
COSMOVISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN

*Norma Alcántara Gómez**

En este capítulo se expone cuál es la cosmovisión sobre discapacidad presente en el ámbito de la educación especial a partir del estudio del carácter de la interacción familia-escuela en la autodeterminación de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, con base en una investigación realizada en el Centro de Atención Múltiple (CAM) núm. 40 ubicado en el pueblo Santo Tomás Ajusco de la delegación Tlalpan, de 2008 a 2010. Para la realización de dicho estudio se consideraron tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social significativa expresada en la vida escolar cotidiana, el entramado tanto histórico como cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción, y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno de la cultura escolar (Bertely, 2000). Se partió de una noción de escuela como una institución socialmente construida con base

* Docente de la licenciatura en educación e innovación pedagógica modalidad a distancia en el Área Académica 5 de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Latina, campus sur. Dirección electrónica: nor_magomez@yahoo.com

en los procesos conformados en ella por diferentes sujetos: maestros, alumnos, familia, autoridades educativas y locales; lugar que se plantea como un sitio potencial de estudio. Se tomó en cuenta que el análisis de los procesos locales en una escuela informa de relaciones más amplias que componen la institución escolar, es decir, los procesos escolares locales son comentarios específicos y circunstanciados del mundo educativo escolar más general (Galván, 1998).

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE DISCAPACIDAD

En el campo de la investigación sobre la discapacidad, el enfoque positivista se ha ubicado en el modelo médico con los supuestos que lleva incorporados y según los cuales la discapacidad constituye una patología individual. Por ello, la mayoría de estas investigaciones son irrelevantes u opresoras. Incluso cuando se ha empleado la investigación aplicada o la investigación-acción, se han reproducido las relaciones sociales de producción de la investigación porque no se ha contado con la participación de las personas discapacitadas en el proceso de investigación como participantes activos, sino como sujetos pasivos. Esto ha llevado a un desajuste entre las personas discapacitadas y las que no lo son en sus respectivas formas de articular sus experiencias, tiene implicaciones tanto para la provisión de servicios como para la capacidad de los individuos de controlar sus propias vidas. En muchos casos la investigación sobre la discapacidad no ha integrado a los discapacitados, quienes llegan a ser objetos pasivos para entrevistas y observaciones (Barton, 1998, p. 52).

Partiendo de estas consideraciones, cabe destacar la importancia de realizar investigaciones sobre la discapacidad en todos los niveles educativos, desde un enfoque alternativo y emancipador, a fin de que sean más relevantes para las vidas de las personas con discapacidad y contribuyan más a la mejora de sus circunstancias materiales. Habría que plantear propuestas de inclusión, en este

contexto, encaminadas a tratar de comprender por qué las instituciones y las relaciones sociales asumen determinadas formas para descifrar las relaciones de poder existentes y ofrecer interpretaciones alternativas de cómo son las cosas y cómo podrían ser (Barton, 1998, p. 99).

Actualmente en la sociedad hemos visto esfuerzos por reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades. No obstante, hay una exclusión social y algunas personas, o grupos de ellas, no tienen acceso o sólo un acceso restringido, a determinados derechos considerados como vitales para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad. Entre estos derechos se encuentra la educación, el trabajo estable, la vivienda digna, la atención sanitaria, los cuales conformarían la ciudadanía social.

De acuerdo con Meza (2010, pp. 75-77), a pesar del intento por establecer líneas generales para su comprensión, en cada región o país, la exclusión tiene características particulares, asociadas principalmente a cuestiones macroestructurales como los niveles de desarrollo económico, la cohesión familiar y social, los patrones culturales y la política social. Asimismo, cuando se habla de exclusión social, se asocia con determinado grupo identificado por una lengua, condición étnica, situación económica, situación laboral, género o raza.

Continuando con la idea de esta autora (Meza, 2010, p. 78), específicamente en el ámbito de la discapacidad, parece que el asunto de la exclusión desde la perspectiva social se diluye hasta hacerse un asunto individual más que colectivo; es común atribuir los problemas escolares a los alumnos o en todo caso a sus familias, pero no a la escuela. Existe una tendencia a centrarse en los “excluidos”, a quienes se identifica y problematiza, pero no se presta la misma atención a los “excluidores”, ya sean leyes, procedimientos o actitudes. Tampoco se revisan los mecanismos, que bajo un discurso de

inclusión, generan nuevas formas de excluir a ciertos sectores de la sociedad del ejercicio de sus derechos como ciudadanos.

El debate acerca de la integración se refiere más a las dificultades físicas impuestas por el entorno, a las dificultades técnicas de acceso al *currículum* y a las dificultades extracurriculares como condiciones de alojamiento y vida social. Prácticamente no hay datos que indiquen cuáles son las experiencias vividas de los estudiantes discapacitados, es decir, casi no se cuenta con información para saber si los alumnos sordos y los ciegos comparten experiencias similares y cuál es la experiencia global de su vida.

En el caso de México, no existen siquiera datos concretos sobre el número de habitantes con discapacidad que hay en el país; las estadísticas del conteo de población y vivienda del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) sólo proporcionan el volumen de los hogares donde al menos uno de sus miembros tiene problemas de discapacidad, pero no se hace una división clara del tipo de caso. Así, el término *discapacidad* agrupa las discapacidades auditivas, visuales, físicas e intelectuales, lo que limita las posibilidades de promover medidas eficaces que respondan a las necesidades específicas de cada sector (Alcántara, 2008, p. 6).

En cuanto a los individuos con discapacidad intelectual, sus bajos niveles de autodeterminación se atribuyen a los ambientes restrictivos, las limitadas expectativas de padres y prestadores de servicios, las prohibiciones sociales, las malas condiciones socioeconómicas en que se desarrollan, así como la falta de entrenamiento específico de defensa/autodefensa. Precisamente las instancias generadoras y promotoras del ejercicio de la autodeterminación, en donde se da lugar a los mecanismos de defensa y autodefensa, son primordialmente la familia y los contextos que rodean a los sujetos con discapacidad (Saad, 2000, p. 199).

Por ejemplo, en los centros escolares regularmente la diferencia se relaciona con el concepto de desviación: los alumnos se tienen que ajustar a ciertos parámetros establecidos (como ritmo de aprendizaje, tipo de conducta, desempeño académico) y a quien

no lo logra se le considera inferior. Generalmente la educación especial se basa en una visión normalizante que no toma en cuenta las necesidades particulares de los sujetos, es decir, no respeta sus diferencias, limita su autodeterminación y en consecuencia se ven impedidos para tomar decisiones básicas en cuanto a su desarrollo como cuidar su salud, manifestar claramente sus preferencias en su escolarización, así como definir sus actividades cotidianas.

La familia es un grupo social¹ de gran influencia en la infancia; transmite normas, valores, conocimientos y habilidades que los niños aprenden. El ámbito familiar en que el niño crece, determina su vida infantil e influye de manera positiva o negativa en su desarrollo escolar. Se necesita conocer el sistema social del que forman parte las familias para poder comprender la singularidad y la dinámica de las infancias (Bonfil, 1988). En su mayoría, los padres de hijos con discapacidad intelectual no generan entornos de desarrollo donde se promueva la autodeterminación; dichos padres se sienten impotentes y desesperanzados respecto de las condiciones de vida que envuelven a sus hijos, lo cual repercute negativamente en la percepción que tienen de sí mismos estos infantes.

En este contexto, sería conveniente que la interacción familia-escuela implicara la comunicación mutua; la atención al alumno con discapacidad, el reconocimiento de sus necesidades especiales, la consideración de sus potencialidades; la colaboración frecuente de la familia en actividades escolares; el compromiso en torno de su propia participación; su intención de involucrarse en la elaboración de estrategias para mejorar el desenvolvimiento escolar de sus hijos, así como el fortalecimiento de la autodeterminación para avanzar en su desarrollo.

¹ “Por grupo social puede entenderse todo conjunto de hombres vinculados entre sí por actividades, intereses y fines comunes.” (López, 2004, p. 20).

COSMOVISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD

Partiendo de la idea de López Austin (2004), puede entenderse la cosmovisión como el conjunto articulado de sistemas ideológicos relacionados entre sí en forma relativamente congruente, con el que un individuo o grupo social, en un momento histórico, pretende aprehender el universo. Ningún individuo posee una cosmovisión idéntica a la de otro, pero la cosmovisión sólo surge de las relaciones sociales.

Se puede decir, continuando con la concepción de este autor, que la idea de cosmovisión se hace inseparable de la de grupo social, ya que las particulares concepciones del mundo corresponden a intereses, ambiciones, anhelos, cultura e, incluso, grado de enajenación de los diferentes grupos sociales. Además la cosmovisión es un producto cultural colectivo (Medina, 2007, p. 283).

De acuerdo con Gloria Ornelas (2007), la cosmovisión es un sistema de representación simbólica que se vincula con las estructuras sociales y económicas de la sociedad, a través de la ideología que define formas de conciencia específicamente sistematizadas. La visión del mundo es una estructura que pretende cumplir con las expectativas de la sociedad que la construye y la usa.

A partir de estos planteamientos se identifica cómo es la cosmovisión que tienen los actores escolares del Centro de Atención Múltiple 40 sobre la discapacidad, con base en el tratamiento que se le ha dado a ésta históricamente y el cual refleja la cristalización de sucesivas aportaciones que influyen sobre el modelo propuesto actualmente. En seguida se presenta una síntesis de este entramado histórico.

