

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



LA DISCRIMINACIÓN POR DISCAPACIDAD, MANIFESTADA POR PADRES Y MAESTROS DE JARDINES DE NIÑOS INTEGRADORES: DIFERENCIAS CON LA SITUACIÓN NACIONAL

TESIS

que para obtener el Grado de
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Presenta

CARLOS ALBERTO CAMPOS ALMEYDA

Puebla, Pue.

2009

RESUMEN

La presente investigación caracteriza y mide la *discriminación* que manifiestan las comunidades educativas de Centros Preescolares con Integración Educativa, apoyados por educación especial modalidad CAPEP, de la ciudad de Veracruz y se establecen comparaciones con la discriminación de la población general de México.

El estudio particularmente analiza la discriminación hacia personas con discapacidad, y se emplean los conceptos, metodología y resultados de la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación 2005 aplicada por el Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (CONAPRED).

La investigación se inscribe en el marco de la integración educativa, movimiento que inició en México en 1992, y que desde 2002 se rige formalmente en las escuelas de educación básica por el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (Programa de Fortalecimiento)*, mismo que define la integración educativa como el “proceso por el cual los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudian en aulas y escuelas regulares, y reciben los apoyos necesarios para tener acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP,2002).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema	11
1.1 Justificación	11
1.2 Limitaciones	19
1.3 Delimitación del problema	20
1.4 Preguntas de investigación	20
1.5 Objetivos	21
CAPÍTULO II. Marco teórico	22
2.1 Concepto de discriminación	22
2.2 Grupos en situación de discriminación: distintas formas de violar los derechos fundamentales	24
2.3 Rasgos comunes a todo acto discriminatorio	29
2.4 Raíces de la discriminación	32
2.4.1 El prejuicio como factor condicionante del acto discriminatorio	36
2.4.2 Discriminación y educación: aspectos teóricos de una relación ancestral	45
2.4.2.1 Discriminación e integración educativa	48
2.4.3 El lenguaje y la convivencia en la diversidad: su potencial efecto desarticulador en el mecanismo triádico de la discriminación	54
CAPÍTULO III. Contexto	63
3.1 Panorama de la discriminación en México	63
3.2 Declaraciones y leyes a favor de la lucha contra la discriminación	73
3.3 Enfoque de la lucha contra la discriminación en México	80
3.4 Antecedentes de la atención educativa a la discapacidad en México	82
3.4.1 Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)	84
3.4.2 Reorientación de la educación especial: la transición hacia la integración educativa	87
3.4.3 Integración educativa: fundamentos filosóficos, legales y políticos	90

3.5	Conceptualización de la integración educativa en México	97
3.5.1	Escuela integradora mexicana	98
3.5.2	Necesidades educativas especiales y discapacidad	100
3.5.3	Integración educativa: ¿el recurso de la escuela para combatir la discriminación en México?	106
CAPÍTULO IV. Metodología		108
4.1	Orientaciones ética, teórica y metodológica	108
4.2	Método y diseño de investigación	109
4.3	Población	110
4.3.1	Rasgos de las escuelas participantes	110
4.3.2	Sujetos de estudio	112
4.4	Instrumentos	113
4.5	Procedimiento	114
4.6	Variables e indicadores	117
CAPÍTULO V. Resultados		119
5.1	Variable independiente: aplicación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa en la escuela regular	120
5.2	Objetivo del estudio: comparación de la discriminación manifestada por la población general, con la manifestada por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores	124
CONCLUSIONES		127
	Perspectivas iniciales	127
	Hallazgos	132
	Propuestas	137
	Cierre y apertura de este estudio: hacia una agenda de investigación	139

Referencias	143
Anexos	154
Anexo 1. Comparación de resultados de discriminación por discapacidad manifestada por la población general y por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores	154
Anexo 2. Cuestionario sobre la discriminación por discapacidad	185
Anexo 3. Lista de cotejo para la verificación de la aplicación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, en los Jardines de Niños integradores	198
Anexo 4. Escala de observación del proceso de integración educativa en aulas regulares de Jardines de Niños integradores de la ciudad de Veracruz	200
Índice de tablas	
Capítulo II.	
Tabla 1. Regiones del país en las que se aplicó la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México de CONAPRED	67
Capítulo IV.	
Tabla 2. Población y muestra de la investigación	113
Tabla 3. Instrumentos empleados y propósitos de cada uno	114
Tabla 4. Instrumentos y sujetos	114
Tabla 5. Variables e indicadores	117
Tabla 6. Número de escuelas y sujetos encuestados	120
Tabla 7. Indicadores para valorar en expedientes de alumnos la aplicación de los tres elementos para realizar integración educativa	121
Tabla 8. Resultados de la aplicación de la lista de cotejo	122
Tabla 9. Indicadores para valorar en las actividades pedagógicas la aplicación de los tres elementos para realizar integración	123
Tabla 10. Resultados de la aplicación de la escala de observación	124

Tabla 11. Ámbitos y temáticas con diferencia significativa entre sujetos de estudio y población general 126

Tabla 12. Ámbitos y temáticas sin diferencia significativa entre sujetos de estudio y población general 131

INTRODUCCIÓN

El *Programa de Fortalecimiento* tiene el propósito de desarrollar líneas de acción para apoyar el proceso de integración educativa en las escuelas de educación básica y para regular y apoyar los distintos servicios de educación especial que operan en el país.

Como sucede con gran parte de la educación mexicana, la administración de la integración educativa ha carecido de un sentido estratégico, lo que explica que se soslaye su finalidad última y no se expliciten, ni puedan evaluarse, sus alcances y resultados. En el sistema educativo de nuestro país, parece que “se piensa que la acción misma es el resultado” (Andere, 2004, p.25), por lo cual tanto las políticas como las estrategias de gestión de la integración educativa reducen la finalidad del proceso al cumplimiento de las acciones integradoras. Ante ello, la presente investigación explora la posibilidad de que la integración educativa esté contribuyendo a uno de los más altos fines educativos, el de la construcción de una sociedad mejor: no discriminadora, democrática y que ofrezca igualdad de oportunidades a sus ciudadanos.

Pese a parecer razonable, no hay evidencias de que la integración educativa contribuya a paliar la discriminación, fenómeno históricamente sufrido en el mundo por millones de personas excluidas, marginadas o tratadas con inequidad por razones de género, edad, condición social, preferencias sexuales, religión, salud, discapacidad, situación jurídica y calidad migratoria, entre otros rasgos diferenciadores. Inclusive hay que considerar la posibilidad de que integración educativa exacerbe la discriminación; o bien, puede presentar patrones diferentes a los del resto de la población, pero no por ello menos discriminadores.

Los gobiernos y las organizaciones internacionales han realizado distintos esfuerzos para combatir la discriminación; en 1948, la Organización de las

Naciones Unidas (ONU) aprobó la Carta para fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos los individuos sin discriminación de raza, sexo, idioma o religión, que se tradujo en la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”. Tras dicho pronunciamiento, la Asamblea General de la ONU ha proclamado distintas declaraciones en contra de la discriminación a mujeres, niños, personas de diferentes razas, migrantes, y distintos rasgos humanos diferenciadores.

No obstante, más de medio siglo después de la Declaración de los Derechos Humanos, la discriminación sigue siendo un fenómeno con efectos que atentan contra la dignidad y los derechos fundamentales de las personas.

Paralelamente al escalamiento de la discriminación, la educación especial en México, que en los distintos momentos de su evolución histórica ha sido una alternativa para la atención de distintas características de los sujetos, en México se conformó paulatinamente en una estructura amplia y compleja, organizada de distintas maneras dentro de la Secretaría de Educación Pública: en 1965, surgieron los hoy denominados Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), y en 1970 se conformó la Dirección de Educación Especial.

En esos períodos, la educación especial en el mundo se sustentaba en prácticas segregadoras, caracterizadas por criterios clínicos que daban origen a la exclusión de los alumnos con “atipicidades” de las escuelas regulares, para ser atendidos en centros especiales. No obstante, dichas prácticas comenzaban a ser cuestionadas, y se empezaba a sustentar la necesidad de que la escuela regular respondiera con las condiciones necesarias a la aceptación en sus espacios de los sujetos que hasta entonces únicamente asistían a centros especiales.

En 1959, Bank-Mikkelsen propuso el concepto de “normalización” para referirse a la implicación de todos los sujetos a las actividades realizadas en ámbitos sociales

“comunes” a todos, ya sea en el ámbito escolar, laboral, deportivo o de ocio; posteriormente, dicho concepto fue retomado por Nirje en 1969, quien además propuso el concepto de “integración”, aludiendo a la posibilidad de que todos los sujetos, pudieran asistir a las aulas comunes (Broyna, 2006).

En ese contexto, la posibilidad de que las personas que sólo se atendían en centros de educación especial pudieran comenzar a ser integradas a las escuelas regulares, empezó a plantear nuevos retos para la educación especial y para la educación regular, que más tarde se formalizarían en lo que se denominó “integración educativa” y que es, desde sus orígenes, una respuesta anti-discriminación, cuya finalidad no se agota en la admisión de personas históricamente excluidas a las escuelas, sino en la educación de la sociedad en una cultura incluyente, y por ende, en el abatimiento de la discriminación.

La SEP ha impulsado el proceso de integración educativa, prioritariamente, en los niveles de educación básica, y, a la luz de dicho proceso, vale a pena señalar que, dentro de tales niveles, la educación preescolar tiene fuertes ventajas como modificadora social, ya que no sólo los propios educandos, sino todo su núcleo familiar es beneficiado por el proceso de aprendizaje impulsado por la escuela. El involucramiento de las familias en las acciones derivadas de la planeación docente y el impacto de la función democratizadora, en el caso de la educación preescolar, posibilita que las familias de los alumnos desarrollen, entre otros, aprendizajes orientados a lograr una mejor participación social, concretadas en la atención y respeto de la diversidad, la lucha por el ejercicio de los derechos fundamentales de las personas, la apropiación de valores y principios necesarios para la vida en comunidad (SEP, 2004).

En el estado de Veracruz, la integración educativa en preescolar ha sido impulsada desde el ciclo escolar 1998-1999 a través de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), por lo que constituyen el servicio de educación especial con más experiencia acumulada en la integración

de alumnos con discapacidad en las escuelas de preescolar en el estado de Veracruz, razón por la que se decidió que, las escuelas que participaran en la presente investigación, fueran en su totalidad planteles apoyados por personal de CAPEP.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1 Justificación

La discriminación es un acto de abuso e injusticia que restringe los derechos fundamentales, no puede ser tolerada en ninguna sociedad democrática y no debería existir; son muchas las personas que están excluidas de la actividad social, educativa, económica, política y cultural de las comunidades donde viven, lo que convierte a las sociedades en espacios de ineficacia, inseguridad e injusticia.

Con frecuencia, los medios de comunicación en México, divulgan la comisión de actos discriminatorios hacia distintas personas y con grados distintos de intensidad, que incluyen la amenaza de la vida de los afectados y, pese a que parece haber un consenso social de reprobación de dichos actos, éstos siguen presentándose, particularmente hacia personas con discapacidad, no heterosexuales, adultos mayores, mujeres, indígenas y no católicos.

Debido a que la discriminación es un fenómeno mundial, durante décadas organismos internacionales que trabajan en favor del reconocimiento a los derechos fundamentales de todos, han realizado distintos esfuerzos para combatir la discriminación, pese a lo cual sigue siendo un lastre que daña la estructura social, que afecta sistemáticamente el ejercicio individual de los derechos, y que entorpece la convivencia social armónica.

Salazar (2005), al hablar de democracia y discriminación en México, señala:

...estamos, a ojos vistas, muy lejos de haber siquiera disminuido seriamente la desigualdad que se expresa en todos los niveles de la vida social y que es la base de todas las discriminaciones de todos los abusos y del malestar creciente que

padecemos. Por eso, la frágil e incipiente democracia que tenemos debería asumir la tarea de combatir los prejuicios e intereses que justifican y sostienen las múltiples formas de discriminación que sufren diariamente millones y millones de mexicanos. Y sobre todo uno que pudiera verse como el fundamento de todos los demás, a saber: que esa desigualdad es natural es natural y nada puede hacerse por revertirla. Este prejuicio no es solamente falaz e irracional sino que es, y así debería considerarse, la mayor vergüenza nacional.

Dentro de los espacios donde distintos grupos de sujetos son discriminados, está la escuela; se estima (UNESCO, 2003) que hay aún 113 millones de niños en edad de cursar estudios de primaria que no van a la escuela, lo que demuestra que pese a la creación y aplicación de estrategias y programas, éstos no han sido suficientes y, asimismo, han funcionado al margen de las actividades educativas generales: programas especiales, servicios y educadores especiales.

El acceso universal a la escuela es la primera condición para asegurar la igualdad de oportunidades y éxito educativo para toda la población y, a la luz de ese propósito, se observa como un rasgo de injusticia educativa el hecho de que, dentro de las poblaciones que han permanecido al margen de los servicios educativos en México, se encuentran las personas con discapacidad (SEP, 2002).

Aunque es difícil estimar la cobertura educativa de las personas con discapacidad, se considera que ésta es muy pequeña en comparación con la existencia de miles de niños con discapacidad, y esto se ha relacionado con la discriminación, marginación y subvaloración de este grupo social en nuestro país (INEGI, 2004).

Lo que sucede en torno la discriminación contra las personas con discapacidad en las escuelas, es un terreno con amplios vacíos en términos de información, debido a que los datos existentes sobre los sujetos que con dicha condición tienen acceso a la educación, se han recogido básicamente entre los 6 y los 25 años (INEGI, 2004), desconociéndose lo que sucede con quienes, presentando alguna

discapacidad, logran ingresar a la educación antes de los 6 años, y con este hecho, se desconoce también si la comunidad educativa que vive en torno a las escuelas que reciben y atienden a tales niños, logra desarrollar prácticas no discriminatorias.

La discriminación en general, y particularmente la ejercida contra las personas con discapacidad, es un problema escasamente explorado, cuyas dimensiones y consecuencias dañan el tejido social y entorpecen las posibilidades del desarrollo humano, pese a lo cual, y aún frente a constataciones de carácter nacional realizadas en los últimos seis años respecto a los niveles de discriminación en México, han seguido muy pocas propuestas para disminuir este problema.

Silva Herzog (2003) señala que “el drama de la educación en México – en la que debiera radicar la posibilidad de transformar nuestra sociedad- es precisamente el que reproduce y, tal vez, magnifica la desigualdad”, e igualmente, la discriminación; en contraparte, hay que señalar que posiblemente ya contamos con un proceso potencialmente eficaz para prevenir el escalamiento de la discriminación en las próximas generaciones, y para disminuirlo actualmente: es la integración educativa, proceso con base en el cual se realizan acciones para integrar en sus contextos regulares a niños que históricamente han sido discriminados en esos espacios.

Los documentos oficiales de la SEP establecen como propósitos de la integración educativa “el acceso y la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, a las escuelas regulares” (SEP, 2002), pero soslayan el planteamiento explícito de fines últimos, o resultados estratégicos, pese a que parece sensato pensar que un ámbito escolar integrador puede contribuir eficazmente a la construcción de una sociedad donde el respeto a las diferencias sea la plataforma para construir una sociedad fuerte y equitativa, sobre todo ante el escenario mexicano actual, donde coinciden espacios inéditos para la democracia y la participación, así como índices de una discriminación

arraigada en distintos espacios sociales y hacia ciertos colectivos, según han puesto en evidencia recientes encuestas, que se describen más adelante.

¿Hay argumentos para establecer que la integración educativa es un recurso para eliminar la discriminación? ¿De ahí podría asegurarse que el resultado de la integración puede ser lograr una sociedad sin discriminación? Si así fuera, la relevancia de la integración educativa sería notable, pues se posicionaría como la oportunidad de alcanzar un impacto social relevante, que derive en una sociedad donde se respeten los derechos fundamentales de todos, requisito para la consecución de una auténtica democracia.

No obstante, como antes de señaló, no existen evidencias documentales que exploren, y en su caso comprueben, que en los espacios en que se desarrollan procesos de integración educativa, este proceso está influyendo positivamente en el estado de la discriminación por discapacidad, y que por lo tanto sus niveles son menores a los que se han identificado a nivel nacional, o que, por el contrario, la incorporación de sujetos con discapacidad en aulas regulares, polarice las diferencias e incremente la discriminación.

La experiencia laboral del autor del presente estudio, en una primera etapa en Jardines de Niños integradores, y posteriormente en la Coordinación de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) del estado de Veracruz, ha permitido intuir la capacidad de la escuela integradora para promover una educación no discriminatoria de la discapacidad. Por otro lado, la misma experiencia ha llevado al autor a participar en diversos foros, talleres y experiencias sobre integración educativa en los ámbitos estatal, nacional e internacional, y así constatar la carencia de documentos que vinculen al proceso realizado en los centros preescolares integradores, con el combate contra la discriminación.

Entre 1995 y 2002, la SEP desarrolló el *Proyecto Nacional de investigación e innovación "integración educativa"*, con la participación de 28 entidades, apoyado por el Fondo de Cooperación Técnica y Científica México-España. El informe final de dicho Proyecto, presenta datos respecto a las experiencias de integración educativa recogidas en las entidades participantes y señala que sus objetivos fueron alcanzados, como lo demuestran los resultados documentados, considerando que estaban dirigidos a la implementación de la teoría, la filosofía, las acciones de capacitación y sensibilización, y principalmente las prácticas integradoras que desarrollaron los agentes educativos participantes en el proceso de integración educativa (SEP, 2003).

Este proyecto nacional impulsó de manera importante la integración educativa en las escuelas participantes, y su sistematización permitió la adopción de nuevas prácticas para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, en la búsqueda de su integración en las escuelas regulares (SEP, 2002).

Sin embargo, no existe información que dé cuenta de un horizonte más amplio respecto a los alcances de la integración educativa, en términos de lo que ésta ha logrado en los ambientes escolares de los planteles que participaron en el proyecto, en las interacciones de los maestros, respecto a los alumnos con discapacidad y las familias o, si por el contrario, la convivencia entre quienes tienen discapacidad y aquellos que no tienen esta condición, exacerba la discriminación.

Es importante señalar que el proyecto mencionado fue la plataforma principal para desarrollar el *Programa de Fortalecimiento*, y las líneas de acción definidas en este programa, son el resultado, en gran medida, de la información obtenida en el proyecto.

Por ello, a partir de que se generalizó el *Programa de Fortalecimiento* con carácter nacional en México, se hace necesario contar con información que retrate a las

escuelas donde dicho modelo se aplica, a la luz de la discriminación, como objeto de estudio que, en el continuo iniciado por el proyecto mencionado, es necesario explorar para contar con una evaluación donde se establezca el vínculo entre integración educativa y discriminación, intentando explorar si la integración educativa trasciende la implementación formal de los componentes de su modelo, y si dicha implementación permite construir espacios y prácticas no discriminatorias.

Carecer de evaluaciones sobre la integración educativa desde dicha perspectiva, representa no contar con elementos que permitan fortalecer, reorientar, validar y/o reconsiderar la forma en que opera actualmente la integración en el país, y esto no es privativo de México, pues como señala Verdugo (2003), en España, desde mediados de 1990, se han marginado las iniciativas para evaluar el desarrollo de la integración:

No se habla de ello porque no interesa, y paulatinamente se recortan recursos personales y materiales. Además, no existen líneas explícitas de formación del profesorado, ni campañas de sensibilización y apoyo comunitarios, ni apoyo a las experiencias innovadoras. Con esta situación se ponen las bases para que fracase la integración educativa.

Esta problemática, revela la urgente necesidad de establecer, explícitamente, el vínculo entre la discriminación como fenómeno social que crece, y la integración educativa como recurso con que cuentan las escuelas del país para combatir dicho lastre social, que encuentra en el escaso impulso a evaluaciones sobre los resultados de dicho vínculo, fuertes oportunidades para su escalamiento.

Fue hasta 2005 en que, de manera conjunta, la SEP, a través del *Programa de Fortalecimiento*, y el *Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED)*, dieron a conocer la convocatoria para el primer “Concurso nacional de experiencias exitosas de integración educativa”, cuyos propósitos son:

- Promover el interés de los maestros y maestras hacia el tema de la discriminación.
- Difundir el derecho a la no discriminación, a la igualdad de oportunidades y de trato en escuelas de educación básica.
- Promover en los maestros y maestras de educación básica el desarrollo de acciones para fortalecer la integración de niños, principalmente los que viven con discapacidad, a las aulas de educación regular.

Este concurso, realizado cada año a partir de 2005, permite evidenciar que en la práctica, la integración educativa debe entenderse como un vehículo para la eliminación de la discriminación. Este concurso parece reconocer, en la lucha contra la discriminación, la principal razón de ser de la integración educativa, que la revalida y la fortalece, posiblemente, como el recurso más importante con que puede contar la escuela para eliminar todas las formas de discriminación hacia las personas con discapacidad.

Por otro lado, CONAPRED (2007) indica que el *Programa de Fortalecimiento*, es el recurso que se emplea en México en el sector educativo para apoyar la lucha contra la discriminación, lo cual coincide con los planteamientos de Verdugo (2003), que apuntan lo siguiente:

La integración educativa tiene ya tres décadas de existencia en muchos países y el proceso sigue adelante, porque es un modo de trabajar en el aula y en la escuela defendiendo los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Se han superado muchos problemas en ese camino y quedan muchos otros por resolver, pero es cierto que el desarrollo de la integración educativa contribuye a transformar las actitudes sociales y profesionales, pues no permite la segregación ni la marginación por motivos de las diferencias en la capacidad de rendimiento o por otras razones.

Hegarty, S., Hanko, G. y Kobi, E. E. (1989), al hablar sobre el efecto que puede tener la integración educativa, señalan que ésta es una “espada de dos filos”, pues no sólo los sujetos integrados aprenden a enfrentarse a la socialización, sino que todas las personas aprenden que la integración educativa “significa algo más que tolerancia”, pues incluye permitir que toda la gente sepa y sienta que son parte activa de la misma.

Por su parte, Macotela (2003) menciona que no debe adjudicarse a la integración educativa el carácter de única solución o alternativa para los alumnos, pero que

...dadas las experiencias negativas obtenidas mediante otros modelos que han segregado a las personas, las iniciativas de integración merecen la oportunidad de ser probadas. La última palabra la darán los datos sobre los efectos de su implantación.

Todos estos planteamientos, si bien aluden a la esperanza en la integración educativa como posible recurso para combatir la discriminación, al mismo tiempo señalan la ausencia de resultados que demuestren los efectos de la integración en dicho sentido y, asimismo, algunas críticas hacia la integración educativa, señalan evidencias de las fallas en ese proceso, y su impacto negativo en casos de alumnos que se ha pretendido integrar en las escuelas regulares.

Ezcurra (en Avilés, K., 2006) enfatiza que a los niños atendidos por la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo la Educación Regular) se les ha “dejado en el desamparo”, dado que muchas escuelas primarias regulares no están capacitadas para recibirlos, pero que más grave aún es el hecho de que nadie asume la responsabilidad del proceso educativo del niño, pues “si aprende o no, no es responsabilidad ni del maestro regular de tampoco del de la USAER”.

Ante estas críticas y evidencias empíricas, la presente investigación pretende recoger y analizar información que permita conocer el efecto de la integración

educativa –desde la concepción del *Programa de Fortalecimiento*- en la comunidad educativa (padres y maestros) de escuelas de preescolar donde, además de aplicarse dicho programa, se cuenta con apoyo de personal de CAPEP, y a las que asisten alumnos con discapacidad, conocidas como Jardines de Niños Integradores, tomando en cuenta que, en la práctica, la operación de dicho programa, no está explícitamente vinculada con el fenómeno de la discriminación contra las personas con discapacidad.

Alentada entonces por la idea de que la integración educativa puede ser una herramienta de la escuela para promover una formación ciudadana que auspicie el ejercicio de las libertades fundamentales de todos, esta investigación pretende explorar las potencialidades de la integración educativa frente a la discriminación y que, en su caso, sus posibles resultados permitan a otros colectivos escolares poner en marcha el proceso de integración educativa en sus escuelas y, como antes se dijo, que se reconozcan y optimicen las posibles potencialidades sociales de la integración educativa, a través del *Programa de Fortalecimiento*, como recurso útil en el combate a la discriminación.

1.2 Limitaciones.

La investigación desarrollada es un esfuerzo dirigido a explorar si la integración educativa es un recurso eficaz de la escuela para combatir la discriminación por discapacidad; por las características del propio estudio, existen algunas limitaciones para el empleo o generalización de sus resultados. Primeramente, es necesario tener presente que el estudio es de carácter exploratorio, con una muestra intencional de población, y ha sido realizado únicamente en escuelas de preescolar, que son apoyadas por personal de los CAPEP (existen otros servicios oficiales de educación especial en México) debido a que quien realizó la investigación, labora en CAPEP desde 1987, y porque esta modalidad de

educación especial es la que cuenta con más tiempo de experiencia en la integración educativa en escuelas de preescolar

1.3 Delimitación del problema.

Tomando principalmente como base los resultados de la primera encuesta nacional sobre discriminación en México realizada y publicada por CONAPRED en 2005, se observa que la discriminación en el país muestra altos índices, y no existen iniciativas formales orientadas a su combate, por lo que este estudio pretende indagar si en los Jardines de Niños integradores, se cuenta con una situación distinta a la reportada a nivel nacional respecto a las manifestaciones (concepciones y percepciones) sobre discriminación en general, y hacia las personas con discapacidad en particular.

1.4 Preguntas de investigación.

¿En Jardines de Niños integradores, la discriminación manifestada por la comunidad educativa, y específicamente aquella contra las personas con discapacidad, es diferente que la manifestada por la población general según la encuesta nacional de CONAPRED?

Si tal diferencia existe, ¿está relacionada con el grado en que se aplica el *Programa de Fortalecimiento* según los lineamientos que éste establece?.

1.5 Objetivos.

- Comparar la discriminación manifestada por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores, específicamente la discriminación por discapacidad, con la discriminación manifestada por la población general, según la encuesta nacional sobre discriminación en México 2005 de CONAPRED.

- Analizar las posibilidades de los Jardines de Niños integradores para combatir la discriminación.

CAPÍTULO II.

Marco teórico

Teorías de discriminación y del papel de la educación en su perpetuación y combate.

2.1 Concepto de discriminación

En el presente trabajo se empleará la definición de discriminación, propuesta por Rodríguez (2006), que posee un sentido axiológico negativo:

La *discriminación* es una conducta, culturalmente fundada, y sistemáticamente y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales.

Esta perspectiva, considera que discriminar es tratar y/o considerar a otros como inferiores, debido a que el otro, tiene algún rasgo no agradable o no aceptable para el que discrimina, como ser mujer, ser homosexual, tener discapacidad, ser indígena, tener una religión diferente, entre otros, sobre la base de prejuicios y estigmas atribuidos a dichas personas discriminadas.

Es fundamental realizar algunas precisiones que posibiliten una delimitación más precisa del concepto discriminación al que se alude; es posible que a alguien no le parezca agradable, digna de admiración o valiosa una persona, en pleno ejercicio de su libertad de pensamiento y e incluso de expresión, sin que esto implique un acto de discriminación en el sentido que se plantea sobre este concepto en el presente estudio.

Desde dicha mirada, es crucial que se identifique que tales actos, sólo pueden considerarse discriminatorios en la medida que restrinjan, limiten o nieguen derechos fundamentales a las personas de quienes nos expresemos negativamente, lo que, dicho de otra manera, significa focalizar, en el concepto de discriminación, el daño que ésta provoca.

Entender de esta manera la discriminación, permite identificar la frontera entre dos derechos fundamentales: el de libertad de expresión, y el de no ser discriminado, de modo que, no se pretenda, equivocadamente, soportar la lucha por el reconocimiento y ejercicio de un derecho, sobre la violación de otro.

La concepción técnica que aquí se delimita, no sólo implica entonces el rechazo o exclusión sobre la base del prejuicio y el estigma, sino la restricción de derechos fundamentales, lo que, planteado así, orienta a la creación y aplicación de leyes, al análisis y construcción social de actitudes y de valores de respeto, y salvaguarda de sus prerrogativas jurídicas a todos.

De distintas maneras existen, socialmente aceptadas, formas de distinguir o clasificar a unas personas de otras, a la luz de determinadas situaciones, y que, desde la óptica conceptual que se ha planteado, no representan actos de discriminación, como es el caso de los criterios que se aplican para exigir determinadas competencias en la asignación de un empleo, los requisitos de edad y grado académico para tener acceso a un programa (de becas, por ejemplo), la existencia de leyes específicas para determinados sectores, como la niñez, la adolescencia u otro.

2.2 Grupos en situación de discriminación: distintas formas de violar los derechos fundamentales

Aunque no ser discriminado es un derecho humano básico, pareciera que se trata de una protección legal creada sólo para minorías, debido a que hay grupos identificados como los típicamente discriminados, por lo que, equivocadamente, se tiende a pensar que se trata de un “derecho especial de grupo” o de minorías; es decir, se piensa que la no discriminación es un derecho específicamente creado para mujeres, personas con discapacidad, homosexuales u otros, pero no para todas las personas (Rodríguez, 2004).

Un derecho postulado para toda persona es un derecho universal, y en contraparte, un derecho es particular o especial cuando se crea para un solo grupo; en ese sentido, la no discriminación es un derecho universal en tanto atañe a todas las personas, no sólo a aquellos colectivos humanos que son particularmente vulnerables o susceptibles a actos de discriminación, es decir, es necesario distinguir entre la norma universal de la no discriminación y el dato sociológico de la vulnerabilidad de ciertos grupos a las prácticas discriminatorias (Rodríguez, 2004).

La discriminación es un fenómeno basado en relaciones entre diversos grupos sociales, y tiene raíces en la opinión que un grupo tiene sobre otro. Estos grupos pueden ser parte de otros grupos sociales mayores o menores, e incluso una persona puede ser discriminada por más de una causa, por ejemplo, ser indígena y tener discapacidad, mujer e indígena, etc. (Marchant, 2007).

Si hay coincidencia en que la discriminación es un fenómeno que debe ser combatido, es necesario identificar a los grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad para, lejos de señalar o estigmatizar a dichos colectivos, se cuente con criterios que posibiliten reconocer que su vulnerabilidad puede hacerlos sujetos de no reconocimiento de su derecho a la no discriminación.

Organizaciones e instituciones como CONAPRED, señalan que si cualquiera de esos grupos está expuesto a actos de omisión de sus derechos fundamentales y eso les genera por tanto una situación desventajosa respecto a otros grupos sociales, se podría sospechar que existe discriminación, e incluso, se podría configurar algo así como “presunción de discriminación”.

La noción de vulnerabilidad puede aplicarse a individuos, a grupos sociales o a sociedades, puede obedecer a contextos nacionales, como son los casos de los refugiados, los migrantes, los desplazados o los solicitantes de asilo, y también, a nivel internacional, se puede identificar a naciones que por ser más pobres y menos integradas son más vulnerables. Un grupo vulnerable es aquél que en virtud de su género, raza, condición económica, social, laboral, cultural, étnica, lingüística, cronológica y funcional sufren la omisión, precariedad o discriminación respecto a la protección que el marco legal nacional les otorga (González, J., Hernández, M., Sánchez-Castañeda, A., 2001).

Entre los grupos vulnerables suele mencionarse los siguientes (González, J., Hernández, M., Sánchez-Castañeda, A., 2001):

- Las mujeres, en especial aquellas con niños a su cargo, y responsables del sostenimiento del hogar, así como aquellas afectadas por el desempleo, y las que sufren discriminación política y social.
- Menores y adolescentes en situación de riesgo social.
- Menores que viven en la calle o menores que, aún teniendo un hogar, pasan todo el día en la calle debido a desintegración familiar.
- Menores trabajadores.
- Personas de la tercera edad.
- Personas con discapacidad.
- Población rural en indígena, afectada en forma alarmante por la pobreza.
- Los excluidos de la seguridad social.

Esta categorización muestra que la pluralidad de los grupos vulnerables es extensa y, con el propósito de brindar ampliar la protección legal a dichos grupos, además de la que ya les brinda las leyes creadas para todos, las leyes en contra de la discriminación permiten identificar una delimitación de los grupos considerados vulnerables, que son principalmente indígenas, mujeres, adultos mayores, minorías religiosas, personas con discapacidad y personas no heterosexuales (CONAPRED, 2005).

Considerando la vulnerabilidad de dichos grupos, en México el artículo 1º constitucional reconoce la discriminación de la que son objeto, y prohíbe cualquier acto discriminatorio, sea por etnia, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, opiniones, preferencias o estado civil.

Estos grupos distintos han sido estudiados desde ángulos diferentes, de acuerdo a las características al interior de cada grupo, y de las implicaciones particulares que sus diferencias tienen frente a la discriminación.

De tal modo, las minorías étnicas han sido abordadas mediante el discurso de la multiculturalidad y, muchas veces de manera equivocada, se tiende a subsumir las demandas de minorías no etnoculturales bajo esquemas conceptuales de cultura, identidad y derechos especiales; en los casos de los movimientos de mujeres, homosexuales, lesbianas y personas con discapacidad, al utilizar el lenguaje culturalista en la defensa de los derechos de estos grupos, se les presenta como normativa y políticamente convergentes con los derechos especiales de minorías etnoculturales o nacionales.

No obstante, como señala Kymlicka (en Rodríguez, 2006) si bien hay distinción entre reclamos multiculturales y otro tipo de reclamos de minorías, también hay una armonía de propósitos: “existen analogía importantes entre los reclamos de justicia hechos por estos movimientos sociales - mujeres, homosexuales y

lesbianas y personas con discapacidad- y los reclamos de los grupos étnicos, debido a que ambos tipos de grupos han sido excluidos y marginados en virtud de su “diferencia”.

Desde tal perspectiva, los propios supuestos de esta vertiente normativista del multiculturalismo justifican una lectura de la pluralidad social en la que todas las supuestas minorías comparten una situación común de opresión (ya sea por falta de reconocimiento, ya sea por menoscabo de las prerrogativas especiales a las que tienen derecho) y, por ende, tendrían razones poderosas para luchar políticamente bajo programas o proyectos similares. Rodríguez (2006), expone:

En la práctica política efectiva, es decir, en el juego estratégico del poder en las sociedades democráticas, la extensión del pluralismo cultural hasta abarcar grupos minoritarios que difícilmente podrían ser catalogados como culturas en un sentido estricto, se da precisamente a partir de la afirmación de una identidad política que, para formular de mejor manera sus reivindicaciones políticas, se asume como una cultura sojuzgada y diferenciada de la cultura o culturas dominantes. Así, aunque antropológica y sociológicamente sea muy difícil sostener la existencia de una cultura gay o una cultura de las mujeres, en términos políticos, es decir, en términos del desafío a las jerarquías prevaletes, esta forma de enunciación adquiere eficacia y capacidad de articular sujetos y generar discursos en el espacio público.

Si bien los discursos políticos dan por supuesta y generalizan la situación discriminada de grupos cuyas características sociales son distintas, es importante identificar cómo es posible situar o “alinearse” en el mismo grupo de “discriminados” a minorías religiosas, personas con discapacidad, mujeres, etc.: si cada uno de esos grupos sufriera una forma muy particular de discriminación, hablar de “grupos discriminados” sería una manera cómoda de reducir políticamente un amplio y complejo espectro de situaciones de vulnerabilidad y desventaja.

Sin embargo, al conceptualizar al estigma y al prejuicio como aquello que conduce al desprecio y al acto discriminatorio, es posible entender los casos particulares de los grupos discriminados y, al mismo tiempo, el fenómeno de la discriminación como un hecho global, desde cuya perspectiva, las diferencias entre grupos convocan a buscar una homología o similitud de profundidad (Rodríguez, 2006).

Rodríguez (2006) puntualiza:

Una consecuencia política muy seria de la interpretación incorrecta de la estructura se deriva, como veremos en la parte final de este argumento, de la incapacidad de entender una estructura social como un sistema de variaciones. Si se considera que cada relación discriminatoria se sostiene por sí misma, vale decir, es discreta, entonces el Estado podrá elegir los grupos a los que prefiere atender. Por el contrario, si se muestra que, en el nivel estructural, los casos discretos de discriminación nos remiten a una estructura social, el Estado no tendrá pretexto para privilegiar unos grupos sobre otros o desvincular su atención de la tutela del derecho constitucional a la igualdad.

Estos planteamientos, orientados a identificar lo que vincula a distintos grupos dentro de los que son considerados en situación de discriminación, permiten delimitar su condición compartida de víctimas de la desigualdad, esto es, su posición subordinada en una relación asimétrica de dominio que restringe derechos a quienes se considera inferiores debido a un estigma o prejuicio y, esa relación asimétrica, está condicionada por una serie de rasgos comunes en todas las formas de discriminación.

Es importante, de acuerdo a lo que argumenta Rodríguez (2006), que no se confunda el carácter inmerecido de las desventajas que hacen a determinadas personas vulnerables a la discriminación, con el carácter involuntario de su pertenencia a un grupo que es discriminado, porque algunas posturas

moralizantes de la vida social juzgan “víctimas de su situación” a las personas con discapacidad, pero “culpables de su situación” a homosexuales, madres solteras o a personas con VIH-SIDA.

Si bien una persona con discapacidad vive una situación inmerecida e involuntaria, aún en el caso extremo de haberse causado voluntariamente una lesión y por ello haber adquirido la discapacidad, eso no justificaría la discriminación; en ese sentido, una lesbiana que es discriminada laboralmente por su decisión “voluntaria” de vivir abiertamente su condición u opción sexual, eso no hace menos inmerecida la desventaja de su valoración social negativa del grupo de lesbianas. Asimismo, una persona que cambia de un grupo religioso mayoritario a uno minoritario, no debe ser por ello merecedora de discriminación hacia el grupo social al que se integró.

Por lo anterior, en coincidencia con Rodríguez (2006), debe desaparecer la tensión entre la existencia y ejercicio los derechos universales postulados para toda persona, y las leyes que específicamente protegen a ciertos grupos, en tanto que el derecho a la no discriminación, siendo de todos, es más urgente, importante y hasta imprescindible para los grupos que son vulnerables a vivir en situación de discriminación.

2.3 Rasgos comunes a todo acto discriminatorio.

Cuando percibimos a una persona, tenemos una multitud de categorías para clasificar su conducta, su apariencia y demás elementos informativos, por lo que cada vez que percibimos erróneamente a una persona por generalización de alguna falsa creencia sobre el grupo al que pertenece, esa percepción se transformará en prejuicio y éste en un acto discriminatorio hacia dicho grupo de sujetos.

Aunque, como antes se dijo, los distintos grupos en situación de discriminación son un amplio espectro de variaciones, la discriminación de la que son objeto todos los grupos, tiene algunos rasgos comunes en la operación del mecanismo que produce asimetrías en las relaciones de la sociedad en general con dichos grupos (Echebarría, 1995), Moya (1996), (Crocker y Wolfe, 2003), (Rodríguez, 2006) (Miguel, 2007):

Desconocimiento del otro, de la otra: la persona que es vista como “diferente” es tratada en forma desigual en cuanto a sus derechos. Sin embargo, la igualdad es importante entre “diferentes”, es un pacto social según el cual se reconoce como iguales a quienes pertenecen a distintos sexos, razas, etnias, edades, clases sociales, etc. Cuando se quiere menoscabar la idea de igualdad se utiliza la otra acepción de la palabra que es la de ser idénticos, uno igual que el otro.

La jerarquía: las diferentes discriminaciones se basan en la idea de que hay grupos humanos intrínsecamente superiores y otros intrínsecamente inferiores. Se cree que existen personas, culturas, lenguas, sexos, opciones sexuales, edades, adscripciones políticas, superiores a otras. Quien discrimina se cree superior y las personas discriminadas se sienten inferiores, pues lo aprendieron en las leyes, en las normas, en la educación, en la religión, etc. En cada discriminación podemos identificar esta idea: los hombres superiores a las mujeres, las personas blancas y mestizas a las indígenas y afrodescendientes, las heterosexuales a las homosexuales, quienes hablan castellano superiores a quienes hablan guaraní, las personas adultas superiores a los niños, niñas, ancianos y ancianas, etc.

La naturalización: se considera que las jerarquías y el lugar que cada cual ocupa en el mundo son producto de la naturaleza, que así es como debe ser. Los sistemas de dominación política, cultural, social o económica tratan de naturalizar las relaciones sociales que son construidas por las personas y comunidades. Quien se opone a esas relaciones “naturales” se convierte en subversivo/a. Por ejemplo, se aprende que es válido que las personas mayores maltraten a niños y

niñas, o que las personas que sólo hablan guaraní estén excluidas de las oportunidades de educación y empleo bien remunerado.

La invisibilidad: muchos colectivos discriminados son ignorados, borrados, no los vemos en los libros ni en los periódicos, no se tienen en cuenta sus aportes a la sociedad, los denigramos o invisibilizamos con el lenguaje, usamos la norma del grupo con mayor poder para incluir supuestamente a todas las diferencias, cuando en realidad sus especificidades no están incluidas, pero a veces quien discrimina releva constantemente lo negativo que es el grupo discriminado.

Ser convertido en un particular: en las diferentes sociedades existen normas sociales que determinan quiénes son las personas normales y quiénes no lo son. Aunque sean mayoría en la población se les considera “los otros” y es difícil que una persona de un grupo discriminado pueda ser aceptada desde sus otras cualidades. En cada sociedad esa norma varía. Por ejemplo, los derechos políticos “universales” no incluyeron inicialmente a los pueblos indígenas, ni a las personas pobres, al excluir a toda persona analfabeta. Tampoco incluía a las mujeres. Muchas veces los planes y políticas públicas incluyen entre los grupos vulnerables a todos los niños y las niñas, a todas las mujeres, a todo el campesinado, entonces, ¿quién queda como no vulnerable? ¿para quiénes se hacen las políticas?.

La exclusión: una de las consecuencias –que a su vez hace que las discriminaciones se mantengan– de la discriminación es la exclusión de los colectivos y grupos discriminados de las instancias de poder y prestigio, en lo político, social, económico y cultural. Al no poder participar en las decisiones públicas y sobre los bienes públicos, tampoco pueden hacer que sus intereses y visiones se incluyan. Hacer visible una exclusión ayuda a que ella deje de ser vista como natural, Una forma de hacerlo es a través de datos desagregados por sexo, etnia, raza, religión, etc.

La asimilación: consiste en tratar o hacer que las personas que son vistas como diferentes se parezcan a la norma, que adopten su lenguaje, sus modales, sus formas de comunicación y sus ideales estéticos. La persona diferente trata de ser similar, pero a pesar de ello muchas veces tampoco encuentra reconocimiento, no se le acepta como par.

La intolerancia: generalmente se denomina de esta forma a conductas y visiones que rechazan a los y a las diferentes. Se suele confundir la tolerancia con permisividad, dejando que las discriminaciones sucedan sin tomar medidas para que éstas terminen. Los fundamentalismos son las peores formas actuales de intolerancia.

Esta homología entre las distintas manifestaciones de discriminación según sea dirigida a determinado grupo vulnerable, es representada por una afinidad y un vínculo ideológico en el mecanismo del acto discriminatorio, y su identificación, permite avizorar posibilidades de ruptura y desarticulación de lo que más adelante en esta investigación se conceptualiza como el *mecanismo triádico de la discriminación*.

