manifiesta dificultades para relacionarse con otros niños o niñas.					
D	4. Me he percatado de que la maestra (o) de mi hijo manifiesta que los alumnos varones tienen más posibilidades de participar en situaciones intelectuales que en las manuales.					
F	5. Las madres tienen mejores expectativas que los padres en relación al desarrollo y socialización de su hijo o hija.					
N	6. Pienso que los niños son mejores para las matemáticas que las niñas. Y que las niñas son mejores que los niños en español					
D	7. Observo que la maestra (o) de mi hijo (a) asigna las tareas relacionadas con aseo y servicio a las niñas argumentando que son actividades que corresponden a su sexo.					
F	8. Las madres tienen mejores expectativas que los padres en relación a la escolarización del hijo o la hija en grados escolares superiores.					
N	9. Creo que las niñas realizan sus trabajos con mejor orden y limpieza que los niños.					
D	10. Me doy cuenta que la maestra o maestro de mi hijo o hija se identifica mejor con las o los alumnos de su mismo sexo.					
F	11. En general observo que los padres de familia (varones) participan más que las madres en las actividades que la escuela realiza para la atención de sus hijos o hijas.					
N	12. Creo que los niños compañeros de mi hijo o hija manifiestan más interés que las niñas para continuar sus estudios en grados superiores.					

BIBLIOGRAFÍA

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. (AFSEDF) Programa General de Trabajo 2008-2012. Dirección General de Educación Especial. México 2008.

Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F. (AFSEDF) Lineamientos Generales para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal. 2009-2010. Gobierno Federal. México 2009.

Arnaiz Sánchez, Pilar. Educación en y para la Diversidad. Facultad de Educación. Murcia. España 2000. En SOTO, F.J. y LÓPEZ, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Consejería de Educación y Universidades. Murcia. España 2000.

Asamblea General de las Naciones Unidas. Normas Uniformes Sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Cuadragésimo octavo período de sesiones, mediante resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993. ONU Nueva York, 1994.

Bartra, Eli; Fernández, Poncela; y Lau, Ana. Feminismo en México, ayer y hoy. Colección Molinos de Viento No. 30, México 2000.

CAM 15. Plan Estratégico de Transformación Escolar 2009-2010 (PETE). México 2009.

Cámara de Diputados (C.D) del H. Congreso de la Unión. Ley General de Educación 1993. (LGE) Última reforma publicada 22-06-2009. México. 2009.

Confederación Andaluza de Minusválidos físicos (CAMF). Módulo introductorio sobre género y discapacidad. Sevilla, España 2003.

Confederación Mexicana de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, A. C. (CONFE) 2006, Volumen 19, núm. 1. Verano de su revista, http://www.confe.org.mx/red/1_1_2_sobre_como_vemos.htm

Confederación Mexicana de organizaciones a favor de la persona con discapacidad intelectual, A. C. (CONFE). Estudio cualitativo sobre la situación de la educación inclusiva “15 años después de Salamanca”, Inclusión Internacional. México. 2009

Congreso internacional sobre mujer y discapacidad I. Feb-Mzo 2003.
<http://www.micongreso.gva.es/mujer/mjssp/conclusiones.jsp>

Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONADIS), Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia DIF. Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012. (PRONADIS) México 2009

Departamento de proyectos CAMF. Confederación Andaluza de Minusválidos Físicos
http://www.manual_genero_camf.org.

Eginaren Eginéz (Asociación) Seminario: Violencia de género y discapacidades. Asociación de personas con discapacidad física de Álava. 7 y 8 de mayo 2004. Navarra, España 2004.

Freixa Niella, Montse. Familia y deficiencia mental. Amarú Ediciones, Salamanca, España. 1993

García Cedillo, Ismael, y otros. La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. Dirección General de Investigación Educativa. SEP Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España. México 2000.

Guajardo Ramos, Eliseo. La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. México 2007. <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.html>

INEGI. Las personas con discapacidad en México: una visión censal. México 2004.

INMUJERES. Mujeres y discapacidad en México. Instituto Nacional de las Mujeres. México. 2002.

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). Convención CEDAW y Protocolo Facultativo. Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer / Instituto Interamericano de Derechos Humanos - 2 ed. – San José, C.R., 2004.

Lagarde, Marcela. Género y feminismo. Horas y Horas editorial, Madrid, España 1986.

Lamas, Martha. Comp. El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. PUEG, México 1996.

López, Claudia y Díaz, Liliana. Módulo I Discapacidad, Marco Teórico-Conceptual. Diplomado Atención Social a la Discapacidad. UNAM. Escuela Nacional de Trabajo Social, México 2004.

Núñez, Blanca. Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría. Lugar Editorial, Argentina 2007.

ONU. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006.

ONU. La declaración de Beijing. IV Conferencia Mundial sobre las mujeres. 1995.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable>.

ONU. Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo período de sesiones, mediante resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993.

Parga Romero, Lucila. Una mirada al aula. La práctica docente de las maestras de escuela primaria. Plaza y Valdés Editores. México 2004.

Reyes González Alejandro. Técnicas y Modelos de Calidad en el salón de clases. Trillas. México 1998.

San Miguel Aguirre, Eduardo. Coordinador. La incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad. Comisión Nacional de Derechos Humanos. México 1999.

Sánchez Cerezo, Sergio. Director. Diccionario de las ciencias de la educación. Publicaciones para profesores. Diagonal Santillana. México 1983.

Schmelkes Sylvia. Evaluación de la Educación básica. Documento DIE No. 46 CINVESTAV. IPN. p.5. México 2004.

Seminario “Violencia de género y discapacidades”.

<http://www.eraberri.org/archivos/Comunicaci%F3n-EGINAREN.pdf> -

SEP. E.E. Modelo de atención de los servicios de educación especial. Dirección de Educación Especial. México 2009.

SEP. E.P. Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. Elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México 2009.

SEP, Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEyIE). México 2002.

SEP, Revisión de avances del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PFEEyIE). México 2008.

SEP, UNICEF. Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica. México 2009.

Smith, Romaine. Niños con retraso mental. Guía para padres, terapeutas y maestros. Trillas. México 1999.

Tomé, Amparo y Rambla, Xavier. Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela. Editores Síntesis. España 2001.

UNESCO. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. 2004.

Verdugo M. A. "Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002". Rev. Esp. Discapac. Intel. 34, Núm. 205: 5-19, 2003. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

México, D.F., 23 JUNIO 2010