Es de suponerse que la discapacidad ha existido desde que existe el hombre, sin embargo, hasta 1800 no había una base científica para su estudio y era muy poco lo que se hacía para dar tratamiento o capacitación especial a quienes lo requerían. Poco antes del siglo XIX surgió tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos de América (EUA) una preocupación general por los sujetos que hasta

entonces habían estado marginados: esclavos, prisioneros y enfermos mentales; algunas personas empezaron a interesarse por los “retrasados mentales”. Esta época encierra una historia de personajes individuales que mediante su propio ejemplo estimulaban a otros a tratar de forma más humana a quienes tenían algún impedimento.

Samuel Howe, médico de la Escuela de Medicina de Harvard (1824) y a quien comúnmente se vincula con el origen del movimiento sobre el retraso mental en EUA, trabajó seis años en Grecia con refugiados, después de esto regresó a su país en donde empezó a dar asilo a niños ciegos en su propia casa. Desarrolló nuevos métodos de enseñanza para sordos y ciegos; asimismo, defendió los derechos de los oprimidos e impedidos, incluidos aquí los retrasados mentales. En 1846 fue designado presidente de una comisión para investigar la condición de los “idiotas” del Estado con el fin de saber cuántos eran y ver si se podía hacer algo para mejorar su situación (Alcántara, 2010, pp. 36-44).

Howe, Seguin² e Itard³ suponían que con un trato humano y la educación adecuada era posible promover el desarrollo de los sujetos con retardo mental más allá del nivel esperado por la mayoría de la gente. Sin embargo, posteriormente, en 1859 Darwin publicó su texto *El origen de las especies*, en donde sostenía que la especie humana había evolucionado de formas inferiores y que la causa de este proceso de evolución, así como de la mejoría era la selección natural, es decir, aumentaban las especies que se adaptaban y lograban superar las exigencias de la vida; por el contrario, las especies débiles y mal preparadas para enfrentar la adversidad, se extinguían.

Ante tal afirmación surgieron los argumentos en favor de esta teoría; se decía que era erróneo interferir en el proceso de selección

² Seguin (1812-1880), con base en las experiencias de Itard, elaboró un método para la educación de los “niños idiotas”, estableció la diferencia entre locura y deficiencia mental.

³ El francés Jean Itard presentó un programa sistemático de capacitación para las personas con retraso mental, basado en su estudio *The wild boy of Aveyron -El niño salvaje de Aveyron-* (Patton y otros, 1995, p. 79).

natural porque si se permitía que sobrevivieran y tuvieran prole los menos favorecidos por la herencia, la calidad global de la especie humana se degeneraba. Por esta razón para mucha gente cualquier intento encaminado a mejorar la suerte de los pobres, de los débiles, de los enfermos mentales o de los retrasados mentales resultaría destructivo para la especie y además contrario a la evolución. La premisa era que estos sujetos conformaban un factor inferior de la raza humana por lo cual se debía permitir su extinción (Ingalls, 1982, p. 85).

En este contexto, los retrasados mentales estaban expuestos a todo tipo de discriminación, se afirmaba que el retraso era característico de ciertas familias, se relacionaba íntimamente con distintos males sociales como el crimen, el alcoholismo y la prostitución, entre otros. A este respecto, una de las investigaciones más conocidas es la de H. Goddard quien, a través de su libro *The kallikak family*, averiguó cuál era la ascendencia de cierta interna de una institución para débiles mentales.⁴ Con base en los resultados obtenidos, concluyó que la mayoría de los delincuentes, criminales y prostitutas también eran retrasados mentales.

A principios del siglo XX, inspirada por estas afirmaciones, surgió la eugenesia o cría selectiva en busca de rasgos deseables: este movimiento prometía mejorar la especie humana para las futuras generaciones ya que impediría que se reprodujeran los individuos de baja inteligencia, mientras alentaba a los de grandes capacidades intelectuales a tener muchos hijos. De las soluciones propuestas para superar esta situación solamente dos alcanzaron popularidad; una era la de segregar a los retrasados del resto de la sociedad, por lo menos durante sus años de reproducción, para evitar que tuvieran descendencia. La segunda era la esterilización; el estado de Indiana

⁴ Según esta historia, el padre del tatarabuelo de la interna tuvo un hijo ilegítimo con una muchacha retrasada y procedieron 480 descendientes: 143 débiles mentales; 36 hijos ilegítimos; 33 personas sexualmente inmorales; 24 alcohólicos; 23 epilépticos; 82 murieron en la infancia; 3 criminales y 8 mantenían casas de mala fama (Ingalls, 1982, p. 86).

fue el primero en promulgar una ley que autorizaba la esterilización de personas retrasadas. Para 1926, 23 estados tenían ya leyes de esterilización y la suprema corte de EUA sostuvo su legalidad (Ingalls, 1982, pp. 86-87).

En esta época persistía la idea de la discapacidad como condición individual, la premisa de partida en estos planteamientos esencialistas es que la característica básica del sujeto es el déficit. Desde esta perspectiva se sostiene que el problema radica fundamentalmente en el individuo, teniendo una base natural o biológica (física, fisiológica o funcional). En esta concepción biologicista u organicista se considera como apropiada la ciencia natural para explicar los problemas objeto de estudio. La investigación se realiza desde un enfoque clínico y psicométrico, utilizando métodos experimentales como consecuencia del predominio de una visión científica positivista.

Así, las explicaciones sobre el desarrollo de la educación especial se han apoyado en esta idea de “marcha del progreso”, como resultado directo de la aplicación de los datos científicos según este modelo (Barton, 1998). Por ejemplo, el incremento de los tests de inteligencia en la primera parte del siglo XX, utilizados para asignar al alumnado determinados tipos de escolarización, obedecía al deseo de sacar el mejor provecho al talento y las capacidades de cada sujeto. Una explicación alternativa es que, lejos de reflejar una preocupación por las necesidades individuales, la extensión de la educación especial estaba impulsada por un deseo de control social.

Actualmente para definir lo que es la discapacidad intelectual podríamos partir de tres criterios fundamentales: el psicológico o psicométrico, según el cual deficiente mental es quien tiene un déficit o una disminución en sus capacidades intelectuales medidas a través de tests y expresadas en términos de coeficiente intelectual (CI); el sociológico o social que considera deficiente mental a la persona que presenta en mayor o menor medida una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y para llevar a cabo una vida con autonomía personal; y el médico o biológico en el que la

deficiencia mental tiene un sustrato biológico, anatómico o fisiológico (Alcántara, 2008, p. 25).

Las definiciones sobre retraso mental de la Asociación Norteamericana para el Deficiente Mental y la Asociación Psiquiátrica Americana de los Estados Unidos de América, coinciden en que el retardo o deficiencia mental tiene que ver con un funcionamiento intelectual, notablemente inferior a la media, asociado a una clara alteración de los comportamientos adaptativos. El comportamiento adaptativo sería la habilidad de las personas para enfrentarse a las exigencias de la vida diaria, así como encontrar las normas de independencia personal y de responsabilidad social establecidas para su edad y su grupo cultural (Alcántara, 2008, p. 25).

Las ideas que encierran estas definiciones se manifiestan en la cosmovisión de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Centro de Atención Múltiple 40, acerca de la discapacidad intelectual; en el caso del personal docente, discapacidad es la dificultad o limitación que tienen en este caso los niños para satisfacer una serie de necesidades de autonomía, de independencia, en actividades cotidianas como situaciones de juego y escolares, para poder responder a sus necesidades en general. También es alguna dificultad ya sea motora, de lenguaje o de algún otro tipo para adaptarse al medio, a las relaciones sociales y demás.

En palabras de estos docentes, la discapacidad intelectual tendría que ver con las dificultades para el aprendizaje y para resolver situaciones de la escuela, de la vida diaria, a veces muy sencillas, para saber qué es lo que tienen que hacer; afecta los procesos cognitivos, hay un deterioro a nivel mental y éste puede alterar el proceso de adaptación a su medio, afecta tanto a nivel social como emocional. Además es la limitación de una o diferentes áreas de la vida, de la adaptación a la vida normal (entre comillas) de alguna persona.

Desde la cosmovisión de dichos maestros, es recurrente la idea sobre la discapacidad como una limitación, lo cual implicaría un déficit del coeficiente intelectual; asimismo, es una dificultad para adaptarse al medio, es decir, para alcanzar un desarrollo autónomo.

Sin embargo, los docentes se ven más identificados con el nuevo enfoque de la definición de discapacidad intelectual, que considera a quien la presenta como a cualquier otro ciudadano de la sociedad. En opinión de los maestros, muchas veces los papás no tienen ni idea de lo que es la discapacidad, creen que sus hijos están enfermos y que con una pastilla o yendo a la escuela se les va quitar, se van a aliviar.

Para los familiares del centro de estudio, un discapacitado intelectual “es alguien que no se puede valer al cien por ciento por sí mismo”; una persona que no se vale por sí sola, que necesita ayuda de los demás para aprender lo que son las cosas; el porqué de las cosas; su discapacidad le impide entender, apurarse, hablar bien, “no es una persona normal”. Es un lento desarrollo, un lento aprovechamiento de las posibilidades intelectuales, “como en el caso de mi hijo”, ése es su problema, una discapacidad intelectual (Alcántara, 2010, p. 40).

El hecho de que la familia conciba la discapacidad como algo negativo, destacando lo que no se puede hacer, con respecto de lo que hace la mayoría, se ve reflejado en las propias concepciones de los alumnos, quienes manifiestan su inquietud por asistir a una escuela normal, como lo hace una alumna de cuarto: “estar con los normales... las personas que no tienen ninguna discapacidad; sería muy bonito” (Alcántara, 2010, p. 40). Se ven limitados porque sienten que no hacen las cosas correctamente, quieren ir bien en la escuela, ayudar en su casa, pero, como dice la misma alumna “no quiero o sea no quisiera hacer las que puedo sino las que yo quisiera hacer... correr bien y caminar bien, bueno que camino bien pero luego dicen aquí (en la escuela) que soy como tortuga: corro bien lento y camino bien lento” (Alcántara, 2010, p. 40).