2.4 Raíces de la discriminación.

¿Por qué discriminamos? es posible que este lastre sea un hecho tan antiguo, que incluso en buena medida, la construcción de nuestra cultura contemporánea, esté soportada sobre las espaldas de seres discriminados, como los esclavos de piel distinta a la dominante en determinadas latitudes del mundo.

Las más profundas raíces de los actos discriminatorios que hoy son socialmente considerados reprobables, se encuentran en las primeras etapas de la presencia humana sobre el planeta, pero tal vez también, la creación de normas e instituciones, indica que la discriminación, en el fondo, no es tan distinta a la que

manifestaban los primeros miembros de nuestra especie, al creer que las diferencias individuales hacía, a los diferentes, inferiores y sujetos de ataque (Rodríguez, 2006).

Durante la época de la colonización de los europeos en África y América, existían actos discriminatorios, principalmente contra los que no tenían el mismo color de piel que ellos, como los africanos, que fueron esclavizados y tratados como bienes, pues eran equivalentes al valor que para sus dueños tenía un burro de carga, con el consecuente maltrato, tortura y vida sin dignidad; los propósitos de los colonizadores para educar a los indios, no era incorporarlos a la sociedad europea, sino que pudieran entender mejor su papel de esclavos y en ese sentido, conocer y responder a las órdenes de sus dueños. (Korstanje, 2007).

Durante la conquista española en México, a la luz de un sistema establecido por la corona española (la encomienda), un “encomendero” tenía derechos de por vida sobre un número determinado de indios, y éstos, tenían prohibido seguir leer y escribir, así como seguir creyendo en sus ideas religiosas; las mujeres indígenas, tenían un rol central en el mestizaje, por lo que debían mantener relaciones sexuales con los españoles, con los que en muchos casos, procreaban hasta veinte hijos (Martínez, 1990).

El deber de los encomenderos era entonces instruir al indígena en la fe católica y hacerles hábitos de buenas costumbres:

(...) para que os sirváis dellos conforme a las ordenanzas reales e con que dejéis, a los caciques, sus mujeres e hijos e indios de su servicio, e con que los dotrinéis e hagáis dotrinar en las cosas de nuestra santa fe católica, como Su Majestad lo tiene mandado (...). (Carlos V, en Martínez, P., 1990).

Si bien los españoles aceptaban que los indígenas eran seres humanos, pensaban que, como los niños, no eran responsables de sus actos y, por tanto,

debían ser “encomendados” al cuidado de otros, lo que también sirvió como justificación de este sometimiento. Por lo tanto, la encomienda fue una institución que permitió consolidar el espacio que se conquistaba, puesto que organizaba la mano de obra de las sociedades existentes de manera tal que beneficiaran a la corona española (Martínez, 1990).

Estos antecedentes de la época de la colonia en América, permiten entender la discriminación hacia grupos como los indígenas dado que, basadas en estas conductas de sometimiento, esclavitud, maltrato y vida indigna, que duraron trescientos años, se comenzaron a forjar ideas de superioridad de unas personas hacia otras, en este caso, sobre aquellas que no encajaban con el tipo de persona europea, lo que traía como consecuencia ser blanco de maltrato y de hacerles saber que su papel era servir a sus “superiores” (Gibson, 1990).

La UNESCO señala la discriminación racial surge como producto de creencias y actos antisociales basados en la falacia de que las relaciones discriminatorias entre grupos pueden justificarse por motivos biológicos, y que dicha discriminación procede de fenómenos histórico sociales, como la conquista del Nuevo Mundo, la colonización en África y Asia, y el incremento del antisemitismo en Europa Occidental.

El racismo sostiene que todas las diferencias entre el grupo no dominante y el grupo dominante se consideran ejemplos de inferioridad de parte de los miembros del grupo no dominante y la herencia, y son inmutables.

En América Latina persiste el racismo estructural o institucional que sistemáticamente excluye y margina a pueblos indígenas de su derecho a las tierras, libre determinación, desarrollo socio económico, político y cultural, y lo mismo sucede con los afro descendientes, migrantes, especialmente mujeres y niños, a quienes se les niega el ejercicio de los derechos humanos y de los beneficios del desarrollo: educación, empleo, salud, prestaciones sociales, etc., y

esta discriminación se efectúa a través de políticas públicas y leyes discriminatorias restrictivas (Campbell, 2008).

En la discriminación, además de la justificación que refiere a la superioridad biológica (los hombres sobre las mujeres, los blancos sobre los negros, los arios sobre los judíos y los gitanos....), también existe la relativa a la superioridad cultural (los europeos sobre los africanos, los occidentales sobre el resto de la humanidad...), ideas fortalecidas por planteamientos como el de Richard Hernstein y Charles Murray, en su libro *The Bell Curve*, sugiere que los negros son menos inteligentes que los blancos, y Michael Levin, en *Why Race matters* añade que no sólo son menos inteligentes, sino que además tienen una tendencia innata a la agresividad y al crimen superior a la de los blancos

Al respecto, Puyol (2006) agrega:

Steven Golberg, en *Why Men Rule: A Theory of male Dominante*, sostiene que las diferencias biológicas entre los sexos explican la inevitable dominación social de los hombres, ya que poseen un nivel de testosterona superior a las mujeres que les proporciona mayor agresividad, competitividad y ambición que ellas. Respecto a la superioridad cultural de unos grupos sobre otros, existen teorías que atribuyen el bajo estatus social de los negros de Estados Unidos a una especie de patología cultural, que proviene de una ética del trabajo muy poco competitiva en el mercado, un desinterés crónico por el esfuerzo académico y una dificultad superior a otras culturas étnicas por buscar y encontrar trabajo. Algo parecido a la imagen que los gitanos tienen en España todavía para muchas personas. Los estadounidenses de origen asiático se suelen poner como ejemplo de minoría que, gracias a sus características culturales, prosperan social y económicamente mucho más que los negros. Este tipo de teorías son comúnmente utilizadas para justificar el racismo y el sexismo más

detestables, con el fin último de preservar y ampliar los privilegios del grupo beneficiario de la discriminación.

En la discriminación hacia los diferentes grupos, la percepción tiene un rol fundamental, ya que cuando percibimos a una persona, poseemos una multitud de categorías para clasificar su conducta, su apariencia y demás elementos informativos, por lo que, cada vez que percibimos mal a una persona, debido al prejuicio existente, esto posteriormente se transformará en alguno de los distintos tipos de discriminación existentes en la sociedad (Moya, 1996).

Estos planteamientos aluden al hecho de que las actitudes discriminatorias son aprendidas con el desarrollo de la experiencia, de las personas que nos parecen importantes o bien, cuando estas actitudes nos parecen significativas, por lo que puede señalarse que si no existe relación con el objeto, no hay actitud, hecho que da apertura a la influencia social y su incidencia en la discriminación hacia los distintos grupos vulnerables.

2.4.1 El prejuicio como factor condicionante del acto discriminatorio.

El prejuicio, según el diccionario de la lengua española, es todo juicio u opinión preconcebida y arbitraria que tiene por objeto a una persona o un grupo y puede ser de manera favorable o adversa.

Desde esta perspectiva, es necesario realizar algunas precisiones. Tener “mala imagen” de una persona no es necesariamente un *prejuicio*, si se basa sobre una mala experiencia con la persona, pero puede volverse prejuicio si esa percepción se convierte en estereotipo, y mezclado con mitos e ignorancia, puede generalizarse a todas las personas con las mismas características y convertirse en actos discriminatorios.

Korstanje (2007) considera que “prejuicio es todo pensamiento, idea o sentimiento que influido por datos sesgados de la realidad llevan a generalizar irracionalmente particularidades del otro en forma positiva o negativa y que se conserva o afianza en vistas de la evidencia que lo contradice”.

Para Allport (1977), el prejuicio es “una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”, y ese estereotipo, suele ser fruto de la imaginación, del mito, de la ignorancia, rasgos que, en algunas ocasiones, pueden mezclarse con una mala experiencia. Este teórico también señala que el prejuicio constituye una actitud, tiene una connotación negativa, es una actitud aprendida, tiene efectos o consecuencias dañinos y está basado en una visión distorsionada de la realidad.

Algunas investigaciones han focalizado el prejuicio como objeto de estudio, con el propósito de entender la lógica de su aparición y su permanencia: Millar y Dollard y posteriormente Hovland y Sears, realizaron investigaciones tras las cuales afirmaban que hay una correlación entre la cantidad de linchamientos raciales y las crisis económicas, por lo que concluyeron que la frustración es un elemento que aumentaba el prejuicio y la agresión.

De tales investigaciones se obtuvo información en torno al hecho de que los sujetos proyectan su propia experiencia sobre la opulencia o la pobreza, y explican que si los estándares de vida suben constantemente y repentinamente bajan, aumenta la insatisfacción y eso genera frustración, lo que condiciona al prejuicio.

Otros investigadores como Betterlheim y Janowitz (1996), analizaron una serie de investigaciones realizadas en Estados Unidos, que confirman cómo la movilidad social se relaciona directamente con el prejuicio. En dichos estudios se comprueba que a mayor nivel de movilidad social descendente, hay mayor grado de prejuicio, demostrando también que el grado de hostilidad es mayor en quienes están

descendiendo en la escala social que en quienes están ascendiendo. Estos autores explican que el individuo, en ciertos contextos, a través del prejuicio nivela el sentimiento de frustración que le genera la pérdida o cambio de estatus social.

Hogg y Abrahms (2000), demostraron en sus investigaciones que, cuando la autoestima se encuentra disminuida, operan mecanismos de nivelación que tienden a la comparación externa y a la diferenciación, demostrando también que la autoestima es baja en grupos donde la discriminación es alta. Desde esa perspectiva, los grupos rechazados por el grupo dominante, experimentan sentimientos de depresión y baja autoestima, que funcionan como un mecanismo de control social.

Giménez (2003) señala que la discriminación, “sustentada en la desigualdad de poder, de recursos y de status entre los grupos humanos, es tan vieja como la humanidad y ha revestido las más diversas formas en la historia”, y que en nuestra época se ha vuelto particularmente visible incluso en los países más desarrollados, como consecuencia de los conflictos y los movimientos de resistencia consecuentes; para este teórico, la discriminación racial que la historia revela haberse dado en África del Sur, sigue presente en Estados Unidos e Inglaterra, pese a las reformas legales orientadas a mitigarla.

Giménez (2003) explica:

En los países con población indígena considerable como México y otros de América Latina, la discriminación étnica ha sido endémica desde la época colonial y sigue vigente hasta nuestros días bajo formas de segregación social; por lo que toca a la discriminación de género, el movimiento feminista internacional ha documentado no sólo la persistencia del estatuto subalterno de la mujer en la vida conyugal y familiar, en las iglesias, en la esfera política y en muchas legislaciones nacionales, sino también la

segregación ocupacional de la que sigue siendo objeto incluso en las naciones más ricas e industrializadas.

La tesis de este investigador, es que toda discriminación social implica “un intercambio recíproco, pero desigual, de reconocimientos evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones dominantes y dominadas en el espacio social”, y sobre esa base, los dominantes imponen una definición sobrevaluada, etnocéntrica, de sí mismos, y atribuyen unilateralmente identidades devaluadas y estigmatizadas a los dominados.

Ya en 1959, Cox planteaba que las raíces de la discriminación son el etnocentrismo, la intolerancia y el prejuicio inferiorizante que puede ser racial, sexista, xenofóbico, etcétera.

El *etnocentrismo* (Giménez, 2003), está vinculado al mecanismo psicológico inconsciente que nos impulsa a considerarnos a nosotros y a nuestros grupos de pertenencia como diferentes, y mejores que los otros, y que según Pizzorno (2000), se trata de una *categorización evaluativa* que entraña una auto apología espontánea en comparación con los otros, razón por la que es una condición para la autoestima y la formación de identidades positivas.

La *intolerancia social* (Giménez, 2003), es la actitud de rechazo por parte de un grupo mayoritario respecto de las creencias y prácticas de otro grupo minoritario, pues considera que tales creencias y prácticas son una amenaza para la solidaridad del grupo mayoritario y para sus intereses materiales o simbólicos, es decir, este tipo de discriminación se basa en la diferencia cultural, pues predomina la idea de que la cultura minoritaria es un peligro para la reproducción de la cultura dominante. En estos casos, podemos ubicar el antisemitismo y la intolerancia religiosa.

En el caso del *prejuicio inferiorizante*, la discriminación consiste en el dominio de grupos en razón de su origen étnico (etnicismo), de sus rasgos físicamente identificables (racismo), de su diferencia de género (sexismo), o de su procedencia extranjera (xenofobia), por lo que lo esencial, es la atribución prejuiciosa de inferioridad, la cual puede favorecer la explotación de los dominados.

Cabe distinguir en planteamientos como los de Cox, que la primera raíz de la discriminación - el etnocentrismo-, no constituye en sí misma un acto discriminatorio en tanto no lleva a los sujetos a ejercer conductas de desprecio, odio o restricción de los derechos fundamentales de los grupos considerados diferentes.

En el segundo caso -la intolerancia social-, este motivo de la discriminación tampoco constituye por sí misma la emisión de conductas discriminatorias sobre los grupos minoritarios, porque exista un prejuicio inferiorizante; la intolerancia hacia los grupos minoritarios está sustentada en el temor de la potencial superioridad de dichos grupos, como ha ocurrido en la historia en muchos casos de antisemitismo.

Cox (en Giménez, 2003), apunta:

El grupo dominante se muestra intolerante frente a los que define anti-sociales, pero tiene prejuicio racial frente a los que define como sub-sociales. Así, somos generalmente intolerantes frente a los judíos, pero prejuiciados frente a los negros. Dicho de otro modo, el grupo dominante no quiere para nada al judío, pero quiere al negro en su lugar. La condición para que acepte al judío y se comporte voluntariamente como la generalidad de la sociedad, mientras que la condición para que acepte al negro es que no trate de parecerse a la generalidad de la sociedad, sino que siga siendo negro. Quisiéramos asimilar al judío, pero ellos tienen buenas razones para

negarse a ser asimilados; los negros, en cambio, quisieran asimilarse, pero nosotros no se lo permitimos.

Bobbio (en Salazar, 2005) coincide con los planteamientos de Giménez (2003) respecto a que la discriminación se sustenta en prejuicios, y visualiza en tres etapas lo que Cox identificaba como tres raíces de la discriminación (etnocentrismo, intolerancia social y prejuicio de inferioridad), y que en la presente investigación se denomina *mecanismo triádico de la discriminación*:

En la primera etapa, el sujeto se percata de que hay diferencias que distinguen al “nosotros” (los blancos, los católicos, las mujeres, los heterosexuales, los viejos, etc.) de los “otros” (los negros, los hombres, los homosexuales, los jóvenes, etc.), y esto significa, simplemente, la constatación de que existe una diferencia basada en un rasgo físico o cultural.

Posteriormente el sujeto realiza una evaluación positiva de su rasgo y, consecuentemente, una valoración negativa de los que no lo tienen, es decir, los que no tienen nuestro(s) rasgo(s) son inferiores al no ser blancos, heterosexuales, jóvenes, católicos, etc., que es un rasgo indispensable para lograr un estatuto de “completud”, o de ser superior o verdadero. Tal sentimiento de superioridad, no obstante, no es estrictamente discriminación.

La discriminación aparece en su sentido estricto cuando el juicio de superioridad-inferioridad legitima en derecho de los “superiores” de dominar, someter, maltratar e incluso asesinar a los “inferiores”.

Estas tres etapas permiten observar cómo, de comprobar la existencia de un rasgo diferenciador, pasamos a apoyar en éste un acto discriminatorio. El tránsito de la primera a la tercera etapa (Bobbio, en Salazar, 2005), requiere de dos condiciones:

1) que el rasgo diferenciador se considere esencial, fundamental, primordial, valioso y hasta indispensable para la vida humana y que, por tales razones, da identidad como superiores a quienes lo poseen. Es esta la visión prevaleciente para los nazis, que se consideraban así seres con cualidades privilegiadas y únicas, y los que no las tenían, representaban una amenaza, y

2) con base en la importancia dada al rasgo diferenciador, la segunda condición es que éste construya una identidad no sólo individual sino colectiva, y así, configure grupos claramente distintos e inclusive opuestos, lo que crea un sentido del “nosotros”, como percepción de la pertenencia a un grupo con características específicas, muy distintas a las de cualquier otro grupo de personas.

Un matiz que agrava la existencia del prejuicio como paso desencadenante de la discriminación, es que (Bleichmar, 2007):

El prejuicio lleva a transformar al objeto prejudicado en aquello que previamente se impuso como su rasgo dominante: si los nazis consideraban a los judíos seres sucios y cobardes, su cometido fue demostrado mediante formas de encierro y destrucción que los tornaba inertes. Si la supervivencia se hacía imposible sin las transacciones con la codicia de los captores, se inculpaba a quien ejercía la transacción de codicioso y no confiable, dentro de condiciones de inconfiabilidad total como garantía de la vida.

Aunque algunos de los teóricos antes mencionados difieren respecto a cómo se “construye” el prejuicio, coinciden en que éste es el factor que conduce al acto discriminatorio, y con base en las distintas aportaciones señaladas, pueden hacerse las siguientes precisiones, fundamentales para el presente estudio:

a) el etnocentrismo no conduce por sí mismo a la intolerancia social y al prejuicio de inferioridad de otros, sino es esa trípode la que conduce a la existencia de

conductas discriminatorias que dañan a aquellos a los que primero se considera diferentes, después no tolerables y posteriormente inferiores, y

b) esa secuencia irreductible de pensamientos, ideas, sentimientos, juicios y finalmente conductas, es lo que en la presente investigación se propone como *mecanismo triádico de la discriminación*; es este mecanismo triádico el que produce la discriminación, que es en sí misma una forma de relación desequilibrada y potencialmente conflictiva, en tanto supone un reconocimiento evaluativo deficitario hacia los grupos considerados inferiores.

c) Los motivos que llevan a un sujeto a tratar a otros como seres inferiores, objetos de rechazo, desprecio y odio, con consecuencias extendidas en un amplio espectro, desde el sentirse agredido hasta los hechos más graves como el asesinato, son múltiples y complejos.

d) Así como entonces se construye la identidad para grupo de personas que comparten un rasgo, como el de “ser normal”, también se crea una identidad para el grupo de las personas con discapacidad, el de “heterosexuales” y en contraparte del de los “homosexuales”, “hombres” y “mujeres”, “jóvenes” y “viejos”, etc.

e) El miedo a sentir amenazada la permanencia del rasgo, además del placer que *per se* causa sentirse superior (y con ello la posibilidad de dominar y someter al débil), son sentimientos que movilizan interiormente a los sujetos a discriminar, rasgos atribuibles a los más primitivos orígenes del ser humano.

f) No sólo es emotivo el fondo que moviliza internamente al sujeto a discriminar, sino también racional: mantener un estatuto de relativo privilegio, de poder, es también el resultado de un acto intelectual, calculado. Es decir, el miedo que causa la amenaza de aquellos que no tienen el mismo rasgo del grupo al que pertenece el sujeto, lo lleva a elaborar racionalmente formas para asegurarse de

que el otro mantenga su situación de inferioridad y que él, mantenga su superioridad con las ventajas que ésta le ofrece, como es el poder político, económico o ideológico.

Para la presente investigación, es fundamental analizar el prejuicio desde un enfoque cognoscitivo: los sujetos tenemos la necesidad de formarnos universos significativos en nuestras percepciones de las personas, por lo que somos selectivos en la búsqueda de atributos que se unen a las primeras impresiones formadas y, tales estereotipos que forman parte de nuestra percepción social, contruidos en la experiencia, constituyen la base cognoscitiva de la actitud de prejuicio.

Sobre la base de que el prejuicio inferiorizante es el detonante final del *mecanismo triádico de la discriminación*, vale la pena apoyarse en los planteamientos de Allport (1977), que indica que “si una persona es capaz de rectificar sus juicios erróneos a la luz de nuevos datos, no alienta prejuicios. Los prejuicios se hacen prejuicios solamente cuando no son reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos”.

Katz y Stotland (en Moya, 1996), señalan que las actitudes son aprendidas mediante la experiencia, que consideramos importantes a las personas en tanto nos parecen significativas, lo cual es un elemento para pensar en la influencia social mediante la convivencia en la diversidad, como factor de incidencia en la discriminación entre grupos y pares.

Desde esta mirada, es posible identificar a la experiencia social como recurso determinante de la construcción del prejuicio y por tanto de los estereotipos y, en ese sentido, la educación brinda espacios para perpetuar o para poder modificar las impresiones inicialmente percibidas por los sujetos que los llevan al estereotipo, y posteriormente al prejuicio.

2.4.2 Discriminación y educación: aspectos teóricos de una relación ancestral.

A lo largo de la historia, existen evidencias de actos de discriminación en diferentes etapas y sitios del mundo, respecto a la educación; en la antigua Grecia, existían desigualdades que derivaban en actos discriminatorios, particularmente respecto al acceso a la educación, que estaba determinado por las posibilidades económicas y sociales de cada sujeto, lo que limitaba dicho beneficio a un sector minoritario (Davies, 1969).

Por influencia del cristianismo, la cultura judía modificó en buena medida tales desigualdades, dado que las religiones basadas en la Biblia empezaron a promover el aprendizaje de la lectura para lograr que los pueblos tuvieran acceso a dicho texto, movimiento que, de modo similar, ocurrió en el Islam, con el Corán. Tales hechos disminuyeron la rigidez respecto al estudio de la literatura sagrada y, se amplió el contacto directo mediante la lectura pública de cada vez un mayor número de personas, en iglesias y sinagogas (Davies, 1969).

La separación sutil y paulatina de las universidades respecto de la iglesia, permitió el ingreso de los judíos, que representó un cambio sustancial, dado que, hasta el siglo XIX, para poder estudiar en instituciones públicas y privadas en España e Hispanoamérica, era indispensable demostrar su no descendencia, en varias generaciones, de israelitas o moros, situación que cambió posteriormente en América como conquistas post revolucionarias y, en el caso de España, a raíz de la caída de la inquisición (Korstanje, 2007).

Los pasos dados hasta entonces respecto al acceso a la educación, vislumbró la idea de que ésta era un derecho de todos los seres humanos, pero, en el siglo XX, contrario a lo que podía esperarse, se presentaron serios retrocesos, debido a que, a la luz de las ideologías nacionalistas, el acceso a la educación fue retirado a los extranjeros, sin considerar el tiempo que hubieran vivido en el país.

Visiones ambivalentes comenzaron a caracterizar a las oportunidades de educación en el siglo XX, pues por una parte, se generalizó la educación primaria gratuita y obligatoria, lo que convirtió a esa educación básica en un paradigma mundial; no obstante, por otro lado, el siglo XX comenzó a abrir paso a la exclusión de aquellos sujetos que se apartaban de ciertos parámetros que caracterizaban al promedio general, ya sea por rasgos físicos o psíquicos (Korstanje, 2007).

Esta ideología, fortalecida por la clasificación cada vez más amplia y compleja que como parte de sus fundamentos creó la disciplina médica en el mundo, se convirtió en una corriente profundamente arraigada en las sociedades, que se traducía en considerar a muchos sujetos “apartados de la norma”, de lo que era “esperado” para el ser humano del siglo XX.

Menchú (2002) dice:

La realidad de la confrontación vivida por nuestros países en el siglo XX ha dejado en el corazón y en la mente de los niños y jóvenes el recuerdo de la muerte, la destrucción, el horror de genocidios, de la guerra y la violencia. En vista de ello, es necesario el impulso de acciones que permitan acercarnos a las futuras generaciones arrancando de raíz aquellas conductas vinculadas a la destrucción, a las causas de la discriminación, la opresión y la injusticia. Parte de esas acciones pueden encaminarse hacia la educación, como una forma de acercarse a ese pasado doloroso, estudiarlo, entenderlo y enfatizar el deseo de un “nunca mas” reivindicado permanentemente.

La escuela es un espacio crítico que puede exacerbar o combatir los actos discriminatorios y, en esa frontera, ha sido notable la indiferencia para incluir en la labor educativa aspectos relevantes como la formación de los maestros para promover y exigir el respeto a los derechos humanos propios, de sus alumnos, y

de su comunidad, de modo que los maestros no sólo sean especialistas en los contenidos curriculares, sino que también sean claros modelos de conducta y promoción de valores, impulsando en todo momento la tolerancia y el respeto por la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones (CONAPRED, 2004).

Aunque la discriminación no siempre nace en la escuela, encuentra en ella un espacio para reproducirse, al abrigo de la indiferencia y la validación de comportamientos inaceptables, que se traducen en actos discriminatorios y perpetúan que se admita a la discriminación como un hecho natural a la convivencia, lo que fortalece la creación de estereotipos sociales y, por ende, de prejuicios y discriminación.

Perrenoud (2000), señala:

Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales en la escuela no es únicamente preparar para el futuro, es hacer el presente soportable y, si es posible, productivo. Ninguna víctima de prejuicios y discriminación puede aprender con serenidad. Si hacer una pregunta o responderla despierta burlas, el alumno se callará. Si el trabajo en equipo se sitúa en el blanco de segregaciones preferirá quedarse solo en un rincón. Si las buenas notas suscitan la agresividad o la exclusión basadas en categorías sexuales, confesionales o étnicas, evitará tener éxito. Y así podríamos seguir. En primer lugar, para poner a los alumnos en condiciones de aprender, hay que luchar contra las discriminaciones y los prejuicios.

Si pensamos en la posibilidad de que la escuela sea un recurso útil en el combate contra la discriminación, también puede ser un dispositivo para la reproducción de los prejuicios y de los actos discriminatorios, pues a través de ella internalizamos una visión del mundo, un sistema de lealtades, de solidaridad o su ausencia, la competitividad, la creatividad, el autoritarismo y las jerarquías como forma

cotidiana y aceptada de las relaciones sociales, por lo que la escuela puede reproductora de modelos sociales.

La educación en general ha sido históricamente un espacio donde se concentran oportunidades, obstáculos y retos para el desarrollo humano. Frente a la búsqueda de espacios y de estrategias orientadas al combate a la discriminación, la educación recobra un papel social fundamental, y específicamente, la convivencia en la diversidad, organizada y regulada a través de la integración educativa, se avizora como un recurso de alcances potencialmente útiles en la lucha contra la discriminación.

2.4.2.1 Discriminación e integración educativa.

¿Dónde puede empezarse a desactivar este entramado y avizorar alternativas para la eliminación paulatina de la discriminación? ¿Es posible intervenir y desarticular el *mecanismo triádico de la discriminación*? En congruencia con los planteamientos de Bobbio (en Salazar, 2005), el acto discriminatorio parte del reconocimiento individual de un rasgo, transita hacia la autoidentificación de superioridad frente a los que no poseen dicho rasgo, con la consecuente conducta de rechazo, sometimiento, maltrato, e inclusive, exterminio. En ese tránsito, el sujeto que se autopercebe superior, y encuentra una ganancia secundaria, que puede ser la del poder, en cualquiera de sus manifestaciones.

En ese sentido, parece existir una oportunidad, en el combate contra la discriminación, en la creación y aplicación de estrategias que intervengan en el proceso que el sujeto el *mecanismo triádico* en que se construye el acto discriminatorio, es decir, intervenir para que el sujeto aprenda a identificar los rasgos distintos a los suyos como hechos naturales e inclusive posibilidades para su crecimiento individual, y no como una amenaza.

La educación en general ha sido históricamente un espacio donde se concentran oportunidades, obstáculos y retos para el desarrollo humano. Frente a la búsqueda de espacios y de estrategias orientadas al combate a la discriminación, la educación recobra un papel social fundamental, y específicamente, la integración educativa, se avizora como un recurso de alcances potencialmente útiles en la lucha contra la discriminación.

El eslabón necesario entre la identificación que el sujeto hace de las diferencias, y el empleo de éstas para sentirse superior y después discriminar (mecanismo triádico de la discriminación), puede ser la integración educativa, recurso ya existente en el sistema educativo de México, pero escasamente evaluado en su vínculo con el combate contra la discriminación.

Allport (1997) sostiene que “la intensificación y ampliación de los contactos entre individuos pertenecientes a grupos sociales antagonistas, tienden a socavar los estereotipos negativos y, consecuentemente, a reducir los prejuicios y mejorar las relaciones intergrupales pero que, no obstante, no es el contacto *per se* lo que garantiza que los prejuicios sean atenuados, sino “el contacto que se realiza en circunstancias específicas y bajo condiciones especiales, las cuales son:

El prejuicio se reduce cuando los grupos en contacto (1), poseen igual status (2), se proponen fines comunes (3), dependen cooperativamente los unos de los otros, y (4), interactúan contando con el apoyo positivo de autoridades, leyes y costumbres.

Vale la pena precisar, en estas condiciones planteadas por Allport para la reducción del prejuicio, que la idea de estatus no se refiere a una condición de diferenciación económica sino social; el diccionario de la lengua española dice que estatus es la *posición que ocupa una persona en la sociedad o en un grupo social*, es decir, si el sujeto es maestro, padre de familia, alumno, etcétera.

Desde estos planteamientos, los maestros regulares, los maestros de educación especial, los alumnos con discapacidad, los alumnos sin discapacidad, los alumnos indígenas, constituyen la comunidad educativa de una escuela integradora, y es ese el estatus que socialmente comparten en un momento y en una faceta de sus vidas.

Para la UNESCO (2003), “las escuelas ordinarias con orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos”.

La educación integradora UNESCO (2003) busca aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. No es un tema marginal sobre cómo integrar a algunos alumnos a la escuela, sino un método que permite reflexionar acerca de cómo transformar sistemas educativos para que éstos respondan a la diversidad.

Algunas investigaciones sobre la educación integradora (UNESCO, 1999), efectuadas a partir de la labor desarrollada en instituciones escolares, los planteles que pretenden ser integradores poseen los siguientes elementos clave:

- Objetivos comunes amplios definidos para todos los alumnos, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben adquirirse.
- Una estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades diversas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y nivel de participación.
- Evaluación de los resultados basada en los progresos de cada alumno.
- El reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos, y
- Un contenido, unos conocimientos y unas competencias que corresponden al contexto de los alumnos.

Con base en los planteamientos de las etapas que Bobbio (1994) señala respecto a cómo se “construye” el acto discriminatorio - mediante el *mecanismo triádico de la discriminación* , es posible identificar como posible recurso educativo potencialmente útil frente al combate a la discriminación: la integración educativa.

La posibilidad de intervenir en el tránsito que vive el sujeto en el mecanismo triádico, es decir, entre el momento en que identifica sus rasgos y las diferencias que otros guardan con éstos, y la asunción de superioridad y de poder ante quienes no los portan, es un espectro de oportunidades para contribuir a la lucha contra la discriminación que sufren distintas poblaciones.

El eslabón faltante en ese tránsito, orientado a modificar la lógica que sigue descubrir las diferencias y después discriminar, requiere de elementos claros y eficaces, que puedan aplicarse sostenidos en la idea de que, en buena medida, discriminamos por temor, por desinformación, por sentirnos amenazados ante lo que desconocemos y ante lo que hemos desarrollado una serie de prejuicios, que reflejamos pero también fortalecemos con el lenguaje que empleamos.

Estos elementos, puede ofrecerlos la integración educativa, que en México, está definida en el *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, y que en el presente estudio se caracterizan y definen de la siguiente manera:

Convivir en espacios de diversidad en etapas tempranas.

La oportunidad de que en las escuelas regulares esté presente la diversidad, es decir, todos los rasgos diferenciadores posibles, posibilita a los alumnos, maestros y familias, habituarse a esa convivencia como algo natural, y a reconocer paulatinamente, que los “diferentes” no son una amenaza, y que la superioridad no sólo es innecesaria sino es indeseable al ser un obstáculo para la convivencia armónica, dado que la posibilidad de dicha convivencia, es la que puede fortalecer

el crecimiento individual y colectivo. La aportación valoral de la convivencia en la diversidad desde la etapa preescolar, es un elemento de crecimiento afectivo e intelectual para los sujetos, crucial para su desarrollo como ser social.

Recibir información acerca de las “diferencias”.

Sentirse amenazado por los diferentes es en buena medida resultado de la falta de información acerca de lo que en realidad son, piensan y viven los “diferentes”. Una persona con discapacidad puede parecer, para quien no lo es, basado en su prejuicio, alguien “raro”, “anormal”, o un homosexual puede ser, para quien no lo es, una persona “depravada”, o “enferma”. En las escuelas integradoras, que en México son aquellas en las que se aplica el *Programa de Fortalecimiento*, la información es un elemento sustantivo, que permite a todos los que en ella conviven, enterarse de muchas cosas que no saben, apropiarse de las palabras correctas sustituyendo términos inadecuados, y paulatinamente ir eliminando prejuicios basados en creencias y no en información científica. La información que se brinda mediante la integración educativa, va más allá de un cambio de términos, porque en realidad intenta generar procesos metacognitivos, centrados en la convicción de que mientras los sujetos se percatan mediante el análisis explícito del por qué algunas expresiones deben ser suplidas por las correctas, se abre un camino hacia el uso de un lenguaje sin prejuicios, y por tanto, hacia un proceso paulatino que modifica nuestros pensamientos respecto a quienes han sido objeto de discriminación.

Sensibilización permanente a los involucrados.

Las escuelas integradoras realizan permanentemente acciones orientadas a la eliminación de las barreras que enfrentan las personas con discapacidad, así como dirigidas a destacar los beneficios que para todos, y no sólo para tales personas, representa la oportunidad de convivir en la diversidad, enfatizando el efecto que tiene en un niño con discapacidad, la discriminación al no ser aceptado en su ingreso y/o integración a una escuela, y en contraparte, vivenciar (toda la comunidad educativa) experiencias de integración educativa de dichas personas.

Una misma educación para la diversidad.

La integración educativa tiene uno de sus centros de gravedad en las adecuaciones curriculares, que representan no sólo una estrategia psicopedagógica para que los niños con discapacidad alcancen los propósitos educativos, sino que es, de fondo, una muestra de que desde un mismo programa, desde una misma estructura arquitectónica, un mismo grupo, una misma sociedad y por tanto un mismo país, es posible otorgarle un lugar a todos, independientemente de sus rasgos diferenciadores.

Una cultura de legalidad.

Además de las oportunidades de información sobre los rasgos de los “diferentes”, las acciones de sensibilización y las estrategias que parten del currículum regular para diversificarlo, la integración educativa crea, mediante a la vida cotidiana en las escuelas integradoras, la concientización acerca de los derechos fundamentales que todos los sujetos tenemos, y en ese sentido los sujetos pueden analizar la distancia que sobre dicho ejercicio tienen las personas vulneradas, en comparación con las demás. De este modo, quienes conviven alrededor de las escuelas integradoras, pueden identificar que en la discriminación, un efecto devastador, es la restricción de derechos.

A la luz de los tales elementos, es posible intervenir en el *mecanismo triádico de la discriminación*, que significa incidir en la lógica que construye y mantiene el prejuicio y genera el acto discriminatorio, mediante las acciones integradoras; este es el planteamiento central de la presente investigación, apoyado sobre la base de que la discriminación se refleja, pero también se refuerza, mediante conductas que la convivencia organizada en la diversidad potencia.

Dicha convivencia, regulada mediante lo que establece en México el *Programa de Fortalecimiento*, incluye que los maestros regulares, los de educación especial y los padres, integrantes de la comunidad educativa, desarrollen paulatinamente

formas de interacción cada vez más respetuosas frente a los diferentes, y en ese desarrollo, el uso del lenguaje que empleamos, es fundamental; el lenguaje de la diversidad, no es el del altruismo, la compasión o el asistencialismo, sino el de los derechos.

2.4.3 El lenguaje y la convivencia en la diversidad: su potencial efecto desarticulador en el mecanismo triádico de la discriminación.

Si bien el conjunto de creencias determina la actitud que tengamos frente a una persona, no predispone a efectuar una conducta consecuente hacia éstos; una persona que tenga creencias negativas sobre los negros y por tanto actitudes condicionadas por ese pensamiento, si tiene cercanía con un amigo muy tolerante y al que le molesten los actos prejuiciosos, posiblemente no tendrá una conducta discriminatoria frente a un negro que se acerque a platicar, eliminando así las creencias que condicionaban la conducta prejuiciosa (Allport, 1954).

Esto parece demostrar, como ya se ha dicho, que la influencia social es determinante en la construcción del prejuicio y, por tanto, del acto discriminatorio, de manera que posiblemente, la convivencia en la diversidad regulada por acciones explícitas de integración, permitan que éstas condicionen a una comunidad educativa al desarrollo de formas de expresión y de convivencia orientadas al respeto a las diferencias y por tanto a los derechos básicos de todos.

El lenguaje es uno de los elementos formadores del pensamiento y la conciencia, es el estructurador básico de nuestras categorías de pensamiento y, por lo tanto, es un excepcional mecanismo de producción y reproducción simbólica e ideológica, y que por ende reproduce y refuerza los prejuicios y la discriminación.

Por ello, es fundamental bregar para que el lenguaje, cuyo uso es casi inconciente para las personas, se visibilice, se vuelva conciente y logremos así modificarlo;

nunca se insistirá demasiado en la utilización de un lenguaje no sexista, no racista, etc.

El lenguaje cotidiano empleado puede reforzar que, en la escuela y en sus hogares, los niños adopten una serie de estereotipos que resultará difícil erradicar posteriormente; decretos como “los niños no lloran”, “si te portas mal tu castigo será sentarte en la fila de las niñas” o “el taller de carpintería es para los niños y el de costura para las niñas”, tienen una carga socio afectiva discriminatoria, que contribuye a exacerbar las desigualdades que existen entre hombres y mujeres y, del mismo modo, otro tipo de expresiones refuerzan el prejuicio y la discriminación hacia los niños con discapacidad, indígenas y, posteriormente, esta discriminación basada en el prejuicio, se extiende hacia otros grupos sociales (CONAPRED, 2004).

CONAPRED (2004) abunda al respecto señalando:

Cuando el lenguaje se convierte en vehículo de transmisión de ideas discriminatorias, se tiende a etiquetar y estereotipar a los distintos actores de la comunidad escolar a través de chistes y apodos, sin reparar en los comportamientos de rechazo y exclusión que sufren algunos alumnos en razón de su origen étnico, estado de salud o cualquier otra característica que sea motivo de discriminación. En particular, el hostigamiento que sufren niños pertenecientes a minorías religiosas ante su negativa a participar en actos cívicos, frecuentemente acaba en la aplicación de sanciones, el descrédito público y la burla de sus compañeros y, en el peor de los casos, en agresiones físicas, inflingidas por los docentes, alumnos o hasta por padres de familia que intentan obligarlos a adoptar y permanecer en determinadas posturas.

Desde dicha perspectiva, si el lenguaje es un vehículo para el prejuicio y la discriminación, en la convivencia en la diversidad, como en toda relación humana, se convierte en la herramienta fundamental para fortalecer o para prevenir actos discriminatorios; en ese sentido, el lenguaje empleado en la convivencia en la diversidad, organizada y regulada mediante la integración educativa, puede incidir en la desarticulación del mecanismo triádico, modificando las creencias que pueden conducir al prejuicio y al acto discriminatorio.

Lenguaje es pensamiento. Las palabras son un reflejo de la conciencia y el pensamiento, y no sólo transmiten, sino refuerzan las ideas o valores (Rodríguez, 1996).

Vigotsky y otros teóricos contemporáneos, afirmaban que el lenguaje era determinante en las transformaciones de las funciones psicológicas que se presentaban después de los primeros veinte meses de vida, aproximadamente. Pero casi todos ellos suponían que el lenguaje era un factor que simplemente alteraba la capacidad cuantitativa del niño. Gracias al lenguaje el niño recordaba *más* cosas, ponía atención *más* tiempo, percibía *mayor* número de objetos simultáneos, y en general, se entretenía y sentía emoción por *más* cosas (Solovieva, 2004).

En palabras de Piaget, "el niño era un adulto pequeño que pensaba como aquél pero en una escala menor". En realidad, el niño no piensa como un adulto, pasa por una serie de estadios en donde cada uno está determinado por las características cualitativas de las funciones psicológicas. Así pues, la presencia del lenguaje crea estructuras mentales que sin él no existirían y por lo tanto, pensó Vigotsky, el lenguaje y su unidad —la palabra— deben ser la unidad de análisis a través de la cual se revelará la esencia misma de la conciencia. O para ponerlo en vigotskianas palabras "la conciencia se refleja en cada palabra, como el sol se refleja en cada gota de agua".

Al margen de sus definiciones literales, algunas palabras empleadas para etiquetar a algunas personas, son consideradas agresivas no por su significado real sino por sus connotaciones, como las que se usan para denominar a los homosexuales, a los que son de raza negra, a las personas con discapacidad, a los indígenas o a los pobres.

Para Rincón (en Islas, 2005),

..no sólo empleamos las palabras para pensar (incluso para pensar en las palabras); el lenguaje se encuentra en la base de casi toda nuestra experiencia. Afectos, emociones, imaginación, encuentros y desencuentros, creencias, decisiones, elecciones, preferencias...en fin, prácticamente toda conducta se nutre y realiza en y a través de este *humus* omnipresente en la actividad humana. También, por supuesto, el acto discriminatorio.

El lenguaje de la discriminación se alimenta de la carne y la sangre de personas puestas históricamente en situación de vulnerabilidad. El niño estigmatizado por vivir con una discapacidad, el indígena rechazado por su origen étnico, el individuo con preferencias distintas a la heterosexual, entre otros muchos ejemplos posibles, son cotidianamente víctimas de parodias, motes y apodosos humillantes que afectan de manera severa su calidad de vida e incluso la imagen que tienen de sí mismos, atentando contra su dignidad.

Asignamos connotaciones a las palabras, nombramos las cosas y a las personas basados en las experiencias de los entornos en los que nos desarrollamos, y poco concientes somos del poder que las palabras ejercen, porque, en el mejor de los casos, nos percatamos del efecto externo que tienen, en ejercicios de autocrítica serios, pero rara vez centramos la mirada crítica en el efecto que nuestras palabras tienen sobre ellas mismas, es decir, para reforzar sus implicaciones, y por tanto, confirmar con ello nuestros pensamientos sobre tal cosa, persona o hecho.

Islas (2005) argumenta que no es sólo un vocabulario específico o ciertos rasgos gramaticales lo que crea prejuicio al usar el lenguaje, sino que muchas veces, ni siquiera se cuenta con un vocabulario en áreas de importancia para los grupos históricamente más vulnerables, lo que sirve como instrumento de exclusión.

Las palabras importan (Islas, 2005), porque del lenguaje, es posible dar el salto al desprecio, al descrédito, y por ende, a la discriminación; por ejemplo, decir “dialecto” es un juicio de inferioridad de una lengua, que es seguida del menosprecio a quienes la usan.

El vínculo entre lenguaje y discriminación no se circunscribe al uso simple de los vocablos; de ser así, eliminar la discriminación a través de la modificación de nuestras palabras sería relativamente fácil. Los cambios idiomáticos no generan por sí solos cambios profundos en los pensamientos o lo que algunos autores denominan representaciones sociales, o de ser así, un esfuerzo de “ingeniería lingüística” habría ya permitido avances sustanciales en torno a la discriminación que se ejerce contra diferentes poblaciones.

Con base en los planteamientos de Islas (2005), puede afirmarse que el lenguaje no sólo es un síntoma o un reflejo de cuánto y cómo discriminamos, sino es, en sí mismo, discriminación, porque representa las percepciones sesgadas que tenemos de ciertas poblaciones, que como consecuencia, se ven lesionadas en sus derechos fundamentales, razón por la que es relevante evidenciar la profundidad – y la oportunidad que este análisis nos ofrece en el combate contra la discriminación- del vínculo entre nuestras expresiones lingüísticas y la discriminación.

Islas (2005) señala:

Elegir entre términos como “holocausto” o “matanza”, “feto” o “bebé no nacido”, “terrorista” o “separatista”, “anciano” o “adulto mayor”, son todos casos en los que está en juego algo que va más allá de un simple vocablo. Piénsese en la diferencia entre llamar a la drogadicción un “vicio” o una “enfermedad”. En el primer caso se pone el énfasis en el individuo, moralmente débil, que se deja dominar por alguna sustancia tóxica; en el segundo su consumo se considera en relación con el influjo de su entorno social, como algo accesible a un enfoque terapéutico y a la prevención. Hablar de “diferencias de género” en vez de “diferencias sexuales” permite ir más allá de una mera determinación biológica para discutir sobre una realidad cultural susceptible de ser evaluada y reformada.

En tales casos, la discusión gira en torno a cómo describir una misma cosa, y específicamente en qué poner el énfasis, por lo que lo que importa son los significados, las connotaciones, y en ese sentido, estamos frente a la posibilidad de hablar mejor de lo mismo, y paulatinamente, empezar a conducirnos, individual y colectivamente, de manera más armónica, más respetuosa, y menos discriminatoria.

La importancia de hablar, por ejemplo, de las “personas con discapacidad” en vez de emplear otros términos como “minusválido”, “inválido” u otro, alude no sólo a superar la connotación peyorativa, sino a poner la mirada en el papel que la sociedad puede ejercer en la mejora de condiciones para dichas personas, si se les brinda apoyos consistentes en oportunidades de integración educativa y laboral, con las consecuentes ayudas individualizadas, adecuaciones curriculares y arquitectónicas que ellas requieren (SEP, 2002).

Inclusive, siendo aún más preciso, implicamos cosas diferentes cuando decimos “discapacitado”, que cuando utilizamos la expresión “persona con discapacidad”, porque en el primer caso, la connotación es que la persona es, integralmente, restringida en sus capacidades, y en el segundo caso, se habla de la presencia de

una o más discapacidades en la persona, pero también de capacidades sin restricción alguna.

El asunto más relevante de destacar el lenguaje en su vínculo con la discriminación, es que si lenguaje es pensamiento, es posible lograr modificar el pensamiento a través de la modificación del lenguaje, es decir, que además de reconocer el efecto que las experiencias en nuestro entorno tienen sobre nuestro lenguaje, requerimos identificar que el lenguaje que empleamos ejerce una influencia decisiva en cómo pensamos.

Sin duda, muchas expresiones idiomáticas no resultan fáciles de evitar, y sería ingenuo pensar que lograrlo eliminaría la discriminación, porque de ser así, la aplicación de una terapia verbal ya lo habría conseguido (Islas, 2005).

Lo que se requiere, además del cambio en el lenguaje, es el cambio de connotaciones, que ciertamente pueden empezar a cambiar modificando los términos que las portan, pero es indispensable, además, transformar la percepción del mundo, tanto individual como colectiva, a través de estrategias estructurales, que permitan a todos participar en experiencias donde, no sólo aprendamos a utilizar un lenguaje distinto al que condiciona el acto discriminatorio, sino a recibir la información correcta, la sensibilización necesaria, y la identificación de las oportunidades de crecimiento que la coexistencia y convivencia con aquellas poblaciones tradicionalmente discriminadas, nos ofrecen.

El componente cognitivo, mediado por el lenguaje, es fundamental ante la posibilidad de desarticular el *mecanismo triádico de la discriminación* mediante la convivencia en la diversidad, porque nuestros conocimientos y creencias abrirán una puerta a muchas actitudes, las cuales, si bien cumplen una función defensiva ante la amenaza y así manejar los conflictos, el papel de la influencia social, jugará un papel decisivo en la respuesta (Allport, 1954).

El lenguaje de la diversidad, se puede desarrollar paulatinamente si se propicia la convivencia con los diferentes, y en ese contexto, en México existe un marco regulatorio que organiza y sistematiza acciones integradoras o incluyentes, cuyo papel desempeña el *Programa de Fortalecimiento*, en las escuelas donde se aplica.

Transitar del lenguaje de la discriminación al lenguaje de la diversidad, es una de las metas del *Programa de Fortalecimiento* dentro de las escuelas integradoras, y puede conducir a los sujetos a romper la secuencia discriminatoria representada por el *mecanismo triádico de la discriminación*.

El lenguaje es el canal mediante el cual opera socialmente el *mecanismo triádico de la discriminación*, que se traduce en el acto discriminatorio, de manera que, a través del lenguaje es posible reconocer la discriminación, y asimismo, se convierte en un recurso potencialmente valioso para que, a través de su modificación paulatina, los sujetos que conviven en la diversidad como parte de las escuelas integradoras, eliminen paulatinamente expresiones discriminatorias.

Esta investigación se apoya en los resultados que el Consejo Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación (CONAPRED) aportó en 2005 mediante la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, que realizó mediante la aplicación de cuestionarios en los que las opiniones y percepciones que sobre su propia discriminación y la de los demás, manifiesta la población participante.

En ese sentido, CONAPRED operacionalizó la discriminación como aquella que manifestaron los encuestados, es decir, la que expresaron verbalmente y por escrito, lo que, en congruencia con los planteamientos de Islas(2005), se identifica como una oportunidad potencialmente valiosa para que, a través de la valoración que mediante el lenguaje podemos hacer la discriminación, podamos aplicar estrategias para modificar paulatinamente las expresiones que conducen o contribuyen al acto discriminatorio.

CONAPRED (2007) indica que el *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, es el recurso que se emplea en México en el sector educativo para apoyar la lucha contra la discriminación, lo cual coincide con los planteamientos de Verdugo (2003), que apuntan lo siguiente:

La integración educativa tiene ya tres décadas de existencia en muchos países y el proceso sigue adelante, porque es un modo de trabajar en el aula y en la escuela defendiendo los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades de todos los alumnos. Se han superado muchos problemas en ese camino y quedan muchos otros por resolver, pero es cierto que el desarrollo de la integración educativa contribuye a transformar las actitudes sociales y profesionales, pues no permite la segregación ni la marginación por motivos de las diferencias en la capacidad de rendimiento o por otras razones.

Los resultados de la investigación realizada, serán los elementos que puedan dar luz para saber si la educación, particularmente la educación básica, y más específicamente, la educación preescolar, cuentan en dicho programa con un recurso eficaz en el combate contra la discriminación hacia las personas con discapacidad, cuya integración es el propósito central del *Programa de Fortalecimiento*, pero será importante valorar si, además, la diversidad que asiste a las aulas regulares de las escuelas integradoras, se ve en general beneficiada.

El *Programa de Fortalecimiento* y los elementos que lo constituyen, permitirá, en la valoración de su aplicación, comparar lo que la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores, manifiesta acerca de la discriminación, en cuatro grandes ámbitos: 1) derechos de las personas con discapacidad, 2) concepto y niveles de discriminación, 3) aceptación de los diferentes y 4) iniciativas para combatir la discriminación.

III. CONTEXTO

Discriminación en México y sus relaciones con la atención educativa de personas con discapacidad.

3.1 Panorama de la discriminación en México.

Algunas de las complejidades para analizar el fenómeno de la discriminación, son que está asociado a distintos factores culturales, como la desigualdad y la pobreza, y que se remonta a los orígenes mismos del país, lo que impide que pueda explicarse sólo como producto de hechos coyunturales o contemporáneos; asimismo, uno de los mayores obstáculos para conocer dicho fenómeno, es la falta de información estadística (Székely, 2007).

En México, la mayoría discrimina y está discriminada; entre las causas de la discriminación que aún se viven está la discapacidad, la identidad sexual, los indígenas, el maltrato a los pobres, y la falta de derechos a los diferentes (Monsiváis, 2007).

Una de las dificultades básicas para diseñar e implementar estrategias de distinta índole dirigidas explícitamente a combatir la discriminación en México, ha sido durante décadas la ausencia de un diagnóstico sobre dicho fenómeno en el país, por lo que, entre 2002 y 2007, se realizaron tres encuestas nacionales que, aunque con distintos propósitos específicos, ofrecen información relevante para conformar un perfil sobre la discriminación que en el país se ejerce contra distintos grupos.

Dichas encuestas son:

- a) Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (ENCRAVE) realizada en 2002 por la Fundación Este País, A. C.
- b) *Primera Encuesta Nacional sobre discriminación en México*, realizada en 2005 por la Secretaría de Desarrollo Social, a través del CONAPRED.
- c) Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de educación Media Superior, realizada en 2007 por el Instituto Nacional de Salud Pública.

A continuación se menciona información obtenida mediante dichas encuestas:

Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y padres de familia de la Educación Básica en México (ENCRAVE):

Esta encuesta revela algunos resultados sobre la discriminación que acerca de ciertos sectores manifiestan los encuestados. Para la elaboración de la encuesta, dicha fundación contó con un grupo de expertos en educación y opinión pública.

La ENCRAVE reporta frecuencias y cruces estadísticos orientados a definir un perfil de los maestros encuestados y da a conocer los contrastes o coincidencias con las opiniones de los padres de familia. Los resultados de la ENCRAVE ofrecen información relevante a nivel nacional y por zonas geográficas sobre los siguientes temas:

- Perfil socioeconómico y laboral de los maestros.
- Percepción de los maestros sobre la vida magisterio, la vida sindical y el aprecio por su profesión.
- Integridad personal y cultura de la legalidad.
- Tolerancia, democracia y participación social.

- Disposición y resistencia al cambio social.
- Políticas públicas.

Participaron 2,321 maestros de primaria y secundaria en activo, 2423 padres de familia de los mismos niveles educativos, y se empleó un diseño metodológico probabilístico, estratificado, trietápico con conglomerados de tamaño 5 y se efectuó entre el 23 de septiembre y el 18 de octubre de 2002.

Respecto a sus resultados, la ENCRAVE dio a conocer, entre otros datos, el análisis que realizan autoridades educativas, y así, la Fundación Este País pretende mejorar la manera en que los maestros y los padres de familia perciben la sociedad en la que viven y los retos que existen para transformarla.

En dicha encuesta, los maestros muestran tener apego a creencias religiosas y una tolerancia limitada hacia religiones y preferencias sexuales distintas a las suyas, y en ese sector magisterial, existe una limitada cultura de la legalidad y desconfianza en el sistema de procuración de justicia. El 17% de los maestros no aceptaría o aceptaría en parte que un indígena viviera en su casa.

Uno de cada cinco maestros manifiesta que no aceptaría, o aceptaría en parte, que una persona de otra raza viviera en su casa, mientras que un tercio de los maestros no aceptaría, o aceptaría en parte, que una persona de otra religión viviera en su casa, y cerca de 40 % de los maestros no aceptaría que un homosexual viviera en su casa.

A pesar de que la tolerancia es el cuarto valor más apreciado por los maestros, sólo uno de cada tres maestros reconoce que al salir de la secundaria los jóvenes actúan con respeto a sus semejantes y que son tolerantes a las diferencias entre las personas, y en último lugar aparece el fomento en las escuelas al aprecio por la justicia.

Respecto a otros rubros encuestados en la ENCRAVE, no se muestran diferencias significativas entre maestros y padres respecto a una muestra cultural de intolerancia ante las diferencias, así como respecto a un escaso interés por la cultura de la legalidad (Martínez, 2005). La radiografía revelada por la ENCRAVE, presenta un escenario complejo, en el que lo que los maestros manifiestan, revela sus concepciones sobre aspectos que son cruciales en el desarrollo cotidiano de su práctica docente.

Desde esa mirada, aspectos como la limitada tolerancia manifestada hacia personas de religiones y preferencias sexuales distintas a las suyas, así como hacia los indígenas, configuran un escenario educativo poco favorable para la integración de sujetos pertenecientes a dichos sectores poblacionales, como parte del ejercicio de sus derechos, pues son los maestros actores clave para definir las formas de participación y de convivencia social de los alumnos.

El escaso interés por la cultura de la legalidad expresado por los maestros, de acuerdo a la ENCRAVE, podría contribuir también a que las prácticas educativas parezcan no considerar como un derecho de todos, el acceso, la permanencia, y las oportunidades de aprendizaje.

Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (CONAPRED, 2005).

Esta encuesta fue realizada por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) a través del CONAPRED, con el propósito de generar información que permitiera caracterizar y entender mejor el fenómeno de la discriminación a nivel nacional. La encuesta exploró la discriminación en México hacia 6 sectores de la población: adultos mayores, indígenas, personas con discapacidad, minorías religiosas, preferencias sexuales distintas y mujeres.

Se obtuvo información de 5,608 personas, en muestras representativas de la población, de las cuales, 1, 400 fueron hacia la población general y el resto a poblaciones específicas.

El cuestionario global está estructurado por los siguientes rubros: características generales del entrevistado, representaciones sociales, justicia, valores, género, edad, aspecto social, religión, discapacidad, económica, etnia, preferencia sexual y discriminación. La investigación se realizó con base en una muestra probabilística con la finalidad de que los resultados que se generaran fueran generalizables a las distintas poblaciones de estudio. Para tal fin, se tomó los marcos de características geográficas y sociodemográficas disponibles como parte del IX Censo Nacional de Población y Vivienda 2000.

Se empleó una clasificación en 3 regiones, que SEDESOL ya había utilizado en investigaciones de las entidades federativas.

Tabla 1. Regiones del país en las que se aplicó la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México de CONAPRED.

REGIÓN	ENTIDADES
NORTE	Baja California, Baja California Sur, Coahuila, Chihuahua, Durango, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Zacatecas.
CENTRO	Aguascalientes, Colima, Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Estado de México, Michoacán, Morelos, Puebla, Querétaro y Tlaxcala.
SUR	Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Fuente: SEDESOL (2005).

Respecto a los resultados, las personas encuestadas manifiestan percibir mayor consideración por los adultos mayores, las personas con discapacidad, los enfermos de SIDA, así como por los indígenas, y menor consideración por los extranjeros, los no católicos, los homosexuales y las personas con ideas políticas distintas.

48 % de las personas señala que no estarían dispuestas a que en su casa viviera un homosexual, y el 42 % no estarían dispuestas a que en su casa viviera un extranjero. 38 % no estarían dispuestas a que en su casa viviera una persona con ideas políticas distintas a las suyas, mientras que 36 % no estarían dispuestas a que en su casa viviera una persona de otra religión.

El 31 % no estarían dispuestas a que en su casa viviera una persona de otra raza; el 20 % no estarían dispuestas a que en su casa viviera una persona indígena, y el 15 % no estarían dispuestas a que en su casa viviera una persona con discapacidad. En opinión de los encuestados, los grupos que se sienten más discriminados son los discapacitados y los homosexuales, aunque en menor proporción, también las mujeres, los indígenas, los adultos mayores y los pertenecientes a minorías religiosas.

Según las personas encuestadas, en el último año, los grupos que han sufrido algún acto de discriminación son: 42 % homosexuales, 32 % discapacitados, 31 % indígenas, 24 % adultos mayores, 21 % minorías religiosas, 15 % mujeres.

Al analizar los resultados de la encuesta nacional realizada por CONAPRED, Székely (2007) señala que, respecto a la discriminación que la encuesta revela,

...existen por lo menos tres áreas de política que pueden abordarse para hacerle frente. La primera es la provisión de información sobre la contribución de distintos grupos excluidos de la sociedad, la segunda es la generación de incentivos dentro del hogar para eliminar prácticas

discriminatorias, y la tercera consiste en generar información pública sobre la magnitud del problema de la discriminación. La encuesta nacional es precisamente un esfuerzo en este sentido, y constituye una esperanza para comenzar a modificar “la imagen” que nos ha permitido observar en el espejo.

Los resultados de la encuesta aplicada por CONAPRED son un retrato hablado de la discriminación actual en México, y la revela como un problema social complejo y fuertemente arraigado en la población, la cual no sólo opina sobre los sectores que considera son los más discriminados en el país, sino que revela sus propias actitudes discriminatorias.

En los resultados de dicha encuesta, destaca la consistente y sistemática discriminación manifestada por los encuestados, principalmente, hacia los homosexuales, las personas con discapacidad, los indígenas, los adultos mayores, las minorías religiosas y las mujeres. La discriminación, es claramente revelada tanto en la ENCRAVE como en la encuesta de CONAPRED, y con ello se da cuenta de la sedimentación de prejuicios y de actos discriminatorios.

Cada uno de esos grupos discriminados, con características complejas, particulares y distintas entre sí, se enfrentan con problemáticas similares respecto a la restricción de sus derechos fundamentales, pero al mismo tiempo se precisa notar que la exclusión de la que son objeto obedece a mecanismos sociales distintos de un grupo a otro.

Las posiciones desventajosas de dichos grupos, y que los hace vulnerables ante la discriminación, se exacerban debido a estigmas que la sociedad le ha atribuido a cada uno de dichos colectivos. Desde algunas perspectivas, por ejemplo, se atribuye culpabilidad de su situación a homosexuales, a quienes viven con VIH-SIDA, o a mujeres que toman decisiones en ejercicio de sus derechos

reproductivos, mientras que se considera como víctimas de la situación que viven, entre otras, a las personas con discapacidad (Rodríguez, 2004).

Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de educación Media Superior:

Ampliando el diagnóstico nacional sobre discriminación, en 2008, el Instituto Nacional de Salud Pública, realizó esta encuesta en escuelas de bachilleres, de subsistemas federales, estatales y autónomos, mediante una muestra de 13, 104 estudiantes de 15 a 19 años de edad.

Los resultados revelan que a 54% de los estudiantes no le gustaría tener como compañero en la escuela a enfermos de SIDA, 52.8% a no heterosexuales, 51.2% a discapacitados, 47.7% a indígenas, 38.3% a quienes tienen ideas políticas diferentes, y 35.1% a quienes tienen otra religión.

De dicha muestra, 44.6% de los hombres y 26.2% de mujeres admite haber insultado a compañeros; 40.4% de hombres y 43.5% de mujeres dice haber ignorado a compañeros; 36.5% de hombres y 35.3% de mujeres ha rechazado a compañeros.

Esta encuesta, revela además, que el entorno social donde se desenvuelven los estudiantes, particularmente sus hogares, ejercen una influencia importante en las conductas de exclusión, intolerancia y violencia que los jóvenes muestran en las escuelas: 56.9% dice ser muy criticado en casa, 65.6% dice ponerse muy nervioso cuando los mayores les dicen algo, y 84.9% dicen que muchas cosas los ponen nerviosos; 61.8% dicen nunca llevarse bien con sus padres, y sólo 34.2% dice que es fácil hablar con ellos de sus problemas.

Dicha encuesta, pone de manifiesto la posibilidad de que, incidir en las formas de convivencia entre los sujetos de los distintos grupos sociales mediante la

educación temprana, como es el caso de preescolar, puede ser una alternativa para que la prevención de actos discriminatorios encuentre sus mejores posibilidades de éxito, dado el carácter formativo que dicho nivel educativo ejerce en el desarrollo integral de los sujetos, sobre todo considerando que, como señala Brogna (2006), actualmente, a mayor nivel educativo hay menor integración, es decir, la integración educativa menos condiciones favorables para su desarrollo en primaria que en preescolar, en secundaria que en primaria, y así sucesivamente.

Desde esa perspectiva, la escuela integradora de preescolar, brinda un espacio propicio para que, a través de la internalización del lenguaje de la diversidad, y de la convicción de los beneficios que la convivencia de los diferentes permite, la integración educativa permita desarticular el *mecanismo triádico de la discriminación*.

Las tres encuestas nacionales mencionadas, han permitido conocer, desde distintas perspectivas, el fenómeno de la discriminación en el país; en particular, la encuesta nacional de CONAPRED, que a diferencia de las demás, consideró en su muestra a población de cada grupo en situación de discriminación y a población general, da cuenta de niveles y formas en que dichos grupos, sufren restricciones en el ejercicio de sus derechos fundamentales.

El entramado de la discriminación tiene dimensiones de seria complejidad, pues estos estigmas, fortalecidos por prejuicios religiosos y posturas moralistas, se contraponen al imperativo, a la urgencia del respeto a los derechos fundamentales de todos esos grupos, como parte de una sociedad para la que existe la misma normatividad jurídica, que protege a todos.

Algunas iniciativas de lucha contra la discriminación, han intentado ser atajadas por la jerarquía católica mexicana y por grupos como PROVIDA, quienes se manifiestan abiertamente lo que ellos denominan “atentados contra las buenas

costumbres”, como es el caso del libre ejercicio de los derechos fundamentales de los homosexuales (Monsiváis, 2005).

Por ello, más importante que insistir en iniciativas que atiendan a los grupos discriminados, es fortalecer el ejercicio del derecho a la no discriminación, que brinda protección universal a todos, y que es un principio fundamental dentro del campo de los derechos humanos (Rodríguez, 2004).

En el caso de las personas con discapacidad, los estigmas que consideran su situación “involuntaria”, no aminoran, con la compasión social, la discriminación de la que son objeto, pues la exclusión hacia dichas personas se convierte en acciones socialmente permitidas, como las iniciativas asistencialistas, que abrigan dicha exclusión con el argumento de que la discapacidad debe ser atendida en centros especiales, lo que deriva en una discriminación que la sociedad pasivamente autoriza, y que restringe gravemente los derechos y oportunidades que tales personas tienen atribuidas jurídicamente.

Como señala Székely (2007), en México existen marcados índices de discriminación hacia grupos específicos de la población, y contar uno de los mayores obstáculos para la creación de políticas públicas orientadas a combatir la discriminación, es la falta de información estadística, que las encuestas antes descritas proporcionan como parte del primer diagnóstico formal que en nuestro país se realiza respecto a la discriminación, pero dichas políticas públicas estarán “remando contra la corriente” si no van acompañadas de modificaciones reales en los patrones de conducta derivados de la cultura, los prejuicios e incluso la tradición de la exclusión, razón que fortalece el planteamiento del presente estudio, en tanto se plantea la posibilidad de identificar un recurso existente en el sistema educativo como elemento potencial para modificar dichos patrones mediante la desarticulación del *mecanismo triádico de la discriminación*, a través de la convivencia en la diversidad, organizada a la luz de la integración educativa en las escuelas regulares.

3.2 Declaraciones y leyes en favor de la lucha contra la discriminación.

El combate contra la discriminación en México tiene antecedentes en esfuerzos de orden mundial, realizados por organizaciones internacionales defensoras de los derechos humanos y de las garantías individuales.

El primer antecedente que fundamenta el derecho a la no discriminación, es la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, promulgada por la ONU en 1948, que posteriormente ha sido soportada por declaraciones específicas como:

- Declaración de los derechos del niño (1959).
- Declaración sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (1981).
- Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (1993).
- Declaración política sobre el VIH/SIDA (2006).
- Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007).

Consecuentemente, los países del orbe han construido distintas legislaciones que norman constitucionalmente garantías individuales contra la discriminación.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala, en su Artículo Primero:

Queda prohibida toda discriminación motivada por el origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Por otro lado, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en su Artículo 4º, establece:

Para los efectos de esta Ley se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otro, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en todas sus manifestaciones.

La Ley 185 para la Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, señala en su Artículo 16, que dicha población no debe ser objeto de discriminación en razón de raza, color, sexo, idioma, lengua, religión, opinión pública, origen étnico, posición económica, discapacidad, y cualquier otra circunstancia no prevista en el Artículo.

México fue sede en 2004 del Primer Foro Internacional sobre la No discriminación, los desafíos económicos, fiscales y judiciales de la implementación de las leyes anti discriminación en América Latina y El Caribe, cuyo propósito fue propiciar un debate conceptual y práctico respecto a la discriminación en Latinoamérica, analizando las experiencias internacionales respecto a la promoción de marcos legislativos y legales anti discriminatorios, buscando además “identificar marcos institucionales para garantizar el derecho a la no discriminación de todas las personas”.

Leyes específicas han sido creadas en México orientadas a salvaguardar los derechos fundamentales de las mujeres, los homosexuales, las personas con discapacidad, los indígenas, los adultos mayores, etc., y destacan las siguientes:

En el caso de las mujeres, la reciente aprobación de la Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia, incluye dentro del concepto de violencia de género, los aspectos no sólo físicos, sino también psicológico, patrimonial, económico, laboral, institucional, sexual y de matrimonio; dicha ley, además, permitirá destinar recursos financieros para proteger a las mujeres en refugios secretos donde recibirán la atención integral que requieren. Este es un paso importante hacia la protección de las mujeres que, como señalan los datos de la encuesta nacional, son altamente vulnerables ante la fuerte cultura de machismo y discriminación prevaleciente en México.

Históricamente explotada y discriminada, la compleja y diversa población indígena del país, está teóricamente protegida por la carta magna, la cual reconoce la composición multicultural de la Nación Mexicana, incluidos los pueblos indígenas, a los que define como aquellos que descienden de las poblaciones que habitaban el país antes de la colonización; las formas de organización social, económica, cultural y política de las comunidades indígenas; la integridad de sus tierras; la elección de representantes en diversos niveles gubernamentales; acceso al desarrollo de sus regiones; educación bilingüe e intercultural; servicios de salud, y participar en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo, entre otras referencias específicas sobre dichas comunidades.

En el mismo sentido, la Ley sobre derechos y cultura indígenas, orientada a eliminar también todo tipo de discriminación hacia las etnias, fue elaborada a finales de 1996 por la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), con base en los llamados Acuerdos de San Andrés y fue enviada al Congreso por el poder ejecutivo en diciembre de 2001 como parte de sus medidas para poner fin al conflicto zapatista en el estado de Chiapas.

La iniciativa garantiza la autonomía de las comunidades indígenas para determinar sus propias formas de organización social, política, cultural y económica, respetando sus usos y costumbres, los derechos y garantías individuales y la participación igualitaria de las mujeres. También se garantiza el uso y disfrute

colectivo de los recursos naturales asentados en sus territorios, con excepción de los recursos minerales reservados a la propiedad del Estado y reconoce la preservación y enriquecimiento de sus lenguas autóctonas, incluyendo todos los elementos que contribuyan a elevar su cultura e identidad.

Respecto a los avances en materia jurídica orientados a la protección de las personas con discapacidad, en junio de 2005 fue publicada la Ley General de las Personas con Discapacidad, que tiene como propósito establecer las bases para lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad, en un marco de igualdad y de equiparación de oportunidades. Dicha ley establece como principios: la equidad, la justicia social, la equiparación de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias, la dignidad, la integración, el respeto y la accesibilidad. Asimismo, la Ley tipifica derechos y garantías para las personas con discapacidad, en materia de salud, trabajo, educación, facilidades arquitectónicas, de desarrollo urbano y vivienda, de transporte público y comunicaciones, de desarrollo y asistencia social, de deporte y cultura y de seguridad jurídica.

En el ámbito educativo, desde 2002 la Secretaría de Educación Pública ha impulsado en escuelas públicas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, que promueve el desarrollo de espacios escolares incluyentes para los niños y jóvenes con discapacidad.

Respecto a los pobres, distintas iniciativas políticas han sido impulsadas para apoyar a quienes padecen dicha condición en México, mediante programas asistencialistas como *Contigo*, *Oportunidades*, *Hábitat*, *Pro campo*, *Seguro Popular*, y se ha buscado generar desarrollo social con base en la Ley sobre Desarrollo Social.

Dichos programas destinados a los pobres del país, han pretendido contribuir al abatimiento de las inequidades que ellos padecen, las cuales están asociadas a la discriminación como una constante en sus vidas.

En lo concerniente a los adultos mayores, en junio de 2002 se publicó la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, que tiene por objeto garantizar a dichas personas derechos a una vida con calidad; al disfrute pleno sin discriminación alguna; a una vida libre sin violencia; al respeto a su integridad física, psicoemocional y sexual; a recibir protección por parte de la comunidad, la familia, la sociedad, de las instituciones federales, estatales y municipales; a vivir en entornos dignos y decorosos, que cumplan con sus necesidades y requerimientos y en donde ejerzan libremente sus derechos.

Las minorías religiosas también están teóricamente protegidas por la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, que entró en vigor en julio de 1992, y que establece que las asociaciones religiosas son iguales ante la ley en derechos y obligaciones. En la práctica existen fuertes dificultades para la aplicación de esta Ley debido a la inequidad que existe entre el círculo de poder de la religión mayoritaria y el resto de las asociaciones religiosas legalmente registradas; asimismo, en los términos de la propia Ley existen sesgos porque no se contemplan con la claridad necesaria rubros que permitan castigar actos ilegales por parte de representantes de las asociaciones religiosas; pese a ello, es destacable el esfuerzo que en esta materia se ha realizado en México.

Por otro lado, en respuesta a la lucha de los homosexuales por el reconocimiento de su estatus legal en la sociedad, el Distrito Federal y el estado de Coahuila han dado pasos en el otorgamiento de derechos de dichas personas. En el Distrito Federal, La Ley de Sociedades en Convivencia aprobada en noviembre de 2006, reconoce que tal figura jurídica se constituye cuando dos personas, que pueden ser o no del mismo sexo, establecen un hogar común, con voluntad de permanencia y ayuda mutua; dicha Ley, permitirá a parejas – heterosexuales o no- ejercer derecho de recíproco de proporcionarse alimentos, derecho de sucesión, derecho de tutela y, en caso de separación, derecho de pensión por parte del que carezca de ingresos.

En Coahuila, también en noviembre de 2006, se aprobó la Ley de Pacto Civil de Solidaridad, que es una reforma al código civil de esa entidad, y que establece un compromiso patrimonial entre parejas de cualquier sexo; la Ley permite una unión legal que permite la tutela y la sucesión de derechos. En otras entidades del país, los congresos locales discuten ya iniciativas de ley similares.

Si existen leyes, ¿qué hace falta? la creación de todas las leyes antes descritas, aunque perfectibles, parece responder a los tiempos que vivimos, en los que el reconocimiento de la diversidad es un imperativo impostergable; pero parece entonces incomprensible que, contando con tal respaldo jurídico, hoy tengamos un panorama de discriminación como el que reporta la encuesta nacional de CONAPRED.

Ante dicha paradoja, es importante analizar la compleja red legal, para localizar dónde están los obstáculos que no han permitido dar el salto de la normativa al de la impartición de la justicia. No es difícil, en principio, saber que respecto a las leyes mencionadas, es necesario el establecimiento de mecanismos claros para su aplicación, a fin de lograr acortar la distancia entre el marco jurídico documental y la concreción de su operación real en la vida cotidiana de los mexicanos.

Es claro, también, que a la aplicación de las leyes debe seguir un largo proceso que paulatinamente impulse una transformación cultural, que permita a los sujetos en lo individual y a los colectivos sociales, modificar las formas de pensamiento que hasta hoy dan lugar a la discriminación imperante en el país hacia las personas antes mencionadas; el pensamiento puede transformar el lenguaje y viceversa, y, eventualmente, los actos discriminatorios pueden empezar a desarraigarse de la cultura.

La coyuntura que representa la encuesta nacional realizada por CONAPRED, es la principal razón por la que sus resultados deben ser considerados,

desagregados para su discusión y, consecuentemente, para trascender hacia acciones concretas dirigidas al combate contra la discriminación, no únicamente por el devastador impacto personal que sobre los afectados ejerce sistemáticamente dicho fenómeno, sino porque su existencia representa un atentado contra los derechos fundamentales y las libertades básicas de las personas a las que se discrimina.

Más aún, la discriminación ejerce un efecto negativo en los grupos sociales, porque deteriora la convivencia humana y alimenta las desigualdades.

En ese contexto, la discriminación no únicamente debe tener, como respuesta social y gubernamental, la elaboración y operación de iniciativas y programas que en las familias, las escuelas, los centros de trabajo y en la comunidad en general, promuevan la importancia de que las personas que hoy son discriminadas, sean reconocidas en la sociedad con las mismas oportunidades que los demás; es la aplicación de la ley el gran paso que hoy, apoyados en la estructura jurídica que ya existe en México para el combate contra la discriminación, necesitan dar gobierno y sociedad, si es que el horizonte nacional se avizora realmente moderno y, por ende, auténticamente democrático.

La encuesta nacional de CONAPRED no sólo debe entenderse como el esfuerzo que sin duda es; ni siquiera es aceptable verla únicamente como la revelación de una realidad penosa. Ninguna interpretación de sus resultados debe subordinar su pretensión más importante: la de iluminar sobre un camino nebuloso, en el que históricamente muchos mexicanos, pertenecientes o no a esos siete grupos sociales, han abierto brecha denunciando, muchas veces con menos resultados de los deseados, los actos discriminatorios en todas sus manifestaciones.

El rostro de la discriminación en México revelado por la encuesta nacional es, esencialmente, una oportunidad y un desafío. No entenderla así, o peor aún,

ignorarla o sólo cuestionarla, sería un gran fracaso social de alto costo presente y futuro para nuestro país.

Capitalizar la oportunidad que ofrece el recurso de la encuesta nacional mediante sus resultados, debe ser el foco de gobierno y sociedad en México, para, así como una linterna ilumina un pequeño círculo, “echemos más luz” sobre esa radiografía, para tomar los mejores caminos hacia el progreso social, identificando para ello las mejores maneras de responder a dicho desafío.

3.3 Enfoque de la lucha contra la discriminación en México.

A partir de la creación del CONAPRED, en México empezó a configurarse un frente de acción social y político contra la discriminación de la que son objeto mujeres, no católicos, homosexuales, adultos mayores, indígenas, extranjeros, personas con discapacidad, y enfermos de VIH/SIDA, principalmente.

A través del CONAPRED, se dio paso también hacia la delimitación de un enfoque, basado en el cual, se ha desarrollado un marco conceptual del propio concepto de discriminación, así como estrategias para un diagnóstico nacional sobre este fenómeno y, fundamentalmente, respecto a cómo focalizar la lucha contra la discriminación dirigida en el país hacia los sectores de la población mencionados.

Rodríguez (2004), a través de CONAPRED, señala que la discriminación implica la restricción de derechos y oportunidades, en forma de “un mecanismo estructural de exclusión social”. Desde esta perspectiva, la discriminación no significa únicamente que una persona o colectivo reciba el rechazo de los demás a través de determinadas conductas; su gravedad radica en la exclusión sistemática de los sujetos y, asimismo, en el menoscabo de sus derechos fundamentales.

El *enfoque estructural* de la discriminación (Rodríguez, 2004), consiste en la búsqueda de un estado equilibrado entre la creación y aplicación de leyes invariablemente dirigidas a actuar en consecuencia ante los actos discriminatorios y, por otra parte, desarrollar y concretar estrategias para crear condiciones sociales que abran cauces que permitan a las personas y/o grupos excluidos tener los espacios sociales que les corresponden de acuerdo a la protección jurídica establecida socialmente para todos; la estrategia central que la presente investigación identifica, es la integración educativa, traducida en acciones integradoras organizadas, que permiten transitar del lenguaje de la discriminación al lenguaje de la diversidad.

El sentido de este enfoque, puntualiza la importancia de no limitarse a identificar conductas discriminatorias en espacios sociales y poner en marcha acciones, programas o campañas dirigidas a la concientización social de tales conductas, o a sensibilizar a la comunidad de la necesidad de cambiar para “ser tolerante”, pues esto tiene un sesgo de aceptación benévola y voluntaria de las diferencias; el elemento central del enfoque estructural de la discriminación, es la restricción de derechos fundamentales.

Para Rincón (2005), la discriminación es violencia sobre los derechos de las personas que así ven limitadas sus oportunidades de vida; desde esta visión, la discriminación entonces no es grave sólo por la exclusión o el rechazo social, sino por la restricción de derechos.

En el mismo sentido, Bilbao (1997), plantea que la lucha contra la discriminación “no puede detenerse en el frente legislativo”, pues no es posible eliminar dicho fenómeno sólo desde el ámbito legal, sino que hay que combatirla desde lo social, es decir, desde los usos o conductas discriminatorias que tienen proyección social y que por ello, son intolerables, por lo que poco serviría acabar con la discriminación ante la ley, si no se erradican las diferentes formas de segregación social, o si no se ataca la raíz del fenómeno, que es el prejuicio social.

Es posible entonces que, *el mecanismo triádico de la discriminación*, que origina que discriminemos, encuentre posibilidades para su eliminación paulatina a través de propiciar la convivencia en espacios sociales y escolares, y en éstos últimos, la integración educativa representa un potencial recurso anti discriminación.

3.4 Antecedentes de la atención educativa a la discapacidad en México.

La atención educativa a niños, niñas y jóvenes con “dificultades” diversas, conceptualizadas también en forma diferente a lo largo de la historia de la educación en México y en el mundo, ha tenido un desarrollo histórico en que dicha atención ha variado.

En dicho desarrollo histórico, es importante señalar la influencia que la medicina tuvo en el mundo hacia otras áreas, entre ellas la educación, y asimismo en la cultura de los países. Las explicaciones clínicas sobre el ser humano crearon las concepciones de “normalidad” y “anormalidad”, derivándose de ellas todo el bagaje de conocimientos, de supuestos, mitos y prejuicios sobre el ser humano (SEC, 2002).

Dicha influencia de la medicina en la educación, propiciaron que, los alumnos que por distintas razones mostraban diferencias significativas en su ritmo y formas de aprender respecto al resto de sus compañeros de edad y de grupo escolar, recibieran distintos apoyos consecuentes con sus “atipicidades” (SEC, 2002).

Estas prácticas llevaron al sistema educativo a evidenciar la necesidad de que aquellos alumnos que no cubrían las expectativas de una enseñanza homogénea, recibieran ayudas diferentes en escuelas distintas a las ordinarias, lo que dio origen a la educación especial. Desde la década de 1940, en nuestro país se realizaron distintos esfuerzos basados en el modelo clínico, dirigidos

principalmente a los niños y niñas con deficiencia mental, ceguera y trastornos motores, entre otros (SEP, 2002).

Paulatinamente, las escuelas mexicanas empezaron a responder a las necesidades de los alumnos y a las presiones sociales de brindarles apoyos en escuelas especiales, aunque inicialmente el sistema educativo no tenía una estructura relativa a la educación especial (SEP, 2002).

La tradición humanista de la práctica educativa de las maestras de educación preescolar, llevó a algunas de ellas a iniciar esfuerzos para apoyar a las niñas y a los niños que presentaban “dificultades” diversas, y en ese contexto, en 1965 se formaliza en la instancia nacional de educación preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP), un servicio de educación especial que más tarde se transformaría en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); paralelamente, muchos otros profesionales que en la educación primaria venían desarrollando esfuerzos similares, lograron que en 1970 se creara en la SEP la Dirección General de Educación Especial, a partir de lo cual inició una nueva etapa de la educación pública de nuestro país (SEC,2002).

Las estructuras de organización desarrolladas por la educación especial del país empezaron a recibir apoyos en términos de recursos humanos, de infraestructura y de capacitación especializada al personal de dichos servicios. El modelo clínico, asistencialista, fue el sustento adoptado por la educación especial, y con él, este servicio educativo desarrolló diferentes tipos de atención a una niñez también clasificada, categorizada, lo cual tenía el propósito de brindarles la atención especializada que se consideraba requerían, y que se asumía, no podía brindarles la escuela regular (SEP,2002).

No obstante, como más tarde se haría evidente, estas prácticas excluían, clasificaban y restringían los derechos fundamentales de las personas. En otros

países, múltiples organismos no gubernamentales, personal de educación especial y grupos sociales diversos, entre ellos de personas con discapacidad, comenzaron a cuestionar fuertemente dichas prácticas de la educación especial, enfatizando los efectos de la discriminación que caracterizaba la rígida normatividad que desarrolló esa modalidad educativa a lo largo de varias décadas en México (SEC,2002).

Los primeros países que empezaron a tener movimientos sociales al respecto fueron los europeos, y dieron inicio a un proceso de reconsideración de las prácticas de la educación especial frente a la lucha por el respeto a los derechos humanos, del respeto a las diferencias, y de acceso a la educación regular, y como consecuencia, dio inicio la paulatina transformación de los servicios de educación especial (AEDEE, 2003).

En ese contexto, desde el inicio de la década de 1990, los esfuerzos institucionales, los programas, las reuniones cumbres y la legislación relativa a la integración educativa de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, han planteado distintos modelos de atención a ese sector de la población en México (SEC,2002).

3. 4.1 Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

En 1965 dio inicio la operación de un servicio de educación especial surgido en la estructura de educación preescolar de la SEP, como resultado de la iniciativa de maestras de dicho nivel educativo, que observaban la necesidad de que algunos niños recibieran apoyos que le permitieran superar rezagos en su desarrollo y aprendizaje (Campos, 2002).

En su surgimiento, dicho servicio fue denominado “Laboratorio de Psicotecnia de Preescolar”, cambiando en 1968 a “Laboratorio de Psicología”, instituyéndose un

programa de capacitación para educadoras, al término del cual iniciaban la prestación de sus servicios en el Laboratorio. La capacitación teórico práctica era brindada a dichas educadoras en el Hospital Psiquiátrico Infantil del Distrito Federal, donde operaba el único “Laboratorio de Psicología” en el país.

En 1971 se fundó el primer Laboratorio foráneo, en la ciudad de Mérida, y en el siguiente año, como parte de la atención que se brindaba en los Laboratorios, se crearon los “grupos de maduración” bajo la responsabilidad ya de personal de las áreas de Trabajo Social, Psicología y educadoras con especialización en deficiencia mental, audición y lenguaje y trastornos del aparato locomotor.

En 1974, los Laboratorios cambian su denominación por “Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía” (LAPSY) y se crea dicho servicio en las ciudades de Veracruz, Orizaba, Xalapa y Pachuca, en ese orden. La atención que entonces se brindaba a los niños estaba normada a través de un programa basado en la educación especial para niños con deficiencia mental educable en preescolar, editado por el LAPSY, donde se especificaban las características de los niños a atender y los criterios de aceptación.

En 1978, se incluyó a los LAPSY dentro del organigrama oficial de la Dirección General de Educación Preescolar de la SEP, bajo la coordinación del Departamento de Psicología y Psicopedagogía de dicha Dirección. Ese mismo año, se incrementó el personal de los LAPSY con especialistas como neurólogos, odontólogos, maestras con formación Montessori y formación Frostig.

Entre 1975 y 1980, se crearon otros 9 LAPSY más al interior de la república, en 1982 cambian su nombre por el de “Centros de Atención Compensatoria de Educación Preescolar” (CACEP), y en 1983, por el de “Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar” (CAPEP). En ese mismo año, el Departamento de Psicología y Psicopedagogía se transforma en el “Departamento de Normatividad de CAPEP” y, con base en los objetivos establecidos para dicha

instancia, en 1985 los servicios cambian su nombre por el de “Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar” (CAPEP), con cuyo nombre continúan operando actualmente en 22 entidades del país.