A otra alumna le gustaría ir a la escuela normal “porque aquí vengo y mi papá a cada rato me insulta” (Alcántara, 2010, p. 40); a él no le parece bien que ella vaya a esta escuela. Los familiares quieren que sus integrantes inscritos en el Centro de Atención Múltiple, no sean discriminados por su discapacidad; que sepan hablar, escribir

como los demás: que sean niños normales. Los familiares de estos alumnos hablan reiteradamente de lo normal, probablemente influidos por uno de los principios de la integración educativa, la normalización; sin embargo, el sentido que dan al término dista mucho del propuesto por Bautista (1993, p. 39), para quien normalizar no significa pretender convertir en normal a una persona con deficiencia mental, sino aceptarla tal y como es, reconocer los mismos derechos, beneficios y oportunidades de vida que a los demás y ofrecerle los servicios pertinentes para que alcance el desarrollo máximo de sus capacidades.

En general, las definiciones oficiales sobre discapacidad permean las concepciones tanto de los alumnos de la escuela del estudio como de sus familiares, pero recientemente se han venido modificando los enfoques en cuanto a los significados de estos términos. La décima edición de la definición propuesta por la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) intenta una revisión y mejora de las propuestas hechas en la novena edición de 1992. Una vez difundido y aceptado por gran parte de la comunidad científica y profesional el cambio de paradigma, lo que ahora se pretende es: 1) operacionalizar con mayor claridad la naturaleza multidimensional del retraso mental, y 2) presentar directrices de buenas prácticas para diagnosticar, clasificar y planificar apoyos.

EDUCACIÓN ESPECIAL

El término *educación especial* se utilizó tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria; estaba dirigida a los alumnos que tenían un cierto déficit que les hacía diferentes de los considerados normales. Ahora se ha dado paso a una concepción y a una práctica distintas: la educación especial es parte de la educación regular.

Necesidades educativas especiales y Centros de Atención Múltiple

El término de *necesidades educativas especiales* aparece por primera vez en el informe Warnock⁵ (Inglaterra, 1978), el cual considera que las dificultades para aprender no son únicamente físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad. Aquí lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino del tipo de ayuda educativa que necesita. Para Brennan (1998, p. 36) hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas), afecta el aprendizaje hasta el punto de ser necesarios algunos accesos especiales al currículo o a algunas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente.

De cierta manera, sería posible considerar que todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales de algún tipo, pero solamente son consideradas como tales aquellas que requieren para su atención una intervención de apoyo para el profesor o una alternativa de aprendizaje para el estudiante. El concepto de necesidades educativas especiales del informe Warnock y el de Brennan enfatiza en el tipo de respuesta que da el centro educativo (no en el tipo o grado de deficiencia), y hace referencia a las ayudas pedagógicas o servicios educativos que ciertos educandos pueden requerir durante su escolarización para lograr su máximo crecimiento tanto personal como social.

Las necesidades educativas especiales son relativas, surgen de la dinámica establecida entre las características personales del alumno y las respuestas recibidas de su entorno educativo (Brennan, 1998, p. 51). Debido a lo anterior, cualquier sujeto puede presentar

⁵ La baronesa Warnock y su equipo elaboraron para la administración inglesa un informe para determinar las causas del elevado fracaso escolar. En 1981, este documento fue la base de la ley de educación en Gran Bretaña (Bautista, 1993, p. 19).

necesidades educativas especiales a pesar de no tener discapacidad, éstas pueden ser temporales o permanentes; así, los estudiantes con dificultades para acceder al currículo requerirán apoyo durante un tiempo o bien a lo largo de todo el proceso de escolarización.

En el Centro de Atención Múltiple 40, de un total de 59 niños, hay algunos con trastornos múltiples, con síndrome de Down, con autismo; la mayoría presenta discapacidad intelectual, sólo hay dos de visual y dos de auditiva. Los docentes se refieren a las distintas necesidades educativas especiales de sus alumnos como la dificultad que presentan, en el aspecto pedagógico, para acceder a la lectoescritura, al cálculo simple, pero muchos también “tienen dificultades para su independencia personal, para satisfacer sus necesidades: alimentarse, deambular, caminar, ser independientes” (Alcántara, 2010, p. 45); por eso es importante tratar de hacerlos autónomos y motivarlos para que sean ellos mismos.

Desde esta perspectiva, los docentes manifiestan su preocupación porque sus alumnos van más lento de lo que pudieran presentar a su edad:

Desde ahí hay una necesidad en general porque tienen que aprender las reglas las cuales, muchas veces, en su casa no se fortalecen porque como tienen discapacidad intelectual los familiares piensan que hay que hacerles todo y ahí empieza esa limitación, esa necesidad (Alcántara, 2010, p. 45).

Así sucede en cuanto a lo lógico-matemático: se trata de que aprendan los contenidos para resolver sus problemas cotidianos. Para estos maestros, las necesidades educativas especiales de sus alumnos dependen en sí de sus propias características y de su situación a nivel cognitivo.

Cualquiera que sea la causa de las necesidades educativas especiales, el objetivo primordial tanto de detectarlas como de valorarlas es determinar qué acciones educacionales o ayudas se deben proporcionar en cada caso; para ello el currículo escolar será el referente básico. En primera instancia, el maestro, quien está más cerca

del alumno, cobra un papel importante en la identificación de estas necesidades a través de la observación sistemática, la obtención de datos, entre otras cuestiones; aquí la familia es también un agente de identificación al estar en contacto permanente con el alumno.

En las familias de los alumnos de esta escuela, la concepción de necesidades especiales está determinada por la experiencia que tienen con ellos. Desde el punto de vista de estos familiares, sus hijos no captan igual que un niño normal, necesitan aprender a hablar bien, por eso utilizan material didáctico, tienen rutinas: sin ellas no pueden hacer nada. Requieren de estos apoyos especiales para reforzar lo que van a hacer y lo que habrán de manejar como una rutina. Intentan trabajar a la par en su casa y en la escuela; la maestra les indica qué se va a hacer y se establecen las rutinas para avanzar con ellos.

En palabras de la hermana de uno de los alumnos, es necesario estarlos reforzando porque si se les deja una semana descuidados u olvidados no van a saber qué hacer, sobre todo en la escuela donde les cuesta más trabajo. Por ejemplo, en su casa están al pendiente con su hermano; le asignan actividades que él recuerda, como comprar las tortillas, contar el dinero y fijarse en el cambio. En general, las familias de estos alumnos detectan las necesidades especiales como las acciones realizadas, en conjunto con ellos, para que se puedan desarrollar de la manera más normal posible y esperan acabar con ellas cuando sus hijos superen sus limitaciones.

En sí, el concepto de necesidades educativas especiales se refiere a los apoyos adicionales que algunos estudiantes con o sin discapacidad necesitan para acceder al currículo; es decir, un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que manifiesta dificultades para el aprendizaje de los contenidos del currículo, por lo que requiere, en consecuencia, mayores recursos durante el proceso educativo para lograr los fines y los objetivos educacionales. Para García Cedillo (2000, pp. 50-52), estos recursos diferentes serían: profesionales: maestros de apoyo, especialistas; materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico; arquitectónicos: construcción de

rampas y adaptación de distintos espacios escolares; curriculares: adecuación de las formas de enseñar del profesor, de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Ciertos recursos mencionados son considerados como necesidades especiales por los familiares de la escuela de estudio cuando señalan que sus hijos requieren maestros capacitados para aprender, material didáctico específico, aparatos auditivos y rampas para desplazarse con la silla de ruedas. En el caso de los alumnos también consideran algunos de estos recursos, como los curriculares, porque requieren que revisen sus trabajos, los contenidos, que les hagan observaciones, “que me digan esto se hace bien, esto se hace mal” (Alcántara, 2010, p. 48); les gusta que sus maestros les expliquen las cosas despacio porque rápido no entienden.

Aparte de estas demandas, una de las alumnas quiere tener salud, una buena vista porque veía todo oscuro como si no hubiera luz; la operaron de los ojos y ahora ve diferente, pero nada más con un ojo, entonces necesita libros con letras e imágenes aumentadas en tamaño. Otra alumna está preocupada por su terapia, la tiene cada semana, pero le gustaría hacerla diario porque “me ayuda a estar mejor a controlar mis movimientos” (Alcántara, 2010, p. 48), y es que de no controlarlos casi le es imposible mantenerse sentada, escribir y realizar sus tareas en el salón de clases.

Los alumnos también hacen referencia, de manera más general, a otras necesidades que tienen para asistir a la escuela; casi todos manifiestan la importancia de contar con su uniforme, con mochila y útiles (cuadernos, lápices, colores, plumas, goma, sacapuntas), que los lleven a la escuela y vayan por ellos, que les ayuden a hacer la tarea, que su familia tenga dinero para comprar las cosas de la escuela o pagar los pasajes. También señalan como necesario para asistir a la escuela y aprender, la inteligencia, los libros (de texto) donde está la información y, sobre todo, ganas de su parte, así como apoyo de su familia porque eso les da ánimo para hacer las cosas.

Como ellos lo mencionan, es muy importante para su desarrollo la ayuda que les brindan sus familiares; esto promueve confianza

y seguridad en ellos mismos para realizar sus actividades tanto en casa como en la escuela: un alumno con discapacidad motivado por las personas de su entorno más inmediato podrá potenciar sus posibilidades de desenvolvimiento.

Con la creación de la Dirección General de Educación Especial por decreto del 18 de diciembre de 1970 (SEP, 1985, pp. 7-9) surgieron las Escuelas de Educación Especial (EEE), “las cuales estaban organizadas para atender a niñas y niños con un solo tipo de discapacidad” (García y otros, 2009, p. 3). Estos colegios atendían a alumnos con discapacidad auditiva, visual, motora, intelectual y con autismo. Las escuelas de educación especial operaban un currículo diferente al de las escuelas regulares; los docentes de preescolar y primaria especial hacían su planeación con base en la guía curricular de educación especial.

Desde 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1998, p. 7), influida por la corriente de integración educativa, inició con base en el proyecto general de la educación especial la reorientación de este servicio con el que la educación especial ha pasado de un enfoque clínico-médico-rehabilitatorio a un enfoque educativo, fundamentado en el Artículo 41 de la Ley general de educación, cuyo objetivo para la educación especial es proporcionar “la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (García y otros, 2009, p. 4).

Sin embargo, parecería que el movimiento de integración educativa, iniciado en los años noventa, intenta homogeneizar el desenvolvimiento escolar de las personas con necesidades educativas especiales; estandarizar los métodos de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y los mecanismos de evaluación. Lo anterior repercute de manera negativa tanto en los estudiantes como en sus familias puesto que, como dice Martha Ezcurra Ortiz, (Avilés, 2006) en su estudio sobre la calidad de la atención educativa en los Centros de Atención Múltiple, se da una pérdida de la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje como uno de los efectos que ha

tenido el hecho de reunir a niños con distintas discapacidades en un solo grupo, pero sin atender las necesidades educativas especiales de cada uno.

Uno de los pocos estudios publicados sobre los Centros de Atención Múltiple en México (García y otros, 2009, p. 6), demuestra la falta de un currículo que responda a las necesidades de los alumnos, la incongruencia entre los contenidos de los programas de educación regular y su desarrollo en el aula por parte de los docentes, así como la carencia de integración a la escuela regular o para su permanencia en educación especial.

En otro estudio, Ezcurra (García y otros, 2009, p. 6) concluyó que la calidad de la atención educativa prestada a personas con discapacidad en estas escuelas no es la adecuada para el óptimo desarrollo de sus capacidades, pues los alumnos con discapacidades severas son discriminados, cuando se supone que estos centros se especializan en su atención. Asimismo, el criterio de organización de los grupos exclusivamente por edad y no por discapacidad complica más la situación porque es muy complejo enseñar en un grupo donde puede haber individuos con distintas discapacidades.

Ponce y otros autores (García y otros, 2009, pp. 6-7) mencionan que el personal de los Centros de Atención Múltiple cuestiona la propuesta de organización de los grupos por edad, por la conformación de los grupos multidisciplinarios. Los docentes están desanimados porque los cambios se realizan de manera vertical; también se preocupan por el grupo y dejan desatendidos a los alumnos con necesidades educativas especiales más severas: la conclusión de estos autores es que los logros académicos de los alumnos son muy pobres, tal vez debido al desconocimiento del currículo regular por parte de los profesores.

Las investigaciones coinciden en que estas escuelas no cuentan con los recursos necesarios para el trabajo con los alumnos, carecen de normatividad, hay una incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula, y no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus alumnos.

Entonces, la reorientación de los servicios educativos cuya finalidad es integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular, ha beneficiado a ciertos individuos, sin embargo, ha perjudicado a otros quienes requieren más de los servicios de rehabilitación, como los estudiantes con problemas de psicomotricidad, para poder continuar con sus estudios. La integración educativa perseguida por los Centros de Atención Múltiple deja fuera de esta medida a un gran número de personas cuya demanda de atención especializada, para promover el desarrollo pleno de sus potencialidades, no es atendida en ninguna escuela pública.

Para contrarrestar esta situación, el Centro de Atención Múltiple ha de brindar a los docentes una adecuada capacitación y los recursos suficientes para alcanzar sus objetivos, de lo contrario no estará cumpliendo con su principal propósito, la integración educativa, ya que muchas de las personas con necesidades educativas especiales, quienes no se pueden integrar en ningún momento a la escuela regular, deben permanecer en dicho espacio, pero con la desventaja de no contar con modelos educativos concretos que respondan a sus demandas concretas también.

Y es que no basta con que los cambios se lleven a cabo de manera institucional, hace falta que dichos cambios, en este caso la integración y el respeto a la diversidad, se lleven hasta el quehacer cotidiano en las aulas; para ello se ha de insistir en que las normas garanticen a toda persona, como miembro de su respectiva sociedad, los mismos derechos, obligaciones e igualdad de oportunidades que el resto de los ciudadanos (Lobato, 2002, p. 27).

INTERACCIÓN FAMILIA-ESCUELA Y AUTODETERMINACIÓN

El contexto familiar es esencial para el desarrollo de los niños, pero la educación de aquéllos con discapacidad, muchas veces ha quedado en manos de especialistas —maestros, psicólogos— tomando la familia un papel supuestamente secundario. Además la intervención

educativa se ha centrado casi exclusivamente en los problemas del niño, sin tener en cuenta el entorno que más le afecta.

En los últimos años, la atención hacia la familia del niño con necesidades especiales ha ido evolucionando hacia una visión más global e interactiva, en la cual se tiene en cuenta no sólo las necesidades del niño, sino las de quienes se ven afectados; en este caso, qué supone para los padres y para el resto de la familia tener un hijo con discapacidad, cuál es el papel de la familia en su proceso educativo, y cómo se coordinan y relacionan los distintos sistemas escolares que brindan atención al niño (Alcántara, 2010, p. 99).

Continuando con esta idea, no sólo los niños tienen dificultades y capacidades muy distintas, sino también familias muy diferentes. En la sociedad actual existe una gran variedad de estructuras familiares: tradicionales, monoparentales, adoptivas, con o sin hermanos, con o sin apoyo de familia extensa. Asimismo, hay familias con una composición similar, pero muy diferentes entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos o actitudes frente a la discapacidad (Alcántara, 2010, p. 99).

De acuerdo con los docentes del centro de estudio, los familiares pueden ayudar en su desenvolvimiento escolar a los alumnos, en principio aceptando su situación pues, no obstante que los quieren, este problema está siempre ahí latente; les hace falta información, la situación de un niño no es una etapa pasajera, sino que se va modificando. Conforme los niños van creciendo, su discapacidad los enfrenta a ellos y a sus familiares a situaciones nuevas de forma cíclica, donde el dolor vivido se repite; por eso sería importante que realmente los aceptaran, que tuvieran expectativas reales, que no les pidieran de más al pensar que los niños van a hacer cosas que no están a su alcance: los hacen sufrir cuando les piden realizar cosas inalcanzables para ellos.

Asimismo, la familia puede ayudar en casa al poner en práctica lo que estos alumnos aprenden en la escuela, como dejar que paguen el pasaje o en la tienda; si se trabaja conteo, que cuenten las cucharas a la hora de la comida, los manteles, los trastos, o sea

con actividades prácticas en casa siguiendo las indicaciones de cada maestra. Además de reforzar constantemente a quienes requieren un apoyo externo como terapia ocupacional, de lenguaje, etcétera.

Otro aspecto importante es que la familia valore los logros de estos niños a fin de motivar su asistencia a la escuela, que vean sus avances, los reconozcan y se dé una retroalimentación en cuanto a su desarrollo. Los familiares podrían dirigir a estos niños en cuanto a las tareas escolares, pero no hacérselas.

Regularmente los papás hacen las cosas por ellos: los visten, aunque ya sean adolescentes, los consideran pequeños o incapaces. Sería conveniente que tuvieran expectativas reales y con base en éstas les exigieran, fueran muy metódicos, muy constantes con ellos para favorecer su óptimo desarrollo. El ambiente de la casa determina mucho el avance de los niños, por ejemplo, la desorganización familiar en los horarios los perjudica; si no hay hábitos para dormir una jornada completa, los niños están despiertos hasta muy tarde y, en este caso, se alteran con más facilidad. Una organización familiar que considere las necesidades de los niños, los ayuda.

En palabras de una de las maestras, la mejor manera de ayudar a estos alumnos en su desenvolvimiento escolar es con la independencia: “dejando a sus niños lo más independientes que puedan al realizar todo” (Alcántara, 2010, p. 107). A través de las opiniones del personal docente, se refleja la necesidad de fortalecer la autodeterminación en el alumno con discapacidad; destaca la importancia de la participación familiar para reforzar en el hogar los avances conseguidos en la escuela.

Por su parte, los familiares de estos alumnos manifiestan disposición para ayudarlos en su desenvolvimiento escolar siguiendo las recomendaciones de las maestras para trabajarlas en casa; motivándolos para hacer las cosas; los llevan a la escuela, van por ellos a la hora de la salida; acuden a las juntas o citas con los profesores, convivios, festivales y reparten los desayunos. En casa, están al pendiente de las tareas, las repasan, revisan los cuadernos, los recados, si algo les faltó por hacer, trabajan con el material

didáctico (cuando lo envían), los ayudan a recortar, a pegar o a escribir, a pronunciar.

La familia intenta mejorar el desarrollo de estos niños promoviendo rutinas; los felicitan cuando hacen bien las cosas; les enseñan a preparar su uniforme, a estar listos para ir a la escuela o a la terapia; regularmente les preparan el desayuno y el lunch (una torta o un sándwich, jugo, galletas, yogurt, fruta picada, salchichas, entre otros alimentos) para la hora del recreo –también en la escuela les dan algo para desayunar–. En el caso de un alumno, lo ayudan a ponerse los zapatos; él sabe qué se va a poner, entonces busca su ropa, se baña, se viste; su mamá lava la ropa, la plancha, le deja el uniforme al lado de la cama y él en la mañana se lo pone solo.