En 1991, el Departamento de Normatividad de CAPEP dio a conocer los lineamientos normativos para la operación de las áreas que para entonces conformaban cada CAPEP del país: Detección y prevención, Estimulación Múltiple, Psicología, Lenguaje, Trabajo social, Psicomotricidad, Medicina general y Ortopedia dento facial, desarrollándose acciones de capacitación de carácter nacional.

Entre 1992 y 1993, se dieron a conocer los Manuales de procedimientos para dichas áreas de atención, y en ese último año, como parte del proceso de descentralización educativa, desapareció el Departamento de Normatividad de CAPEP, quedando los CAPEP bajo la responsabilidad de las instancias estatales de educación preescolar.

A través de su desarrollo histórico, los CAPEP han modificado tanto sus lineamientos operativos como los parámetros para brindar atención al sector infantil: en sus primeros años brindaron apoyo a menores con distintas discapacidades; posteriormente delimitó su ámbito de apoyo psicopedagógico a lo que antes de la integración educativa en dichos centros se denominaba “alteraciones del desarrollo” (Campos, 2002).

La atención psicopedagógica que los CAPEP brindaron hasta 1998 se desarrollaba, en términos generales, mediante las siguientes acciones: los niños preescolares que presentaban alguna “dificultad en su aprendizaje”(en aspectos como lenguaje, psicomotricidad, o de tipo emocional) eran detectados en sus Jardines de Niños por personal de los CAPEP canalizados a los edificios donde operaban dichos centros; algunos de tales alumnos se incorporaban de manera permanente durante uno o dos ciclos escolares, a fin de recibir “estimulación

múltiple” en grupos “homogéneos” de atención escolarizada, y algunos otros niños permanecían en sus Jardines de Niños y asistían una o dos veces a la semana a recibir alguna terapia específica al edificio del CAPEP (Campos, 2002).

Así, en 1998, en el marco de la integración educativa en las escuelas regulares para los menores con necesidades educativas especiales, los CAPEP del estado de Veracruz iniciaron la reorientación de sus servicios.

La operación de los CAPEP a nivel nacional es variable en las 32 entidades del país; en cuatro de ellas, dichos servicios fueron absorbidos por las instancias estatales de Educación Especial y dicho personal forma parte de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); en dos estados, hasta 2008, los CAPEP seguían operando en forma tradicional, sin atender lo establecido por la integración educativa; en 23 entidades, se habían reorientado parcialmente (una parte del personal realizando acciones de integración educativa, y otra parte opera tradicionalmente), y únicamente en tres entidades (Veracruz, Coahuila y Yucatán), los CAPEP fueron reorientados completamente, y operan como servicios de apoyo de educación especial a Jardines de Niños, independientemente de si su adscripción administrativa corresponde a la instancia estatal de Educación Especial o de Educación Preescolar.

3.4.2 Reorientación de la educación especial: la transición hacia la integración educativa.

Debido a que tradicionalmente la atención que el sector educativo venía dando a las personas con discapacidad había sido únicamente a través de la educación especial, es necesario conocer el desarrollo histórico de este subsistema, que antes de la integración educativa, operaba mediante servicios paralelos a la educación regular, asistencialistas y excluyentes.

La historia de la educación especial en México puede entenderse en cuatro grandes etapas:

1. La segunda mitad del siglo XIX, en que se fundó la escuela nacional para sordos y también la escuela nacional para ciegos.
2. De la década de 1950 en que hubo las primeras iniciativas de atención a la personas con ciertas discapacidades y comenzó el desarrollo de una estructura más compleja, basada en el modelo médico, hasta el inicio de la década de 1970.
3. Durante las décadas de 1970 y de 1980 en que la Dirección General de Educación Especial incluyó como parte de sus políticas, la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración.
4. Del inicio de la década de 1990 a la actualidad, en cuyo lapso se reorientaron los servicios de educación especial ante el proceso de integración educativa, a la actualidad.

En las dos primeras etapas, las iniciativas de atención asistencial de la educación especial, se fundamentaron en la idea de que los “diferentes” requerían ser apoyados a través de programas y espacios especiales, por lo que este argumento justificaba su ingreso a escuelas especializadas, paralelas al sistema escolar regular. Así, creció en el país el número de escuelas especializadas para atender niños ciegos, sordos, con deficiencia mental y otras características (SEP, 2002).

En la tercera y en la cuarta etapa del desarrollo de la educación especial, comenzó una paulatina transformación del modelo de atención, como resultado de replanteamientos sobre la educación especial (Broyna, 2006), así como de

personas con discapacidad y organizaciones de derechos humanos en el mundo (Broyna, 2006).

La integración educativa dio origen a la reorientación de los servicios de educación especial, para convertirlos principalmente en servicios de apoyo a la educación regular, y por tanto, a una modificación radical de las prácticas del personal de educación especial, para orientarlas hacia un modelo de atención educativa, tránsito que aún es complejo.

En el camino que implica avanzar de un modelo a otro radicalmente distinto, han tenido fuertes implicaciones los paradigmas personales de los seres humanos involucrados en el proceso: los maestros, los padres, y las autoridades educativas. La transición paradigmática que significa la integración educativa para dichos agentes educativos, implica instrumentar profundos cambios en las conceptualizaciones de la enseñanza y del aprendizaje, en la práctica docente, en el lenguaje y, consecuentemente, en las actitudes congruentes relacionadas con el respeto a las diferencias.

En ese sentido, la historia de la educación especial, dividida de forma general en las cuatro grandes etapas mencionadas, puede identificarse actualmente como una fase de transición de un paradigma a otro; en dicha transición, probablemente el cambio principal esté centrado en una modificación de la visión del niño “anormal” a la del niño con necesidades educativas especiales.

En las primeras dos etapas, la atención que ofrecía la educación especial implicaba que todas las dificultades del alumno tienen un carácter básicamente endógeno, y en la segunda y tercera etapas, se amplía la visión de dichas dificultades; se plantea que la escuela, la familia y el medio en general, representan un papel fundamental para brindarle los apoyos específicos que requiere el alumno con necesidades educativas especiales.

Por ello, la discapacidad es un reto para la escuela regular y para la educación especial, que conjuntamente, pueden ofrecer los apoyos necesarios para que el alumno que los requiere pueda lograr su integración escolar y social y, a partir de sus posibilidades, alcanzar los propósitos curriculares. Las arraigadas conceptualizaciones sobre la “normalidad” y la “anormalidad” no han sido dominio de la educación especial, sino de la educación en general y de la sociedad en general.

Parecen ser aún distante el trayecto a recorrer para consolidar el cambio de modelo, para trascender del dominio de los nuevos términos a la apropiación de un nuevo paradigma, y para cuyo propósito, el conocimiento de los fundamentos que desde el punto de vista filosófico sostienen las bases de la integración educativa como un recurso para el combate a la discriminación desde la escuela a través de la promoción y el ejercicio del respeto a las diferencias, es indispensable.

Asimismo, es necesario conocer la plataforma legal que obliga al estado y a la sociedad que las personas que han sufrido de exclusión, ejerzan sus derechos fundamentales, lo cual puede permitir que paulatinamente, la no discriminación no sólo sea una aspiración filosófica, sino una práctica social cotidiana.

3.4.3 Integración educativa: fundamentos filosóficos, legales y políticos.

La lucha creciente en favor de los derechos humanos, bajo tutela principal de las organizaciones como la UNESCO y las instancias internacionales y locales de derechos humanos, han definido también las orientaciones que en materia educativa distintos países consideran para definir la política en este sector.

En ese sentido, la integración educativa, social y laboral se asume como un compromiso ético y como un derecho fundamental que las sociedades y los individuos pueden ejercer, y que los gobiernos tienen como responsabilidad.

Las experiencias europeas desarrolladas a partir de la década de 1970 (MEC, 1998) respecto al tema de integración educativa, originaron diferentes iniciativas a nivel mundial en esa materia. En 1978, el parlamento del Reino Unido designó una comisión encabezada por Mary Warnock, política y defensora de los derechos humanos, para realizar una encuesta nacional que recogiera datos estadísticos respecto a los niños con necesidades de educación especial (Warnock, 1978)

El *informe Warnock*, que concentró los resultados de dicha encuesta, acuña el concepto de *necesidades educativas especiales*, que se generalizaría posteriormente en las iniciativas de integración educativa a nivel mundial. Este informe apuntaba ya hacia una transformación en las conceptualizaciones y formas de atención de las personas con necesidades educativas especiales, y señalaba (García, 2001):

En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978).

En 1990, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* celebrada en Jomtien, Tailandia, estableció compromisos centrados en el acceso de todos los niños a la educación, y la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 2000).

Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, que responsabilizan a la educación de dar un lugar a las personas con discapacidad en entornos integrados; dichas Normas, además, indican que dichas personas deben formar parte de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar (ONU, 1993)

La *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*, convocada por la UNESCO y el Banco Mundial, da continuidad a los compromisos de Jomtien y establece los retos, acciones y compromisos que asumieron los gobiernos participantes, respecto a la aspiración de alcanzar la educación para todos, particularmente para los niños con necesidades educativas especiales. Esta Conferencia basa su proclamación final en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1948) y la Declaración Mundial de los Derechos del Niño (1959) (UNESCO, 1994).

En 1997, convocada por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se efectúa en Huatulco, Oaxaca, la *Conferencia Nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: equidad para la diversidad"*, que finalizó con una Declaración en la que se establecieron las líneas nacionales de acción respecto al proceso de integración educativa (SEP-SNTE, 1997).

Como resultado de esta amplia red de iniciativas, proclamas y acuerdos internacionales y locales, destacan los fundamentos filosóficos que dan sustento a la integración educativa, que son (García, 2001):

1) *Respeto a las diferencias*, que implica, en contra una visión homogénea de los individuos, considerar las diferencias como una característica que enriquece a los grupos humanos;

2) *Derechos humanos e igualdad de oportunidades*, que en el caso de las personas con discapacidad, al igual que con el resto de los ciudadanos, implica derechos fundamentales, como el de una educación con calidad;

3) *Escuela para todos*, que significa no sólo garantizar el acceso de todos los alumnos a la escuela, sino se relaciona también con la calidad, logrando que la escuela reconozca la diversidad.

Estos fundamentos filosóficos planteados por García (2001), en congruencia con la concepción estructural de la discriminación, que ya se abordó antes, son elementos que remiten a una comprensión de la discriminación en el terreno de la restricción de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, y no únicamente en un escenario de distintos y dispersos actos de exclusión. Desde el punto de vista filosófico entonces, la integración educativa, es un recurso a través del cual hoy en México, el estado, establece una iniciativa para reincorporar a las personas con discapacidad a las escuelas públicas, como parte de sus derechos fundamentales.

Respecto a los fundamentos legales, cabe insistir en que, de acuerdo al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación impartida por el estado debe contribuir a la mejor convivencia humana, tanto de los elementos que aporte para robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, como por el cuidado que ponga para sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

La Ley 185 para la Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, señala en su Artículo 16, que dicha población no debe ser objeto de discriminación en razón de raza, color, sexo, idioma, lengua, religión, opinión política, origen étnico, posición económica, discapacidad, y cualquier otra circunstancia no prevista en el artículo (Poder Ejecutivo Federal, 2000).

Por su parte, la Ley General de Educación, en su Artículo 41, señala que la educación especial está dirigida a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquellos con aptitudes sobresalientes, procurando atender de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social, y puntualiza que tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación deberá propiciar su integración a los planteles de educación básica regular. Agrega dicho Artículo que, para quienes no logren esa integración, esta educación deberá procurar la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje para favorecer su autonomía, así como su convivencia social y productiva (Poder Ejecutivo Federal, 1993).

Por otro lado, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, informó que si bien hasta 1995 se habían llevado a cabo en el país esfuerzos considerables para que, mediante estrategias de educación especial, se atendiera a los menores con discapacidad, todavía el porcentaje de cobertura de atención era muy pequeño y las experiencias de integración escolar incipientes (SEC, 2001).

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, establece como objetivo estratégico alcanzar la justicia y la equidad educativas, y señala que uno de los principales esfuerzos para alcanzarlas, es la creación y operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (SEP, 2001).

El *Programa de Fortalecimiento* puntualiza que la educación es el recurso que puede permitir que las personas con discapacidad puedan incorporarse a la vida

social y al sector laboral, es decir, identifica a la escuela como un espacio que puede ofrecer a los alumnos con discapacidad, elementos para su integración a todos los ámbitos del desarrollo del país, y por tanto, fortalecer el ejercicio de sus derechos fundamentales y sus oportunidades (SEP, 2002).

El *Programa de Fortalecimiento* establece el modelo y las líneas de acción nacionales para avanzar hacia la construcción de espacios escolares integradores dentro del aula y en la organización general de las escuelas, requiriendo que las autoridades educativas inmediatas de las escuelas promuevan el acceso y la permanencia de quienes, en cualquier nivel educativo, tienen el derecho de asistir a la escuela y, además, de recibir la atención educativa específica que requieren.

Dicho programa se dirige, en la lógica del enfoque estructural de la discriminación, a posibilitar a los niños y jóvenes con discapacidad, el acceso a los espacios educativos, y con ello, se pretende dar respuesta no sólo a sus necesidades particulares de educación, sino a reconocer sus derechos y libertades fundamentales, entendiendo que si bien todos somos diferentes, la norma jurídica que nos rige es única, y debe, por tanto, protegernos a todos.

Este enfoque nacional de integración educativa, inscrito en el *Programa de Fortalecimiento*, ha ofrecido la posibilidad de movilizar el sistema educativo nacional, con el propósito de atender a la diversidad, y específicamente a los alumnos con discapacidad, exigiendo a sus profesionales la incorporación de intensos procesos de actualización, capacitación, trabajo colaborativo, vinculación con las familias y la comunidad de los alumnos integrados, pero además con la finalidad de que dichos alumnos ejerzan sus derechos fundamentales de educación jurídicamente establecidos.

El reto de la integración educativa de los alumnos con discapacidad, enfrenta cifras significativas de discapacidad. De acuerdo al *Censo de Población y vivienda 2000*, se reporta 1'759,000 personas con discapacidad en el país, que representa

el 1.8% a nivel nacional, y de este porcentaje el 45.3 % presentan discapacidad motriz, 26% visual, 16.1% intelectual y 15.7% auditiva (López, 2005).

Al igual que otros sectores de la población infantil del país, como los indígenas, como los que viven en zonas rurales aisladas, y como los hijos de trabajadores agrícolas migrantes, los menores que presentan discapacidad, considerados en las cifras anteriores, son los niños que han contado con menores posibilidades y apoyos para su acceso a la educación, lo que representa un rasgo de injusticia educativa (SEP, 2002).

En la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señaló que “con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (CONAPRED, 2007).

La Ley General de las personas con discapacidad establece como su objetivo que las personas con discapacidad deben ser incluidos en todos los ámbitos de la vida, con equidad y equiparación de oportunidades. Esta Ley, en su Capítulo III, De la Educación, señala la importancia de propiciar la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo (Poder Ejecutivo Federal, 2005).

Asimismo, en 2004, en México, se llevó a cabo el Primer Foro Internacional sobre la No-Discriminación, los desafíos económicos, fiscales y judiciales de la implementación de las leyes antidiscriminación en América Latina y El Caribe, cuyo propósito fue propiciar un debate conceptual y práctico respecto a la discriminación en Latinoamérica, analizando las experiencias internacionales respecto a la promoción de marcos legislativos legislativos y legales antidiscriminatorios, buscando además “identificar marcos institucionales para garantizar el derecho a la No-Discriminación de todas las personas”.

Todos estos elementos de orden filosófico y jurídico que dan sustento a la integración educativa, han tenido sus principales antecedentes históricos en actos de discriminación, en lo particular, en el ámbito educativo.

La discriminación, que podría parecer un hecho del pasado, es hoy un serio problema del mundo moderno, y como lo muestran las cifras, de particular gravedad en México. Es, la discriminación, la razón principal de orden social, filosófico y jurídico para fortalecer la integración educativa, que a través de un modelo de carácter nacional definido en el *Programa de Fortalecimiento*, que opera actualmente en escuelas mexicanas de educación básica, y que, a través de su estructura, ofrece posibilidades para avanzar en la desarticulación del *mecanismo triádico de la discriminación*, que conduce a los actos discriminatorios.

3.5 Conceptualización de la integración educativa en México.

Para la SEP, la integración educativa se entiende en México como “el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales que están asociadas a alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2002).

En una conceptualización más amplia, retomada por el *Programa de Fortalecimiento*, Booth (1996) señala:

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con

un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños.

En el ámbito educativo mexicano, a partir de la década de 1990 se empezó a emplear el concepto de necesidades educativas especiales para referirse a los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Inicialmente, se consideraba que un alumno con necesidades educativas especiales era aquel que presenta un desempeño significativamente distinto, inferior o superior, al de la mayoría del grupo, por lo que requiere de apoyos extras o diferentes a los que tiene el maestro y la escuela en ese momento (García, 2001). Esta conceptualización cambió al precisarse que las necesidades educativas especiales con aquellos apoyos extras o diferentes que un alumno requiere cuando la escuela y el maestro regular ya agotaron todos sus recursos ordinarios (SEP, 2002).

3.5.1 Escuela integradora mexicana.

En México la escuela integradora, es decir, aquella en la que se promueve la atención educativa de la diversidad, y específicamente la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, está orientada por los principios que establece la UNESCO, y tiene como finalidad ofrecer a todos los alumnos, una respuesta educativa con calidad y equidad, impulsando el acceso y la permanencia en las aulas regulares, particularmente de los alumnos con necesidades educativas especiales, prioritariamente en los casos con discapacidad, propiciando el trabajo conjunto entre maestros regulares y maestros de educación especial (SEP, 2006).

La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa (UNESCO, 2003).

Las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se fundaron en el principio de la integración (UNESCO, 1994):

...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otra; deben acoger a los niños discapacitados y a niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados.

Para la UNESCO (2003) la escuela integradora se justifica en 3 sentidos:

- Desde el punto de vista *educativo*, la necesidad de que la escuela eduque a todos los niños juntos, la obliga a idear modalidades de enseñanza que se adapten a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños.
- Desde la perspectiva *social*, la escuela integradora puede cambiar las actitudes hacia la diferencia, educando a todos los niños juntos, sentando así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria que anima a la gente a vivir junta y en paz.
- Desde la óptica *económica*, es probable que resulte menos costoso crear y mantener escuelas que imparten enseñanza a todos los niños juntos que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en la educación de determinados grupos de niños. Las escuelas integradoras que ofrecen una educación eficaz a todos sus alumnos constituyen un medio más rentable de garantizar la Educación para Todos.

3.5.2 Necesidades educativas especiales y discapacidad.

El concepto de *necesidades educativas especiales* alude principalmente al papel de la escuela como responsable de responder a las dificultades que presentan algunos alumnos por enfrentar barreras para aprender y participar, debido a la ausencia de adaptaciones específicas de la enseñanza a sus características particulares.

Este concepto ha evolucionado a partir de su surgimiento en el Informe Warnock de 1978, y actualmente en México (SEP, 2006), se define como:

Los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje, por lo cual, se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación.

Dicho concepto ha pretendido eliminar la etiqueta que representaba hablar de las dificultades de aprendizaje de los alumnos como una condición inherente a ellos como sujetos, y entender a dichas dificultades como una consecuencia de su interacción con los diferentes contextos en los que se desenvuelven dichos alumnos.

Sin embargo, hoy se reconoce que dicho propósito no se ha cumplido, pues ese concepto sigue empleándose como una etiqueta para ciertos alumnos, centrándose en sus dificultades y reforzando la creencia que la atención de los mismos, es responsabilidad de un especialista, lo cual limita las posibilidades de transformación de la escuela regular para dar una respuesta con equidad a todos los alumnos (Ainscow, 2000).

Cuando las dificultades educativas se atribuyen a un déficit del alumno dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles del sistema educativo, y por tanto, la escuela no avanza hacia una condición efectiva como integradora (Ainscow, 2000).

Por ello hoy se habla de las barreras para el aprendizaje y la participación más que de necesidades educativas especiales, intentando así evitar las etiquetas, y así poder establecer en las escuelas integradoras las estrategias y acciones dirigidas a la eliminación de dichas barreras (Ainscow, 2000).

Por otro lado, en el proceso de integración educativa, se ha dado prioridad a la atención de los alumnos con discapacidad, entendiendo a ésta como *la ausencia o restricción de alguna capacidad específica en el sujeto*, y que se crea en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias (Ainscow, 2000).

No todos los alumnos que presentan necesidades educativas especiales tienen discapacidad, y no todos los que tienen alguna discapacidad presentan necesidades educativas especiales, pero, en la integración educativa actualmente en México, se da prioridad a aquellos alumnos con discapacidad que enfrentan barreras para su aprendizaje y su participación.

En la presente investigación, y ante lo señalado respecto a las limitaciones del concepto de necesidades educativas especiales, se ha considerado más relevante dirigirse a la población con discapacidad, que no sólo es más claramente identificable, sino mayormente objeto de discriminación en nuestro país.

Las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación 2008-2009(SEP, 2008) para las escuelas de educación preescolar, definen a las necesidades educativas especiales como:

Aquellas necesidades que presentan algunos alumnos cuando los recursos disponibles en la escuela no son suficientes para su proceso educativo, y por ello se les deben ofrecer mayores y/o diferentes apoyos para satisfacerlas; éstos pueden ser profesionales (equipo de educación especial, etc.), materiales (mobiliario específico, prótesis, material didáctico, etc.), arquitectónicos (rampas, aumento de la dimensión de puertas, etc.) y curriculares (adecuaciones en la metodología, en la evaluación, en los contenidos o en los propósitos).

Puigdellívol (2003) señala que se habla de necesidades educativas especiales cuando los medios con que cuenta la escuela (currículo, materiales, personal docente) que cubren las necesidades de la mayoría de los alumnos, no son suficientes para garantizar el aprendizaje en determinados alumnos, que por diferentes razones y de manera temporal o permanente, requieren apoyos originalmente no contemplados en el sistema educativo general.

González, M. (1995) indica:

... el concepto de necesidades educativas especiales no pretende en lo más mínimo sustituir las nociones de discapacidad. Su interés, sencillamente, va en otra dirección, de modo que parece mucho más preciso, pensando en términos de educación, describir las necesidades de un individuo una a una en relación con los diferentes componentes de la planificación educativa existente, que limitarse a emitir un juicio diagnóstico global que lo sitúa en tal o cual categoría clínica.

La identificación de necesidades educativas especiales en un alumno, entonces, remite principalmente a los apoyos distintos, extras, que debe brindarle la escuela regular, no a las dificultades del alumno, y pueden estar asociadas con 3 grandes factores (García, 2001):

- Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño.
- Ambiente escolar en que se educa el niño.
- Condiciones individuales del niño.

Al identificar a los alumnos como sujetos con necesidades educativas especiales, se pretende indicar que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio, pues tales necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o diferentes, que pueden ser (García, 2001):

- a) Profesionales: maestros de apoyo, especialistas;
- b) Materiales: mobiliario específico, prótesis, material didáctico;
- c) Arquitectónicos: construcción de rampas y adaptación de distintos espacios escolares;
- d) Curriculares: adecuación de las formas de enseñar del (a) profesor (a), de los contenidos e incluso de los propósitos del grado.

Es importante puntualizar que el concepto de necesidades educativas especiales no sustituye al de discapacidad, pues de hecho algunos alumnos con discapacidad pueden presentar necesidades educativas especiales, pero no todos los que presentan necesidades educativas especiales tiene discapacidad, entendiendo esta última como (SEC, 2002) la restricción o ausencia de cierta (s) capacidad (es) necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera esperado ("normal") para el ser humano.

Existen distintos tipos de discapacidades; las que principalmente se presentan y se atienden en las escuelas de educación básica son las de tipo intelectual, visual, auditiva y motora, así como el autismo. Para ofrecer una respuesta

educativa adecuada a los alumnos y a las alumnas con necesidades educativas especiales se consideran tres aspectos fundamentales, que constituyen el modelo de integración educativa que hoy opera en México, de acuerdo al *Programa de Fortalecimiento* (SEP, 2001):

Realizar una evaluación psicopedagógica a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La evaluación psicopedagógica interdisciplinaria no sólo debe informar de las dificultades del niño, sino además de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades individuales. En esta evaluación se requiere profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del alumno en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras), dependiendo del factor con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente, su nivel de competencia curricular en las distintas áreas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, así como la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las de su entorno escolar (SEP,2002).

Planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada.

La propuesta curricular adaptada es una herramienta en la que se diseñan las adecuaciones a los elementos del currículo (propósitos, contenidos, metodología y/o evaluación), de acuerdo a las necesidades del alumno; asimismo, se definen las adecuaciones de acceso al currículo que se requieren, y que pueden ser de tipo físico, profesional o arquitectónico (SEP,2002).

La propuesta curricular adaptada debe elaborarse de manera compartida entre el personal de educación especial y el de educación regular de la escuela donde se encuentra integrado el alumno, empleando un instrumento de uso común para ambos, que se incorpora al expediente del alumno, y donde además de realizan

registros durante todo el ciclo escolar del proceso de integración educativa de dicho alumno (SEP,2002).

Específicamente, las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en un proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben considerar los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje (SEC, 2004).

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común, y para realizar dichas adecuaciones, es importante que el personal de educación regular y de educación especial, tengan el dominio necesario del programa vigente en el nivel educativo, en este caso, el de educación preescolar (SEP,2001).

Llevar a cabo un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial, así como con las familiares de los alumnos.

Dicho trabajo conjunto, se refiere a que tanto el personal de educación especial como los maestros regulares que atienden a los alumnos con discapacidad, brinden orientaciones a los padres que coadyuven al proceso de integración del alumno a la escuela, y a la consecución de los propósitos educativos. Asimismo, dicho trabajo conjunto incluye la búsqueda de apoyos de instituciones externas a la escuela, que puedan brindar algún tipo de apoyo que contribuya a dicho proceso de integración educativa (SEP, 2002).

3.5.3 Integración educativa: ¿el recurso de la escuela para combatir la discriminación en México?.

Dentro de los derechos atribuidos legalmente en México a todas las personas, se encuentra la educación pública, por lo que los esfuerzos de instancias internacionales de derechos humanos para lograr acuerdos sobre el acceso de dichas personas a la educación, han derivado en que paulatinamente, en el caso de las personas con discapacidad, que venían siendo atendidas exclusivamente por servicios escolarizados de educación especial, hoy estén siendo integrados en escuelas regulares, y con ello, se propicie que las aulas y las escuelas regulares se conviertan en espacios de convivencia de la diversidad.

Menchú (2002) apunta:

Al lado de la justicia, la educación está llamada a jugar un papel fundamental en la recreación de espíritus nacionales, severamente dañados por años y años de represión y terror.

Dicha recreación podría ser posible a través de la inclusión en los planes educativos de temas relativos a la memoria histórica, al civismo, a los derechos humanos, al respeto a la vida, a la cultura de la paz, al derecho a la justicia y al pluralismo.

La integración educativa, a través del *Programa de Fortalecimiento*, intenta ser la respuesta formal del estado en México, a través de la SEP, ante el compromiso ético, social y jurídico de que las personas con discapacidad tengan acceso, bajo la protección de los derechos de todos, a los espacios de la educación pública, con atención específica de sus necesidades particulares, y al mismo tiempo, parece brindar elementos para intervenir en la secuencia del *mecanismo triádico de la discriminación*.

La integración educativa ha estado asociada principalmente con la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, pero en realidad se pretende que este proceso propicie un cambio en la escuela en su conjunto, mejorando sus procesos de gestión y de organización, capacitación y actualización de los maestros regulares y de educación especial, enriquecer las prácticas docentes y promover el desarrollo de valores como la solidaridad y el respeto a las diferencias (SEP, 2006) y del desarrollo de lenguaje de la diversidad, bases prioritarias para el reconocimiento de los derechos fundamentales de todos, elemento fundamental de toda sociedad democrática.

No obstante, no existen evidencias que demuestren - y frente a ese vacío se desarrolló esta investigación - que la integración educativa, realmente permita combatir la discriminación, o por el contrario, propicie que la convivencia entre personas con y sin discapacidad, polarice las diferencias y exacerbe los prejuicios que conducen, a través del *mecanismo triádico de la discriminación*, al desarrollo de actos discriminatorios.

CAPÍTULO V

Metodología

4.1 Orientaciones ética, teórica y metodológica.

Esta investigación ha sido guiada por dos principios éticos: el respeto a las personas y la promoción de justicia social. En todas las fases del estudio se respetó el derecho de los sujetos de estudio a participar y a estar informados de los fines de este trabajo, y se aseguró la confidencialidad en el manejo de la información.

La temática misma del estudio expresa el compromiso del autor con la justicia social. El estudio trata de la discriminación en México, particularmente de aquella que sufren las personas con discapacidad y de analizar si la integración educativa puede combatirla.

El marco contextual del estudio está conformado por dos elementos: la discriminación en México, documentada por distintos investigadores y revelada por encuestas nacionales sobre el tema; y la integración educativa en el país, definida normativamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante el *Programa de Fortalecimiento*, pero también analizada y evaluada desde otros ámbitos y por diferentes especialistas.

Este es un estudio de carácter exploratorio, dada la escasez de antecedentes tanto a nivel internacional como nacional, de acuerdo al estado del conocimiento documentado por COMIE (Sánchez, Acle, De Agüero, Jacobo y Rivera, 2003)

4.2 Método y diseño de investigación.

Considerando que los objetivos de la investigación fueron comparar las manifestaciones sobre discriminación por discapacidad entre la población general (encuesta CONAPRED) y la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores (maestros y padres), así como analizar las posibilidades de la integración educativa para combatir la discriminación, se empleó un diseño no experimental de tipo transeccional.

En los diseños transeccionales no se introduce ninguna variable experimental en la situación que se desea estudiar; se investigan problemas poco estudiados; en este caso, al momento de realizar la investigación, la variable independiente ya había ocurrido. Los diseños de este tipo ayudan a identificar conceptos promisorios –como en este caso el *mecanismo triádico de la discriminación*–, preparan el terreno para nuevos estudios, y así dan respuesta a las preguntas de investigación.

En este estudio, el diseño transeccional orientó la recolección de datos –con el cuestionario empleado en la encuesta nacional de CONAPRED– en un solo momento para a) explorar posibles diferencias en la discriminación mostrada por la población general y los padres y maestros (Comunidad Educativa) de Jardines de Niños integradores modalidad CAPEP (Variable Dependiente); y b) describir dichas diferencias y la posible relación de tales diferencias con la integración educativa aplicada mediante el *Programa de Fortalecimiento* (Variable Independiente).

Antes de la realización de la investigación, la comunidad educativa ya había sido afectada por la variable independiente: aplicación del *Programa de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa*.

4.3 Población.

La población denominada en este estudio *comunidad educativa de Jardines de Niños integradores*, estuvo integrada por la totalidad de docentes (regulares y de educación especial CAPEP) y padres de familia de las escuelas de preescolar de la ciudad de Veracruz, que cumplieron con los siguientes criterios:

- Estar apoyadas por personal de educación especial de los CAPEP de la zona escolar 3 (puerto de Veracruz).
- Que estuvieran aplicando el Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.
- Que contaran con alumnos con discapacidad.

Las escuelas que cumplieron con dichos criterios en la ciudad de Veracruz, y que conformaron la muestra intencional de la investigación, fueron:

Jardín de Niños “Benito Juárez”.

Jardín de Niños “Heroica Escuela Naval”.

Jardín de Niños “Miguel Hidalgo”.

Jardín de Niños “María Montessori”.

Jardín de Niños “Cadete Virgilio Uribe”.

Jardín de Niños “Rosaura Zapata”.

4.3.1 Rasgos de las escuelas participantes.

1. El Jardín de Niños “Benito Juárez” está localizado en una zona urbana, pertenece a la zona 93, sector 13 del sistema federalizado de educación preescolar en el estado, cuenta con cinco grupos de alumnos, una directora, con

salones en buen estado, áreas recreativas reducidas, con 7 ciclos escolares participando dentro del proceso de integración educativa, con el apoyo de personal de CAPEP.

2. El Jardín de Niños “Heroica Escuela Naval” está localizado en una zona urbana, pertenece a la zona 93, sector 13, del sistema federalizado de educación preescolar en el estado, cuenta con seis grupos de alumnos, una directora, una maestra de música con salones en buen estado, áreas recreativas amplias, con 3 ciclos escolares participando dentro del proceso de integración educativa, con el apoyo de personal de CAPEP.

3. El Jardín de Niños “Miguel Hidalgo” se ubica en una zona urbano marginada, pertenece a la zona 112 del sistema estatal de educación preescolar en la entidad, cuenta con nueve grupos de alumnos, una directora, tres apoyos técnicos, un maestro de educación física, áreas recreativas amplias, con 2 ciclos escolares participando dentro del proceso de integración educativa, con el apoyo de personal de CAPEP.

4. El Jardín de Niños “María Montessori”, está localizado en una zona urbana, pertenece a la zona 93, sector 13, del sistema federalizado de educación preescolar en la entidad, cuenta con cuatro grupos de alumnos, una directora, áreas recreativas de extensión regular, con 3 ciclos escolares participando dentro del proceso de integración educativa, con el apoyo de personal de CAPEP.

5. El Jardín de Niños “Cadete Virgilio Uribe”, se sitúa en una zona urbana, pertenece a la zona 15, sector 13 del sistema federalizado de educación preescolar en el estado, cuenta con cuatro grupos de alumnos, una directora, áreas recreativas de extensión regular, con 5 ciclos escolares participando dentro del proceso de integración educativa, con el apoyo del personal de CAPEP.

6. El Jardín de Niños “Rosaura Zapata”, está ubicado en una zona urbana, pertenece a la zona 102 del sistema estatal de educación preescolar en la entidad, cuenta con cinco grupos de alumnos, una directora, una subdirectora, un maestro de educación física, áreas recreativas amplias, con 9 ciclos escolares participando dentro del proceso de integración educativa, con el apoyo de personal de CAPEP.

4.3.2 Sujetos de estudio.

Los sujetos que participaron en la investigación fueron una muestra intencional de la *comunidad educativa de Jardines de Niños integradores*, como muestra la Tabla 2. El criterio de selección de esta muestra fue de conveniencia; se aplicó la encuesta a los miembros de la comunidad que acudieron a alguna reunión general convocada por la Dirección de cada centro educativo.

	SUJETOS	TOTAL EXISTENTE	ENCUESTADOS
Maestros regulares	Directoras de Jardines de Niños	6	5 (83%)
	Subdirectoras de Jardines de Niños	1	1 (100%)
	Apoyos técnicos de Jardines de Niños	2	2 (100%)
	Maestros de educación física	2	2 (100%)
	Maestros de música	1	1 (100%)
	Maestros frente a grupo	33	31 (74%)
	Total de maestros regulares	45	42 (93.3%)
		Maestros de educación especial de CAPEP	16
Padres		652	430 (66%)
Alumnos inscritos		652	-----
Alumnos con discapacidad integrados		12 Discapacidad intelectual:9 Discapacidad motora: 1 Discapacidad auditiva: 1 Discapacidad visual: 1	-----
Total de participantes encuestados: 488			

Tabla 2: Población y Muestra de la Investigación

4.4 Instrumentos.

En la tabla 3, se mencionan los instrumentos empleados, y el propósito de cada uno.

Tabla 3. Instrumentos empleados y propósito de cada uno

INSTRUMENTO	PROPÓSITO
Cuestionario (Anexo 1)	Conocer las manifestaciones de la comunidad educativa (padres y maestros) de Jardines de Niños integradores, acerca de la discriminación por discapacidad.
Lista de cotejo (Anexo 2)	Verificar la aplicación de los tres elementos fundamentales del Programa de Fortalecimiento: evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada y trabajo conjunto.
Escala de observación (Anexo 3)	Verificar en las aulas regulares la aplicación de los tres elementos fundamentales del Programa de Fortalecimiento: evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada y trabajo conjunto.

Los instrumentos y los sujetos a las que dichos instrumentos se aplicaron, se muestran en la tabla 4.

Tabla 4. Instrumentos y sujetos.

INSTRUMENTOS	SUJETOS
Cuestionario	Comunidad educativa: Padres, maestros regulares y maestros de educación especial (CAPEP)
Lista de cotejo	Comunidad educativa: Maestros regulares y maestros de educación especial (CAPEP)
Escala de observación	Maestros regulares

4.5 Procedimiento.

El procedimiento que se siguió para la realización de esta investigación se desarrolló en las siguientes fases:

- Surgimiento de las ideas iniciales de la investigación, y construcción del marco teórico: enero de 2005 a junio de 2006.

- Planteamiento del problema, definición de objetivos, selección del diseño de investigación, selección de la muestra, elección y diseño de instrumentos de recolección de datos: enero de 2006 a mayo de 2007.
- Trabajo de campo, desarrollado en ocho momentos entre enero y junio de 2007:

1. Registro de información mediante lista de cotejo. Mediante una lista de cotejo (ver Anexo 3), entre enero y febrero de 2003, se realizó una verificación de la aplicación del *Programa de Fortalecimiento*, el cual indica 3 elementos constitutivos de la integración educativa (SEP, 2002): La evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular adaptada y el trabajo conjunto; cada elemento tiene indicadores específicos establecidos por el *Programa de Fortalecimiento*. El propósito de la lista de cotejo fue verificar la existencia – o no existencia- de documentos comprobatorios de la aplicación de esos 3 elementos, que de acuerdo al *Programa de Fortalecimiento*, constituyen la manera de llevar a cabo el proceso de integración educativa de los alumnos con discapacidad en las aulas regulares, en este caso, de escuelas de preescolar.

2. Observación no participante. Entre febrero y marzo de 2007, se realizaron observaciones en las aulas de las escuelas integradoras, con la finalidad de valorar si la aplicación del *Programa de Fortalecimiento*, registrada en la lista de cotejo, se observa en las actividades pedagógicas, y cómo se realiza. Para ello, se utilizó una escala de observación (Ver Anexo 4). En este instrumento, se incluyen también los tres elementos establecidos por el *Programa de Fortalecimiento*, con sus respectivos indicadores específicos.

3. Encuesta. Entre marzo y junio de 2007 se aplicó a la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores el instrumento que elaboró y aplicó SEDESOL a través de CONAPRED a la población general, en la *Primera Encuesta Nacional*

sobre discriminación en México 2005. El cuestionario aplicado (ver Anexo 2) incluyó las preguntas específicamente consideradas en el instrumento de CONAPRED para explorar la discriminación por discapacidad. Así se podrían comparar las respuestas de la muestra con las de la población general publicadas por CONAPRED..

4. Análisis de datos de la lista de cotejo y la escala de observación: de julio a agosto de 2007.

5. Cálculo de de frecuencias y porcentajes de los datos recogidos mediante el cuestionario aplicado a la comunidad educativa de los seis Jardines de Niños participantes.

6. Elección y aplicación de la prueba estadística a datos sobre discriminación obtenidos de la población general (encuesta CONAPRED) y los de la comunidad educativa de los seis Jardines de Niños integradores: octubre a noviembre de 2007.

7. Análisis de resultados de la aplicación de la prueba estadística (chi cuadrada): diciembre de 2008 a febrero de 2009.

8. Análisis global de datos y elaboración de conclusiones de la investigación: febrero a abril de 2008.

Para asegurar la confidencialidad en ningún instrumento se solicitaron los nombres de los participantes.

Al finalizar el proceso de elaboración de la tesis doctoral cada escuela y cada CAPEP contará con un informe final de la investigación.

4.6 Variables e indicadores.

El presente estudio exploratorio, consideró las Variables, y sus respectivos indicadores, que muestra la tabla 5:

Tabla 5. Variables e indicadores.

VARIABLES	INDICADORES
<p>Variable independiente (VI):</p> <p>Aplicación del Programa de Fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa en las aulas regulares de Jardines de Niños integradores, que específicamente significa:</p> <p>Aplicación de la integración educativa con base en los 3 elementos que, para realizar dicho proceso en las escuelas regulares en México, establece el Programa de Fortalecimiento:</p> <p>Evaluación psicopedagógica. Propuesta curricular adaptada. Trabajo en conjunto.</p>	<p>VI-1.Documentación comprobatoria de la aplicación de los 3 elementos del <i>Programa de Fortalecimiento</i>: revisión expedientes de alumnos integrados, empleando para este fin la lista de cotejo.</p> <p>VI-2. Aspectos observables de los 3 elementos del <i>Programa de Fortalecimiento</i> en las actividades pedagógicas de las aulas regulares, captados en observación no participante, y registrados en la escala de observación.</p>
<p>Variable dependiente (VD):</p> <p>Manifestaciones de discriminación en general, y hacia personas por discapacidad, por parte de la Comunidad educativa (padres y maestros) de Jardines de Niños integradores).</p> <p>La información se recogió mediante un cuestionario conformado por 42 preguntas del módulo “discriminación hacia personas con discapacidad” de la Encuesta Nacional 2005 de CONAPRED; de ellas, se tomaron para el análisis final, 31 preguntas.</p>	<p>Respuestas de la comunidad educativa (padres y maestros) de Jardines de Niños integradores, respecto a la discriminación por discapacidad, a las 31 preguntas del cuestionario creado por CONAPRED y aplicado en 2005 como parte de la Primera Encuesta Nacional de Discriminación.</p>

La Variable Independiente (VI), *Aplicación del Programa de Fortalecimiento en la escuela regular* indica en qué medida dicho programa se aplicaba *adecuadamente*, esto es, siguiendo los lineamientos establecidos por el mismo Programa-. Para obtener los indicadores de esta variable se diseñó y empleó una *lista de cotejo*, donde se registraban la presencia en los expedientes de alumnos integrados, de los 3 elementos establecidos por el Programa. . Tras verificar personalmente los expedientes, en la lista de cotejo se asentaba “presente” (cuando se verificaba que el expediente tenía 100% de los elementos), “parcialmente presente” (50%) y “ausente” (0%).

En el caso del indicador VI2 se diseñó una escala de observación del proceso de integración educativa en aulas de Jardines de Niños integradores. En ella se incluyeron los 3 elementos establecidos por el Programa de Fortalecimiento y se estableció un gradiente con los parámetros “siempre” (100%), “casi siempre” (75%), “a veces” (50%), “casi nunca” (25%) y “nunca” (0 %).

Con relación a la Variable Dependiente (VD), *Discriminación por discapacidad manifestada por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores*, se empleó el mismo cuestionario diseñado y aplicado por CONAPRED; en este caso, este instrumento se aplicó a la comunidad educativa (padres y maestros) de los seis Jardines de Niños participantes.

CAPÍTULO V

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante la investigación, organizados de la siguiente manera:

Variable Independiente (VI): Aplicación del *Programa de Fortalecimiento* en la escuela regular.

Objetivo de estudio: Comparación de resultados sobre discriminación por discapacidad, manifestada por la población general, y discriminación por discapacidad, manifestada por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores. Los resultados específicos de ambas poblaciones, se presentan en 31 gráficas en el Anexo 1.

Como lo muestra la Tabla 6, la comunidad educativa de los seis Jardines de Niños integradores participantes, estuvo constituida por el 95% de la población total de maestros y 66% de la población total de padres de los alumnos de las escuelas participantes.

En las seis escuelas, la aplicación del mismo cuestionario que fue respondido por la población general en la encuesta nacional de CONAPRED, se realizó en un solo momento en cada plantel, contando con la disposición tanto de padres como de maestros, toda vez que se les informó que dicha acción formaba parte de una investigación doctoral.

Tabla 6. Número de escuelas y sujetos encuestados.

Total de escuelas		6
Total de grupos de alumnos		32
Total de alumnos		652
Total de alumnos con discapacidad		12
Comunidad educativa de Jardines de Niños integradores		
Total de padres ¹	Total	Sujetos participantes
	652	430
Total de maestros regulares	Total	Sujetos participantes
	44	42
Total de maestros de educación especial	Total	Sujetos participantes
	16	16
Total de maestros participantes		58

5.1 Variable Independiente: aplicación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa en la escuela regular.

Indicador VI-1. Documentación comprobatoria de la aplicación del *Programa de Fortalecimiento*:

La lista de cotejo incluyó tres elementos establecidos por el *Programa de Fortalecimiento* para su aplicación, como lo muestra la Tabla 7.

* M

Tabla 7. Indicadores para valorar en expedientes de alumnos la aplicación de los tres elementos para realizar la integración educativa

Elementos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa	Indicadores
Evaluación psicopedagógica	Evaluación de las diferentes áreas del alumno
	Evaluación del nivel de competencia curricular
	Identificación del estilo de aprendizaje
	Identificación de la motivación para aprender
	Identificación de las condiciones sociales y familiares
	Información sobre el contexto escolar
Propuesta curricular adaptada	Consideración de las fortalezas y debilidades del alumno, obtenidas en la evaluación psicopedagógica
	Diseño de adecuaciones curriculares
	Evaluación de las adecuaciones curriculares
Trabajo conjunto	Elaboración conjunta de adecuaciones curriculares (maestros regulares y maestros de educación especial)
	Participación conjunta en el Consejo Técnico de la escuela
	Orientaciones a padres por parte del maestro regular
	Orientaciones a padres por parte del maestro de educación especial

Se revisaron los 12 expedientes de alumnos con discapacidad en las seis escuelas, y dos expedientes más de alumnos sin discapacidad que el personal de CAPEP sugirió por haber requerido un intenso trabajo de integración en los planteles.

Los 13 indicadores de cada uno de los 14 expedientes se analizaron y valoraron como “presente”, “parcialmente presente” o “ausente”, obteniéndose los resultados que se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8. Resultados de la aplicación de la lista de cotejo.

Elementos del Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa	Parámetro	Porcentaje
Evaluación psicopedagógica	Parcialmente presente	0%
Propuesta curricular adaptada	Ausente	0%
Trabajo conjunto	Presente	100%

Indicador VI-2. Aplicación de los tres elementos del *Programa de Fortalecimiento* en las actividades pedagógicas de las aulas regulares:

La escala de observación diseñada para valorar este indicador incluyó a su vez indicadores específicos de cada uno de los tres elementos para realizar la integración educativa, de acuerdo al *Programa de Fortalecimiento*. Esto se muestra en la Tabla 9.

Elementos del Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa	Indicadores específicos
Evaluación psicopedagógica	El maestro toma en cuenta el nivel de competencia curricular del alumno con discapacidad
	El maestro toma en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno con discapacidad.
Propuesta curricular adaptada	El maestro tiene en consideración las fortalezas y debilidades del alumno con discapacidad
	El maestro pone en práctica las adecuaciones curriculares para el alumno con discapacidad
Trabajo conjunto	El maestro regular y el de educación especial realizan conjuntamente la evaluación y el seguimiento de las adecuaciones curriculares.
	El maestro regular y el de educación especial participan conjuntamente en el Consejo Técnico de la escuela
	El maestro regular orienta a los padres del alumno con discapacidad
	El maestro de educación especial orienta a los padres del alumno con discapacidad

Tabla 9. Indicadores para valorar en las actividades pedagógicas la aplicación de los tres elementos para realizar integración

Se observaron los 14 grupos de los que formaban parte los alumnos cuyo expediente fue valorado mediante la lista de cotejo). En cada grupo las observaciones se realizaron durante dos a tres mañanas de trabajo en aula y orientaciones a padres por parte de los maestros regulares y de educación especial (CAPEP). En algunos casos se incluyeron sesiones de educación física o música, así como

Se valoraron los 8 indicadores específicos incluidos en la escala de observación en una escala que denotaba su evidencia como: “siempre”, “casi siempre”, “a veces”, “casi nunca” y “nunca”. Los resultados se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10. Resultados de la aplicación de la escala de observación.

Elementos del Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa	Parámetro	Porcentaje
Evaluación psicopedagógica Propuesta curricular adaptada Trabajo conjunto	Casi siempre	6.3
	A veces	1.5
	Casi nunca	1.5
	Nunca	0%

En suma, de acuerdo a los instrumentos empleados para valorar la integración educativa de acuerdo a los lineamientos del *Programa de Fortalecimiento*, se concluye que dicha integración se realiza adecuadamente en las seis escuelas que participaron en el estudio.

5.2 Objetivo del Estudio: Comparación de la discriminación manifestada por la población general, con la manifestada por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores.

La discriminación fue evaluada mediante la aplicación del cuestionario a la muestra intencional de la comunidad educativa, constituida por los 430 padres (66% del total), 58 maestros regulares y de educación especial (97% del total) en los seis Jardines de Niños.

Los resultados respecto al objeto de estudio se presentan en 31 gráficas (Anexo 1), en las que se comparan:

- Discriminación por discapacidad manifestada por la Población general: respuestas de la población general del país, según resultados reportados por CONAPRED.
- Discriminación por discapacidad manifestada por la Comunidad educativa de Jardines de Niños integradores: respuestas de los 430 padres y los 58 maestros (regulares y de educación especial de CAPEP) encuestados.

Es importante hacer dos precisiones:

a) Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación para el análisis de la información se utilizaron las mismas categorías de respuestas que estableció y publicó CONAPRED.

b) El cuestionario creado por CONAPRED contiene 37 preguntas; tres de ellas no fueron incluidas en los resultados de CONAPRED, y tres más se excluyeron del análisis de esta investigación por considerarse que no exploraban información significativa de cara a los objetivos de la investigación, Por ello las gráficas contienen los datos de 31 preguntas del cuestionario

Con el propósito de identificar posibles diferencias entre la discriminación por discapacidad manifestada por la población general y la muestra de la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores, se aplicó la prueba estadística de Chi cuadrada

En la Tabla 11 se sintetizan los resultados de la aplicación de la prueba chi cuadrada a las diferencias entre las manifestaciones de discriminación por discapacidad de la población en general , y de los participantes de la comunidad educativa de Jardines de Niños . Entre paréntesis aparece el número de gráfica a la que corresponde cada temática. Estas gráficas se encuentran en el Anexo 1.

Tabla 11. Ámbitos y temáticas con diferencia significativa entre sujetos de estudio y población general.

ÁMBITO	TEMÁTICA Y NÚMERO DE GRÁFICA CON DIFERENCIA ESTADÍSTICA SIGNIFICATIVA (chi cuadrada)
1) DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	<p>Dos ideas que asocie con “derechos humanos” (2)</p> <p>Quién es el responsable de vigilar los derechos humanos (3)</p> <p>Derechos más importantes que se deben respetar a las personas con discapacidad (5)</p> <p>Está o no de acuerdo en que las personas con discapacidad no trabajan tan bien como los demás (15)</p> <p>Qué tan de acuerdo está en la idea de que en las escuelas donde hay muchos niños con discapacidad, la calidad de la enseñanza disminuye (17)</p> <p>Imaginando que está en sus manos la contratación de personal, a quién elegiría (19)</p> <p>Qué tan de acuerdo está en que dadas las dificultades de empleo del país, sea preferible dar trabajo a las personas sin discapacidad (20)</p> <p>Respeto a los lugares asignados para las personas con discapacidad (22)</p> <p>Si el gobierno diera subsidios a las empresas para contratar a diferentes personas, a cuál debería darse ese subsidio (30)</p>
2) CONCEPTO Y NIVELES DE DISCRIMINACIÓN	<p>Ideas asociadas a discriminación (1)</p> <p>Ideas asociadas a discriminación contra personas con discapacidad (4)</p> <p>Hay o no en México discriminación contra personas con discapacidad (6)</p> <p>La discriminación por discapacidad es más o menos grave que por otras causas (8)</p> <p>Grupos más desprotegidos en México (9)</p> <p>Grupos que sufren más por su condición (10)</p> <p>Tienen o no razones de sentirse discriminados algunos grupos de personas (31)</p>
3) ACEPTACIÓN DE LOS DIFERENTES	<p>Haber tenido alguna vez problemas con determinadas personas (13)</p> <p>Estar o no dispuesto a que en su casa vivieran ciertas personas (14)</p> <p>Apoyar o no a un hijo que decide casarse con una persona con discapacidad (23)</p> <p>Adoptar o no a un recién nacido con discapacidad (24)</p> <p>Qué tanto alteran su vida algunas personas (28)</p>
4) INICIATIVAS PARA COMBATIR LA DISCRIMINACIÓN	<p>Qué hacer para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad (7)</p> <p>A favor de que se hagan algunas reformas en México (26)</p> <p>A favor de que se hagan otras reformas en México (27)</p>

CONCLUSIONES

Perspectivas iniciales

Los resultados sobre Discriminación por discapacidad manifestada por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores (VD), permiten observar diferencias significativas en 24 de 31 temáticas (cada una correspondiente a una pregunta del cuestionario aplicado), respecto a las manifestaciones de discriminación por discapacidad, con relación a lo que expresa la población general según la encuesta de CONAPRED.

Con excepción de las temáticas que aparecen en las gráficas 11, 12, 16, 18 y 21, 25 y 29 en todas las respuestas hay diferencias significativas entre la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores y la población general, es decir, se evidencia que la primera población se comporta de manera distinta que la segunda, respecto a las manifestaciones acerca de la discriminación por discapacidad.

Las diferencias mencionadas se identificaron ante cuestionamientos como “¿a qué asocia “discriminación hacia personas con discapacidad?”, a la que, mientras la población general expresa asociar tal hecho a “dar trato especial”, la comunidad educativa responde con notorio énfasis, que la principal idea a la que asocian tal fenómeno, es a “negar derechos a las personas con discapacidad”, lo que pone el acento en que lo más grave de la discriminación, es la restricción de los derechos fundamentales de las personas que son víctimas de la misma.

Asimismo, la comunidad educativa, respecto a la misma pregunta, destacan que “ser excluido de trabajos por ser personas con discapacidad”, es la segunda idea a las que más asocian “discriminación hacia las personas con discapacidad”, lo que representa, en el mismo sentido, un grave efecto de la discriminación en los

derechos e igualdad de oportunidades, en este caso de empleo, sobre las personas con discapacidad.

En tanto la población general señala que el gobierno es el principal responsable de vigilar los derechos humanos, la comunidad educativa indica que dicha responsabilidad la tienen por igual gobierno y sociedad, así como cada sujeto individualmente.

A diferencia de la población general, que asocia principalmente a “discriminación” el trato diferente de que son objeto las personas, la comunidad educativa da mayor importancia al trato negativo, al aislamiento y al hecho de que se “hace menos” a las personas.

Asimismo, la comunidad educativa señala que lo que más asocian con la discriminación hacia las personas con discapacidad, es que se le nieguen sus derechos, se les excluya de trabajos, se les de trato especial y se les ignore, mientras que la población general da mayor importancia al que a dichas personas se les dé un trato especial.

Si bien lo que manifiesta la población general respecto a que sí hay discriminación en México contra las personas con discapacidad, coincide con lo que sobre ese hecho señala la comunidad educativa, un porcentaje menor de personas de la población general expresa que no existe tal discriminación, opinión que es casi inexistente entre la comunidad educativa.

Por otro lado, mientras la población general indica que la discriminación por discapacidad es más grave que la que ocurre por otras causas, la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores señala que la discriminación es igual de grave, independientemente de la causa.

Lo anterior está relacionado también con el hecho de que la comunidad educativa considera que quienes tienen más razones para sentirse discriminados son los homosexuales, las personas con discapacidad, los ancianos, los indígenas y los enfermos de SIDA.

Mientras la población general considera que quienes más sufren son los ancianos, la comunidad educativa considera que las personas con discapacidad son quienes más sufren por su condición, y ubican a estas personas dentro de los dos grupos de personas más desprotegidas en México.

En congruencia con las ideas a las que la comunidad educativa asocia “discriminación”, ellos señalan que los derechos más importantes que deben respetarse a las personas con discapacidad, son “derecho a la justicia” y “derecho a tener un trabajo digno”, a cuyas respuestas la población general da menor importancia.

La comunidad educativa de Jardines de Niños integradores manifiesta mayor desacuerdo que la población general respecto a la idea de que las personas con discapacidad no trabajan tan bien como las demás, e igualmente destacan, más que la población general, que si estuviera en sus manos, preferirían contratar para un empleo a una persona con discapacidad que trabaja bien, que a una persona sin tal condición de las que no se sabe cómo trabaja.

Nuevamente con relación al empleo, la comunidad educativa manifiesta mayor desacuerdo que la población general, ante la idea de que debido a las dificultades de empleo del país, sea mejor dar trabajo a quienes no presentan discapacidad que a quienes sí la tienen; esta expresión de la comunidad educativa coincide con su señalamiento en el sentido de que en caso de que el gobierno diera subsidios a empresas para que contraten a varias opciones de grupos de personas, dicho subsidio debería darse en beneficio de las personas con discapacidad, y

asimismo, señalan que los ancianos y las personas con discapacidad son quienes necesitan más atención por parte del gobierno.

En preguntas referentes a iniciativas que pueden desarrollarse para combatir la discriminación contra las personas con discapacidad, la comunidad educativa se inclina por el fomento al respeto como acción prioritaria, y en segundo lugar, crear fuentes de trabajo.

En el mismo sentido, la comunidad educativa expresa, más que la población general, estar de acuerdo en reformas que beneficien a los adultos mayores, personas con discapacidad y que a los homosexuales se le otorgue los mismos derechos que a los no homosexuales. A una diferencia con lo expresado por la población general, la comunidad educativa manifiesta índices bajos de desaprobación de reformas que obliguen a patronos a contratar indígenas y exigencia a escuelas para que acepten a niños con discapacidad.

Con relación a cuestionamientos relativos a la relación y convivencia con personas con discapacidad, la comunidad educativa manifiesta menor rechazo que la población general a la posibilidad de permitir que en su casa vivieran personas homosexuales, enfermas de SIDA, centroamericanas o con ideas políticas diferentes a la suyas.

La comunidad educativa manifiesta tener mayor respeto, que lo expresado por la población general, en lo relativo a respetar los espacios asignados en los servicios públicos para las personas con discapacidad, y de igual manera, tales diferencia se observan respecto a negarse a apoyar a un hijo que decida casarse con una persona con discapacidad.

A diferencia de lo expresado por la población general, la comunidad educativa expresa que las personas con discapacidad, los indígenas y los homosexuales, no alteran en nada su vida diaria.

Por otro lado, en la Tabla 12 se mencionan algunas observaciones respecto a las seis temáticas en que no hay diferencias significativas entre la población general y la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores:

Tabla 12. Ámbitos y temáticas sin diferencia significativa entre sujetos de estudio y población general

ÁMBITO	TEMÁTICA	Observaciones
1) DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD	Prohibirle la entrada a un niño Down a la escuela es o no una violación a los derechos básicos de las personas (16).	Sujetos de estudio y población general coinciden en que este hecho es violatorio de los derechos básicos de las personas
	Si a causa de una manifestación detienen a dos personas, una de ellas tiene discapacidad, debería o no aplicarse la ley por igual (18).	Ambas poblaciones coinciden en que la ley debe aplicarse por igual
	Son o no un desperdicio los lugares asignados para las personas con discapacidad (25).	Población general y sujetos de estudio coinciden en que los lugares reservados para personas con discapacidad, no son un desperdicio.
2) CONCEPTO Y NIVELES DE DISCRIMINACIÓN	Oportunidades para ir a la escuela de las personas con discapacidad, respecto a las demás personas (11).	Población general y sujetos de estudio consideran que las personas con discapacidad tienen menos oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas.
	Oportunidades para conseguir trabajo de las personas con discapacidad, respecto a las demás personas (12).	Población general y sujetos de estudio consideran que las personas con discapacidad tienen menos oportunidades para conseguir trabajo que el resto de las personas.
4) INICIATIVAS PARA COMBATIR LA DISCRIMINACIÓN	Ideas más cercanas a su manera de pensar sobre el apoyo del gobierno a personas con discapacidad (21).	Ambas poblaciones coinciden en que el gobierno debe dar servicios médicos especiales a las personas con discapacidad.
	Personas que necesitan más atención por parte del gobierno (29)	Ambas poblaciones coinciden en quiénes son las personas que requieren más atención del gobierno.

Hallazgos

Esta investigación ha sido un esfuerzo dirigido a explorar el impacto potencial de la integración educativa, que la Secretaría de Educación Pública ha formalizado mediante el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (Programa de Fortalecimiento)*.

Debe recordarse que la integración educativa tiene como propósito central que los alumnos con discapacidad sean recibidos e incluidos mediante adecuaciones curriculares en la escuela regular. Aunque se asume que la comunidad educativa —padres y maestros— y los compañeros adoptan una actitud favorable a la inclusión, lo cierto es que la presencia de alumnos con discapacidad en las escuelas regulares puede exacerbar la discriminación al polarizarse las diferencias, si no se cuenta con una estrategia formal y organizada para lograr desarrollar una escuela abierta y que responda a la diversidad..

Aunque el diseño fue intencionalmente exploratorio y los resultados no pueden generalizarse, hay indicios suficientes para afirmar que esta integración educativa es positiva más allá de sus fines específicos o centrales.

La investigación realizada muestra que en los Jardines de Niños integradores en los que se ha aplicado el *Programa de Fortalecimiento* correctamente (con 100% de cumplimiento según documentación de los maestros, y más del 90% de acuerdo a las observaciones realizadas), la comunidad educativa manifiesta diferencias significativas respecto a la población general (encuestada por CONAPRED) con relación a discriminación.

Este estudio exploratorio de un hecho escasamente evaluado en México muestra evidencias de que en seis Jardines de Niños integradores de la ciudad de Veracruz, donde se integra a alumnos con discapacidad atendiendo los

lineamientos del *Programa de Fortalecimiento*, las manifestaciones respecto a la discriminación por discapacidad, de la comunidad educativa, difieren con un amplio margen, de las que encontró y publicó la Encuesta Nacional sobre discriminación en México, de CONAPRED, en 2005, específicamente respecto a la discriminación hacia las personas con discapacidad.

Es decir, el estudio desarrollado permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas y a los objetivos propuestos: por una parte, se advierten diferencias significativas entre lo que la población general y la comunidad educativa manifiestan respecto a la discriminación contra las personas con discapacidad y, por otro lado, la razón que orienta a vincular dichas diferencias con la integración educativa, es que ésta es el principal rasgo distinto entre la población general encuestada por CONAPRED, y la comunidad educativa encuestada en esta investigación.

Las principales diferencias identificadas respecto al tema de discriminación por discapacidad, entre lo expresado por la comunidad educativa de los Jardines de Niños integradores participantes, y lo manifestado por la población general (CONAPRED), se pueden concretar de la siguiente manera:

La comunidad educativa de los Jardines de Niños integradores manifiesta que:

- Sí hay discriminación en México en contra de las personas con discapacidad, y consecuentemente, dicha comunidad educativa escasamente se pronuncia por señalar que dicha discriminación no existe.
- La principal idea a la que se asocia la palabra “discriminación”, y específicamente la que afecta a las personas con discapacidad, es la restricción de derechos de la que son objeto las personas, y el derecho más vulnerado, es el de tener un trabajo digno.

- La responsabilidad de la vigilancia del respeto a los derechos humanos, corresponde principalmente a cada sujeto desde su responsabilidad ciudadana individual.
- Si bien las personas con discapacidad son quienes más sufren por su condición, la discriminación por discapacidad es igual de grave que la discriminación por otras causas.
- Las personas que tienen más razones para sentirse discriminadas son los homosexuales, las personas con discapacidad, los ancianos, los indígenas y los enfermos de SIDA.
- No hay razones para negarles la posibilidad de un trabajo a un extranjero, un homosexual, un enfermo de SIDA o una persona mayor de 60 años.
- Es una idea equivocada pensar que las personas con discapacidad no trabajan tan bien como las demás, y en consecuencia, es preferible, en caso de tener esa posibilidad, contratar para un empleo a una persona con discapacidad que trabaja bien, a una que no tiene tal condición de la cual no se sabe cómo trabaja.
- Ante las dificultades de empleo que hay en el país, no debe pensarse en preferir emplear a las personas sin discapacidad en vez de dar trabajo a quienes sí tienen dicha condición, y en ese sentido, si el gobierno pudiera dar subsidios a empresas para apoyar a diferentes personas, dicho apoyo debería darse a aquellas que empleen a personas con discapacidad.
- Para combatir la discriminación contra las personas con discapacidad, debe prioritariamente fomentar el respeto, y crearse empleos.

- Deben realizarse reformas que beneficien a los adultos mayores y a las personas con discapacidad, que otorguen a los homosexuales los mismos derechos que a los no homosexuales, que obliguen a patronos a emplear a personas con discapacidad, y exigir a escuelas que acepten a niños que presentan dicha condición.
- Existe siempre respeto a los lugares asignados en los servicios públicos para las personas con discapacidad.
- En caso de que un hijo o hija decidiera casarse con una persona con discapacidad, contaría con todo el apoyo de los encuestados.
- Las personas con discapacidad, indígenas y homosexuales, no alteran en nada la vida diaria de los encuestados.

Considerando que el rasgo distintivo fundamental entre la muestra poblacional y la población general (encuesta CONAPRED) es que, en la primera, se han realizado acciones de integración educativa mediante la aplicación del *Programa de Fortalecimiento*, puede decirse que, respecto a la discriminación, las diferencias halladas en ambas poblaciones, son evidencias de que los padres y los maestros, involucrados en ambientes donde se promueve la aceptación e integración niños con discapacidad en las escuelas de preescolar, han obtenido la información y la sensibilización que les ha permitido reconocer a la discriminación como un fenómeno grave, al margen de quiénes sean sus destinatarios, y que su mayor efecto, se dirige a la restricción de los derechos de las personas, específicamente en el caso de las que presentan discapacidad.

Es particularmente relevante destacar la oportunidad que potencialmente representa la educación preescolar apoyada por la integración educativa, porque en este nivel educativo, el vínculo entre la escuela y los padres, representa un

recurso valioso para la implementación de una estrategia orientada a desarrollar concepciones, valores y actitudes de aceptación y respeto de la diversidad.

En ese sentido, los beneficios de la integración educativa, no se circunscriben a los sujetos con discapacidad, sino se convierte en una oportunidad de desarrollo social, por lo que, impulsar la creación de un mayor número de Jardines de Niños integradores, así como evaluar y mejorar los ya existentes, podría representar una respuesta no sólo educativa sino social frente a la discriminación.

Parece demostrarse que la razón por la que la presencia de alumnos con discapacidad no sólo no exacerban las actitudes discriminatorias, es por que una estrategia conceptual y procedimentalmente bien planteada e incorporada al trabajo en la escuela regular, organizada y regulada por el *Programa de Fortalecimiento*, orienta a la comunidad educativa a enfocarse a un proyecto común, donde las concepciones, el lenguaje empleado, las acciones desarrolladas y los beneficios identificados en alumnos, familias y maestros, potencian que el tránsito en el continuo del *mecanismo triádico de la discriminación*, sea interpelado por la adopción de concepciones favorables para la convivencia armónica con los diferentes, a la luz del respeto y ejercicio de los derechos fundamentales de todos.

En tal sentido, es posible señalar que los hallazgos de esta investigación, revelan los alcances potenciales de la integración educativa como recurso valioso en el combate a la discriminación en general, no sólo respecto a aquella ejercida en contra de las personas con discapacidad: las manifestaciones de la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores acerca de los niveles de discriminación, ejercicio de derechos e iniciativas para combatir la discriminación, evidencian que la integración educativa posibilita avanzar hacia la supresión de la discriminación contra cualquier sector poblacional.

El lenguaje de la diversidad que en la convivencia impulsa y regula la integración educativa en la escuela es, por definición, un lenguaje antidiscriminatorio, que

como parte de las acciones que establece para su operación del *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, orienta hacia la desarticulación del *mecanismo triádico de la discriminación*: la integración educativa posibilita que, de la identificación de las diferencias, se transite hacia el reconocimiento de éstas como oportunidades de crecimiento humano, y no se transformen en un reconocimiento evaluativo deficitario hacia dichas personas distintas y que conduce al acto discriminatorio.

Propuestas

El estudio desarrollado ha dado evidencias del potencial efecto de la integración educativa en el combate contra la discriminación por cualquier causa, y particularmente respecto a la que sufren las personas con discapacidad.

Si bien la integración educativa es un recurso estratégico en dicha lucha social para ser utilizado en escuelas de cualquier nivel educativo, existen datos empíricos (Brognna, 2006) que revelan menores condiciones para la integración en niveles más altos de educación, lo que revela como privilegiada a la escuela de preescolar para aplicar dicho recurso, como respuesta educativa y social frente a la lucha contra la discriminación.

Asimismo, es relevante reconocer que la influencia de los primeros años de vida en el desarrollo personal y social de los sujetos es determinante, porque definen su identidad personal, adquieren competencias fundamentales para la vida, y el lenguaje, considerado una conquista intelectual de orden superior, también se aprende en esa etapa del ser humano.

La participación en experiencias en la diversidad que potencia en los niños la integración educativa en las escuelas de preescolar, ofrece una amplia gama de

posibilidades de aprendizaje para su vida futura, y en ese sentido, posiciona a ese nivel educativo como una etapa privilegiada para combatir la discriminación.

Desde esta perspectiva, si desde la educación preescolar es posible incidir mediante la integración educativa como parte del combate contra la discriminación, nos encontramos frente a una estrategia útil, ya existente en el sistema educativo, cuyos alcances han sido escasamente evaluados, y que, potencialmente, podría lograr que en los niveles educativos posteriores, los índices de discriminación, violencia e intolerancia, sean significativamente reducidos, en comparación con lo que recientemente se ha comprobado según encuestas nacionales.

La integración educativa, podría posicionarse como una estrategia impulsada desde la escuela, con los apoyos que en sus distintas dimensiones requiere (recursos humanos, materiales, de capacitación y actualización), y que incidiría no sólo en la discriminación por discapacidad, sino frente a la discriminación hacia los indígenas, los adultos mayores, las mujeres, los homosexuales, personas de diferentes religiones, con distintas ideas políticas, y cualquier otro rasgo diferenciador.

En congruencia con lo planteado por Macotela (2003) y por Verdugo (2003), los hallazgos de esta investigación fortalecen la idea de que la integración educativa sigue mereciendo la oportunidad de ser probada, y que son sus efectos, cuya evaluación requiere aún un largo camino por recorrer, la que revele la dimensión de su valor social real.

Más Jardines de Niños integradores, con mayor difusión de su potencial beneficio en el combate contra la discriminación, es la propuesta central de esta investigación.

Cierre y apertura de este estudio: hacia una agenda de investigación.

El estudio desarrollado pretende enfatizar la importancia de avanzar, de las evaluaciones de la integración educativa pragmáticas, basadas sólo en el cumplimiento de las acciones planteadas en el *Programa de Fortalecimiento*, hacia el reconocimiento de sus efectos de largo alcance, lo que permite apuntar tareas pendientes de realizar en el camino que esta investigación abre frente a la identificación de la integración educativa como estrategia eficaz en el combate contra la discriminación:

1. Desde el enfoque de competencias ¿cuáles son los aprendizajes alcanzados por los alumnos con discapacidad en los Jardines de Niños integradores, y en ese sentido, qué adecuaciones curriculares se requieren para incidir frente a la discriminación de manera sistemática desde el programa de preescolar, a la luz del *Programa de Fortalecimiento*?
2. ¿Qué condiciones de formación profesional por parte de los maestros regulares y de educación especial son fundamentales para posibilitar que los Jardines de Niños integradores sean espacios de “formación humana antidiscriminatoria”?
3. ¿Qué sucede con los alumnos que asistieron a Jardines de Niños integradores en niveles posteriores, respecto a la discriminación?
4. ¿Cómo se puede evaluar a los diferentes en la escuela integradora, a la luz de un sistema de evaluación estandarizado de los alumnos?
5. ¿Qué estrategias específicas aplicadas en las aulas regulares, en los espacios académicos de los maestros, y en la relación del Jardín de Niños integrador con las familias de los alumnos, conducen a que la integración educativa sea una respuesta útil para combatir la discriminación?

Como resultado de esta investigación, se ha logrado identificar a la integración educativa definida por el *Programa de Fortalecimiento* como recurso social estratégico antidiscriminación pero, al mismo tiempo, abre una amplia brecha de desafíos y oportunidades para la investigación delimitada en este tema, que abonará con mayor solidez posibilidades para la consecución de logros sociales fundamentales.

Integración educativa y no discriminación, un horizonte social posible en México

El sentido de las diferencias que la comunidad educativa de los Jardines de Niños integradores manifestaron en la investigación desarrollada, con relación a la población general, principalmente aluden a un binomio *discriminación-derechos de las personas*, ante lo que parece necesario apuntar que, en consecuencia, las estrategias para combatir la discriminación, no tienen efecto sólo planteadas desde el asistencialismo, de la promoción de actitudes de buena voluntad o de “tolerancia”, sino en el terreno de la reasignación de derechos a quienes éstos les han sido vulnerados, y a cuyo lenguaje, aceptación de los diferentes y eliminación del *mecanismo triádico de la discriminación*, conduce la integración educativa.

Deja claro esta postura, además que, por un lado, la tutela jurídica de tal reasignación de derechos, corresponde al Estado, pero que, la responsabilidad de asegurar su cumplimiento, es de competencia ciudadana, razón por la que la sociedad en su conjunto, deberá trascender, de la participación en eventos altruistas y de beneficencia para las personas con discapacidad, al desarrollo de conductas sociales de respeto generalizado a los derechos que a todos nos corresponde ejercer, como requisito inaplazable e insustituible de una sociedad en proceso de democratización.

La discriminación es una problemática compleja, que requiere modificar culturalmente a la sociedad, pero difícilmente podrá caminarsse hacia ese horizonte, si antes no se han reducido las desigualdades que actualmente atentan

contra los derechos y libertades fundamentales de distintos grupos de personas, entre ellas, las que presentan discapacidad; hacia la eliminación de tales desigualdades se orientan los Jardines de Niños integradores, al recibir e *integrar*, mediante el *Programa de Fortalecimiento*, a alumnos con discapacidad, que se convierten en sujetos promotores de cambios estructurales, en beneficio de toda la comunidad educativa que convive en dichos entornos escolares.

La discriminación ha escalado al abrigo de la indiferencia individual y social, por tanto, las estrategias para su combate deben ser de carácter estructural, lo que si bien no significa desechar los esfuerzos de participación social en beneficio de grupos discriminados como las personas con discapacidad, implica asegurar la aplicación de la ley, para cuyo escenario existen ya en México condiciones jurídicas.

Además de los derechos garantizados en la Constitución Política mexicana, la Ley Federal Para Prevenir y Eliminar la Discriminación, es un instrumento que debe emplearse en el camino de garantizar a todo individuo el respeto a sus derechos ciudadanos, principalmente aquellos que aseguren la igualdad de oportunidades, la cual, lejos de significar tratar a todos por igual, implica atender a los sujetos con equidad social, en el contexto de un marco jurídico común, y a ello responde en las escuelas regulares la integración educativa.

Asimismo, la creación y operación en México del Consejo Nacional para prevenir y eliminar la discriminación (CONAPRED), es sin duda una conquista social de los grupos históricamente discriminados en el país, y representa la esperanza de un futuro más justo para las personas con discapacidad y para todo sujeto segregado socialmente.

Finalmente, con base en los hallazgos de la investigación realizada, es posible considerar que la integración educativa, formalizada a través del *Programa de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, que sin

duda es un esfuerzo aún perfectible, con distintas áreas críticas y problemáticas por resolver, puede ser potencialmente un recurso valioso como estrategia social para avanzar en el combate a la discriminación en general y particularmente aquella que sufren las personas con discapacidad, pues el estudio realizado demostró que puede incidir en la visión que sobre este fenómeno una comunidad educativa, cuyos miembros son agentes decisivos en todo proceso social.

Aún es largo el camino que nuestro país deberá recorrer para avanzar hacia un mejor horizonte de respeto a los derechos de la diversidad, y probablemente, en ese recorrido, surjan otras estrategias que permitan combatir la discriminación hacia dichas personas y en general hacia los grupos hasta hoy discriminados, pero hasta este momento, la integración educativa parece ser una estrategia social de la escuela, cuya utilidad y resultados requieren seguir siendo evaluados desde otras perspectivas que ya se señalaron como parte de una agenda de investigación.

Las posibilidades sociales que puede ofrecer la integración educativa, representan una perspectiva esperanzadora en una realidad mexicana aún compleja en lo referente a la discriminación, y si bien, como ya se afirmó, se requiere hacer frente estructuralmente a dicho fenómeno, contar con una alternativa como la integración educativa, que nos permita avizorar un país más justo, justifica su valor y su permanencia, porque finalmente, en cualquier sociedad moderna, construir un horizonte esperanzador es lo que la impulsa hacia la consecución de los más ambiciosos anhelos de justicia.

Referencias

Agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDEE) (2003), *Educación inclusiva y prácticas en el aula*. Ciudad: Editorial

Ainscow, M. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, España: Narcea.

Allport (1977), *The Nature of Prejudice*, USA: Addison-Wesley.

Andere, E. (2003). *La educación en México: Un fracaso monumental*. México: Planeta, temas de hoy.

Avilés, K. (2006) *Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país*. Diario La Jornada, 31 de julio de 2006, obtenido el 15 de enero de 2008 de <http://www.jornada.mx/2006/07/31/index.php?section=sociedad&article=04391soc>.

Blecihmar (2007) *De la creencia al prejuicio*, Buenos Aires, Argentina: VERTEX; Revista de Psiquiatría, Vol. XVIII.

Bobbio (1994), *Elogio della mitezza: línea d'ombra*, en Salazar, C.L., Democracia y discriminación (2005), México: CONAPRED.

Booth, T. y Ainscow, M., *Index of inclusion* (2000), center for studies on inclusive education Bristol, UK: CSIE.

Booth, T. (1996), *A Perspectiva on Inclusión from England*, Cambridge: Journal of Education, Vol. 26, Num. 1.

Brogna, P. (2006), *Niveles educativos e Integración de Alumnos con Discapacidad*, México: Revista Mexicana de Orientación Educativa No. 8.

Calvo, R. A. (1997), *Técnicas, procedimientos e instrumentos para realizar las adaptaciones curriculares*, Madrid, España: Escuela Española.

Campbell, B. E. (2008), *Desafíos para el combate al racismo, la discriminación racial y la xenofobia*, en *Revista América Latina en Movimiento* Num. 434, año XXXII, II época, Quito, Ecuador: ALAI.

Campos, A. C. (2002), *Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar: la integración educativa de niños preescolares con necesidades educativas especiales*, Veracruz, México: Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz-Llave.

Cerezal, F. (2006), *Interacción, lenguaje y discriminación*, Universidad de Alcalá, España: EBUah.

Coarasa, J. (2005), *México, discriminación y pobreza*, Ciudad: Agencia de Información Solidaria, UITA.

CONAPRED (2007), *La discriminación en la escuela*. México: Autor.

CONAPRED, (2005), *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: Autor.

CONAPRED-BID-SER (2004), *Foro Internacional sobre la No-Discriminación*, México, D. F.: Autor.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2004), México.

Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, extraído el 26 de marzo de 2003, de <http://www.poder-judicial.go.cr/salatercera/tratados/ti58.htm>

- Cox, O. (1959), *Caste, Class and race. A Study in Social Dynamics*, Nueva York: Monthly Review.
- Ezcurra, M., Molina, A., (2000), *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas integradoras regulares del Distrito Federal, México: Gobierno del D. F.*
- Fuentes, M. O. (2009), *Calidad educativa: rumbo perdido*, Diario El Universal 21 de marzo de 2009: México.
- Fundación Este País, A.C. (2005), *Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de Maestros y Padres de familia de la Educación Básica en México. Extraído el 17 de diciembre de 2005 de*
- García, C. I., Escandón. M. M., Puga, I., (2001), *La integración educativa, principios, finalidades y estrategias* México: SEP.
- Gibson, C.(1990), *Las sociedades indias bajo el dominio español*, Barcelona, España: Crítica.
- Giménez, G. (2003), *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*, México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Giné y Giné. C. (2000), *Inclusión y sistema educativo*, III Congreso “la atención a la diversidad en el sistema educativo”. Universidad de Salamanca. Madrid, España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Madrid.
- González, M. D. ,(1995), *Adaptaciones curriculares, guía para su elaboración*, Madrid, España: .Aljibe,

Gutiérrez, L. R., (2005), Cultura política y discriminación, *Cuadernos de igualdad* 3, México: CONAPRED.

Hegarty, S., Hanks, G. y Kobi, E. E. (1989), Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria, Madrid: MEC/Paidós.

http://catedradh.unesco.unam.mx/BibliotecaV2/Documentos/Educacion/Informes/S EP_Encuesta_Discriminacion_y_Violencia_2008.pdf

http://sepiensa.org.mx/contenidos/2005/d_educaValores/educVal.1.htm

http://www.argentinasi.org/archivos/el_prejuicio_lic_maximiliano_korstanje.pdf

Ibáñez, T. (1994), La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstructivista. En Montero, M. (Coord.). Conocimiento, realidad e ideología. Caracas, Venezuela: AVEPSO.

Islas, A. H. (2005) *Lenguaje y discriminación*, México: CONAPRED.

Islas, A. H., (2005), Lenguaje y discriminación, *Cuadernos de igualdad* 4, México: CONAPRED.

Korstanje, M. (2007), *Discriminación y realidades*, extraído el 26 de mayo de 2009 de:

La Jornada (2008), Diario La Jornada, México.

León, I. (2008), *La diversidad en agenda*, en Revista América Latina en Movimiento Num. 434, año XXXII, II época, Quito, Ecuador: ALAI.

Macotela, S. (2003), *La integración educativa en México*. Extraído el 15 de enero de 2008 de <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>

- Marchant, J. (2007), *La discriminación y el derecho a la igualdad*, Región Latinoamericana de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad, Chile: RLOMPD.
- Marchesi, A., (2003), La práctica de las escuelas inclusivas, en A Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps.), *Desarrollo Psicológico y educación 3, Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Alianza.
- Margulis, M., Urresti, M. (1997), *La segregación negada*, Revista Nueva Sociedad Num. 152, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, J. (1990), *Hernán Cortés: Instrucciones a Hernán Cortés sobre tratamiento de los indios, cuestiones de gobierno y recaudo de la Real Hacienda*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, R. F., (2005), *opiniones vs. datos duros*, en Este País 169, Distrito Federal, México: Fundación este país.
- Medrano, R. H., (2001), *Atención a la diversidad desde la calidad y la equidad en la educación básica*, tesis doctoral, Doctorado en innovación y sistema educativo, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Menchú, R. (2002), *El sueño de una sociedad intercultural*, en Imberón, F. (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, Barcelona, España: Graó.
- Miguel, P. I. (2007), *Discriminación*, extraído el 26 de enero de 2009 de : <http://www.trabajos/discriminaciòn/discriminaciòn.shtml/2007>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992), *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*, Madrid, España: Autor.

Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile (2008), XVIII Cumbre Iberoamericana de Santiago de Chile, *Declaración de Santiago*, extraído el 12 de enero de 2008 de http://www.iberchile.cl/prontus_iberchile/site/artic/20071110/pags/20071110152653.html.

Monsiváis, C. (2005), *Todos contra la discriminación y la homofobia*, extraído el 12 de abril de 2008 de <http://anodis.com/nota/4483.asp>

Monsiváis, C. (2007), *La mayoría de la sociedad es discriminada*, México: El Sol de Zacatecas, 22 de septiembre de 2007.

Monsiváis, C. (2008), *El estado laico y sus malquerientes*, México: UNAM.

Moya, M. (1996), *Percepción de las personas*, Madrid, España: McGrawHill.

ONU (1993), *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*: Autor.

Pecheny, M., Jones, D. (2006), *Guía de acciones estratégicas para prevenir y combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género: derechos humanos, salud y VIH*, Río de Janeiro, Brasil: ONUSIDA.

Persona (2008), *Revista electrónica de derechos existenciales*, extraído el 14 de abril de 2009 de: <http://www.revistapersona.com.ar>

Pizzorno, A. (1994), *Le radici della politica assoluta*, Milán: Feltrinelli.

Poder Ejecutivo Federal (2005), *Ley General de las Personas con Discapacidad*, México: Diario Oficial de la Federación del 10 de junio de 2005.

Poder Ejecutivo Federal (2005), *Quinto informe de gobierno*, México, extraído el 18 de diciembre de 2005 de <http://www.quintoinforme.presidencia.gob.mx/index.php>

Poder Legislativo Federal (2000) *Ley 185 Para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes*, México. México: Diario Oficial de la Federación del 12 de marzo de 2000.

Poder Legislativo Federal (2003), *Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación*, México. México: Diario Oficial de la Federación del 11 de junio de 2003.

Puigdemívol, A., I., (2003), Integración educativa: un cambio en la concepción de la discapacidad y de la escuela, *Cero en Conducta*, Num. 50, Educación y Cambio, A.C.

Puyol, G. A. (2006), *¿Qué hay de malo en la discriminación?*, Cuadernos de Filosofía del Derecho Num. 29, Barcelona, España: DOXA.

Ricci, G., (2000), *Desafíos para una escuela inclusiva*. Madrid, España: Centro de publicaciones educativas y material didáctico

Rincón, G. G., (2004a) Yo discrimino, ¿tú discriminas? Una mirada al México que segrega, Expedientes sobre discriminación 1, México: CONAPRED.

Rincón, G. G., (2004b), Prohibido discriminar, por una cultura del respeto a la diversidad humana, México: CONAPRED.

Rincón, G. G., (2005), Nosotros los chuecos, una mirada a la discapacidad en México, *Expedientes sobre discriminación 4*, México: CONAPRED.

- Rodrigo, M. J., (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M^a. J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*.. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A y Marrero, J. (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Rodríguez, F. G. (1996), *Lenguaje y discriminación racial. En torno a la negritud*, Revista Letras de Deusto, Vol. 26, Num. 70, Universidad de Alicante, España.
- Rodríguez, Z. J., (2004), *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*, Cuadernos de igualdad 2, México: CONAPRED.
- Rodríguez, Z. J., (2006), *Un marco teórico para la discriminación*, Colección Estudios, núm. 2, México: CONAPRED.
- Salazar, C. L., (2005), *Democracia y discriminación*, *Cuadernos de igualdad 5*, México: CONAPRED.
- Sánchez, E. P., Acle, T. G. , De Agüero S. M. , Jacobo Z. y Rivera, M. A. , (2002), *La investigación educativa en México (1999-2002), Capítulo III, Aprendizaje y desarrollo*, México: COMIE.
- Secretaría de Educación y Cultura (SEC) (2001) del Estado de Veracruz, Coordinación Estatal de CAPEP, *Documento Rector de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)*, Veracruz, México: Autor.
- Secretaría de Educación y Cultura (SEC) (2002) del Estado de Veracruz, Departamento de Educación Preescolar, *Orientaciones para el desarrollo de*

una educación preescolar inclusiva en el Estado de Veracruz, Veracruz, México: Autor.