Los papás resaltan la importancia de tener rutinas con estos niños y reforzarlas, de lo contrario, fácilmente olvidan qué necesitan para realizar sus actividades. A la hermana de uno de los alumnos le gusta participar y está de acuerdo en hacerlo porque ahí ve a su hermano: cómo trabaja, cómo está, cómo se siente. Se acerca más a la escuela, a los maestros y sobre todo a él, quien más necesita el apoyo. Trata de apoyar a su hermano en su desenvolvimiento escolar explicándole las cosas, cómo y por qué se hacen; ayudándolo con la tarea cuando no puede solo; prefiere enseñarle y no resolverle todo.

Esta joven de 18 años tiene una relación estrecha con su hermano, se encarga de ver todos los asuntos de la escuela y lo ayuda en casa con la tarea; su mamá tiene depresión, lleva así más de 10 años, estuvo a punto de morir, ya no se levantaba. La llevaron al hospital Gea González donde estuvo internada, después al INER (Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias) porque pensaron que tenía problemas en los pulmones; también fueron a cardiología para descartar daño en el corazón, incluso la atendieron en el Instituto Nacional de Neurología.

En dichos hospitales le hicieron estudios y le diagnosticaron depresión; se siente muy cansada, casi todo el tiempo está acostada, no tiene fuerza para hacer las cosas, si lleva a su hijo a la escuela, de

regreso se siente mal en el camión, por eso casi no sale a la calle. A pesar de su enfermedad, la señora se hace cargo de las labores domésticas; hace la comida, lava la ropa, mantiene en orden la casa, prepara el desayuno y los alimentos que llevan sus hijos a la escuela.

En este caso, la familia se reorganizó para poder cumplir los requisitos de la escolarización de los hijos; la joven a quien me he referido terminó la secundaria y quiso estudiar enfermería; entró a una escuela particular en donde concluyó un año de la carrera, le faltaba uno para finalizar, pero ya no le daba tiempo porque tenía que ver a sus dos hermanos, uno de 11 años inscrito en el Centro de Atención Múltiple y otro de secundaria, entonces prefirió dejar la escuela.

Su papá labora como albañil y ahora entra al trabajo a las nueve; él lleva a su hijo pequeño a la escuela, pero antes cuando el señor entraba a las ocho, ella también lo llevaba. La hermana de este alumno se ve un poco apesadumbrada con tantas cosas que hace; cuando dejaba a su hermano a la hora de la entrada y lo recogía a la salida se cansaba mucho, a veces le daban ganas de hacer otras cosas o quedarse en casa, pero no podía: “no crea, a veces se me hace pesado” (Alcántara, 2010, p. 108). No obstante, está más tranquila porque su papá deja a su hermano por las mañanas. Su deseo es estar más cerca de este niño para ayudarlo a sentirse querido, apoyado, no abandonado.

En el caso de otro alumno, su familia también se ha reorganizado para ayudarlo en su desenvolvimiento escolar: vivían en San Pedro Mártir; hace dos años se cambiaron a Santo Tomás Ajusco porque el niño ha ido creciendo y como no puede caminar, su mamá ya no aguanta cargarlo. Ahora viven a una cuadra de la escuela y lo traslada en la silla de ruedas; también lo ayudan cambiándole el pañal, jugando, conviviendo con él y con su hermana. Para el papá de este alumno, la cabeza de familia es su esposa y todos la tienen que auxiliar.

La familia de otro alumno se ha organizado incluso a futuro. De momento su papá procura ayudarlo en casa con las tareas con el

fin de reafirmar lo visto en la clase, evita pensar que como el niño fue a la escuela en la mañana ya se cumplió el cometido de tratar de educarlo. En su casa, este niño tiene su propio espacio, si su papá muere el niño tiene un lugar donde vivir, su mamá se haría cargo de él, y cuando ella falte lo haría su hermano mayor, quien tiene 15 años y está plenamente consciente, en pláticas acepta que se va a responsabilizar de su hermano con discapacidad intelectual cuando sea necesario. Su papá está preparando todo para que esta responsabilidad sea sólo de cuidados y atenciones, no de manutención ni de dependencia absoluta.

En general, estos familiares creen que van a conseguir sus propósitos con base en los valores inculcados a través del tiempo. Señalan la unión como valor fundamental. El papá de un alumno procura tener una conducta apegada a lo que debe ser una familia; en su casa conocen el lugar del padre, el de la madre, y los hijos se ubican donde les corresponde, no hay rebeldía. También se promueven tradiciones, por lo regular las mismas del pueblo; en algunos casos, por el gusto de que el pueblo siga siendo pueblo; por ejemplo, participan en las fiestas patronales haciendo arreglos o mejoras en el lugar.

La ayuda de los profesores es de suma importancia para la familia durante la trayectoria escolar de sus hijos con discapacidad, ya que esperan obtener información, recibir apoyo emocional y tener un acompañamiento en el proceso de toma de decisiones, aunque...

La respuesta a muchas necesidades educativas especiales supone un esfuerzo coordinado entre la escuela y la familia. Pero no siempre es fácil llevar a la práctica esta colaboración, ya que las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Con frecuencia la escuela se queja de que las familias delegan excesivamente en el medio escolar la educación de sus hijos. Por otro lado, muchos padres sienten que el mundo escolar les impone lo que tiene que hacer con sus hijos, sin escuchar sus puntos de vista, sin contar con sus posibilidades y sus necesidades como familia (Alcántara, 2010, p. 117).

Siguiendo con esta idea, la familia así como la escuela educan al niño compartiendo el interés común de hacerlo bien y de ayudar al máximo, pero para unos se trata de un hijo y para otros de un alumno. Esto supone que sus perspectivas, sus expectativas y sus intereses sean realmente diferentes; una verdadera colaboración en plano de igualdad pasa por el respeto mutuo, y supone un cierto nivel de confianza. Los padres han de creer en la profesionalidad del profesorado, mediante la información periódica, el contraste de puntos de vista y el diálogo sobre los temas que les preocupan (Alcántara, 2010, p. 118).

Además, es relevante que los docentes reconozcan la diversidad en cuanto a las formas de ser padres, hay muchos estilos que pueden ser válidos aunque no coincidan con su ideal de cómo debe ser la familia. También han de evitar ponerse en un plano superior, dirigir siempre la relación o pretender que los padres se conviertan en maestros de sus hijos. Es fundamental no pretender imponer un modelo único de relación.

Sería conveniente establecer una auténtica colaboración por medio de un proceso de permanente negociación, reconociendo la enorme diversidad que se da entre las familias de niños con discapacidades: lo que para unos padres es de gran ayuda –por ejemplo, tareas para hacer con sus hijos en el hogar– para otros es un seria sobrecarga: la escuela ha de ser sensible a la situación personal de cada familia y evitar con ello ser una nueva fuente de estrés (Alcántara, 2010, p. 118).

Las expectativas de los docentes de la escuela del estudio acerca del carácter de la participación familiar de sus alumnos, están enfocadas a que los papás, una vez terminado el ciclo escolar, tengan algunos elementos sobre las características de sus hijos y que sean conscientes sobre la importancia de trabajar con ellos; que les tengan más confianza, que vean con claridad que aunque no van a ser iguales a sus hermanos, tienen muchas posibilidades de ser independientes, de trabajar, de ser felices y hacer felices a sus papás porque a veces más que disfrutarlos, los sufren.

Asimismo, esperan que todos realmente valoren el esfuerzo que hacen sus hijos primero, y después, el personal de esta escuela porque los maestros intentan que los niños estén bien atendidos y cuidados, que en casa los apoyen. A veces los papás piensan que con depositarlos aquí, con una varita mágica se va a solucionar todo y eso no es posible; tiene que haber comunicación con ellos, un acercamiento para saber qué está pasando y poder ayudarlos.

El personal docente propone para mejorar la relación del Centro de Atención Múltiple con las familias de sus alumnos, una orientación mucho más organizada, más sistemática y una escuela de padres permanente, durante todo el año, con trabajos muy concretos, no sólo de asistir a la escuela sino de orientarlos en casa. Otra cosa importante sería que las familias contaran con una terapia u orientación (familiar) porque su dinámica en general es disfuncional; tienen dificultades de muchos tipos y a veces los conflictos entre los padres repercuten de manera negativa en los niños, igual que algunas situaciones con los hermanos. Entonces, que hubiera una escuela para padres y, cuando hay niños que se atorán, la posibilidad de canalizarlos hacia terapias familiares breves, con el fin de que vean cómo repercute la dinámica familiar en el avance de los niños.

En una escuela para padres habría que trabajar mucho la aceptación de los niños en la casa y que los padres externaran sus sentimientos porque es muy válido que tengan mucho afecto, mucho cariño, pero también, en ocasiones, se observa mucho enojo y rechazo; y eso no lo externalizan, por ello después asumen una conducta donde se sienten responsables o culpables de la discapacidad del niño y tienden a compensarlo sobreprotegiéndolo, apapachándolo o no exigiéndole. Entonces la escuela para padres tendría que ver si ellos han elaborado el duelo, cómo ha afectado dentro de sus familias y que encuentren apoyo entre los mismos padres o una orientación para terapia o ayuda profesional.

En opinión de una profesora, la familia es importante; este centro escolar ha de tener sus puertas abiertas para que vean y sientan

que los niños están seguros, que se les atiende; no están descuidados, se busca trabajar de acuerdo con las necesidades de casa. Su propuesta para mejorar la relación de esta escuela con las familias de sus alumnos es trabajar talleres no solamente en la parte teórica, sino en la práctica en donde los papás puedan expresar lo que sienten en torno de su situación, pero a la vez que puedan aportar porque hay papás que en cuanto les dan el diagnóstico investigan sobre él para ver qué pueden hacer: toman cursos, asisten a pláticas, tienen conocimiento de terapias y toda esa información la pueden compartir con otros padres (para que no se pierda) a través de los talleres.

Todos los papás pueden aprender y al mismo tiempo retribuir al hablar de sus experiencias, qué les ha funcionado, cómo le han hecho para salir adelante. También se había propuesto una especie de cine debate en el que se presentaran películas relacionadas con personas de estas características, para que los papás vieran qué alternativas pueden ser funcionales e independientemente de que el niño tenga la etiqueta de discapacidad, se puedan lograr cosas importantes con ellos.

Para la psicóloga, es importante trabajar con los papás el duelo que implica tener un hijo con discapacidad, de preferencia a través de un círculo de apoyo aquí mismo, no tanto en forma terapéutica, para que acepten la situación. Sería importante que aceptaran que, también ellos como padres, necesitan apoyo externo; un tipo de terapia donde puedan expresar todas sus emociones y trabajar esos aspectos, como en el caso de algunos padres que han manifestado rechazo hacia sus hijos con discapacidad.

Han programado, a lo largo del ciclo escolar, diferentes talleres que van surgiendo de las necesidades de los padres “como por ejemplo los límites, cómo apoyar a sus hijos en casa, el ir al baño también, en cómo enseñarles a dejar el pañal” (Alcántara, 2010, p. 128). Son talleres que les sirven a los padres de familia en casa y en la escuela, la intención es motivarlos para que se integren a las actividades de sus hijos, no sólo de orientación psicológica, también en aspectos

de la biblioteca, de trabajo con los niños, involucrarlos en trabajos de grupo, que acudan a la escuela y hagan actividades de juego, de arte con los niños. Eso mejoraría la relación padre e hijo, así como la de los maestros con los familiares.

La propuesta es trabajar de inicio con el aspecto del duelo porque a los padres de hijos con características como los de un Centro de Atención Múltiple, les cuesta mucho trabajo, a veces, aceptar que sus hijos tienen algo diferente. Habría que trabajar esa parte de manera dinámica: “que los padres participen de una manera activa en los talleres, donde ellos también expresen sus emociones y sentimientos y de esta manera lo empiecen a trabajar y terminen de aceptarlo” (Alcántara, 2010, p. 128). Estos talleres serían como una guía para los padres con el fin de que ayudaran a sus hijos en su desenvolvimiento escolar.

Las experiencias, expectativas y propuestas de las maestras han resultado muy enriquecedoras para construir un proyecto de trabajo entre ellas y los familiares de sus alumnos, a fin de favorecer actitudes positivas frente a la discapacidad y promover la autodeterminación como una medida encaminada a potenciar el desarrollo de las capacidades de estos alumnos.

Autodeterminación

La *autodeterminación* es un concepto o principio que cada vez recibe mayor atención de quienes promueven el derecho a una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad; tiene su sustento más fuerte en el movimiento de vida independiente. Autodeterminación se refiere al derecho de cada individuo de poder elegir y decidir sobre los asuntos que son importantes para sí mismo, implica contar con actitudes y habilidades a fin de actuar como el agente principal en la propia vida y a la libertad para no darse por vencido ante las influencias o interferencias externas (Saad, 2000, p. 47).

Autodeterminación es tener control sobre las elecciones y opciones: una persona que se autodetermina es autónoma, actúa de acuerdo con sus creencias personales, valores, intereses y habilidades. Las acciones de las personas que se autodeterminan están reflejadas en las siguientes características esenciales (Saad, 2000, pp. 47, 53-54):

- Autonomía. La persona actúa conforme a sus propios intereses, necesidades y habilidades; lo hace con independencia de influencias o interferencias externas. Parte constitutiva de esta característica puede ser cierta interdependencia funcional con familiares, amigos y otras personas con quienes convive regularmente.
- Autorregulación. Se refiere a las decisiones tomadas por las personas acerca de las habilidades que han de emplear en una situación particular previo examen de las tareas y análisis de la disponibilidad de su propio repertorio de conductas; evalúan los planes de acción y los logros cuando es necesario.
- Facultamiento psicológico. Incluye las múltiples dimensiones de percibir el control, como aspectos cognitivos, de personalidad y de motivación. Las personas que se autodeterminan se basan en la creencia de que tienen la capacidad para ejecutar conductas que los conduzcan a logros en su medio ambiente.
- Autorrealización. Hace referencia al conocimiento de sí mismo, así como de las propias fuerzas y limitaciones de manera que estos conocimientos permitan la elección de planes en beneficio propio. Implica evaluar la influencia sobre sí mismo de otras personas que lo rodean; además permite atribuir los resultados de la conducta a las propias acciones.

Hay cuatro principios clave para el facultamiento de las personas con discapacidad, cada uno de éstos produce una serie de experiencias y habilidades en las personas que se fortalecen (Alcántara, 2010, p. 62):

- Principio 1. Implica que las personas analicen el ambiente político y social que las afecta, y los efectos de la discriminación. Las personas han de comprender que los sistemas segregantes están mal y no los individuos.
- Principio 2. Se centra en la propia persona, quien ha de reconocer las fortalezas, capacidades y limitaciones propias con el fin de comprender mejor la discapacidad, reducir los estigmas sobre las limitaciones y adquirir la sensación de ser capaz y valorada por los demás.
- Principio 3. Propone que el fortalecimiento se favorece cuando las personas trabajan tanto colectiva como cooperativamente en favor de sus metas y adquieren confianza en sí mismas para hacerlo.
- Principio 4. Sostiene que las personas que se fortalecen así como los facilitadores del proceso, han de reconocer sus capacidades y limitaciones y establecer relaciones de colaboración.

Al llevar a cabo los principios del facultamiento, sus miembros se benefician porque adquieren confianza en sí mismos, autovaloración, autoeficacia, mayor control de sus vidas y mayor participación en actividades de grupo, en la comunidad y en el movimiento de defensa/autodefensa. Como grupo, el resultado de desarrollar los principios de facultamiento permite aprender a trabajar de manera colaborativa, volverse defensor tanto de los derechos propios como de otros y fortalecer acciones grupales, colaboración y compañerismo (Saad, 2000, p. 57).

Para Lobato (2001, p. 43) es muy importante desarrollar la autoestima, pero también favorecer la reflexión crítica y la participación grupal a fin de fomentar actitudes de respeto a la diversidad y una mejor disposición para la toma de acciones que fortalezcan el respeto de los derechos de las personas con discapacidad.

En el contexto de la discapacidad, un defensor es quien lucha por las causas de otros; la autodefensa, por su parte, se refiere a la lucha de las personas por mejorar su calidad de vida: grupos de

personas que trabajan juntos en favor de la justicia, ayudándose mutuamente a tomar responsabilidades y luchando en contra de la discriminación (Saad, 2000, p. 57).

La autodefensa implica el cambio de las personas con discapacidad de una posición pasiva, receptora de caridad, hacia una posición activa de autodefensa de sus propios derechos en colaboración con aquellos individuos (con y sin discapacidad) que deseen compartir y colaborar en su lucha.

Los grupos de defensa, que comenzaron fundamentalmente como asociaciones de padres, han ido cediendo el paso a las personas con discapacidad, quienes muestran cada vez mayor fortaleza en la sustitución de los roles de debilidad y lástima, impuestos a ellos regularmente (Lobato, 2001, p. 42). Los padres de familia de las personas con discapacidad pueden interferir para desarrollar las competencias individuales y promover ajustes en los ambientes que envuelven a sus hijos. Desafortunadamente hay situaciones que impiden a dichos padres actuar según los mecanismos de defensa.

De acuerdo con las maestras del Centro de Atención Múltiple 40, generalmente los padres, aunque se les oriente, tienden a hacerles las cosas a sus hijos: vestirlos, lavarlos, bañarlos y conforme van creciendo es más difícil la situación. En el caso de uno de los alumnos, a quien su mamá quiere mucho y cuida, tal vez le ha resultado más cómodo hacerle las cosas, porque el asunto de exigirle que sea independiente requiere de esfuerzo y trabajo por parte de la familia.

A este niño –aunque sí se baña solo– hay que ayudarlo casi en todo; el año pasado estaba casi siempre sentado, “ahora se apoya, sobre todo psicológicamente, con una andadera y la situación ha cambiado: va al baño, camina por el salón, anda curioseando” (Alcántara, 2010, p. 63). Los familiares han de comprender que la discapacidad es una condición de vida en la que la persona quien presenta estas características va más despacio en su adaptación. No hay que enfocarse en que si el niño tiene discapacidad intelectual no va a poder: hay que ver lo que sí puede hacer, exigirle

como a cualquier otra persona en su adaptación, en su autonomía y autosuficiencia.

Por eso es recomendable enseñar a la familia a hacer las cosas y si necesita el apoyo de las maestras, ellas le dan indicaciones sencillas, claras, una sola vez, si es necesario la repiten, le muestran cómo hacerlo, le tienen paciencia. A veces los papás creen que los niños no hacen las cosas porque no quieren o por su manera de ser; no se dan cuenta que es su dificultad cognitiva la que les impide comprender las órdenes para poder secuenciar una actividad; piensan que su discapacidad intelectual sólo está en lo académico, lo demás lo ven como problemas de conducta: les gritan, se enojan, no saben que esas dificultades son parte de la discapacidad.