SEP (1993), *Ley General de Educación, México: Diario Oficial de la Federación del 4 de enero de 2005.*

SEP (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2006, México: SEP.

SEP (2002), Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, México: SEP.

SEP (2003), Informe final del Proyecto Nacional de investigación e innovación integración educativa, México: SEP.

SEP (2004) Programa de Educación Preescolar 2004, México: SEP.

SEP (2007), Orientaciones para la organización y funcionamiento de los servicios de educación especial, México: SEP.

SEP (2008) Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para la educación preescolar 2007-2008, México: SEP.

SEP (2008), Primera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior, extraído el 13 de diciembre de 2008 de

Solovieva, Y. (2004), El desarrollo intelectual y su evaluación, una aproximación histórico cultural, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México: BUAP.

Stainback, S., (1999), *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea,

Staub, D.,(1996), *Inclusion and others childs*, Washington, D.C.USA: The Education Center.

Székely, M., (2007), Una nueva imagen en el espejo: percepciones sobre la discriminación en México. *Revista Este País* Num. 190.

Teresina, B., G., (2002), *La investigación educativa en México (1999-2002)*, Educación, derechos sociales y equidad, México: COMIE.

UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos, París: UNESCO.

UNESCO (1994), *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca, España: UNESCO.

UNESCO (1994), *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España, París: UNESCO.

UNESCO (1999), *Welcoming Schools.Students with Disabilities in Regular Schools*, París: UNESCO.

UNESCO (2000), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, OEI: UNESCO.

UNESCO (2003), *Expediente abierto sobre la educación integradora*, Francia: UNESCO.

UNESCO (2003), *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío, una visión*, División de Educación Básica, París: UNESCO.

Verdugo, A. M., (1989), *De la segregación a la inclusión escolar*, Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Walery, M., Wilbers, J. (Edits) (2004), *Including children with special needs in early childhood programs*, Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

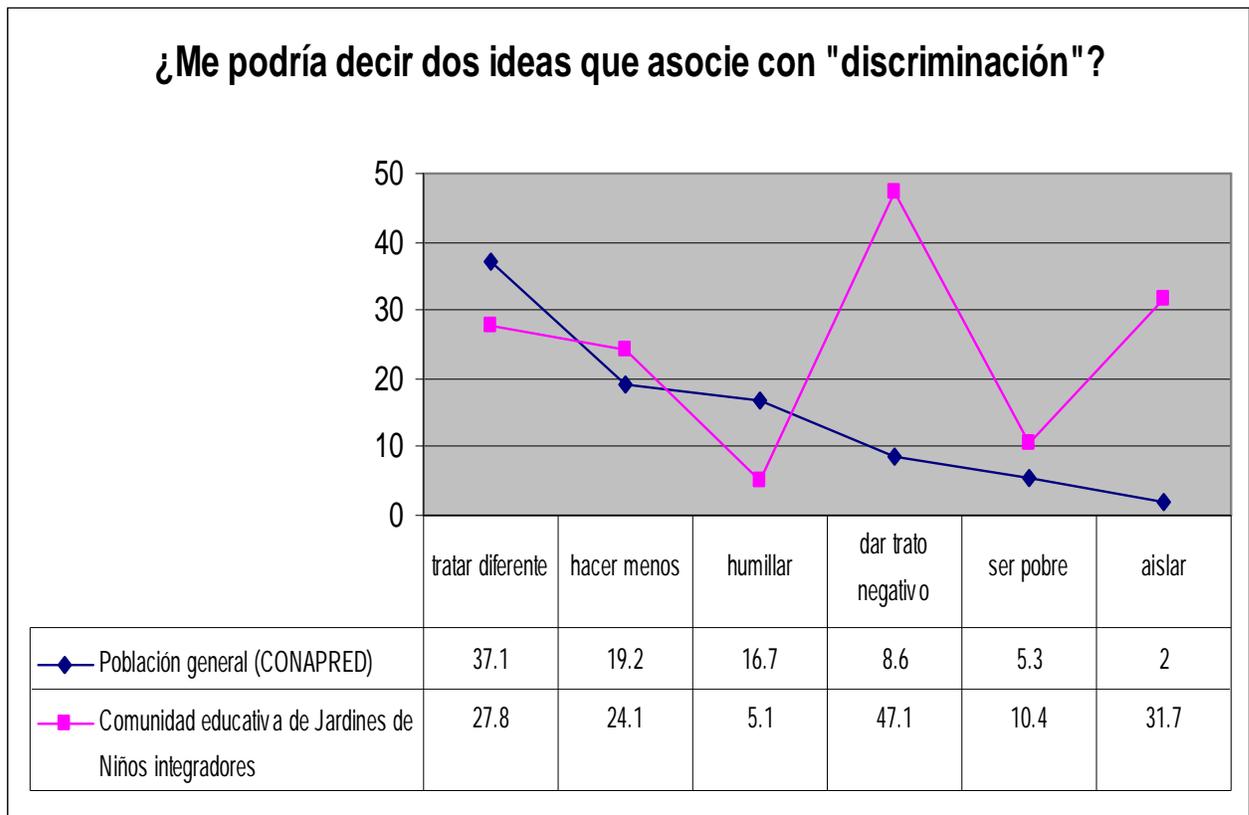
Warnock, M. (1978), *Warnock Report*, London, England: White Paper.

Anexos.

Anexo 1.

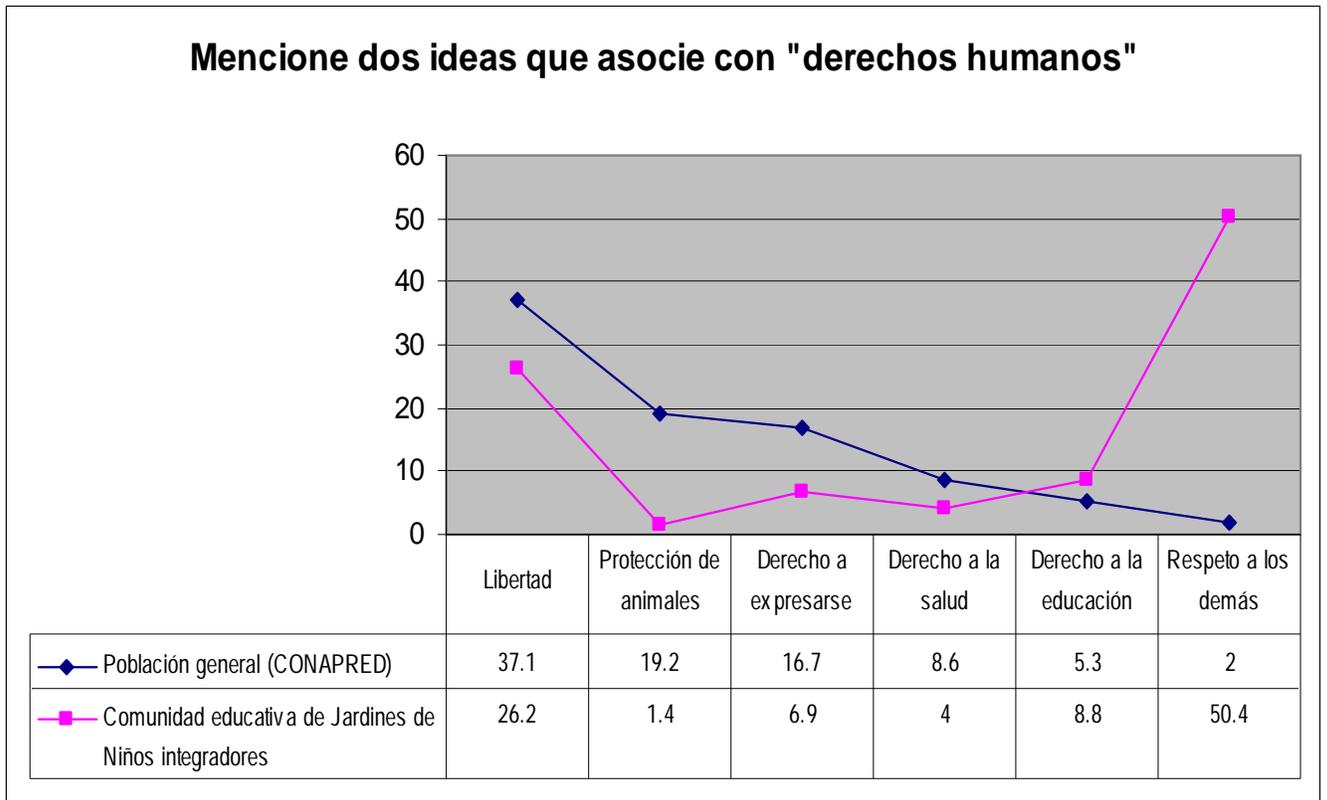
Comparación de resultados de discriminación por discapacidad manifestada por la población general y por la comunidad educativa de Jardines de Niños integradores

Gráfica 1. Pregunta: ¿Me podría decir dos ideas que asocie con discriminación?



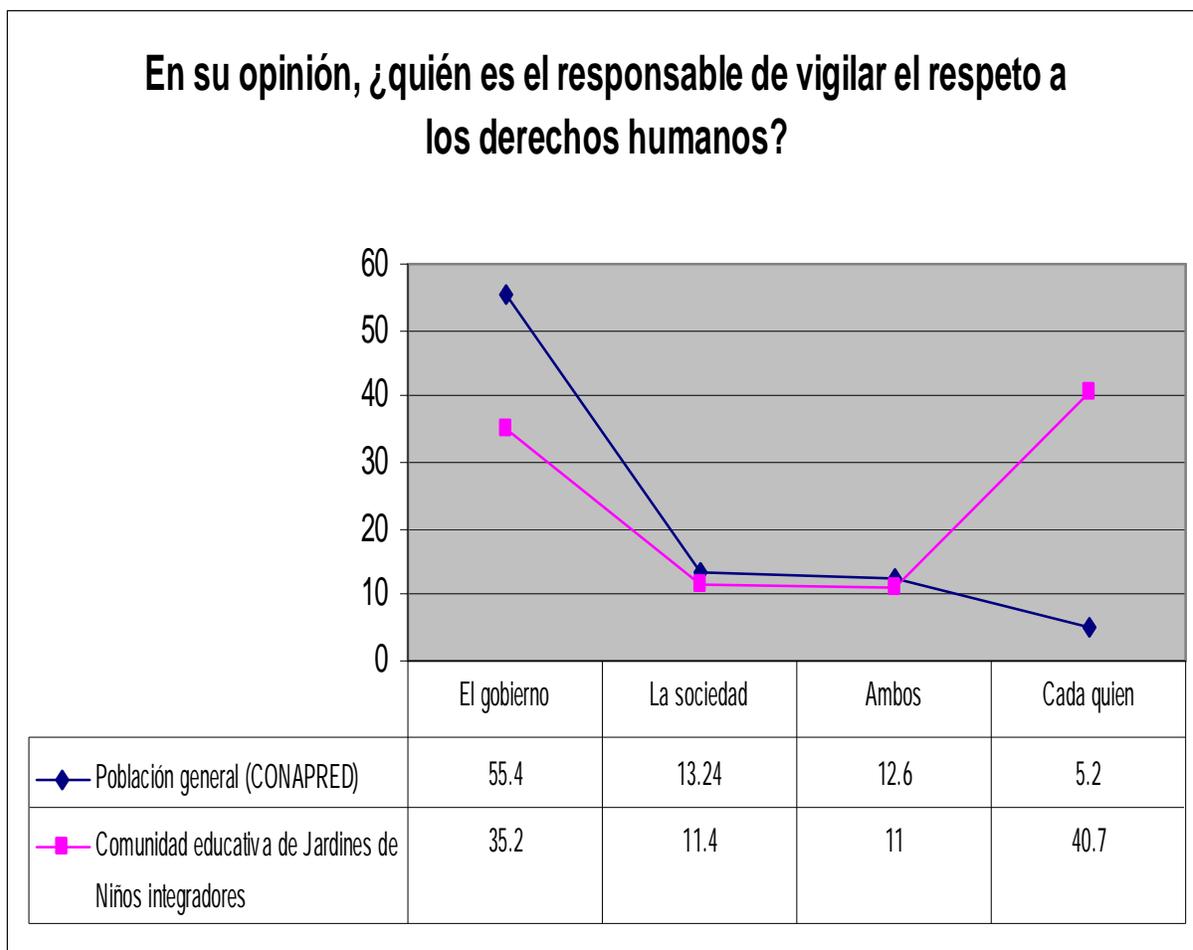
Chi cuadrada = 409.26, GL5, P < 0.001

Gráfica 2. Pregunta: ¿Podría mencionar dos ideas que asocie con "derechos humanos"?



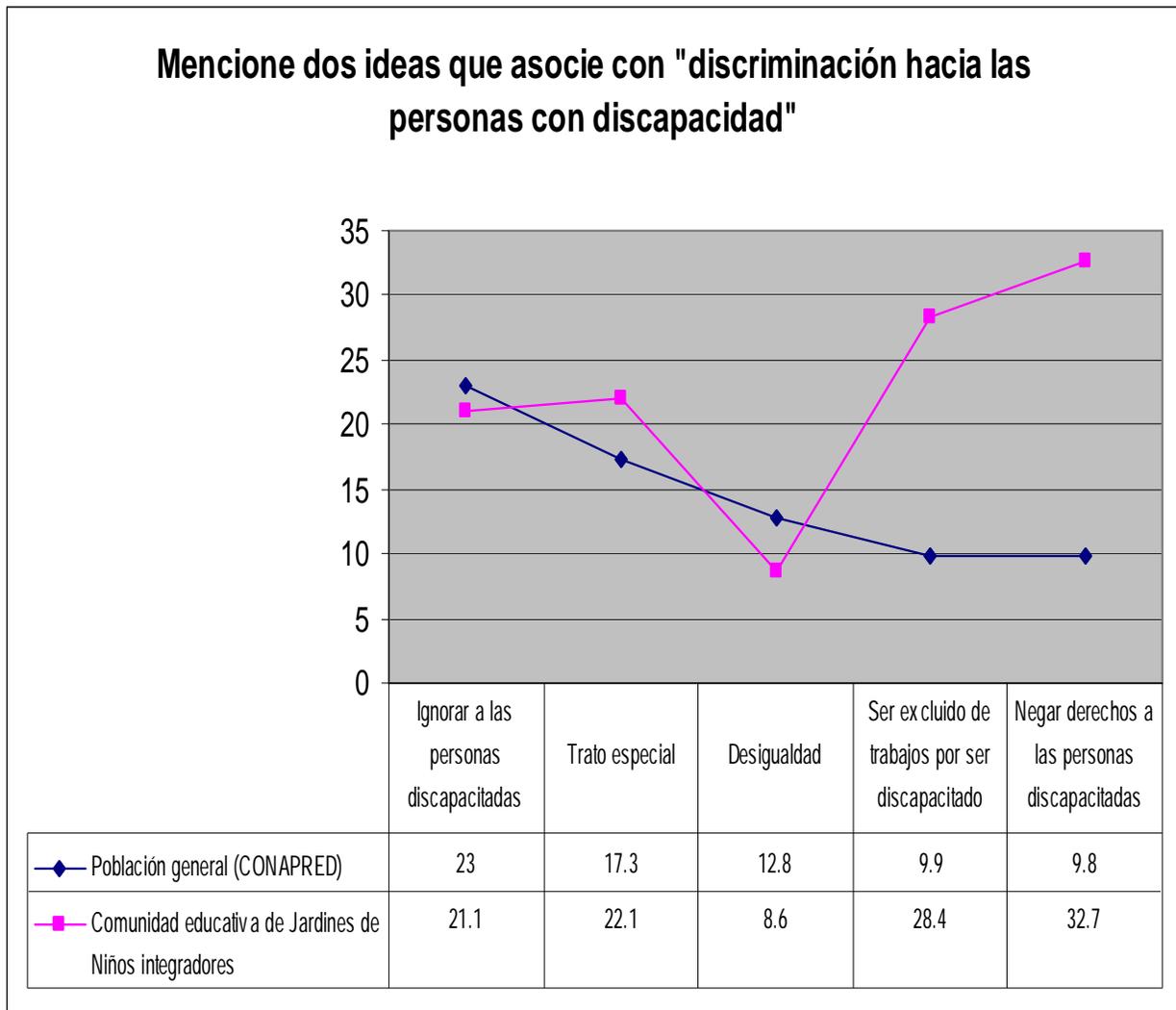
Chi cuadrada = 668.38, GL5, $P < 0.001$

Gráfica 3. Pregunta: En su opinión, ¿Quién es el responsable de vigilar el respeto a los derechos humanos?



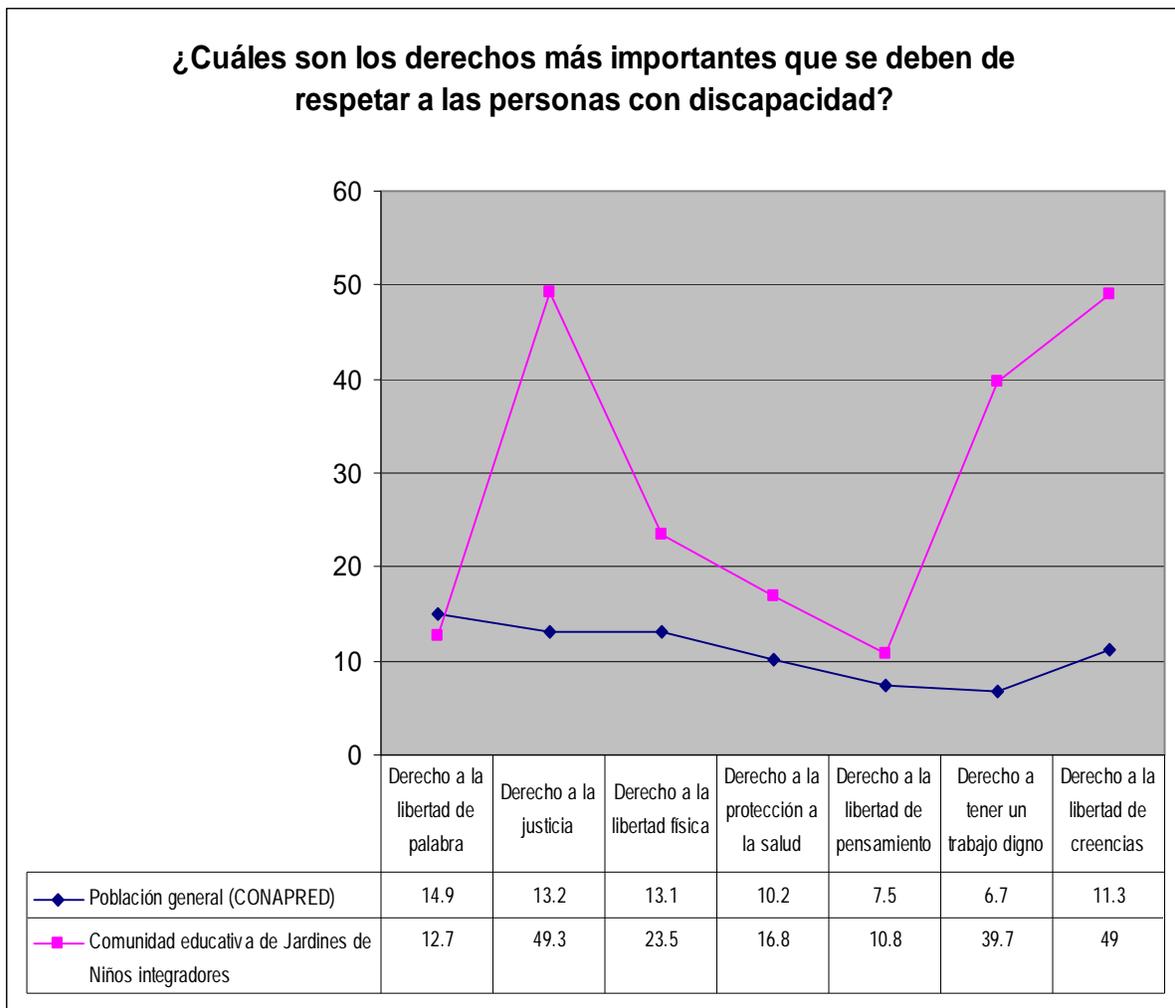
Chi cuadrada = 368.44, GL3, P < 0.001

Gráfica 4. Pregunta: ¿Me podría decir por favor dos ideas que asocie con "discriminación hacia personas con discapacidad?"



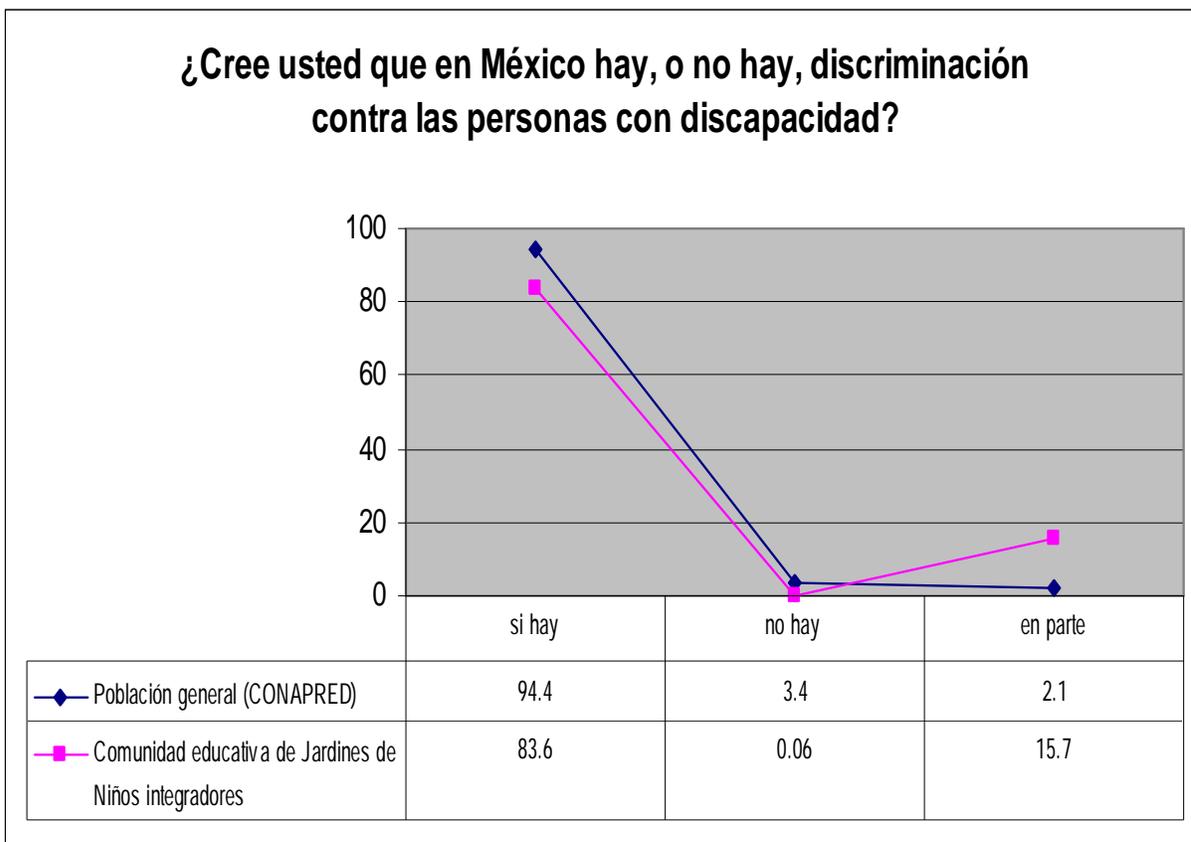
Chi cuadrada = 117.93, GL4, $P < 0.001$

Gráfica 5. Pregunta: ¿Cuáles son para usted los derechos que son más importantes de que se le respeten a las personas con discapacidad?



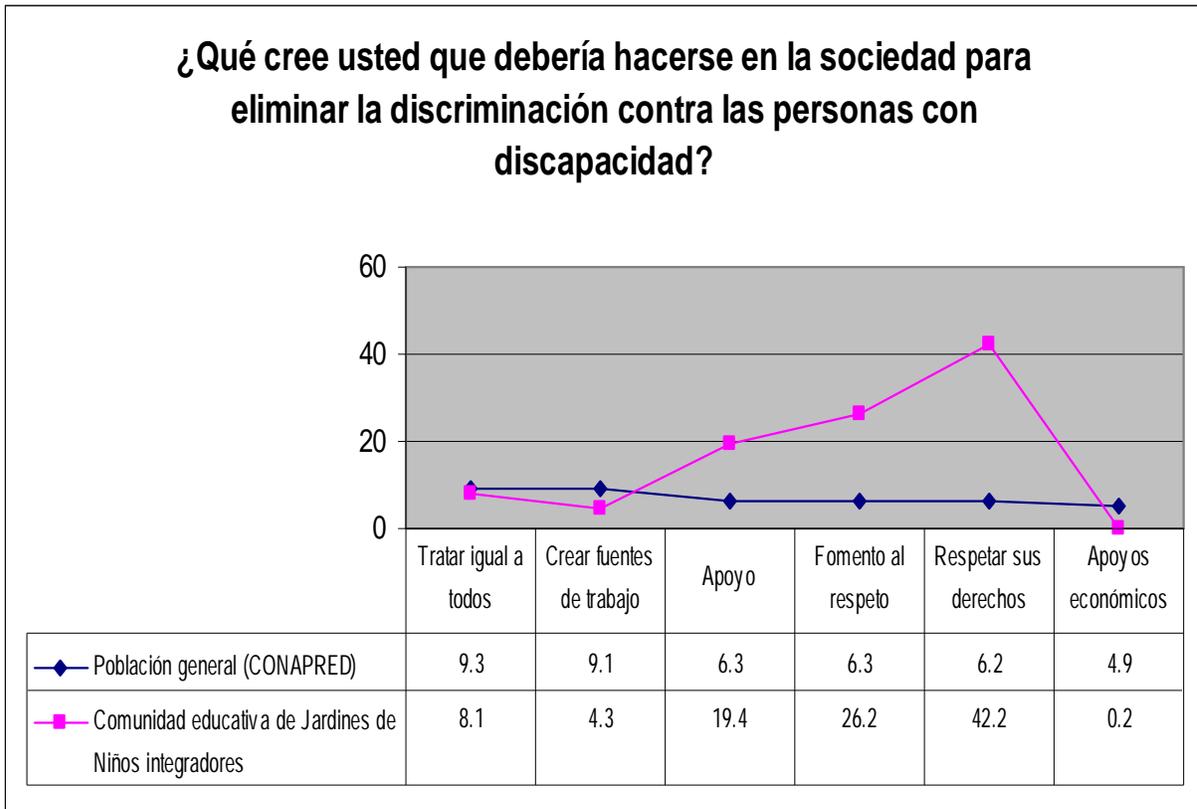
Chi cuadrada = 304.26, GL6, P < 0.001

Gráfica 6. Pregunta: ¿Usted cree que en México hay, o no hay, discriminación contra las personas con discapacidad?



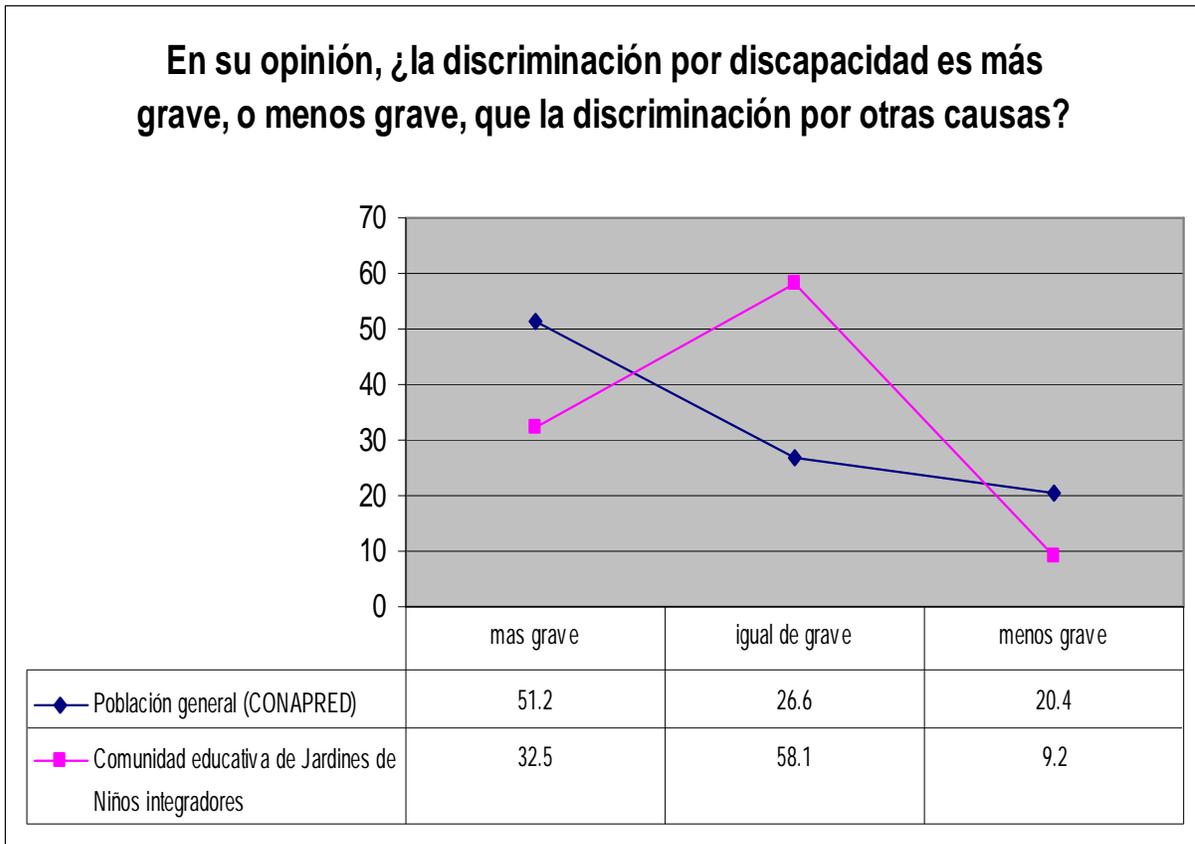
Chi cuadrada = 136.40, GL2, P < 0.001

Gráfica 7. Pregunta: ¿Qué cree usted que debería hacerse en la sociedad para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad?



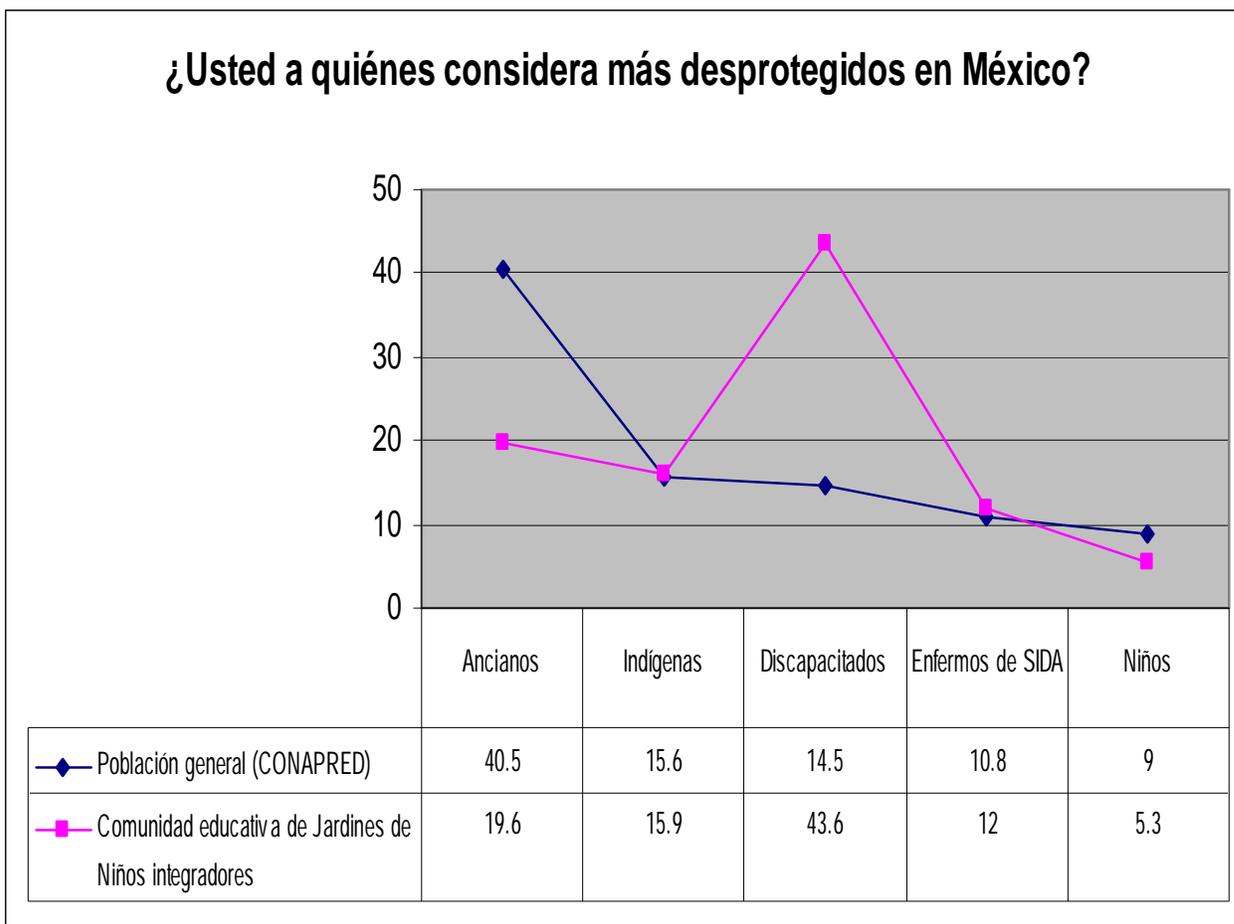
Chi cuadrada = 423.24, GL5, $P < 0.001$

Gráfica 8. Pregunta: En su opinión ¿La discriminación por discapacidad es más, o menos grave, que la discriminación por otras causas?



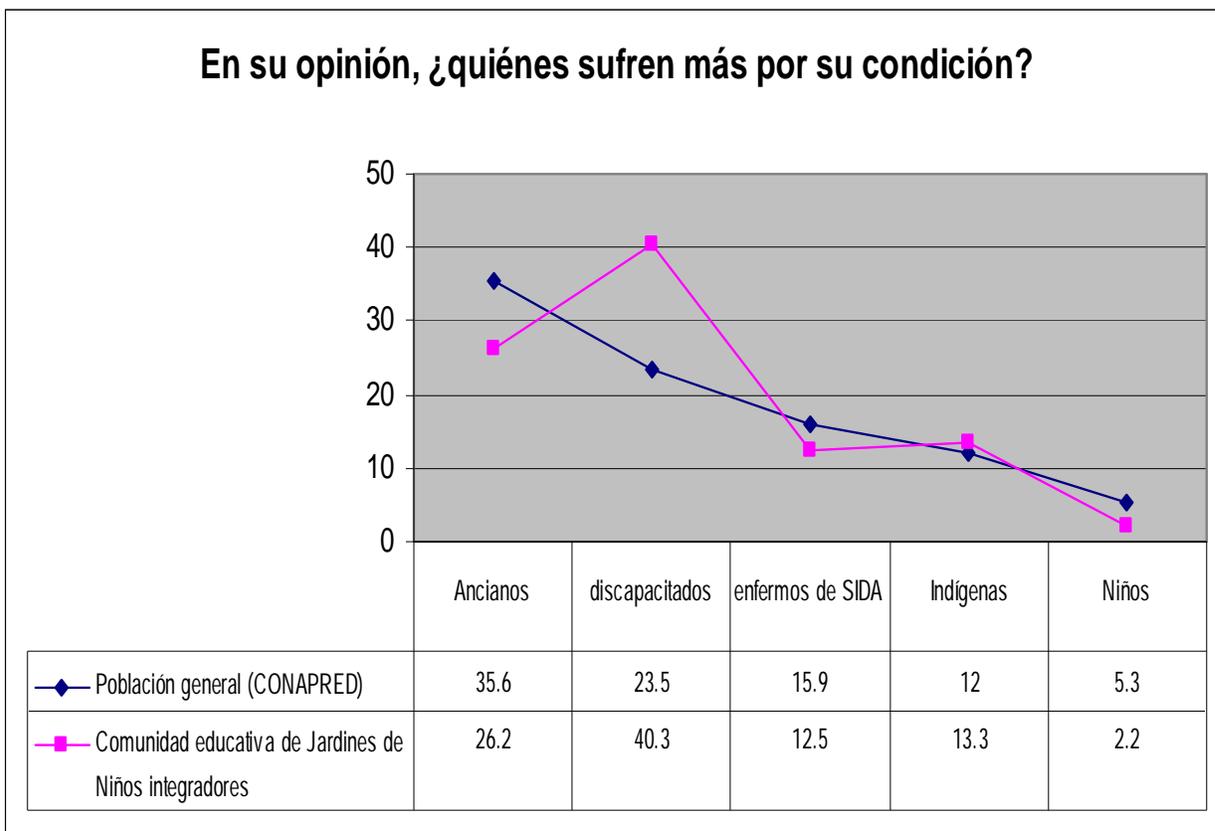
Chi cuadrada = 198.24, GL2, $P < 0.001$

Gráfica 9. Pregunta: De los siguientes grupos de personas, ¿Quiénes diría usted que están más desprotegidos en México?



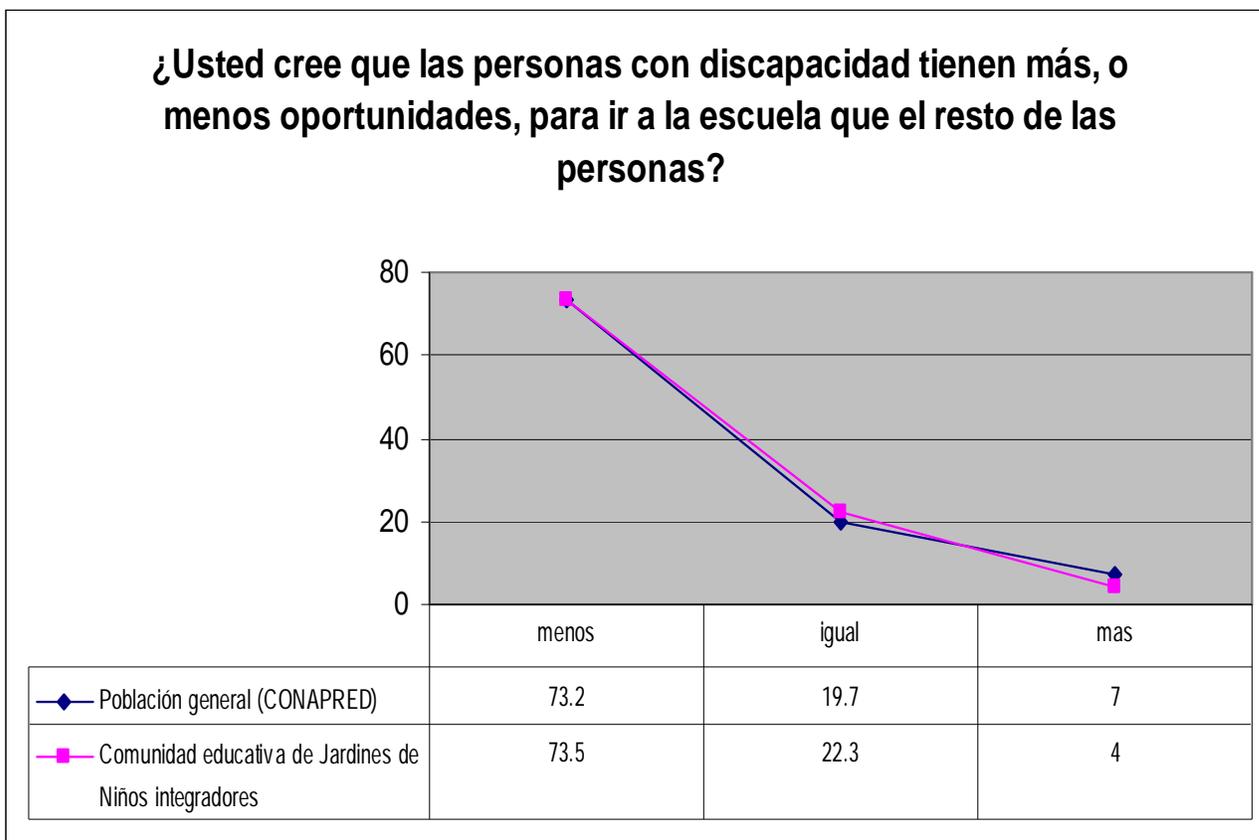
Chi cuadrada = 207.94, GL4, $P < 0.001$

Gráfica 10. De esos mismos grupos, ¿Quiénes sufren más por su condición?



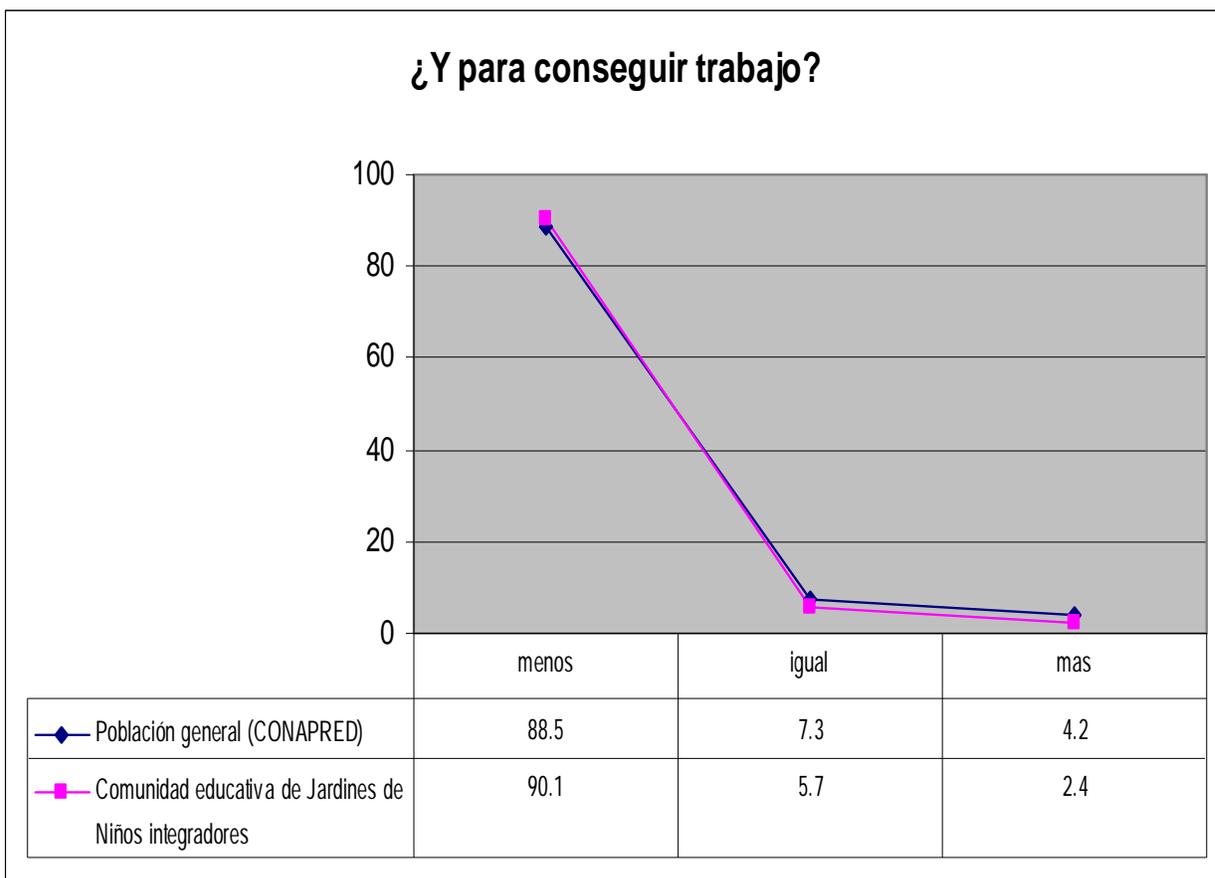
Chi cuadrada = 72.60, GL= 4, P < 0.001

Gráfica 11. Pregunta: ¿Usted cree que las personas con discapacidad tienen más, o menos, oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas?



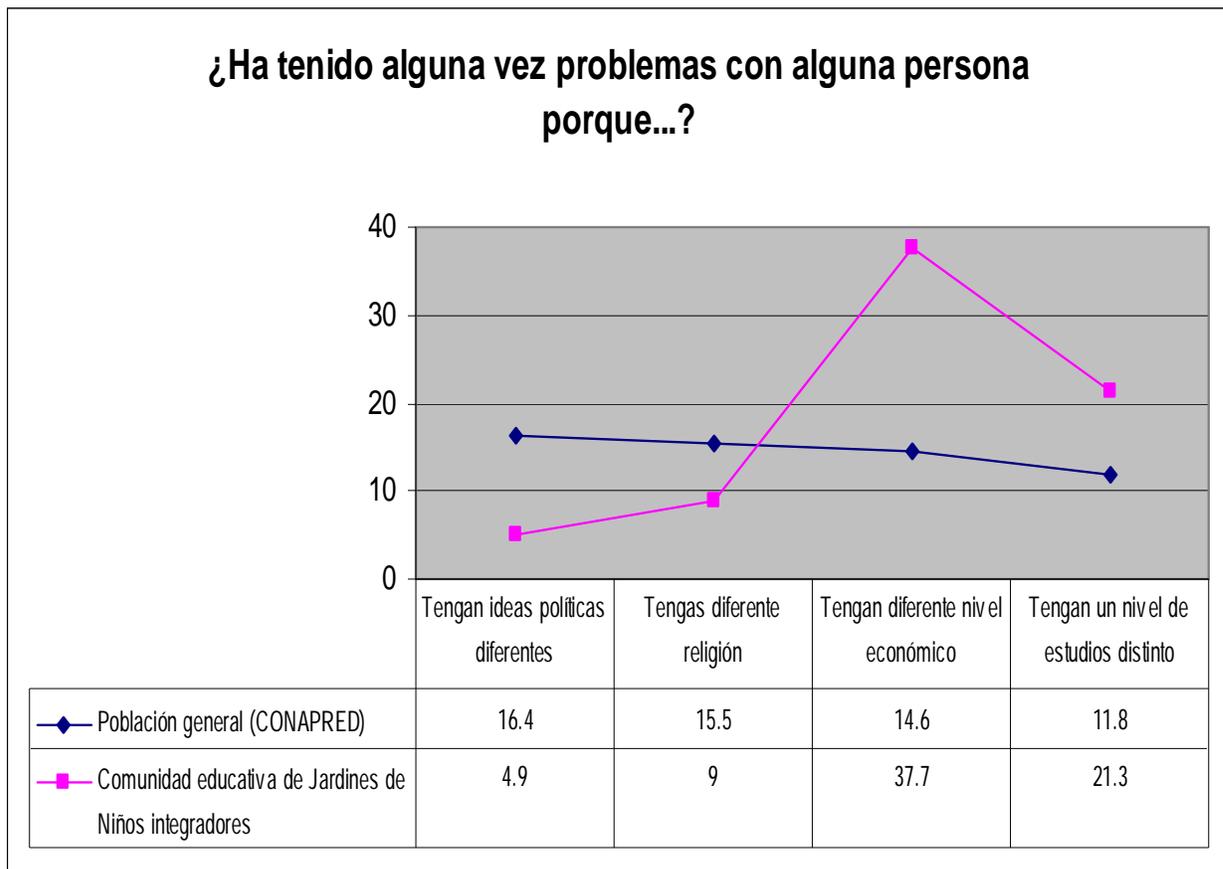
Chi cuadrada = 9.53, GL2, P 0,990 905

Gráfica 12. Pregunta: ¿Y para conseguir trabajo?



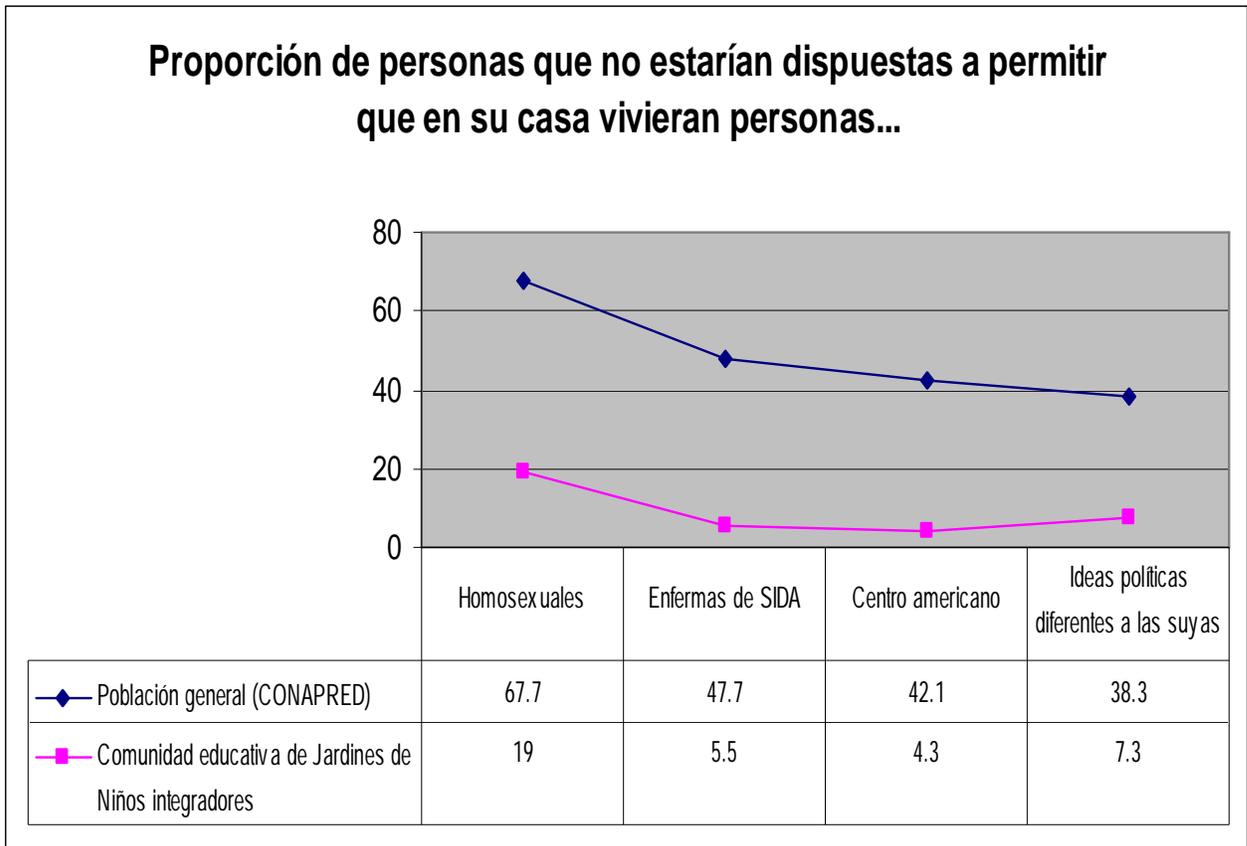
Chi cuadrada = 7.34, GL2, P 0,972 676

Gráfica 13. Pregunta: ¿Usted ha tenido alguna vez problemas con alguna persona porque...?



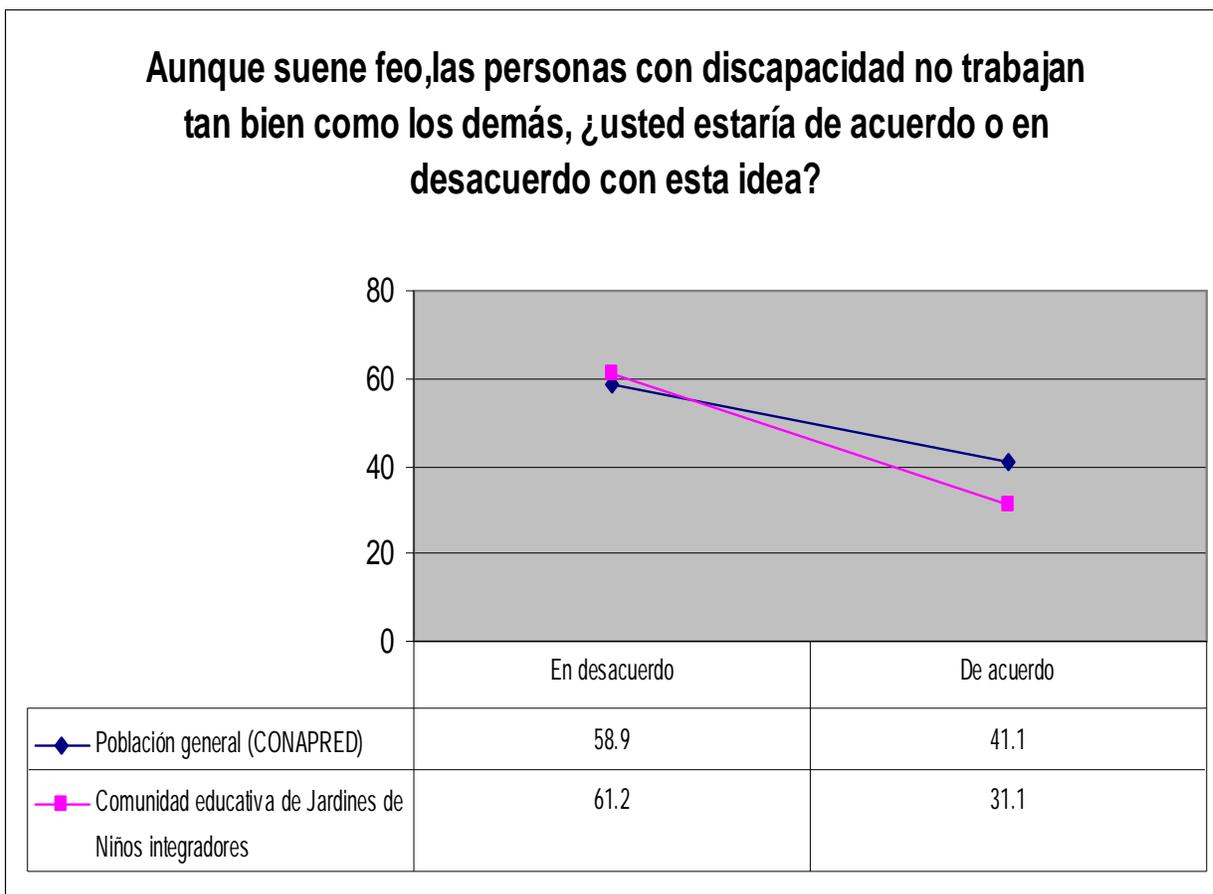
Chi cuadrada = 134.92, GL3, $P < 0.001$

Gráfica 14. ¿Estaría usted dispuesto, o no estaría dispuesto, a permitir que en su casa vivieran personas...?



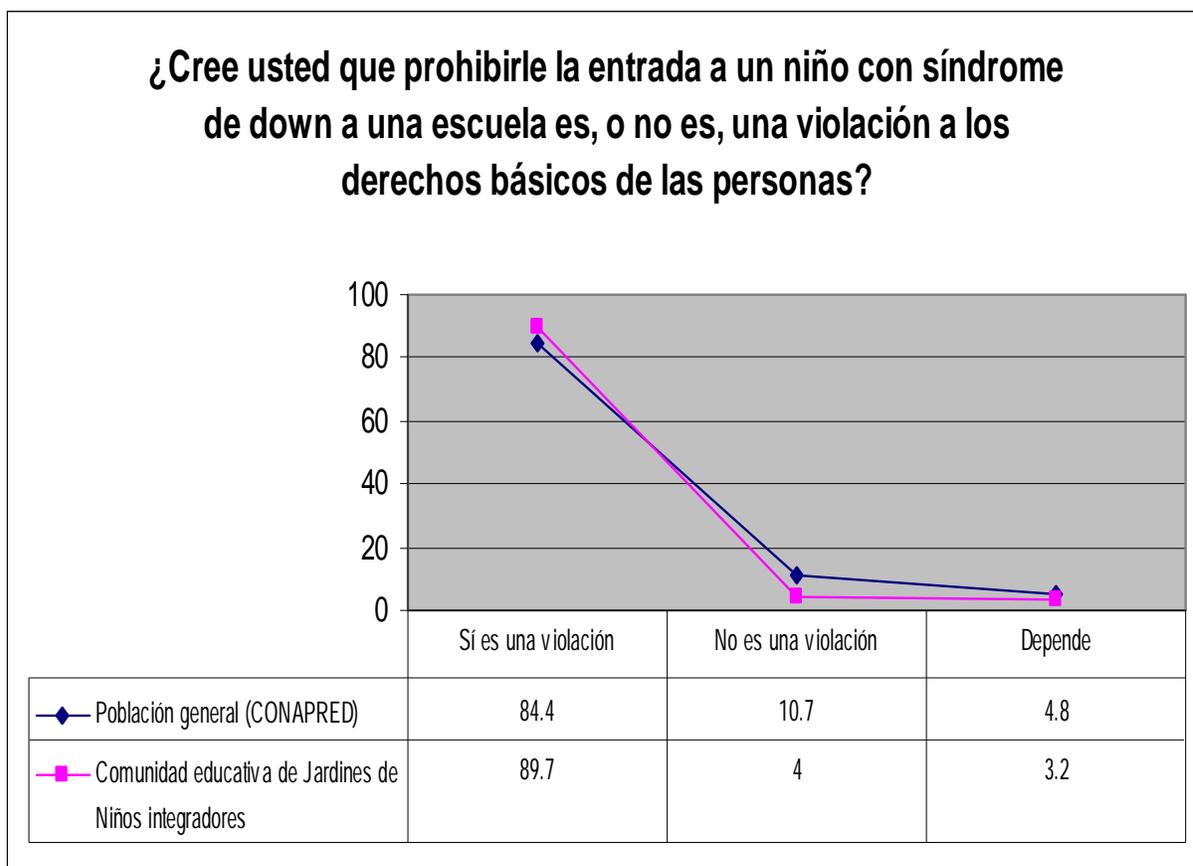
Chi cuadrada = 139.30, GL3, $P < 0.001$

Gráfica 15. Pregunta: Aunque suene feo, las personas con discapacidad no trabajan tan bien como las demás, ¿Usted estaría de acuerdo, o en desacuerdo, con esa idea?



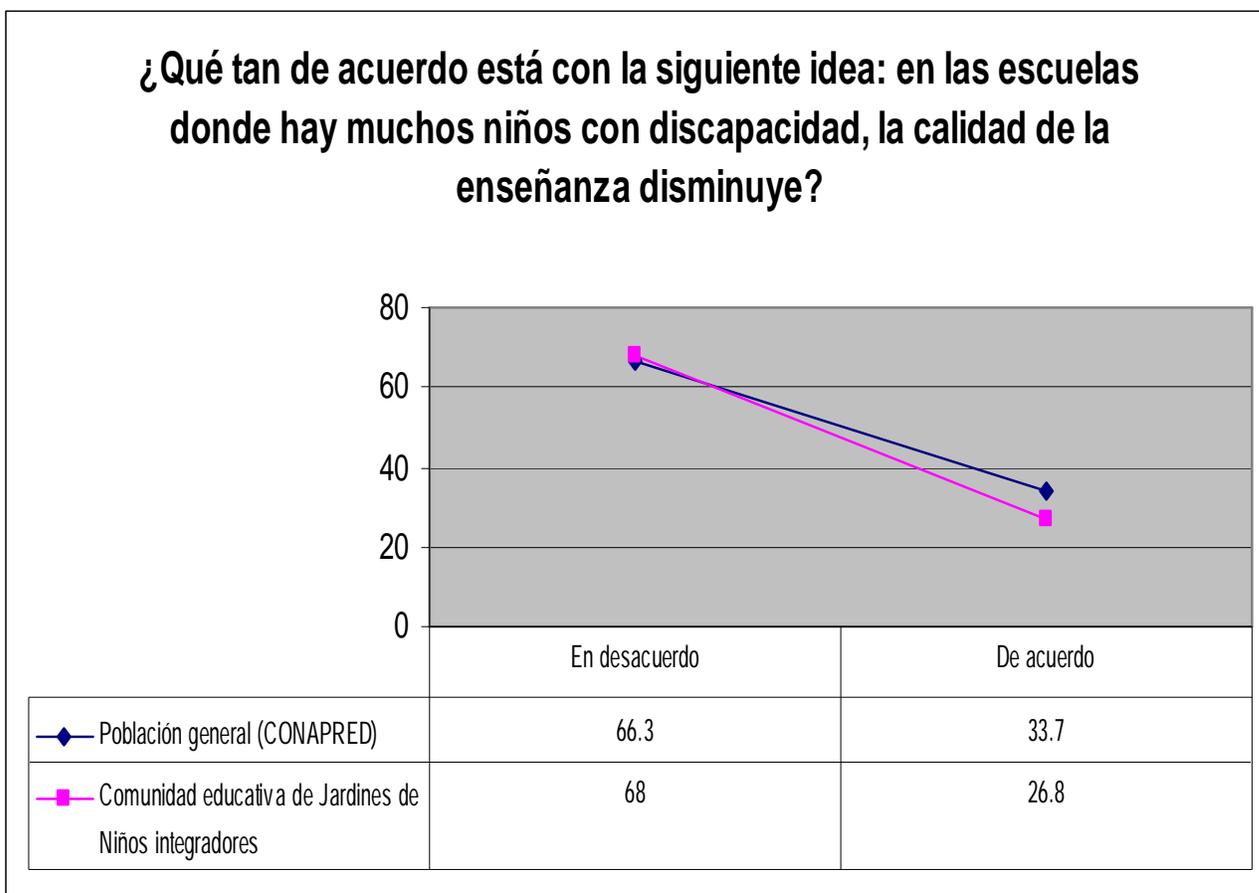
Chi cuadrada = 57.99, GL1, $P < 0.001$

Gráfica 16. Pregunta: ¿Usted cree que prohibirle la entrada a una escuela a un niño con Síndrome de Down , es, o no es, una violación a los derechos básicos de las personas?



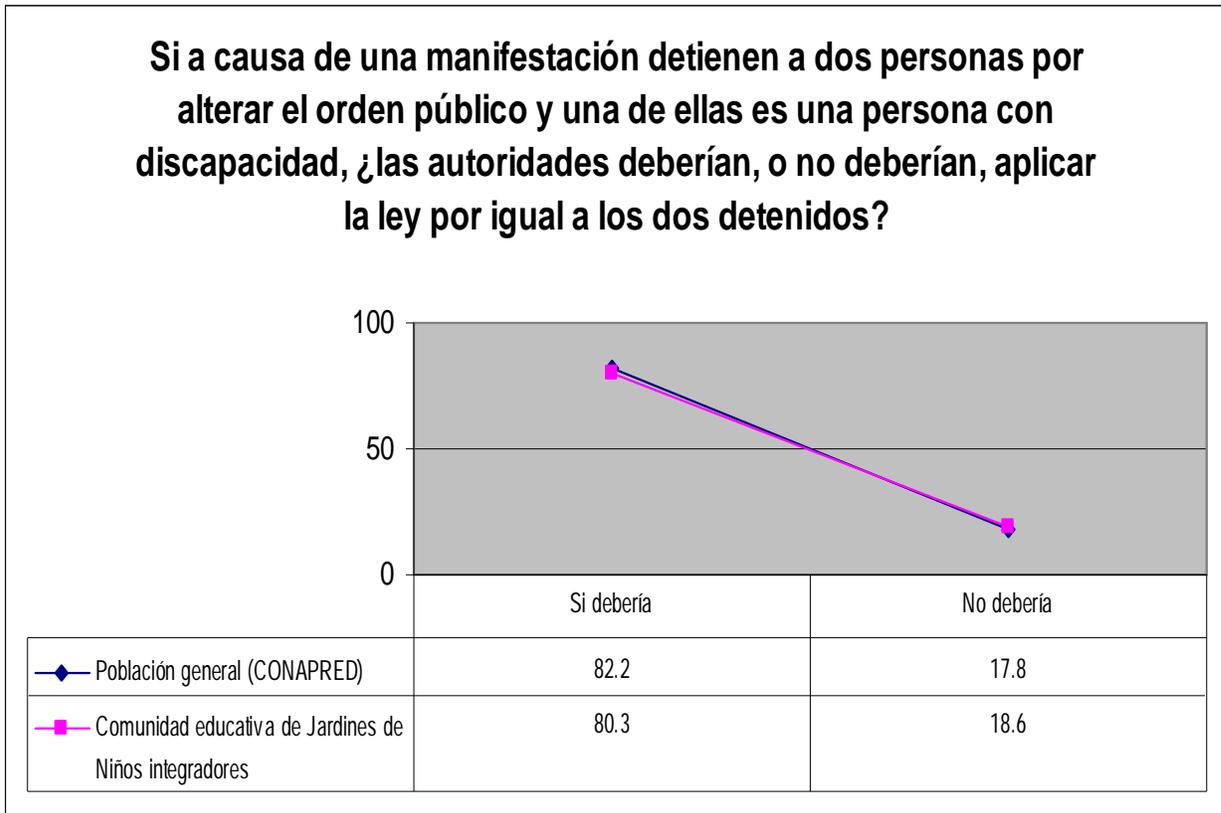
Chi cuadrada = 9.76, GL2, P 0,992 553

Gráfica 17. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente idea: en las escuelas donde hay demasiados niños con discapacidad, la calidad de la enseñanza disminuye?



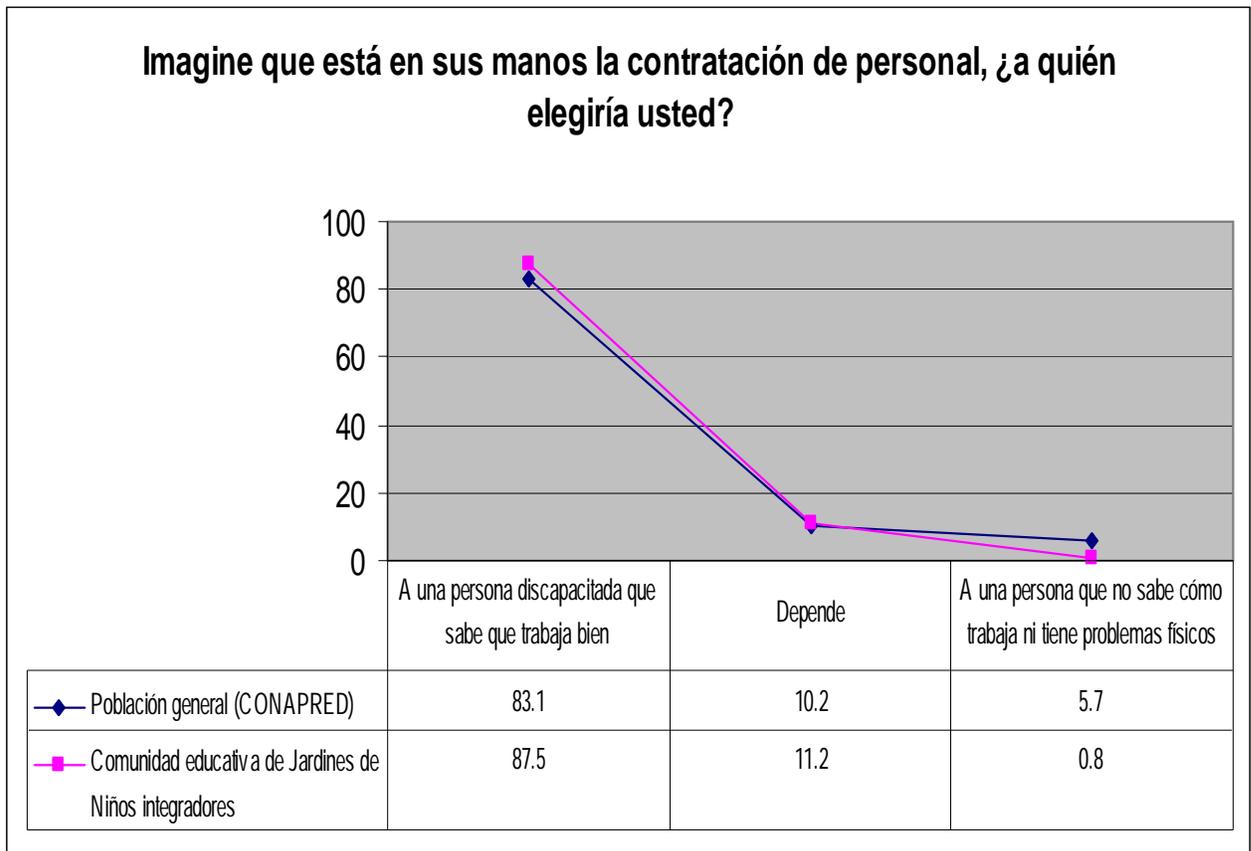
Chi cuadrada = 29.08, GL1, $P < 0.001$

Gráfica 18. Pregunta: Si a causa de una manifestación detienen a dos personas por alterar el orden público y una de ellas es una persona con discapacidad, ¿Las autoridades deberían, o no deberían, aplicar la ley por igual a las dos personas?



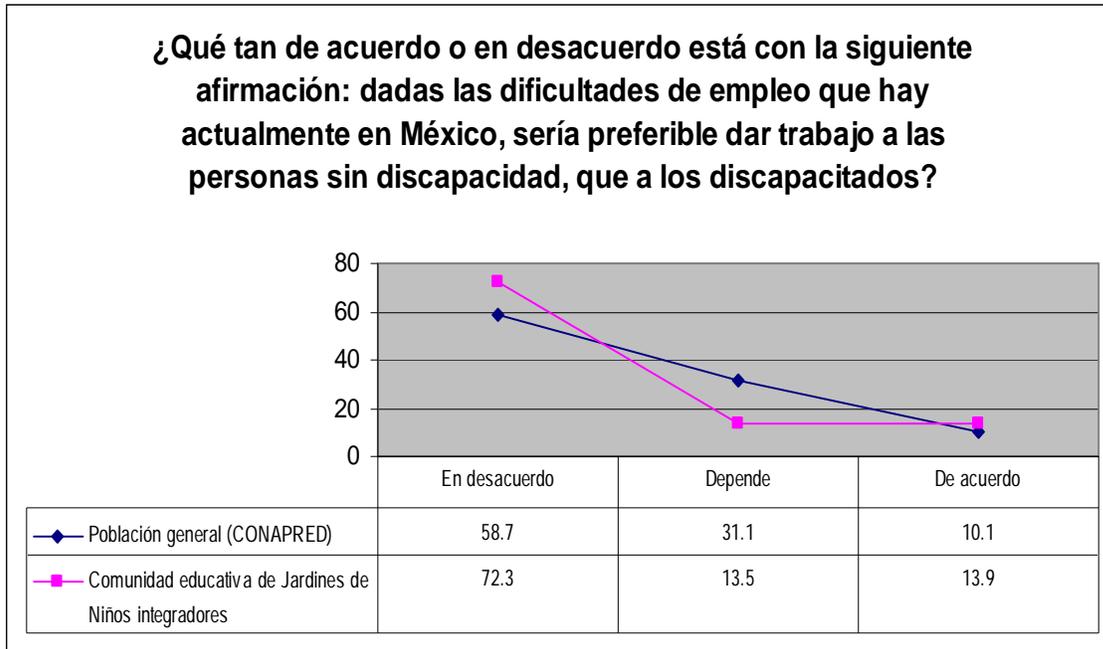
Chi cuadrada = 8.87, GL2, P 0, 987 723

Gráfica 19. Imagine que está en sus manos la contratación de personal. ¿A quién elegiría usted: a una persona que no sabe cómo trabajar ni tiene problemas físicos, o a una persona con discapacidad que trabaja bien?



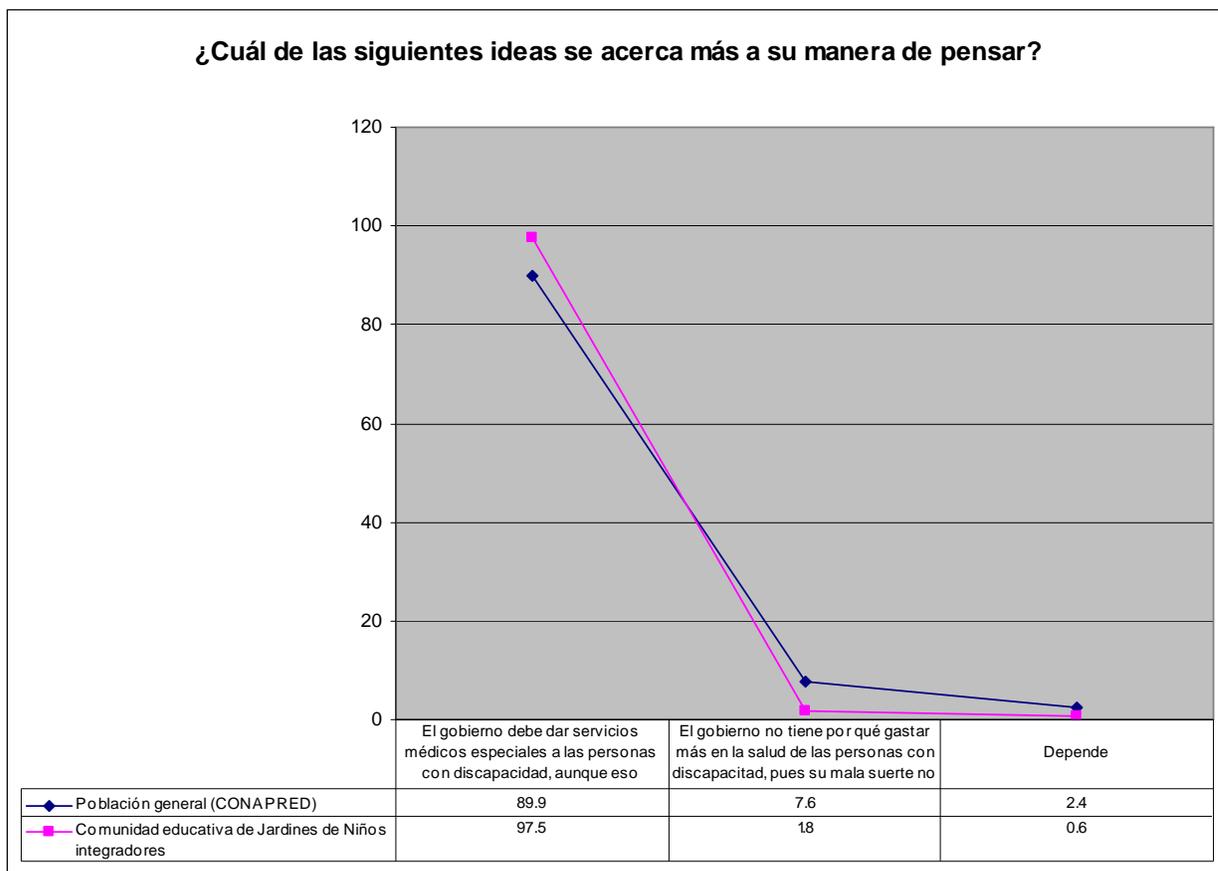
Chi cuadrada = 21.8, GL2, P < 0.001

Gráfica 20. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente afirmación: “dadas las dificultades de empleo que hay actualmente en México sería preferible dar trabajo a las personas sin discapacidad que a las que tienen discapacidad?”



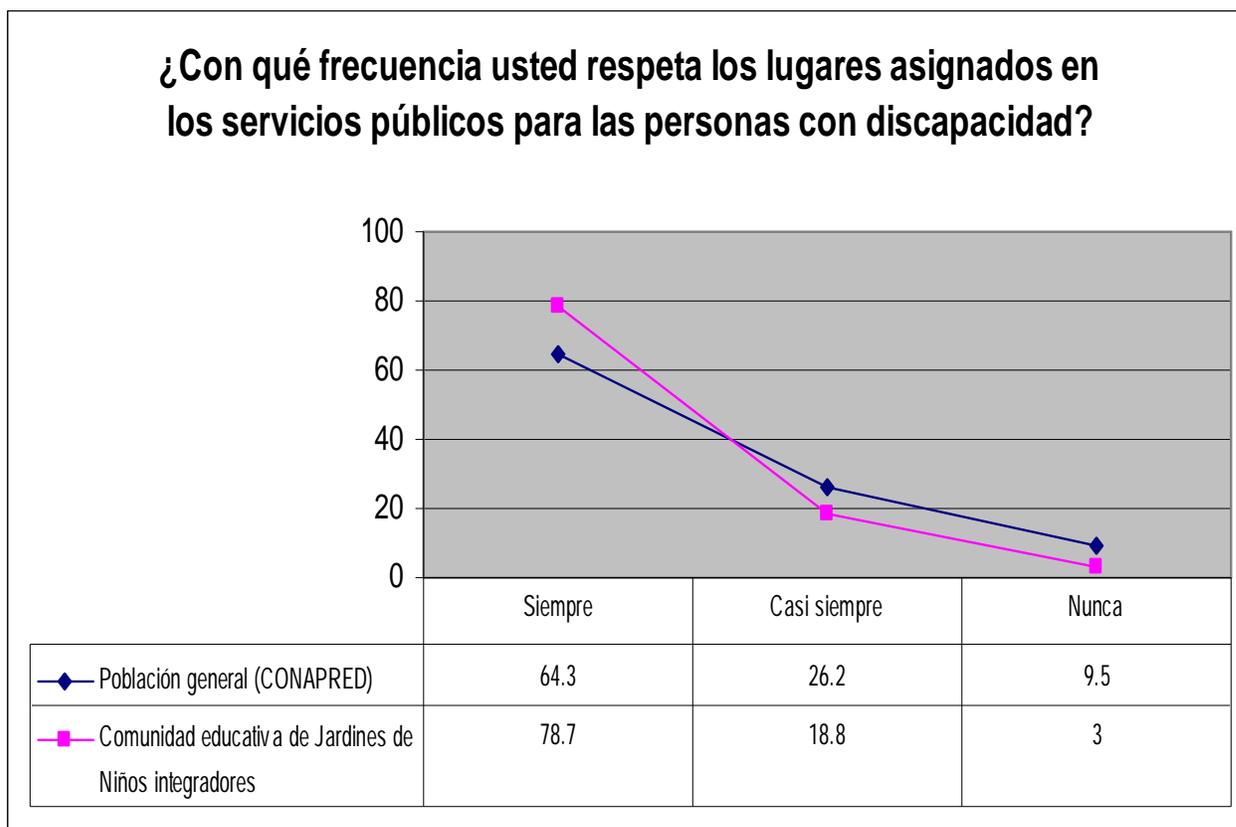
Chi cuadrada = 22.36, GL 2, $P < 0.001$

Gráfica 21. Pregunta: ¿Cuál de las siguientes ideas se acerca más a su manera de pensar?



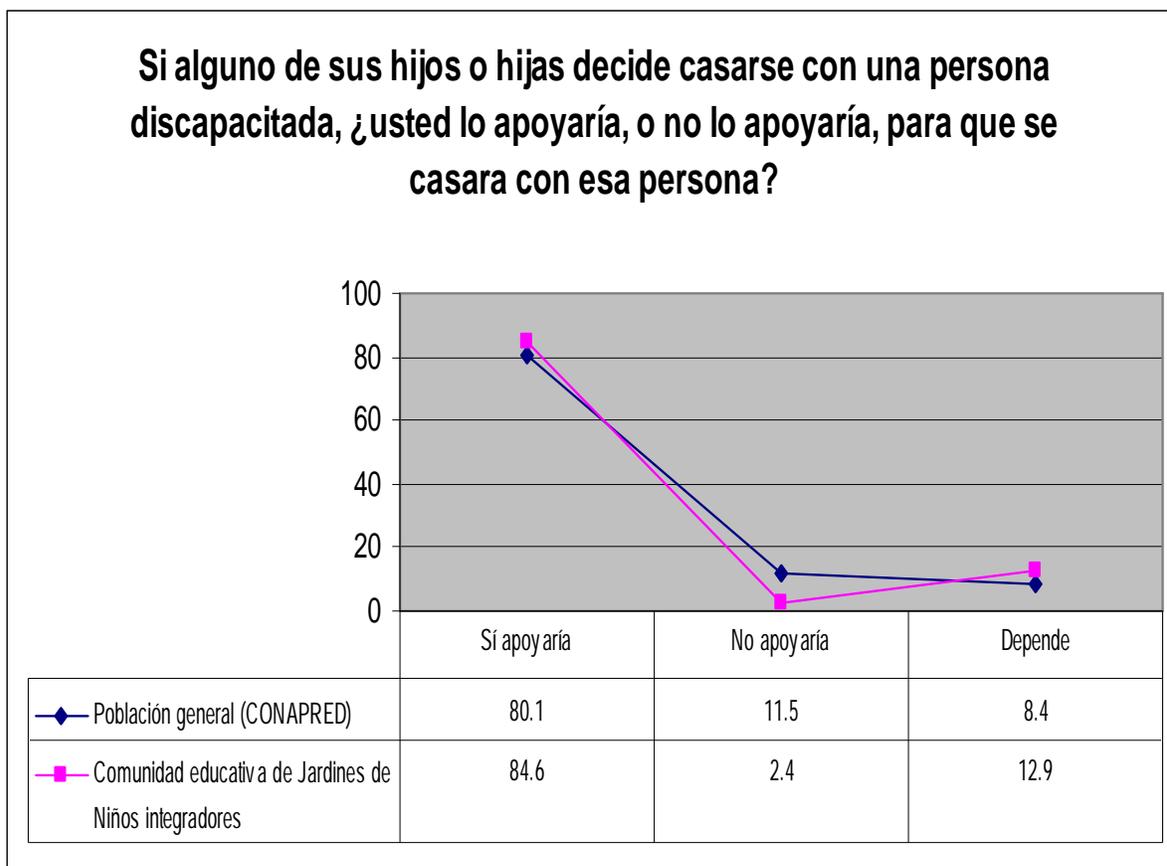
Chi cuadrada = 10.81, GL2, P 0,995 483

Gráfica 22. Pregunta: Sinceramente, ¿Con qué frecuencia usted respeta los lugares asignados en los servicios públicos para las personas con discapacidad?



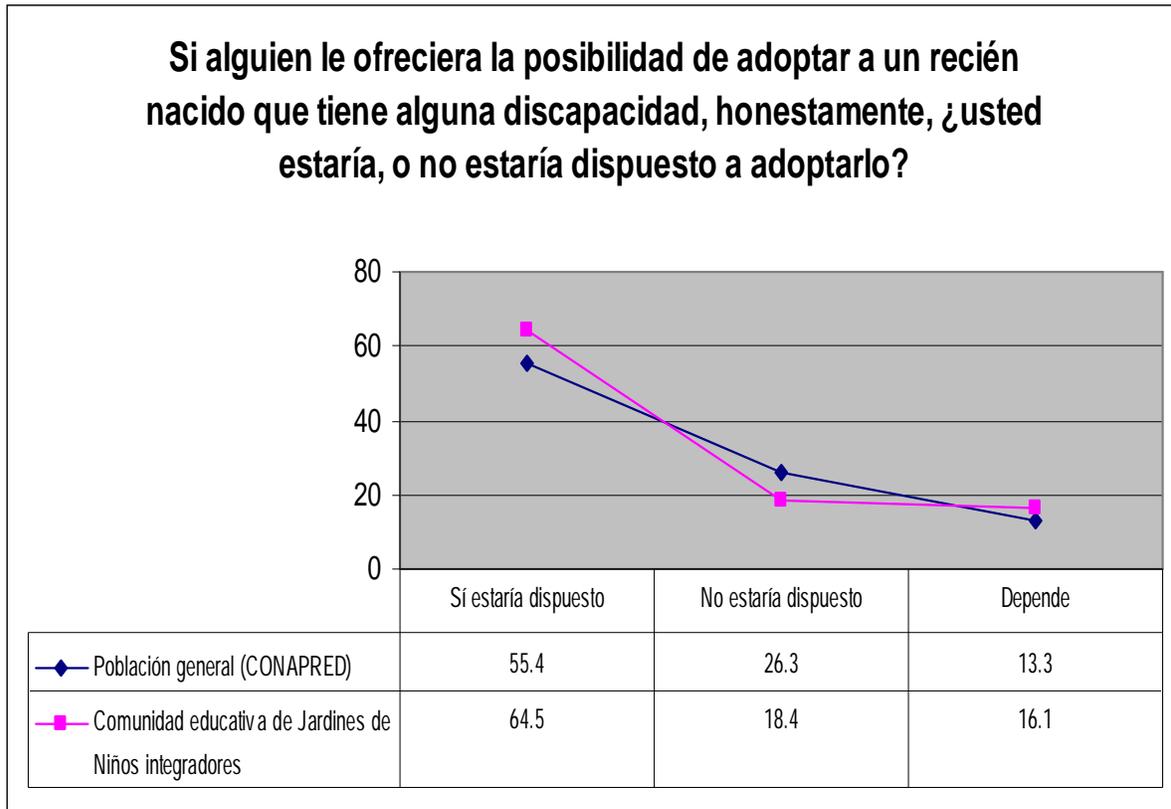
Chi cuadrada = 20.87, GL2, $P < 0.001$

Gráfica 23. Si alguno de sus hijos o hijas decide casarse con una persona con discapacidad, ¿Usted lo apoyaría, o no lo apoyaría, para que se casara con esa persona?