En general las docentes, en el aspecto social, buscan que estos chicos se integren a su familia, “pero no como dependientes sino que sean capaces de tener iniciativas, de participar, de trabajar en las actividades cotidianas de la familia, dentro de tareas del hogar”. También en su comunidad, que salgan a hacer alguna actividad y en lo posible que no dependan de su familia ni en sus cosas personales, ni en la dinámica familiar, con lo cual se estaría hablando de autodeterminación.

Para reforzar el vínculo con los padres sería necesario abordar cuestiones muy prácticas como entender la discapacidad de sus hijos, no sólo el diagnóstico, por ejemplo, que entiendan cómo aprende un niño discapacitado y la diferencia de cómo aprende uno de escuela regular; esto implica a veces la necesidad de dar una indicación por pasos, repetirla, que entiendan el porqué de sus dificultades de memoria o para integrar la información recibida.

Los profesores coinciden en la importancia de promover por medio del trabajo escolar una actitud de independencia en sus alumnos; de hecho, según el criterio de una maestra, los alumnos asisten al Centro de Atención Múltiple porque a través de una entrevista los papás expresan el deseo de que sus hijos sean más independientes, que aprendan cosas académicas, de cuidado personal y que en algún futuro puedan hacer algo por sí solos.

Esto refleja la inquietud de los padres por ayudar a sus hijos a valerse por sí mismos. Para los familiares es importante que estos niños estén en la escuela porque aprenden muchas cosas, como escribir su nombre. Una de las madres de familia desea que su hijo aprenda a ser independiente; el grado que él tiene de retraso no es muy grave, pero quiere que se pueda valer por sí mismo ya que sus padres no son eternos. Lo que le han enseñado a su hijo en la escuela, le sirve para poder integrarse en donde vive, con la demás gente, con los niños normales.

Para un padre de familia, los apoyos que su hijo tiene en casa son: ver que vaya haciendo solo sus cosas porque en uno de los casos surgió una situación que ya se aclaró y se remedió; por su discapacidad, por ser el más pequeño y el consentido era asistido por toda la familia y en vez de ayudarlo le estorbaban. Ahora prácticamente se le obliga a que se desenvuelva con mayor independencia. Si se tiende a sobreprotegerlo eso provoca un retraso; la familia no había reparado en ese detalle, pero ya se dio cuenta y lo corrigió a tiempo (Alcántara, 2010, p. 65).

Para una madre de familia, las expectativas en cuanto al desarrollo de su hijo son: que llegue a trabajar, que se valga por sí mismo; y en lo social, que lo acepten porque a estos niños y a estas personas no los acaban de ver como gente normal, son rechazados (lo que a ella le disgusta), quisiera que lo vieran normal, que pudiera trabajar y que no lo discriminen. Hay mucha discriminación hacia las personas con discapacidad, quisiera que lo respetaran porque son niños que valen mucho (Alcántara, 2010, p. 66).

Pero no sólo las maestras y los familiares manifiestan su interés para que los alumnos con discapacidad logren cierta independencia; estos últimos también expresan sus inquietudes al respecto: se ven fuertes, se quieren a sí mismos, reconocen sus capacidades; a la vez, asumen ciertas contradicciones a las cuales se enfrentan por su propia condición.

Como el caso de una alumna cuyo papá ya no quería que fuera al CAM 40 porque dice “esta escuela es de locos”. Ella siente que lo

que piensa su papá acerca de esta escuela no es así. Sólo su mamá va a los convivios; “mi papá no, no le gusta”, él quiere que vaya “en una escuela normal, o sea por suponer en la escuela que está al lado.”⁶ O sea ahorita mi papá él ya quisiera que yo, por suponer, en la preparatoria”, por su edad. El Centro de Atención Múltiple es una escuela normal, comenta, “mas [*sic.*] que tiene una diferencia, de que ahí vienen niños de lento aprendizaje, y en la otra escuela no” (Alcántara, 2010, p. 66).

Los alumnos también se refieren a la importancia de contar con una familia, así como con su escuela para alcanzar sus metas. Al respecto comentan que al asistir a este centro educativo van a lograr muchas cosas, relata una alumna: “en primer lugar saber que nadie me va a dejar sola y en segundo lugar pues aprender a leer y a escribir”. Ya aprendió a no dormirse en clase y a no pelear ni a llorar cuando no la dejaban dormir (Alcántara, 2010, p. 66).

Es importante no sobreproteger a estas personas, al pensar que no se pueden valer por sí mismas, porque se limita el desarrollo de sus capacidades; en este sentido, docentes, familiares y alumnos pueden marcar la diferencia por medio de un trabajo en equipo y con base en un adecuado manejo de la información que les permita reflexionar acerca de sus condiciones y sobre todo de sus posibilidades de desenvolvimiento.

Sería conveniente entonces informar a los alumnos acerca de las opciones para su desarrollo y a la vez enseñarlos a tomar decisiones, darles los elementos para distinguir lo que les conviene de acuerdo con sus necesidades, posibilidades de desenvolvimiento e intereses. Una buena medida para lograr esto sería promover su autodeterminación tanto en la casa como en la escuela.

⁶ La primaria regular Francisco I. Madero.

CONCLUSIONES

La respuesta a muchas de las necesidades educativas especiales supone una labor conjunta entre la escuela y la familia. A veces es difícil llevar a la práctica esta colaboración porque las relaciones son, en muchas ocasiones, de recelo y reproche. Frecuentemente la escuela se queja de que los familiares le delegan la educación de los hijos. Pero también los padres llegan a sentir una imposición del medio escolar respecto de lo que tienen que hacer con ellos.

Los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela del estudio coinciden en señalar la relevancia de mantener una comunicación estrecha entre ellos para favorecer el desenvolvimiento escolar del alumnado, así como su bienestar en el hogar. Reflejan una inquietud por alcanzar ciertos niveles de autonomía y creen que con una orientación adecuada podrían lograrlo.

Independientemente de los factores que impiden una participación más amplia de la familia en la escuela, existe una barrera de entendimiento entre ambas instancias porque responden a diferentes formas de ver el mundo. En el caso de los maestros hay una gran incompreensión en torno de las costumbres del pueblo en donde está ubicado el centro escolar. A este respecto, sería determinante que los docentes conocieran la cultura de la familia de sus alumnos y trataran de comprender el significado de sus tradiciones. Los profesores han de estar preparados para reconocer y respetar las diferencias no sólo de los alumnos, sino de las familias.

Y es que los familiares difieren entre sí en cuanto a ideología, recursos, implicación en la escuela de sus hijos o actitudes frente a la discapacidad. Precisamente sobre este último asunto, las definiciones oficiales de discapacidad y discapacidad intelectual influyen en las concepciones construidas, acerca de estos términos, por los actores de la escuela del estudio; esto provoca connotaciones negativas en su entorno en cuanto a las características de los alumnos y actitudes que limitan su propio desarrollo.

Para muchos padres de familia es difícil aceptar que su hijo tiene discapacidad y que su desarrollo no va a ser igual al de los demás niños, porque tendrá ciertas necesidades específicas. Es relevante hacerles ver a estos padres que las necesidades educativas especiales serán atendidas con base en una educación dirigida a proporcionar al alumno toda la independencia posible para aumentar el conocimiento del mundo que le rodea y participar activamente en la sociedad.

La mayoría de las familias no tiene un conocimiento profundo sobre las necesidades especiales, las posibilidades de desenvolvimiento y las expectativas de sus hijos con discapacidad; no obstante, promueve la autodeterminación en su desarrollo tal vez por la preocupación de que se independicen y puedan defenderse cuando falten sus padres. No es muy claro para estas familias el concepto de autodeterminación, pero hablan de que sus hijos puedan valerse por sí mismos y tomen sus propias decisiones.

Con una orientación adecuada podrían ayudar a sus hijos a conocerse mejor, a tomar decisiones que favorezcan su desarrollo en todos los ámbitos, a asumir su discapacidad como una condición con ciertas características específicas y no como algo negativo, perjudicial o patológico. Para ello, los familiares tendrán que contar con los elementos necesarios a fin de promover este tipo de actitudes positivas en ellos mismos, en sus hijos y en las personas que los rodean.

Por su parte, los alumnos consideran importante estudiar en el CAM 40 porque aprenden cosas que les permiten desarrollarse en distintos ámbitos. Contrario a lo que piensan sus familiares y sus maestros, estos niños tienen bien definidas sus expectativas y hablan de planes concretos, manifiestan su inquietud por continuar preparándose, quieren terminar sus estudios (de primaria) en esta escuela y casi todos desean inscribirse en otro espacio ya sea para estudiar secundaria o para tomar cursos de cocina o manualidades.

Un alumno de sexto grado ha aprendido algo de jardinería con su papá porque “cuando él iba a trabajar yo lo veía cómo hacía el

abono para las plantas”. Aprendió y dice que él podría hacerlo solo (Alcántara, 2010, p. 67). Una joven de 14 años, inscrita en sexto grado, planea: “cuando termine mis estudios aquí quiero ser maestra o si no trabajar como en una tienda de ropa, de cajera; sé contar el dinero” (Alcántara, 2010, p. 57).

Ella quisiera ir a otra escuela en donde estudie para maestra aunque no sabe todavía a cuál: “me estaba diciendo mi mamá que probablemente me puede apuntar en una secundaria abierta o si no en el Centro de Atención Múltiple 69, es secundaria también, pero ahí hacen cositas bonitas, como de madera, de serigrafía y de cocina y ya no me acuerdo de qué otros” (Alcántara, 2010, p. 57). A ella le gustaría estudiar alguna de esas actividades.

Una alumna de cuarto quiere superarse en la vida “estudiando y tratando de echarle ganas a la escuela porque mi mamá me dice que siempre hay que luchar para conseguir lo que uno quiere”; no sabe cocinar, pero le gustaría aprender y preparar un arroz, un espagueti, quisiera trabajar como chef “y ser famosa para ayudar a mi mamá y a su esposo porque no tenemos dinero” (Alcántara, 2010, p. 57). Por otro lado, cuando termine sus estudios en el CAM quiere...

si es que se puede y mi mamá aceptaría, irme a otra escuela o sea a una escuela diciendo normal y hacer mi secundaria en una escuela normal; para estudiar y todo eso que me enseñen igual como aquí, pero quisiera irme a una escuela normal por mi casa porque me quiero regresar sola a mi casa y no puedo regresarme sola porque estoy lejos, bueno estoy bien cerca pero es que mi mamá no me deja irme sola a mi casa (Alcántara, 2010, p. 58).

Un estudiante de sexto grado de 16 años quiere ser chef; por eso cuando termine aquí sus estudios le gustaría irse a otra escuela para estudiar cocina y poder trabajar cuando termine su carrera. Otro alumno de tercero espera concluir la primaria en esta escuela y posteriormente trabajar en una biblioteca; ahí le gustaría leer y atender a la gente: “si vienen personas les digo que agarren un libro para leer”. Otro alumno de sexto, al terminar sus estudios en este centro

educativo quiere trabajar en cualquier lado “de lo que jalle [*sic.*] como carpintería o panadero o jardinero” (Alcántara, 2010, p. 58).

Según criterio tanto de los docentes como de los padres, los alumnos del CAM 40 no expresan sus expectativas ni tienen claridad en cuanto a sus acciones futuras; esto se puede observar en aquellos que presentan una discapacidad más severa, pero quienes se encuentran en niveles de deficiencia mental de leve a moderada sí contemplan realizar actividades a futuro para seguir desarrollándose. Probablemente ni maestros ni familiares se han detenido a intercambiar opiniones sobre dichos asuntos con los alumnos.

Desde cualquier circunstancia, los actores de este centro educativo destacan la importancia de la interacción familia-escuela como favorecedora en el desenvolvimiento escolar de los alumnos. Es decir, su inquietud es procurar el aprendizaje para potenciar el desarrollo de las capacidades de los alumnos con discapacidad, de ahí la importancia de tomar medidas encaminadas a consolidar los lazos de unión que respondan a los intereses y a las necesidades de estas instancias.

Precisamente la propuesta que se plantea tiene la intención de brindar a los docentes ciertos elementos que les permitan resignificar la discapacidad, reconocer y respetar las diferencias para atender la diversidad en un marco de equidad. Asimismo, intenta involucrar posteriormente al alumnado y a los familiares con el propósito de fortalecer la interacción familia-escuela, encaminada a promover la autodeterminación de los alumnos con discapacidad.

En este contexto, la Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, realizada en Salamanca, España, en junio de 1994, decreta que:

Los responsables de la adopción de decisiones a todos los niveles, incluido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales (Lobato, 2001, p. 30).

Se reivindica el papel de la escuela como espacio ideal para la transformación, pero una escuela que incluya a todos va más allá de la convivencia en las aulas de los alumnos con distintas necesidades, pretende construir una sociedad respetuosa que reconozca y valore la riqueza de la diversidad en todas sus dimensiones.

No obstante, para Gimeno Sacristán (en Alcludia y otros, 2000, p. 26), la interpretación biologicista de las diferencias aparece de la mano del retroceso político, actuando de coartada para no realizar inversiones educativas con los más necesitados que son los que menos capacidades muestran en las mediciones de la inteligencia. Esto promueve la idea de superioridad de unos sobre otros (blancos sobre negros, varones sobre mujeres, inteligentes frente a quienes no poseen conocimiento), apoyándose en estas mediciones.

Cuando hablamos de año académico, curso (compendio de asignaturas o áreas por año), asignatura (o tópico concreto que toca desarrollar en un momento dado), se pasa a categorías como: adelanto, retraso, éxito y fracaso escolar, normalidad y anormalidad, que conforman una red de conceptos que gobiernan la escolarización y las mentalidades de quienes participan en ella como los padres y los profesores (Sacristán, en Alcludia y otros, 2000, p. 30).

Además, las clasificaciones de estudiantes, la parcelación del tiempo, así como del *currículum* y todo proceso de normalización dan significado a la “excelencia” académica en cada momento y fase de la escolaridad como una construcción escolar. De esta manera, la filosofía que recalca el valor del individuo, su libertad y su autonomía llega a desaparecer de las prácticas debido a la pretensión de homogeneización, inhibida por el *currículum* que reclama respuestas únicas y uniformes en momentos precisos de la escolaridad.

Cabe destacar que el principio: “una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar” está vigente; por lo cual se han de buscar estrategias pedagógicas diversificadoras para evitar que la diferencia introduzca más desigualdad (Sacristán en Alcludia y otros, 2000, p. 33). La atención a la diversidad no se apoyará en la homogeneidad de formas de

trabajar; no ha de repercutir en el empobrecimiento de “los mejores” y en la desatención de “los lentos”. Sería conveniente que tanto las escuelas como los profesores distribuyeran sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante.

Durante el desarrollo de esta investigación fue muy importante tomar en cuenta algunos aspectos sociales como las actitudes y las acciones positivas hacia la diversidad por parte de los miembros de la comunidad escolar. Y es que la enseñanza no se queda sólo en la transmisión de saberes y contenidos predeterminados; en el aula, ha de considerar la formación de las personas en todas sus capacidades, incluyendo las sociales, a fin de ofrecer una educación global, indispensable frente al reto de la diversidad (Lobato, 2001, p. 37).

En este ámbito se requiere una mayor conciencia en torno de la discapacidad, que rebase la organización del aula y la introducción de programas complementarios. Los niños han de ser animados a reflexionar sobre cuestiones relacionadas con discapacidad y a replantear las nociones limitadas de la normalidad (Lobato, 2001, p. 40).

Por lo anteriormente expuesto, el reto es ofrecer espacios de reflexión a fin de generar actitudes favorables respecto de la diversidad, las cuales trasciendan los planos cognitivo y afectivo hacia el conductual. En la escuela y en la sociedad de todos no es suficiente “saber” que todos tenemos diferencias, que hay equidad en cuanto a derechos, y tampoco basta con “querer” que eso sea una realidad. Es necesario “actuar” de manera que nosotros mismos hagamos posible la equidad (Lobato, 2001, p. 41).

REFERENCIAS

- Alcudia, R. y otros (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alcántara, N. (2008). *El currículo y la integración educativa ante las necesidades especiales. Una perspectiva de los docentes del Centro de Atención Múltiple*. (Tesis de licenciatura). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Alcántara, N. (2010). *La interacción familia-escuela en la autodeterminación del alumno con discapacidad intelectual. Una propuesta de intervención en el Centro de Atención Múltiple No. 40*. (Tesis de maestría). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Avilés, K. (2006). Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país. *La Jornada*. Recuperado el 31 de julio de 2006 de <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/31/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- Avilés, K. (2006). Fox presume plan de educación especial, pero cada vez menos niños son atendidos. *La Jornada*. Recuperado el 1 de agosto de 2006 de <http://www.jornada.inam.mx/2006/08/01/index.php?section=sociedad&article=045n1soc>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Bautista, R. y otros (1993). *Necesidades educativas especiales*. Granada: Aljibe.
- Bonfil, G. (1997, abril-mayo). Los diversos rostros de la infancia en México. *Tierra adentro*, 85, 4-12.
- Brennan, W. (1998). *El currículo para niños con necesidades especiales*. México: Siglo XXI.
- Escalante, I. (2004). Los caminos de la integración educativa en México. *Entre maestr@s*, 24, 50-61.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. (Tesis). México: Cinvestav.
- García, I. y otros (2009). La reforma fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado el 30 de agosto de 2009 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- García, I. y otros (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España, Cooperación Española.
- Ingalls, R. (1982). *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: El manual moderno.
- Lobato, G. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.

- López, A. (2004). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Medina, A. (2007). *La memoria negada de la Ciudad de México: sus pueblos originarios*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas-Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Meza, C. (2010). *Cultura escolar inclusiva en educación infantil: percepciones de profesionales y padres*. (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca-Facultad de Psicología.
- Muel, F. (1991). *Espacios de poder*. Barcelona: La Piqueta.
- Ornelas, G. E. (2005). *Práctica docente y dinámica cultural en la escuela primaria*. México: H. cámara de diputados, LIX legislatura (serie Conocer para decir)-UPN-Miguel Ángel Porrúa.
- Ornelas, G. E. (2007). *Narraciones míticas y procesos rituales en la escuela y su entorno*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, M. y García-Sellers, M. (2005). *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*. México: Paidós.
- Patton, J. (1995). *Casos de educación especial*. México: Limusa.
- Puigdellívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Saad, E. (2000). *Programa de facultamiento a padres para promover la autodeterminación de sus hijos con discapacidad intelectual*. (Tesis). México: UNAM, Facultad de Psicología.
- SEP (1985). *La educación especial en México*. México: SEP-DGEE.
- SEP (1998). *Educación especial. Perspectivas siglo XXI*. México: SEP.
- SEP (1999). *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. México: SEP.
- SEP (2000). *Evaluación del factor preparación. Antología de la educación especial*. México: Dirección General de Educación Especial.
- SEP (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP, Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad.
- Velasco, M. y Sinibaldi, J. (2001). *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias)*. México: El manual moderno.
- Verdugo, M. Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Recuperado el 25 de octubre de 2012 de http://www.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/AAMR_2002.