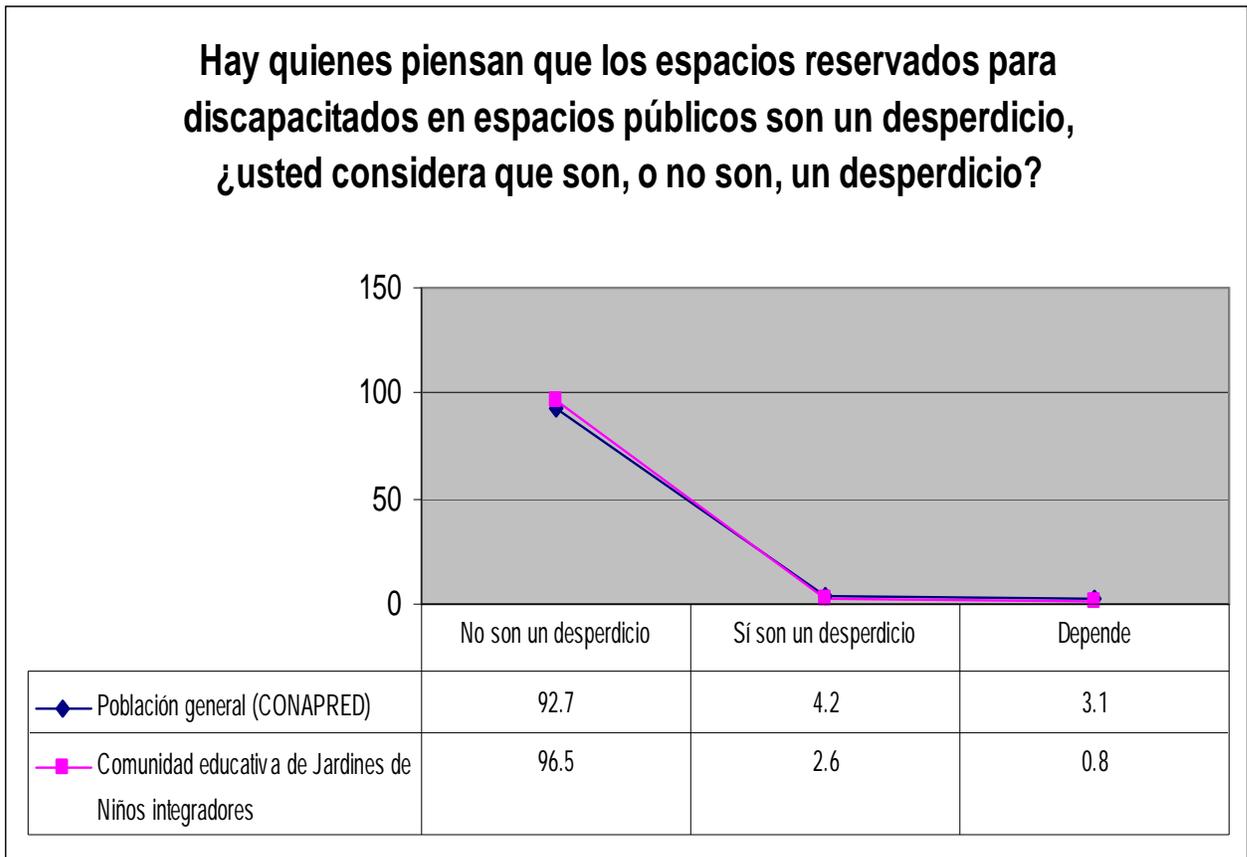
Chi cuadrada = 61.90, GL2, $P < 0.001$

Gráfica 24. Pregunta: Si alguien le ofreciera la posibilidad de adoptar a un recién nacido que tiene alguna discapacidad, honestamente, ¿Usted estaría dispuesto, o no estaría dispuesto, a adoptarlo?



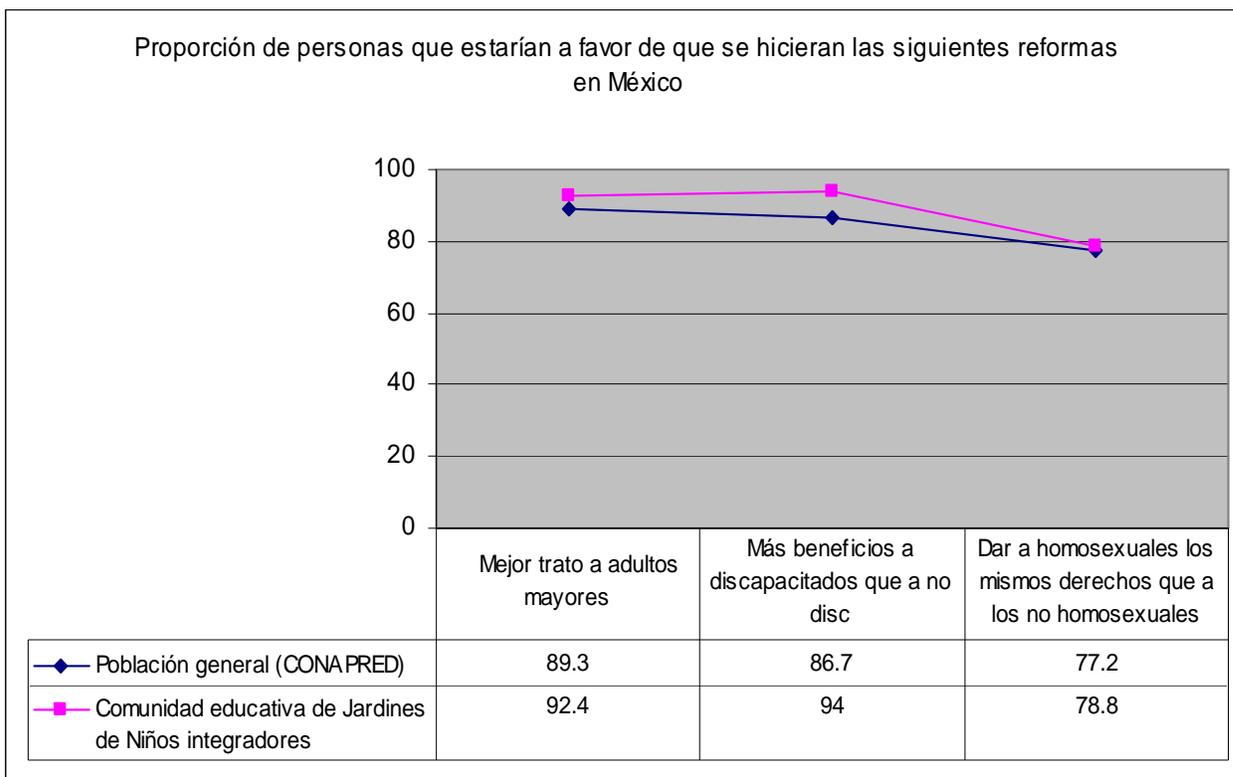
Chi cuadrada = 28.34, GL2, $P < 0.001$

Gráfica 25. Pregunta: Hay quienes piensan que los espacios reservados para las personas con discapacidad en espacios públicos son un desperdicio, ¿Usted considera que son, o no son, un desperdicio?



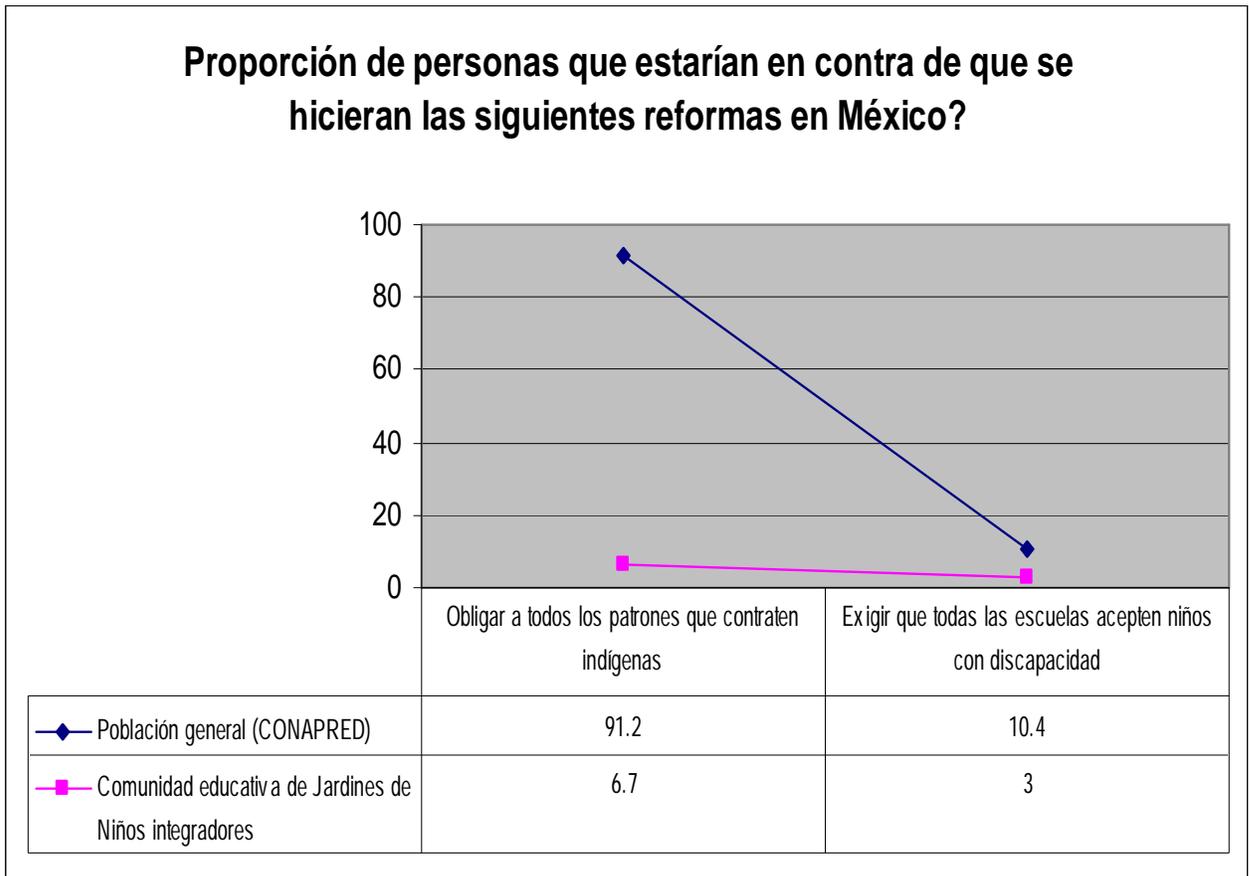
Chi cuadrada = 5.65, GL2, P 0,939 190

Gráfica 26. Pregunta: ¿Usted estaría a favor, muy a favor, en contra o totalmente en contra de que se hicieran las siguientes reformas en México?



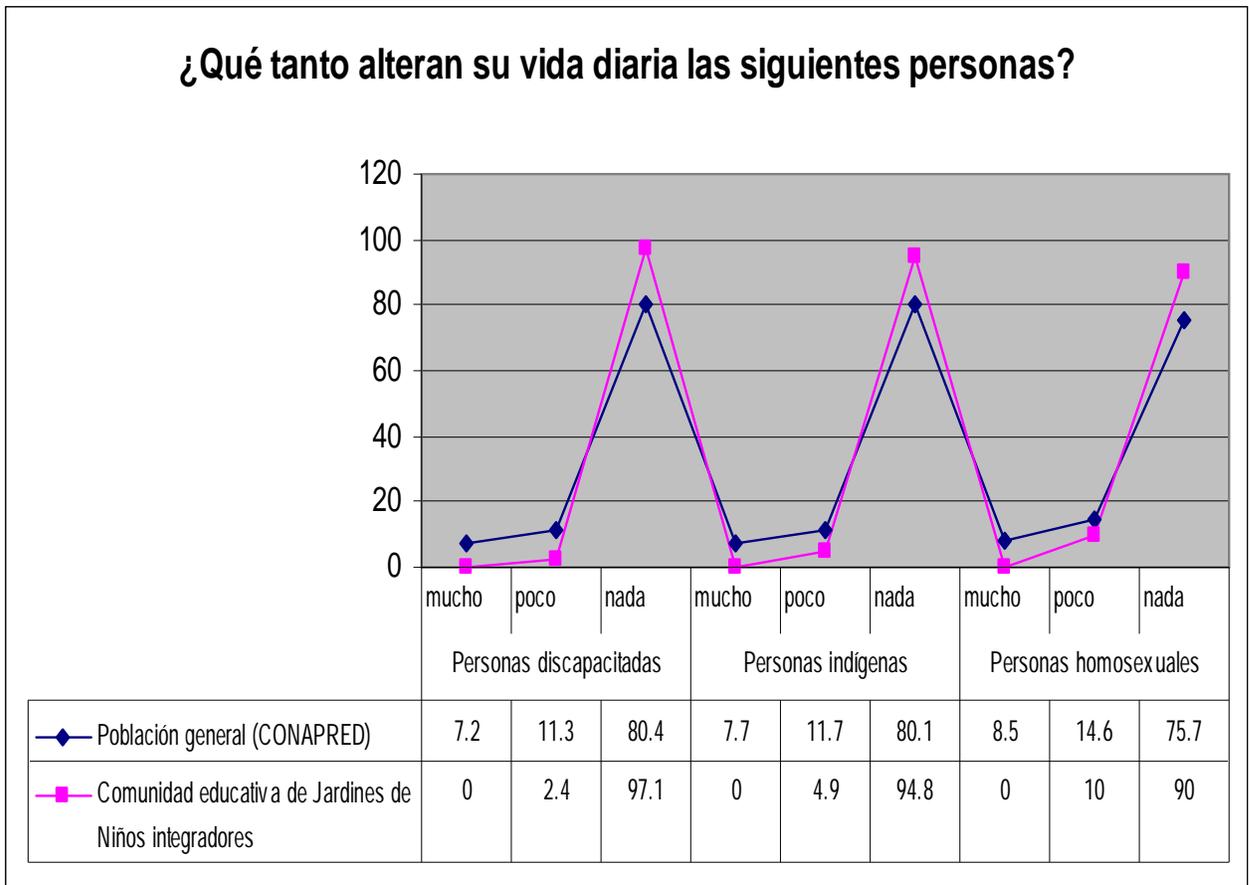
Chi cuadrada = 21.69, GL2, $P < 0.001$

Gráfica 27. Pregunta: ¿Y usted estaría muy a favor, a favor, en contra o totalmente en contra de que se hicieran las siguientes reformas en México?



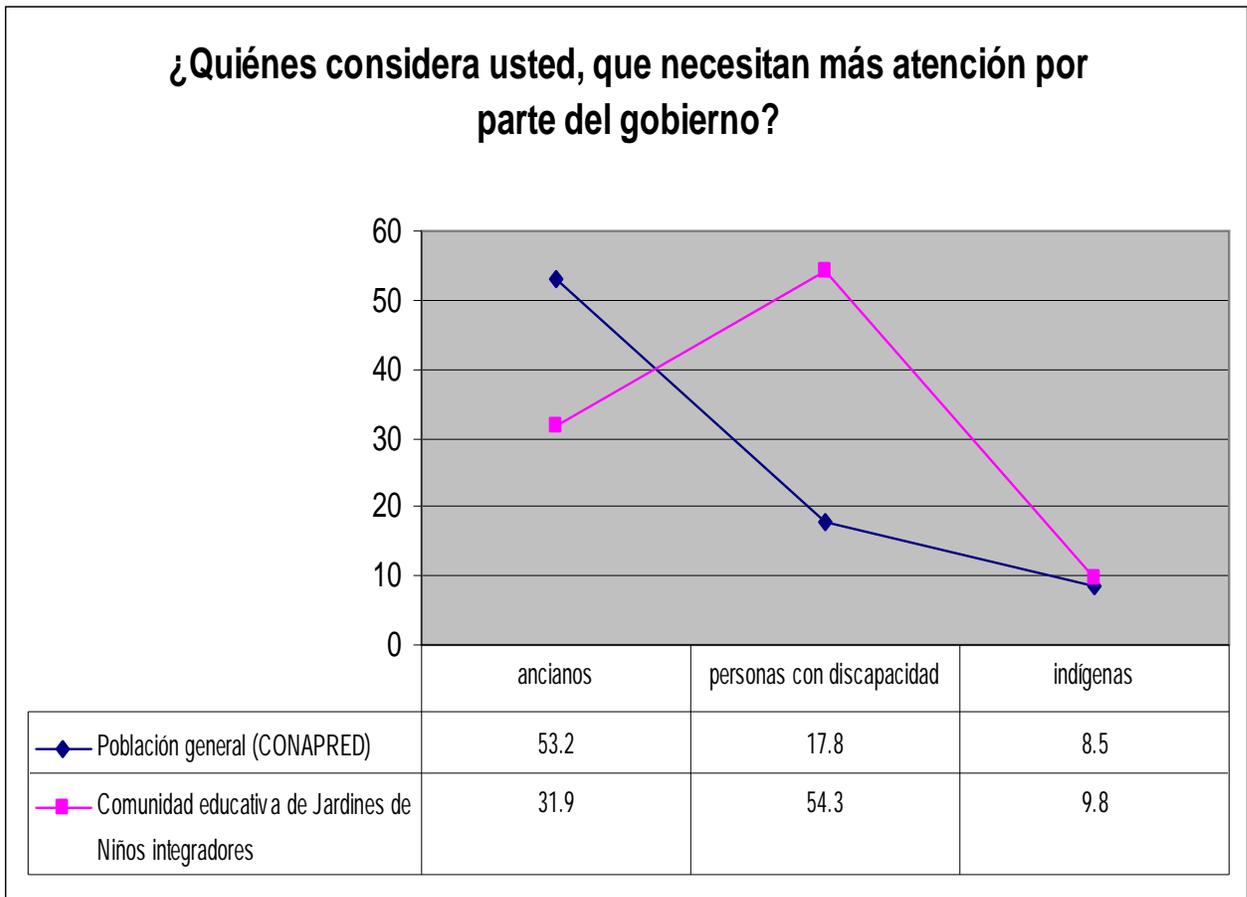
Chi cuadrada = 150.99, GL1, $P < 0.001$

Gráfica 28. Pregunta: ¿Qué tanto alteran su vida las siguientes personas?



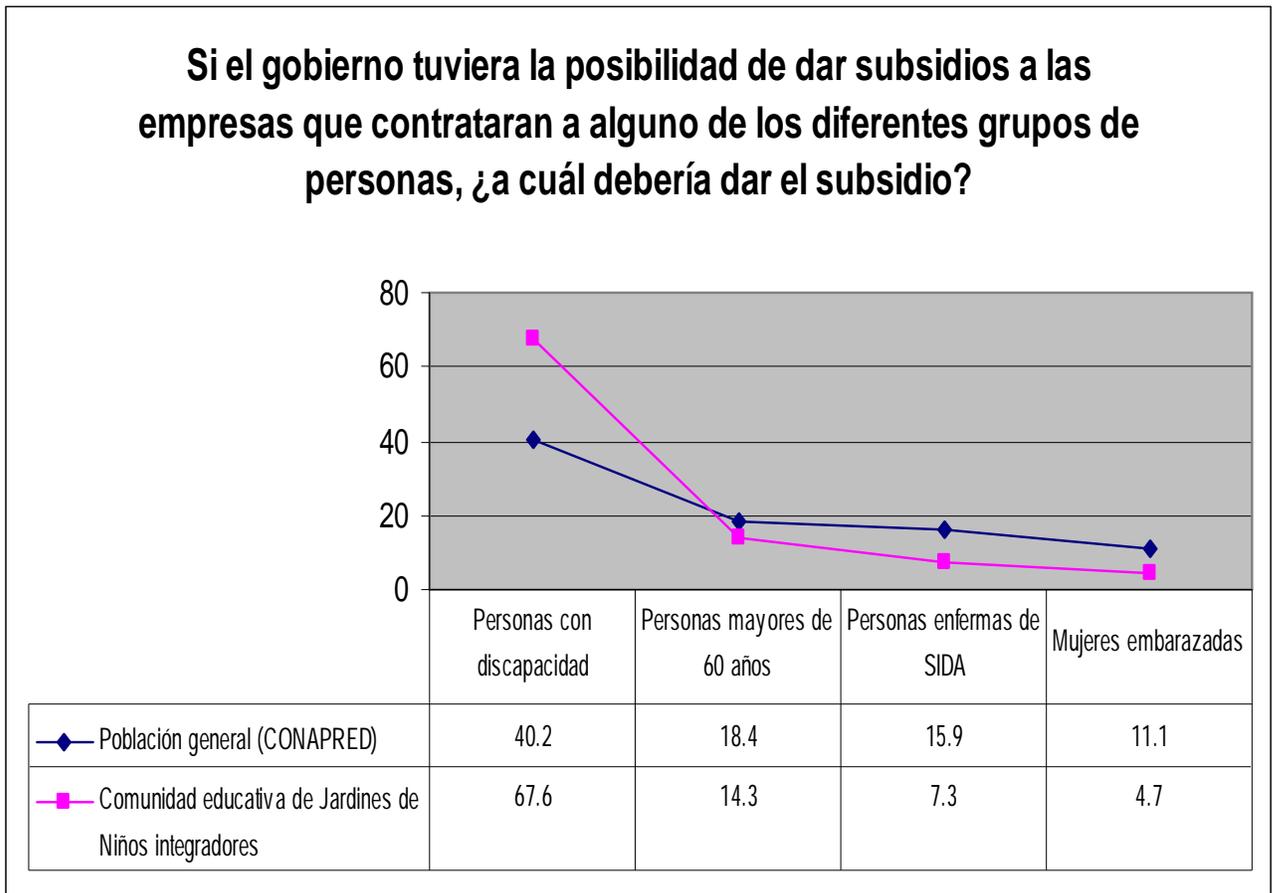
Chi cuadrada = 140.27, GL8, $P < 0.001$

Gráfica 29. Pregunta: ¿Quiénes diría que necesitan más atención por parte del gobierno?



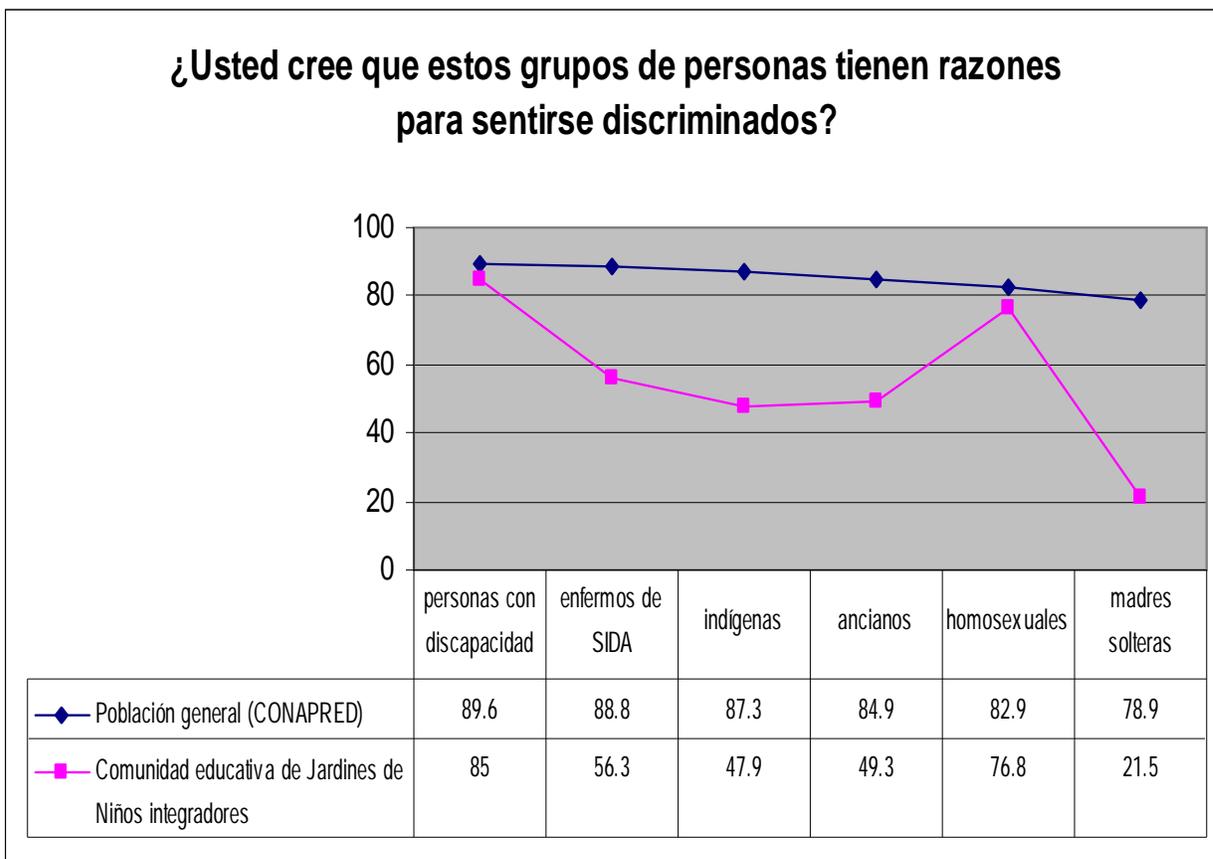
Chi cuadrada = 1.39, GL2, $P < 0.001$

Gráfica 30. Pregunta: Si el gobierno tuviera la posibilidad de dar subsidio a las empresas que contrataran a alguno de los siguientes grupos de personas, ¿Con cuál estaría más de acuerdo para que se le diera ese subsidio?



Chi cuadrada = 121.69, GL3, $P < 0.001$

Gráfica 31. Pregunta: ¿Usted cree que las siguientes personas tienen o no razones de sentirse discriminadas?



Chi cuadrada = 81.27, GL5, $P < 0.001$

Anexo 2. Cuestionario sobre discriminación por discapacidad.

El presente cuestionario tiene como propósito conocer sus opiniones acerca de la discriminación por discapacidad. No hay respuestas correctas ni incorrectas. La información proporcionada es completamente confidencial, y sólo con fines de la investigación de una tesis doctoral.

Agradeceremos su colaboración para contestar el cuestionario.

I. DATOS GENERALES

1. Sexo: F___ M___
2. ¿Cuántos años cumplidos tiene?
3. ¿Cuál es su último nivel de estudios?
4. ¿Cuál es su estado civil?
5. ¿A qué religión pertenece?
6. ¿Cuántos años de trabajo tiene en el sistema educativo?
7. ¿Cuántos años de trabajo tiene en el plantel educativo en el que labora actualmente?
8. ¿Qué tipo de contrato tiene en su trabajo?
Señale: base, interino, otro (explique)
9. ¿Qué función desempeña?
10. ¿Cuántos años tiene desempeñando esa función?

2. CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES

11. ¿Me podría decir por favor dos ideas que asocie con “discriminación”?
12. ¿Me podría decir por favor dos ideas que asocie con “derechos humanos”?

13. En su opinión ¿Quién es responsable de vigilar el respeto a los derechos humanos?
14. En su opinión ¿A quiénes se discrimina más en México?
15. ¿Me podría decir por favor dos ideas que asocie con “discriminación hacia personas con discapacidad?”
14. De lo que usted ha visto, ¿qué tanto cree que a la mayoría de las personas con discapacidad se le respetan sus derechos? (*Mucho, bastante, poco o nada*)
15. ¿Cuáles son para usted los 3 derechos que son mas importantes de que se le respeten a las personas con discapacidad?
16. ¿Usted cree que en México hay o no hay discriminación contra las personas con discapacidad?
Señale: Sí hay, No hay, o En parte
17. ¿Qué cree usted que debería hacerse en la sociedad para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad?
18. En su opinión, ¿La discriminación por discapacidad es más o menos grave que la discriminación por otras causas? *Señale: Más grave, Menos grave, Igual de grave*
19. De los siguientes grupos de personas, ¿quiénes diría usted que están más desprotegidos en México?
Asigne 1 al grupo que considera más desprotegido, 2 al que después de éste considera el más desprotegido, y así hasta asignar un número a cada grupo de la lista.

opciones	jerarquía
Los ancianos	
Los desempleados	
Los extranjeros que viven en México	
Las personas con discapacidad	

Los indígenas	
Las madres solteras	
Los niños	
Los jóvenes	
Los enfermos de SIDA	
Los no católicos	
Otro	

20. De esos mismos grupos, ¿quiénes sufren más por su condición?

opciones

**Orden de
mención**

Los ancianos	
Los desempleados	
Los extranjeros que viven en México	
Las personas con discapacidad	
Los indígenas	
Las madres solteras	
Los niños	
Los jóvenes	
Los enfermos de SIDA	
Los no católicos	
Otro	

21. ¿Usted cree que las personas con discapacidad tienen más o menos oportunidades para ir a la escuela que el resto de las personas? *Señale: Más, Menos, Igual*

22. ¿Y para conseguir trabajo? *Señale: Más, Menos, Igual*

23. ¿Si usted tuviera que elegir entre dos personas igualmente capacitadas para un mismo trabajo, a quién preferiría? *Seleccione de cada par de opciones: "entre A..... y B....."*

A		B		A ó B	AMBO	NINGUN
				S	A	
A	Persona mayor de 60 años	B	Persona menor de 60 años			
A	Desempleado	B	Persona que tiene trabajo			
A	Mexicano	B	Extranjero			
A	Discapacitado	B	No discapacitado			
A	Indígena	B	No indígena			
A	Mujer madre soltera	B	Mujer casada			
A	Enfermo de SIDA	B	No enfermo de SIDA			
A	Persona sin antecedentes penales	B	Persona que ya cumplió su condena			
A	Hombre	B	Mujer			
A	Persona católica	B	Persona no católica			
A	Persona homosexual	B	Persona no homosexual			
A	Persona menor de 25 años	B	Persona entre 25 y 40 años			

24. Y de esos grupos de personas; *marque con número 1 a quienes contrataría en primer lugar; marque su segunda opción con número 2; y la tercera con número 3.*

Persona mayor de 60 años	
Desempleado	
Mexicano	
Discapacitado	
No Indígena	
Mujer madre soltera	
Enfermo de SIDA	
Persona sin antecedentes penales	
Hombre	
Persona católica	

Persona homosexual	
Persona menor de 25 años	
Persona menor de 60 años	
Persona que tiene trabajo	
Extranjero	
No discapacitado	
Indígena	
Mujer casada	
No enfermo de SIDA	
Persona que ya cumplió condena	
Mujer	
Persona no católica	
Persona no homosexual	
Persona entre 25 y 40 años	

25. ¿Y a quiénes usted **jamás** contrataría?

marque con número 1 su primera opción; marque su segunda opción con número 2; y la tercera con número 3.

Persona mayor de 60 años	
Desempleado	
Mexicano	
Discapacitado	
No Indígena	
Mujer madre soltera	
Enfermo de SIDA	
Persona sin antecedentes penales	
Hombre	
Persona católica	
Persona homosexual	
Persona menor de 25 años	
Persona menor de 60 años	
Persona que tiene trabajo	
Extranjero	
No discapacitado	
Indígena	
Mujer casada	
No enfermo de SIDA	
Persona que ya cumplió condena	
Mujer	
Persona no católica	
Persona no homosexual	
Persona entre 25 y 40 años	

26. ¿Usted ha tenido alguna vez problemas con alguna persona porque.....

Opciones	Sí	No	No recuerda
Tenga ideas políticas diferentes			
Alguna de las dos sea indígena			
Tenga diferente religión			
Tenga un nivel de estudios distinto			
Alguna de los dos sea persona extranjera			
Alguna de las dos sea homosexual			
Tenga diferente nivel económico			
Alguna de las dos sea persona con discapacidad			
Alguna de las dos sea persona mayor			
Alguna de las dos tenga una ocupación de menor nivel			

27. Le pido por favor que, de los siguientes tipos de personas, me indique a quiénes no quisiera tener como vecinos de su casa: *Registre 3 tipos de personas, asignando 1 a quienes menos querría tener como vecinos, 2 y 3 a quienes después de dicho grupo, no querría como vecinos.*

Opciones	Orden de mención
Drogadictos	
Parientes cercanos	
Gente que ande mucho en política	
Alcohólicos	
Personas de otra raza	
Homosexuales	
Personas con carácter inestable	
Extranjeros	
Personas infectadas de SIDA	
Alguien de quien se supiera que tiene antecedentes penales	
Parejas que viven juntas sin estar casadas	
Indígenas	
Personas de otra religión	
Personas con discapacidad	
Personas prostitutas	
Otra	

28. ¿Estaría usted dispuesto o no estaría dispuesto a permitir que en su casa vivieran personas....?

	Sí	Sí en parte <i>explique</i>	No
De otra raza			
De otra religión			
Personas con alguna discapacidad			
Con ideas políticas distintas a las suyas			

Enfermas de sida			
Un centro americano			
Un indígena			
Homosexuales			

29. Aunque suene feo, las personas con discapacidad no trabajan tan bien como los demás.
¿Usted estaría de acuerdo o en desacuerdo con esa idea?

Señale: De acuerdo, Algo de acuerdo, Algo en desacuerdo, En desacuerdo

30. ¿Usted cree que prohibirle la entrada a una escuela a un niño con Síndrome de Down es o no una violación a los derechos básicos de las personas? *Señale: Sí es un derecho básico, No es un derecho básico, Depende (explique)*

31. ¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente idea: *en las escuelas donde hay demasiados niños con discapacidad, la calidad de la enseñanza disminuye?*

Señale: De acuerdo, Algo de acuerdo, Algo en desacuerdo, En desacuerdo

32. Si a causa de una manifestación detienen a dos personas por alterar el orden público y una de ellas es una persona con discapacidad ¿Las autoridades deberían o no debería aplicar la ley por igual a los dos detenidos? *Señale: Sí debería; Sí debería en parte (explique); No debería*

33. Imagine que está en sus manos la contratación de personal. ¿A quién elegiría usted: a una persona que no sabe cómo trabajar ni tiene problemas físicos, o a una persona con discapacidad que sabe que trabaja bien?

Elija: A una que no sabe cómo trabaja ni tiene problemas físicos; A una discapacitada que trabaja bien; Depende (explique)

34. ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con la siguiente afirmación: “dadas las dificultades de empleo que hay actualmente en México sería preferible dar trabajo a las personas sin discapacidad que a los que tienen discapacidad?”

Elija: De acuerdo; Algo de acuerdo; Algo en desacuerdo; En desacuerdo; Depende (explique)

35. ¿Cuál de las siguientes ideas se acerca más a su manera de pensar Elija: a) b) *Depende (explique)*
- a) El gobierno debe dar servicios médicos especiales a las personas con discapacidad, aunque eso aumente el costo de la seguridad social para el país
- b) El gobierno no tiene por qué gastar más en la salud de las personas con discapacidad, pues su mala suerte no es culpa del gobierno
36. Sinceramente ¿Con qué frecuencia usted respeta los lugares asignados en los servicios públicos para las personas con discapacidad? *Elija: Siempre; Casi siempre; Casi nunca; Nunca*
37. Si alguno de sus hijos o hijas decide casarse con una persona con discapacidad ¿Usted lo apoyaría o no lo apoyaría para que se casara con esa persona? *Elija: Si apoyaría; No apoyaría; Depende (explique)*
38. Si alguien le ofreciera la posibilidad de adoptar a un recién nacido que tiene alguna discapacidad, honestamente ¿usted estaría o no estaría dispuesto a adoptarlo? *Elija: Sí, estaría dispuesto; No estaría dispuesto; Depende (explique)*
39. Hay quienes piensan que los espacios reservados para las personas con discapacidad en espacios públicos son un desperdicio. ¿Usted considera que son o no son un desperdicio? *Elija: Sí, son un desperdicio; No son un desperdicio; Depende (explique)*
40. ¿Usted estaría a favor, muy a favor, en contra o totalmente en contra de que se hicieran las siguientes reformas en México?

opciones	muy a favor	a favor	en contra	totalmente en contra	depende (especifique)
Dar a los homosexuales los mismos derechos que tienen los no homosexuales					
Obligar a los mexicanos a darle mejor trato a los adultos mayores					
Darle más beneficios a las personas con discapacidad que a					

quienes no tienen discapacidad					
--------------------------------	--	--	--	--	--

41. ¿Y usted estaría muy a favor, a favor, en contra o totalmente en contra de que se hicieran las siguientes reformas en México?

opciones	totalmente a favor	a favor	en contra	totalmente en contra	depende (especifique)
Obligar a todos los patrones que contraten indígenas					
Exigir que todas las escuelas acepten niños con discapacidad					

42. ¿Qué tanto alteran su vida las siguientes personas?

Mucho, Bastante, Poco, Nada

opciones	mucho	bastante	poco	nada	depende (especifique)
las personas mayores					
las personas indígenas					
las personas de otra religión					
las personas con discapacidad					
las personas homosexuales					

43. ¿Quiénes diría que necesitan más atención por parte del gobierno?

Marque con número 1 su primera opción; marque su segunda opción con número 2; y la tercera con número 3.

opciones	orden de mención
los ancianos	
Los desempleados	
Los extranjeros que viven en México	
Las personas con discapacidad	
Las y los indígenas	

Las madres solteras	
Los niños	
Los jóvenes	
Los enfermos de SIDA	
Otra respuesta	
<i>especifique</i>	

44. Si el gobierno tuviera la posibilidad de dar subsidio a las empresas que contrataran a alguno de los siguientes grupos de personas ¿con cuál estaría más de acuerdo para que se le diera ese subsidio?

Marque con número 1 su primera opción; marque su segunda opción con número 2; y la tercera con número 3.

opciones	Orden de mención
Personas que han cumplido una sentencia penal	
Personas con discapacidad	
Personas enfermas de SIDA	
Mujeres embarazadas	
Personas mayores de 60 años	
indígenas	
Personas de religión no católica	
Personas de nacionalidad extranjera	
Personas homosexuales	

45. ¿Usted cree que las siguientes personas tienen o no razones de sentirse discriminadas?

opciones	sí	no
Los ancianos		
Los desempleados		
Los extranjeros que viven en México		
Las personas con discapacidad		
Las y los indígenas		
Las madres solteras		

Los niños		
Los jóvenes		
Los enfermos de SIDA		
Los homosexuales		
Los no católicos		

Anexo 3. Lista de cotejo para la verificación de la aplicación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, en los Jardines de Niños integradores.

Fecha _____

Jardín de Niños _____ Alumno _____

ELEMENTOS DEL PNFEEIE*	Presente	Parcialmente presente ²	Ausente
1. Evaluación psicopedagógica			
1.1 Evaluación de las diferentes áreas de desarrollo del alumno con discapacidad			
1.2 Evaluación del nivel de competencia curricular			
1.3 Identificación del estilo de aprendizaje			
1.4 Identificación de la motivación para aprender			
1.5 Identificación de las condiciones sociales y familiares			
1.6 Información sobre el contexto escolar			
2. Propuesta curricular adaptada			
2.1 Consideración las fortalezas y debilidades del alumno, obtenidas en la evaluación			

psicopedagógica			
2.2 Diseño de adecuaciones curriculares			
2.3 Evaluación de las adecuaciones curriculares			
3. Trabajo en conjunto			
3.1 Elaboración conjunta de adecuaciones curriculares (maestros regulares y maestros de CAPEP)			
3.2 Participación conjunta (maestros regulares y de CAPEP) en el Consejo Técnico de la escuela			
3.3 Orientaciones a padres o tutores por parte del personal de educación regular			
3.4 Orientaciones a padres o tutores por parte del personal de educación especial			

Anexo 4. Escala de observación del proceso de integración educativa en aulas regulares de Jardines de Niños integradores de la ciudad de Veracruz.

Fundamentación

Para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los alumnos y a las alumnas con necesidades educativas especiales, se consideran tres aspectos fundamentales, de acuerdo al Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa (PNFEEIE) que constituyen el proceso de integración educativa que hoy opera en México:

1. Realizar una evaluación psicopedagógica a los alumnos con necesidades educativas especiales.
2. Planear y dar seguimiento a una propuesta curricular adaptada para dichos alumnos, y
3. Llevar a cabo un trabajo conjunto entre el personal de la escuela regular y el servicio de apoyo de educación especial, así como con las familiares de los alumnos.

La evaluación psicopedagógica interdisciplinaria no sólo debe informar de las dificultades del niño, sino además de sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea para responder a sus necesidades individuales.

En esta evaluación se requiere profundizar en diversos aspectos, como el desempeño del alumno en las distintas áreas (motriz, auditiva, intelectual, comunicación, visual, entre otras), dependiendo del factor con que se asocien las necesidades educativas especiales que presente, así como su nivel de competencia curricular en las distintas áreas, estilo de aprendizaje y motivación para aprender, así como la forma en que se desenvuelve socialmente, las condiciones sociales, familiares y las de su entorno escolar.

La elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada a las necesidades del alumno es un medio indispensable. Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente

cuando un(a) alumno(a) o grupo de alumnos(as) necesitan algún apoyo adicional en un proceso de escolarización.

Estas adecuaciones deben considerar los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los(as) alumnos(as), con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje.

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común.

La integración de un niño con discapacidad requiere del apoyo de todo el personal regular para garantizar el avance del alumno en los grados escolares de la educación básica: asimismo, es fundamental la participación del personal de educación especial, pues éstos orientan al maestro, y ambos a los padres de familia.

La participación conjunta del personal de educación regular y de educación especial se requiere para ofrecer una respuesta educativa adecuada a los niños que presentan discapacidad.

La Escala de observación del proceso de integración educativa en aulas de Jardines de Niños integradores de la ciudad de Veracruz se ha diseñado para constatar la presencia o ausencia, en las aulas donde están integrados los alumnos con discapacidad, de los 3 elementos establecidos por el PNFEIE para desarrollar el proceso de integración educativa.

Este instrumento es un apoyo para el investigador, a fin de registrar la información mencionada durante las visitas de observación no participante a las aulas de preescolar donde se encuentran integrados alumnos con discapacidad. En el caso del trabajo en conjunto, este aspecto se observará en reuniones del Consejo Técnico del plantel, y en las reuniones realizadas entre personal regular y de educación especial para diseñar y evaluar las adecuaciones curriculares.

La *escala de observación* deberá considerar como antecedente la información obtenida mediante la *lista de cotejo*, donde se habrán registrado los datos respecto a la presencia o ausencia documental de los 3 elementos indicados por el PNFEIE.

Escala de observación del proceso de integración educativa en aulas de Jardines de Niños integradores de la ciudad de Veracruz

ELEMENTOS DEL PNFEIE	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA					
1. La maestra toma en cuenta el nivel de competencia curricular del alumno con discapacidad					
2. La maestra toma en cuenta el estilo de aprendizaje del alumno con discapacidad					
3. La maestra toma en cuenta la motivación para aprender del alumno con discapacidad					
PROPUESTA CURRICULAR ADAPTADA					
1. La maestra tiene en consideración las fortalezas y debilidades del alumno con discapacidad.					
2. La maestra pone en práctica las adecuaciones curriculares para el alumno con discapacidad.					
TRABAJO EN CONJUNTO					
1. Los maestros regulares y los de CAPEP realizan conjuntamente el diseño y la evaluación de las adecuaciones curriculares.					
2. Los maestros regulares y los de CAPEP participan conjuntamente en el Consejo Técnico de la escuela.					
3. La maestra orienta a los					

padres del niño con discapacidad.					
4. Los maestros de educación especial orientan a los padres del alumno con discapacidad.					

OBSERVACIONES: