



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
Coordinación de Estudios de Posgrado.
Especialización de Género en Educación

**Género y abandono escolar.
Estudio de un caso en el bachillerato abierto para personas
con discapacidad en el CAED – CECATI 188.**

**TRABAJO RECEPCIONAL
PARA OBTENER DIPLOMA DE ESPECIALIZACIÓN DE GÉNERO EN
EDUCACIÓN**

Presenta
Leticia Cruz Hernández

Directora de trabajo recepcional
Dra. Ana Laura Lara López

Lectores:
**Dr. Jorge García Villanueva
Mtra. Alba Yanalte Álvarez Mejía**

Ciudad de México, junio de 2020

CONTENIDO

Resumen	1
Introducción.....	1
Capítulo 1. Contexto de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad y del CAED-CECATI 188	14
1.1. CAED	14
1.1.1 Modelo educativo	15
1.1.2. Campos de conocimiento.....	17
1.1.3. Equipo técnico.....	18
1.1.4. Infraestructura	19
1.2. CAED-CECATI No. 188.....	20
1.2.1. Contexto de la comunidad.....	20
1.2.2. Equipo Técnico.....	22
1.2.3. Funciones de asesoras/es	22
1.2.4. Forma de trabajo	24
1.2.5. Población estudiantil	25
1.2.6. Características de la población estudiantil del módulo 1 y 4 de preparatoria abierta en CAED	29
1.2.7. Características de la población objetivo	31
Capítulo 2. Discapacidad y Género	35
2.1. ¿Qué es discapacidad?.....	35
2.1.1 Modelos de tratamiento.....	36
2.1.2. Marco jurídico.....	37
2.1.3. Discapacidades: Visual, intelectual, auditiva, motriz, psicosocial.....	39
2.1.4. Atención a la discapacidad en la educación.....	42
2.1.5. México: atención a la discapacidad en educación.....	44
2.2. Género	45
2.2.1. La perspectiva de género.....	46
2.2.2. Estereotipos y rol de género.....	48
2.2.3. El género como categoría de análisis en la educación.....	49
Capítulo 3. Metodología	52
Capítulo 4. Género y discapacidad, desde la voz y mirada de Yessi estudiante del CAED-CECATI 188	56
4.1. Análisis	56

Reflexiones finales	63
Referencias	69
Anexos	75
Anexo 1. Población general del CAED – CECATI 188.....	75
Anexo 2. Población estudiantil que cursa el módulo 1 y 4 en el CAED – CECATI 188.78	
Anexo 3. Guía temática para la realización de la Entrevista en profundidad de mi informante.....	81

Resumen

Desarrolla el estudio en profundidad del caso de una estudiante que cursa el bachillerato abierto para estudiantes con discapacidad, en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad, instalado en el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial. A partir del proceso de análisis y reflexión de algunos relatos de su vida escolar y familiar, se obtuvieron las particularidades de la estudiante en un contexto específico para describir las causas y procesos que dieron pauta a su abandono de los estudios de bachillerato. De acuerdo con el análisis realizado se encontró que, si bien éste es un fenómeno multifactorial, entre las causas predominantes del abandono escolar de esta estudiante están la simbólica del género y su estructura ideológica normativa con base en la división sexual del trabajo; la violencia simbólica mayormente recurrente hacia las mujeres en los ámbitos escolar y familiar, los significados patriarcales que promueven su baja autoestima y falta de autonomía e influyeron en su abandono escolar. A partir de este análisis y sin fines de generalización se puede afirmar que, para esta estudiante de bachillerato con discapacidad, los estereotipos y roles de género influyen en su abandono escolar, como un reflejo de la sociedad patriarcal que permea a las instituciones escolar y familiar en la que es educada. Por lo que se hace necesario erradicar en estas instituciones, los estereotipos y roles de género que limitan o condicionan los proyectos de vida de estas mujeres y promover con ello su permanencia y éxito escolar.

Palabras Clave:

Personas con discapacidad, abandono escolar, sexismo y educación especial, estereotipos y roles de género.

Género y abandono escolar.

Estudio de un caso en el bachillerato abierto para personas con discapacidad en el CAED – CECATI 188.

Introducción.

Este documento presenta mi trabajo recepcional para obtener el diploma como especialista en Género en Educación, en la modalidad de Estudio de caso que permitirá mediante un proceso de análisis y reflexión desde una perspectiva de género determinar y caracterizar las particularidades de una estudiante en un contexto específico, para identificar e instrumentar estrategias de intervención, posteriormente, en mi práctica laboral y de acuerdo con las necesidades o potencialidades identificadas.

Desarrollo un estudio de caso que ilustra los procesos de abandono escolar como una de las principales problemáticas que he identificado a lo largo de dos años de trabajar como docente, asesora y administradora (la administración es en conjunto con dos asesores) de bachillerato abierto en el Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad en el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial No.188 CAED-CECATI 188.

Para ejemplificar la problemática del abandono escolar se muestra gráficas de la población estudiantil en general, en donde se observa que hay un porcentaje mayor de abandono escolar en hombres en comparación con las mujeres; sin embargo, en la población estudiantil que está a mi cargo (estudiantes del módulo 1 y 4) los datos arrojan que el abandono escolar mayoritariamente se encuentra en la población femenil (se verá ampliamente en el capítulo 1).

Por tanto, el **Objetivo general** es describir mediante el estudio de un caso en profundidad, las causas y procesos que han dado pauta para que una estudiante abandone sus estudios en el CAED-CECATI 188, con la finalidad de valorar en qué

medida los códigos y estereotipos de género influyen en el abandono escolar de las mujeres que cursan el bachillerato abierto.

Asociado a lo anterior, las estudiantes han expresado y comparten algunas de sus vivencias y mencionan que han recibido comentarios negativos de su red social más próxima en relación con su condición de estudiante bachiller con discapacidad (éstos se detallan en párrafos posteriores) y en las que identifiqué en un primer momento, a priori como supuesto básico inicial, que existe una carga simbólica de ideas patriarcales, normalizada, corporeizadas, que podría llevar a esta chica a un bajo desempeño escolar o bien el abandono escolar. Por lo anterior me pareció relevante problematizar en torno a este fenómeno para describir y comprender ¿Cuáles son las causas y factores que llevan a las mujeres a truncar sus estudios de bachillerato?

Aunado a esto, en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero de la UPN realicé una búsqueda virtual de tesis elaboradas en la Especialización de Género en Educación en las que se haya trabajado temas de discapacidad en la educación media superior y los resultados de búsqueda no arrojaron tesis alguna que hable al respecto. En una búsqueda general con la palabra “discapacidad y género” se encontró solo dos tesis ¹ por lo que considero que mi trabajo puede ser una de las primeras aportaciones que plasmen el trabajo con personas con discapacidad en el nivel medio superior.

Defino aquí al estudio de caso, como una modalidad de investigación con carácter exploratorio y descriptivo en busca de información diagnóstica en relación con el problema arriba planteado. Para ello realicé una base de datos de la población estudiantil, posteriormente se hizo una codificación, ya con los resultados estadísticos se logró una mayor visualización de las características de la población CAED. Con los datos obtenidos identifiqué a las mujeres que estaban en estatus de

¹ Anoto aquí los títulos de las dos tesis localizadas: Taller de sexualidad “Sexo y género ¿A quién le importa?” para jóvenes con discapacidad. Y la segunda: Discapacidad intelectual en un CAM del D.F.

“no activa/o” y me puse en contacto con esas estudiantes, finalmente solo logré la comunicación con una de ellas y aceptó formar parte de la investigación; sin embargo, al estar ya cerca la fecha que habíamos acordado y en la cual me compartiría parte de su historia, ya no logré comunicarme con ella. En vista de lo ocurrido, nuevamente tomé los datos de las estudiantes en estado inactivo; de este segundo intento logré concretar el trabajo con una de ellas, lo que me permitió la realización del presente trabajo.

Durante los últimos años la educación en México ha mostrado avances que permiten a las personas con discapacidad ejercer su derecho a la educación, respaldado en el artículo 3ro² de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; dentro de los avances está la creación de espacios de Educación Media Superior (EMS) que responden a lo establecido en las líneas de acción de la estrategia 3.2.1 del Plan Nacional de Desarrollo (PND) en donde se establece: “ampliar las oportunidades educativas para atender a los grupos con necesidades especiales” (PND, 2013-2018: 125). Así como en el Programa Sectorial de Educación 2013- 2018 se menciona que debe de haber una educación de calidad y acciones que deben dirigirse a los grupos vulnerables en general, para la eliminación de barreras que limitan su acceso y permanencia en la educación. Puntualmente, la estrategia 3.5 refiere “Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad y aptitudes sobresalientes en todos los niveles educativos” (PSE, 2013-2018: 57).

Los cambios y avances en materia de educación especial en México se han ido dando de manera paulatina. En el siglo XIX se creó la escuela para sordos y ciegos, en 1915 la primera escuela que atendía a niños con deficiencia mental, para 1970 por decreto presidencial la Dirección General de Educación Especial atendiendo a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, con

² Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

Cfr en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf

impedimentos motores y con trastornos visuales. En 1980 la educación especial se clasificaba en servicios indispensables (espacios separados de la educación especial) y servicios complementarios (apoyo a alumnos de educación básica general con dificultades de aprendizaje; en esa misma década surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar. Para 1994 se origina la inserción en las aulas regulares dando asesorías a los profesores de la escuela regular para atender a la población infantil con necesidades educativas especiales, se crearon y descentralizaron los Servicios de Educación Especial surgiendo los Centros de Atención Múltiple (CAM), Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) Y las Unidades de Orientación al Público (UOP).

En la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, la Secretaria de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado, eliminaron boletas específicas de educación especial, con base en la evaluación para todos e implementaron escuelas con adecuación arquitectónica y libros de texto gratuitos. En el 2002 se creó el programa de Fortalecimiento de Educación Especial y de la Integración Educativa (Educación Especial en México, 2014).

Si bien hay avances en educación como una estrategia de Inclusión que garantiza la educación media superior para los grupos vulnerables y/o grupos con necesidades especiales, trabajando como asesora del área de Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades en un Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED), he identificado con base en mi experiencia que las y los estudiantes muestran un nivel educativo con rezago en todas la áreas de conocimiento (matemáticas, Ciencias sociales y Humanidades, Ciencias Experimentales y Comunicación).

Puntualizando en materia de género, cuando menciono a la población estudiantil de manera directa temas relacionados con género, por ejemplo ¿Qué es el género? ¿Qué es autonomía? ¿Qué es ser misógino? ¿Qué es sexismo? ¿Cuáles son sus

derechos? ¿Qué es la diversidad sexual? no importando el tipo de discapacidad, hay imprecisiones y en algunos casos desconocimiento al respecto.

En relación con su desarrollo educativo o académico, las estudiantes reportan en el aula que ya sea por opiniones, conversaciones cotidianas y personales, sus familiares y/o pareja, les dicen “que para que estudian” que ella(s) “no sirve(n) para los estudios”, “mejor quédate en casa”. Con lo anterior me permito inferir que la permanencia, continuidad y conclusión de sus estudios de bachillerato puede estar influenciado por los comentarios de sus familias, parejas o por lo que su red social les expresa. A diferencia de esto, los comentarios que refieren los estudiantes son, “por ejemplo, “pasa la materia o ya no podrás asistir a la escuela”, “que solo están gastando su dinero en transporte sin ver avance constante”, “sí no quieres estudiar, ya ponte a trabajar”, no refieren ideas que pongan en duda su capacidad de aprendizaje en el ámbito escolar y de un desarrollo en el ámbito social fuera de casa.

Algunos otros comentarios que me expresan frecuentemente estas mujeres estudiantes son: “que su pareja les ha querido pegar”, “que a su pareja no le gusta que estudien”, “que su pareja por lo general les es infiel”, que “se sienten menos” porque su madre solo le hace caso a sus hermanos, que “quieren un hombre que las mantenga”; que “han sido tocadas por hombres sin su consentimiento” y que eso no les gusta. En el caso de los hombres sus comentarios oscilan en que “deben de trabajar”, “que han sufrido discriminación”, “que en su casa nadie les apoya”, “que no les gusta estar en su casa porque están solos”, “comentarios en relación a sus noviazgos”, “que las mujeres entran a determinada escuela a embarazarse”, “que las mujeres les gusta que les digan cosas bonitas”, “que su madre sale por las noches cuando debe de estar en casa”.

En el caso particular de esta población característicamente adolescente en el aula, hay comentarios y problemáticas en relación con la sexualidad, realizan prejuicios por las acciones de sus compañeras que expresan su sensualidad; hablan de la forma en cómo debe actuar y ser un hombre cuando quiere conquistar una mujer u hombre, de cómo debe ser la relación de pareja.

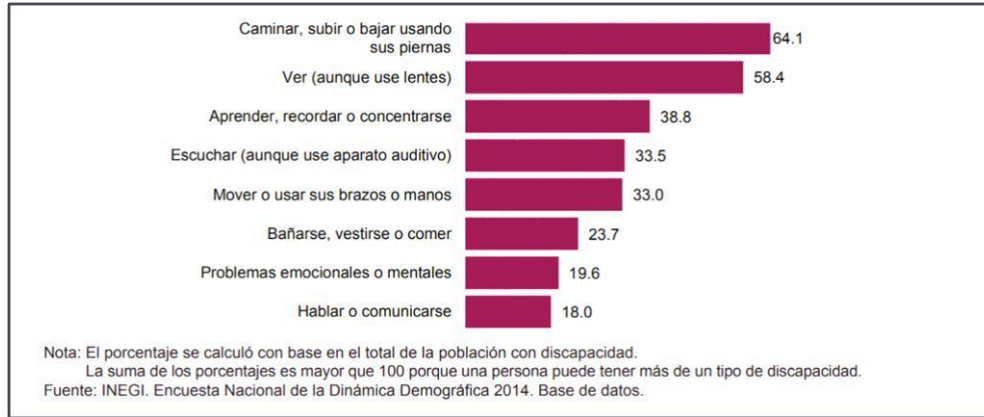
Lo anterior permite inferir que la población estudiantil vive violencia y discriminación por algún ente de su red social; se presentan también situaciones entre pares por significados, estereotipos y roles de género que han internalizado e incluso corporeizado, en la forma en cómo piensan que deben relacionarse con su o sus parejas, lo que lleva a enfrentamientos que van permeando en lo académico influyendo en su desempeño escolar e incluso en el abandono escolar; externándose en sus decisiones, acciones, opiniones, formas de entender y ver el mundo, en cada espacio y vínculo en el cual la población estudiantil está inserta, siendo uno de estos la escuela.

El espacio educativo es una de las instituciones en donde debe de haber un arduo trabajo en temas de género sin importar la diferencia que pueda existir entre las personas. Todas y todos debemos de estar informados, ejercer nuestros derechos y hacerlos valer. Como menciona Ramírez (2014) “Al no incluir las perspectivas de género y discapacidad en los distintos currículos educativos, se ignoran y naturalizan las acciones sociales, como chistes, cuentos, comentarios, imágenes, programas, proyectos, recursos didácticos, y bibliografía, entre otros; generando violencia simbólica al invisibilizar las necesidades y especificidades de las mujeres y personas en situación de discapacidad” (Ramírez, 2014).

Las personas con discapacidad se deben mirar como personas capaces de tomar decisiones, las personas que se consideran “normales” deben dejar de mirarlos con lástima, y las instituciones deben buscar los medios para que las personas con discapacidad, a partir de estrategias y herramientas adecuadas puedan tener acceso a los temas de género de acuerdo con sus necesidades.

En lo que respecta a datos numéricos en relación a educación y discapacidad el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su documento “La discapacidad en México, datos al 2014” refiere que en lo que respecta al porcentaje de población con discapacidad, por tipo de discapacidad se tiene que el 38.8 % tiene dificultades para aprender, recordar o concentrarse (Gráfica 1).

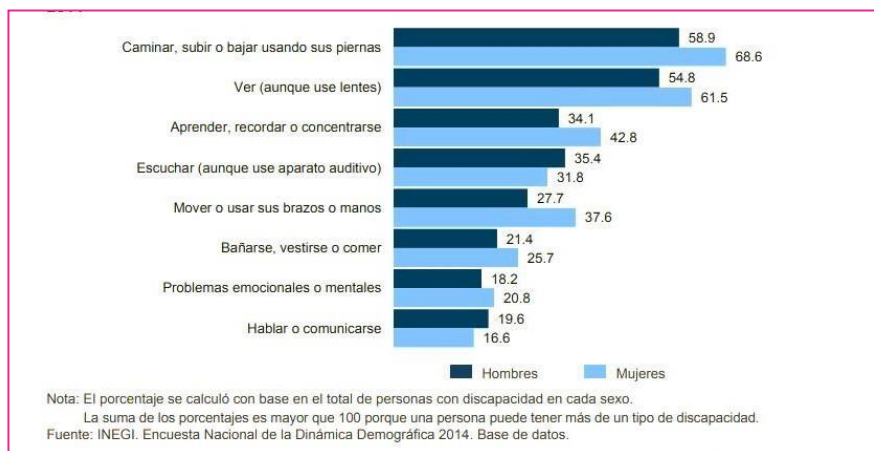
Gráfica 1
Población de acuerdo a tipo de discapacidad



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2014

En lo que respecta a discapacidad por sexo, los datos arrojan que la discapacidad con mayor población es la que tiene dificultad para caminar, subir o bajar escaleras, y las mujeres son las que tienen una mayor dificultad para caminar (Gráfica 2).

Gráfica 2
Porcentaje de población con discapacidad, por tipo de discapacidad según sexo al 2014



Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2014

En lo que respecta a educación, la distribución de la población de 15 años y más, por condición de discapacidad y sexo al 2014, refiere que el 9.8 % de la población con discapacidad está en el nivel medio superior, y que del total de las mujeres solo el 9.6 %, con respecto a los hombres, están en el nivel medio superior, muy por debajo de la población sin discapacidad (gráfica 3).

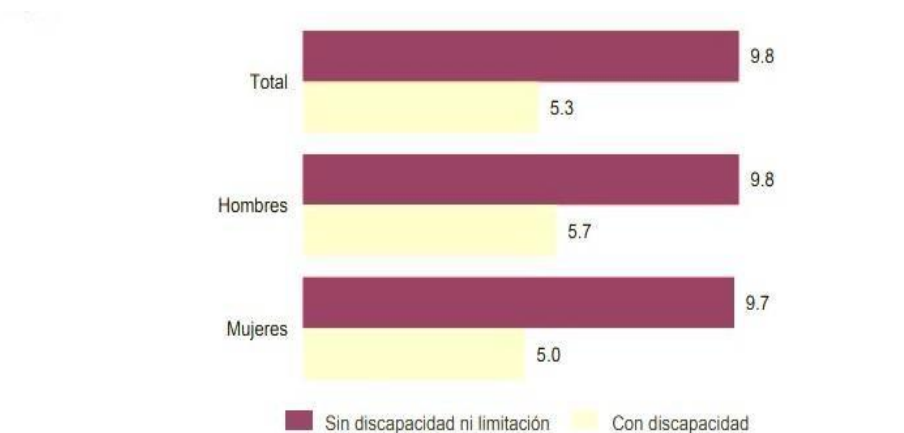
El promedio de escolaridad es un indicador del número de años que en promedio aprobaron las personas en el Sistema Educativo Nacional (INEGI, 2010). Es uno de los datos más importantes en el ámbito educativo, ya que con ese dato es posible detectar el avance educativo de un país. En lo que corresponde a la población estudiantil de 15 años en adelante de acuerdo con los resultados de la ENADID 2014 a nivel nacional, hay una brecha significativa entre la población sin ninguna limitación en comparación con la población que vive con discapacidad (gráfica 3).

De acuerdo con los resultados de la ENADID 2014, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, a nivel nacional, es de 9 años, para los hombres de 9.2 y para las mujeres de 8.9 años. Sin embargo, se puede apreciar en la gráfica 3 que para la población sin discapacidad ni limitación es de 9.8 años de estudio y se reduce considerablemente para la que vive con discapacidad, 5.3 años: la diferencia es de 4.5 años menos de permanencia en la escuela para este grupo de población. (INEGI, 2016:65).

Por sexo, el promedio de escolaridad de los hombres con discapacidad es de 5.7 años, mientras que para su contraparte sin discapacidad ni limitación es de 9.8. En la población femenina sucede algo semejante, para las que tienen discapacidad, el promedio es de 5 años y para las que viven sin discapacidad ni limitación es de 9.7 años. De acuerdo con los datos, las mujeres presentan menos años de estudio en promedio (Ibidem).

Gráfica 3

Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más, por sexo, según condición de discapacidad 2014.



Nota: No se incluye a la población que no especificó su nivel de escolaridad y a la población que no especificó su edad.
Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos.

Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2014

La brecha es notable como se puede observar en la gráfica 3, tanto en mujeres como en hombres mayores de 15 años sin limitación en comparación con las mujeres y los hombres con discapacidad. Por tanto, hay un rezago educativo en la población estudiantil con discapacidad. Esta situación, aunada a los comentarios señalados arriba con base en mi práctica docente, sustentan que una de las problemáticas que se vive en el CAED CECATI 188 es el abandono escolar y la carga simbólica de significados heteronormados. A partir de lo cual expongo los siguientes supuestos teóricos.

Supuestos teóricos, objetivo y capitulado

Para realizar este trabajo parto de algunos supuestos con base en mi práctica profesional docente en el campo, así como por el apoyo teórico y sobre el estado de la cuestión que me han permitido los estudios realizados en la Especialización de Género en Educación (EGE). Mi intención con este estudio de caso es

profundizar y diagnosticar a partir de los siguientes supuestos de manera particular sobre el caso de mi estudiante, cuáles fueron las causas que le llevaron al abandono escolar:

- Los significados patriarcales de Yessi estudiante del CAED-CECATI 188, que cursa los módulos 1 a mi cargo influyen en el pensar y actuar con respecto a su aprendizaje.
- Los estereotipos y roles de género por cuestión de la dicotomía sexo-genérica influyen en que las mujeres del CAED-CECATI 188, que cursan el módulo 1 y 4 a mi cargo abandonen sus estudios.

A partir de la voz de una de las estudiantes de Bachillerato abierto del Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad pretendo describir los motivos y situaciones por los cuales ha truncado sus estudios, considerando que sigue habiendo pocos espacios donde se les convoca para que muestren qué piensan, qué sienten, qué desean.

A continuación, se expondrán brevemente los apartados de este trabajo con la finalidad de explicar lo que se encontrará en cada uno de los capítulos.

En el primer capítulo se abordará el contexto geográfico, el modelo educativo de prepa abierta con un sistema modular, estadísticas de la población estudiantil por tipo de discapacidad, total de la población estudiantil general y por sexo, población activa e inactiva total y por sexo. De igual manera se establecen las características del estudiantado que cursa el módulo uno y cuatro, finalmente las particularidades de la estudiante que compartió parte de su historia y por la cual este trabajo mostrara sentido.

En el segundo capítulo se expondrán los modelos por los que se ha mirado a las personas con discapacidad, posteriormente su conceptualización, clasificación desde la perspectiva de la Dirección General de Bachillerato y la atención a la discapacidad en materia de educación; en un segundo momento se presenta el

género, la perspectiva de género, estereotipos y prejuicios, finalmente el género como categoría de análisis en la educación.

En el tercer capítulo se presenta la descripción metodológica, donde se explicará el proceso detallado de este trabajo: la investigación del estudio de caso a partir del trabajo de campo realizado con Yessi, estudiante que hasta el momento de la entrevista se encontraba en estado inactivo. Cabe aclarar que en nuestro CAED se considera como inactiva o inactivo cuando alguna persona de la población estudiantil deja de asistir al centro y no solicita asesorías, ni presenta exámenes de manera constante.

En el cuarto capítulo se muestra el análisis de la entrevista. Se expondrán fragmentos de ésta y su interpretación con el fin de responder a los supuestos de esta investigación.

A manera de conclusión se muestran las reflexiones finales considerando la entrevista de la estudiante que participó en este trabajo, así como las dificultades, limitantes y los aprendizajes en el proceso de este trabajo. Aunado a lo anterior se plasmará lo que queda por hacer a partir de los resultados obtenidos. Finalmente se incluyen los anexos.

Capítulo I

Contexto de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad y del CAED–CECATI 188

Capítulo 1. Contexto de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad y del CAED-CECATI 188

En este capítulo se desarrolla el contexto institucional y el modelo educativo del bachillerato abierto que se trabaja en los Centros de Atención para Estudiantes con discapacidad. La forma de trabajo del CECATI CAED No. 188 y las particularidades de la población estudiantil con la finalidad de exponer y conocer gráficamente cual es la situación que se vive en el mismo.

En un primer momento se mostrará la forma de trabajo y las características de los CAED. Posteriormente, se referirá la forma en la que se trabaja en el CAED-CECATI No. 188, finalmente se plasmará las particularidades de Yessi, la adolescente que me permitió conocer su historia.

1.1. CAED

Los mecanismos operativos de los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) responden:

“Al principio básico de “Impulsar nuevas formas y espacios de atención educativa para la inclusión de las personas con discapacidad”, establecido en el Programa Sectorial de Educación 2013–2018 donde se precisa la necesidad de “Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos apropiados para la atención de los diversos tipos de discapacidad” (Dirección General de Bachillerato, 2017:4).

Dichos centros se establecen en planteles federales de las Direcciones Generales adscritas a la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), de forma centralizada. Para su equipamiento tecnológico y de aportaciones de los planteles para sus gastos de operación, así como para su establecimiento y operación se lleva a cabo por medio de una transferencia de recursos amparados por un Convenio de Coordinación. En lo corresponde al servicio educativo, éste estará sujeto a los Convenios de Tránsito de Preparatoria abierta (Dirección General de Bachillerato, 2017). Hasta hoy se cuentan con 291 centros.

1.1.1. Modelo educativo

Su plan de estudios está sujeto a lo establecido por el sistema de Preparatoria Abierta de la Dirección de Sistemas Abiertos dependientes de la Dirección General de Bachillerato (DGB)

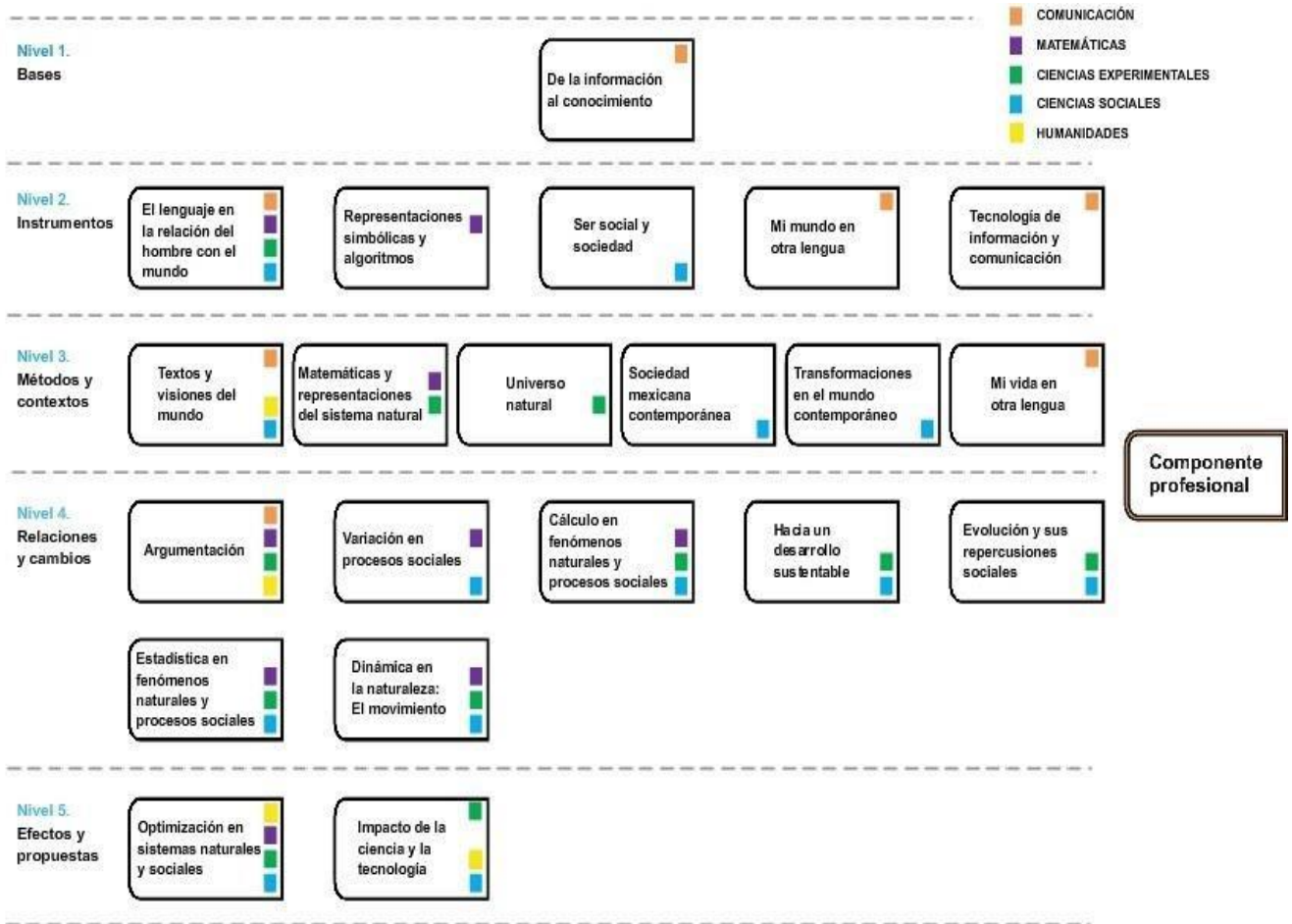
El documento Mecanismos operativos del CAED define su plan de estudios en la modalidad No escolarizada y con un enfoque educativo constructivista, el cual, pretende formar en su alumnado aprendizajes significativos. Dentro del sistema de preparatoria abierta de la Dirección de Sistemas Abiertos de la DGB, su plan curricular consta de 21 módulos, dividido en 5 niveles y 4 áreas de conocimiento que son: Ciencias y Humanidades, Ciencias Experimentales, Matemáticas y comunicación (Dirección General de Bachillerato, 2017: 4).

Las y los estudiantes en lo que respecta al orden y forma en la que cursaran su plan de estudios está sujeto al acuerdo No. 445 “por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades” (DOF): esto es:

- Libre, el estudiante elegirá las asignaturas a cursar y el orden en el que las atenderá.
- La mediación docente es opcional para el interesado que desea reforzar los conocimientos que ha adquirido en forma autodidacta o de la experiencia laboral.
- La mediación digital es prescindible.
- Los alumnos deberán cursar 22 módulos que corresponden a cada uno de los objetivos generales y a los componentes de formación básico y propedéutico.
- El componente de formación profesional consta de un módulo.

Imagen 1

Mapa curricular de la preparatoria abierta



Fuente: Mecanismos Operativos CAED

El sistema de bachillerato trabaja por competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. El objetivo de estas competencias se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1

Modelo de competencias del Sistema Nacional de Bachillerato

Competencias		Objetivo
Genéricas		Comunes a todos los egresados de la EMS. Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS, y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.
Disciplinares	Básicas	Comunes a todos los egresados de la EMS. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.
	Extendidas	No serán compartidas por todos los egresados de la EMS. Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.
Profesionales	Básicas	Proporcionan a los jóvenes formación elemental para el trabajo.
	Extendidas	Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.

Fuente: Mecanismos Operativos CAED

1.1.2. Campos de conocimiento

Como ya lo mencioné, el plan modular trabaja cuatro áreas de conocimiento

- Matemáticas
- Comunicación
- Ciencias experimentales
- Humanidades y Ciencias Sociales

De acuerdo con estas cuatro áreas y considerando las competencias disciplinares el manual operativo CAED (Dirección General de Bachillerato, 2017:14,15) menciona que:

En el área de Matemáticas se debe propiciar el desarrollo de la creatividad y el pensamiento lógico-crítico entre los estudiantes, para que un estudiante cuente con las competencias disciplinares de la materia y con ellos pueda argumentar y estructurar mejor, tanto como sus ideas como sus razonamientos.

En el área de Comunicación se debe propiciar la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera clara y efectiva, en idioma español y en un segundo idioma en lo básico, en diversos contextos, de forma oral y escrita, usando para ello diversos medios e instrumentos, que permita al estudiante reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje y su uso como herramienta del pensamiento lógico.

En el área de Ciencias Experimentales se debe orientar de manera práctica a que los estudiantes conozcan y apliquen los métodos y procedimientos de las ciencias para la resolución de problemas cotidianos, así como para la comprensión racional de su entorno, para que con ello realicen acciones responsables y fundadas tanto para el ambiente como para sí mismos.

En el área de Humanidades y Ciencias Sociales, estarán orientadas a la formación de ciudadanos reflexivos y participativos, conscientes de su ubicación en el tiempo y el espacio; enfatizándose a la formación de los estudiantes en una perspectiva plural y democrática, su desarrollo implica que puedan interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, al mismo tiempo puedan valorar prácticas distintas a las suyas, y de este modo, asumir una actitud responsable hacia los demás.

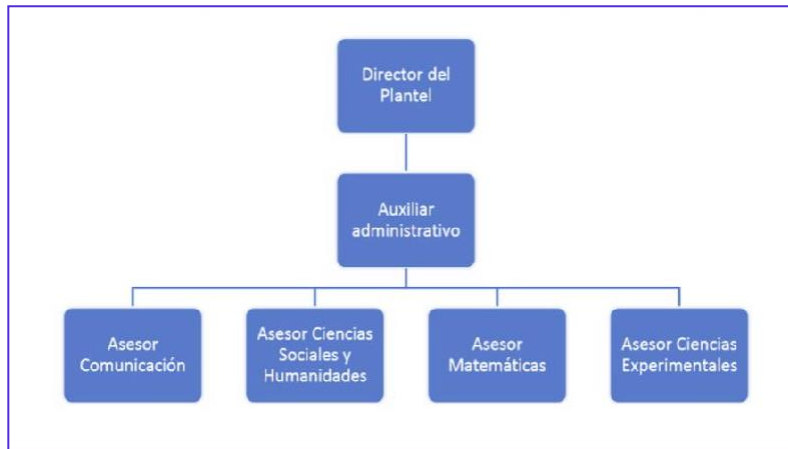
1.1.3. Equipo técnico

Los Mecanismos Operativos de CAED, mencionan que están bajo el control y supervisión de un equipo técnico de tres a seis personas: (imagen 2):

- Responsable del Centro (en caso de no tener Director de Plantel).
- Auxiliar administrativo (en planteles que se requiera).
- Asesores académicos (de acuerdo con la demanda del centro). (Dirección General de Bachillerato, 2017: 22).

Imagen 2

Equipo técnico CAED



Fuente: Mecanismos Operativos CAED

1.1.4. Infraestructura

Su infraestructura se compone de tres cubículos de acuerdo con cada área del conocimiento, un área de cómputo y el área administrativa.

Espacio	Actividad	Responsable
Área Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informes. ▪ Orientación. ▪ Solicitud de exámenes. ▪ Registro y control de estudiantes. ▪ Reportes de seguimiento y estadísticos. 	Auxiliar
Cubículo 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría académica 	Asesor Comunicación
Cubículo 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría académica 	Asesor Matemáticas
Cubículo 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría académica 	Asesor Ciencias Experimentales
Cubículo 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría académica 	Asesor Humanidades
Área de cómputo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría académica. ▪ Servicio de internet para trámites escolares. ▪ Consulta de historial académico. ▪ Solicitudes de beca. ▪ Realizar tareas y proyectos académicos. 	Auxiliar

Fuente: Mecanismos Operativos CAED

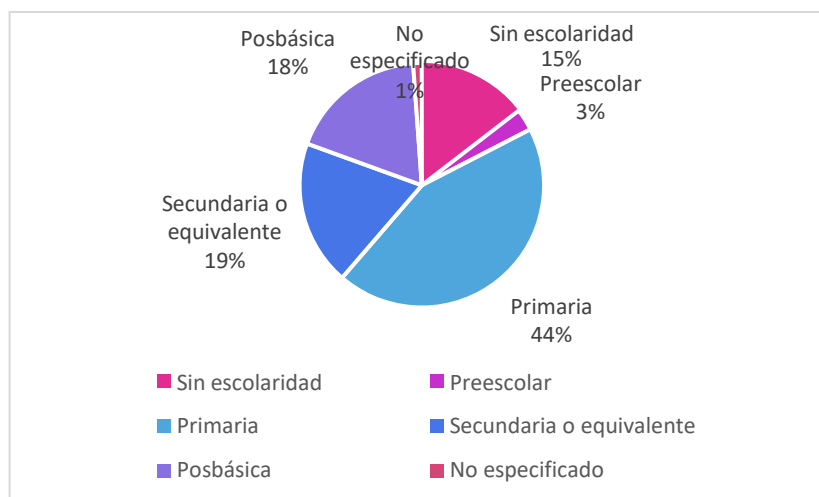
1.2. CAED-CECATI No. 188

1.2.1. Contexto de la comunidad

El CAED Inició labores el 01 de febrero de 2017. Se localiza al oriente de la Ciudad de México, Av. Reforma Agraria s/n, colonia Santa Cecilia, alcaldía Tláhuac. Su límite se encuentra al norte y al noreste por la alcaldía de Iztapalapa, al oriente con el municipio de Valle de Chalco Solidaridad, en el Estado de México, al sur se encuentra la delegación Milpa Alta y tanto al suroeste como al este, está Xochimilco.

En la Alcaldía de Tláhuac, el número total de habitantes asciende a 339,424 de los cuales 15,348 presentan alguna condición de discapacidad. De este número, el 19% cuenta con educación secundaria o equivalente y el 18% cuenta con educación pos-básica (INEGI, 2010), es decir, que cuentan con al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada, preparatoria o bachillerato, técnico superior o profesional, es decir, que cuentan con al menos un grado aprobado en estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada, preparatoria o bachillerato, técnico superior o profesional.

Gráfica 4
Población de 3 años y más por alcaldía y nivel de escolaridad según condición y tipo de limitación en la actividad

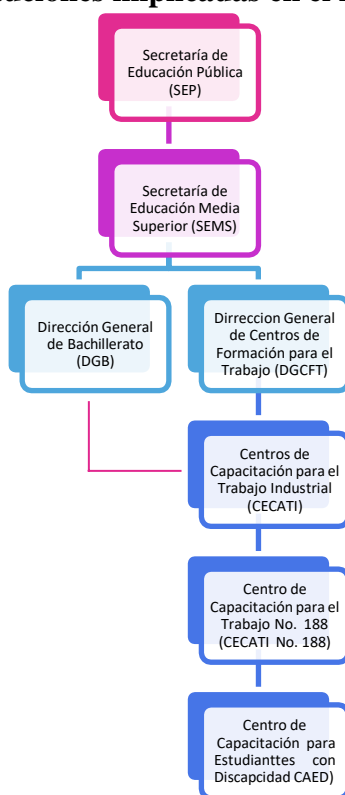


Fuente: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010

Bajo este tenor el CAED-CECATI 188 es uno de los centros educativos en la alcaldía Tláhuac que ofrece apoyo de asesorías para que las personas con discapacidad puedan cursar y concluir su educación media superior en la modalidad abierta.

Dicho centro está a cargo del Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial No.188 (CECATI No. 188), adscrito a la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT); como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen 3
Organigrama de las instituciones implicadas en el funcionamiento del CAED



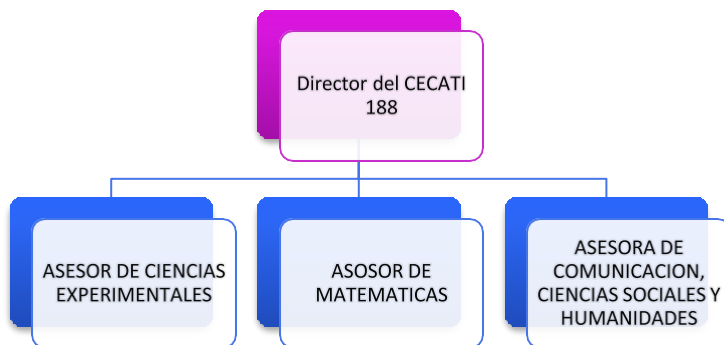
Fuente: Elaboración propia

1.2.2. Equipo Técnico

Al iniciaran las labores en el CAED en febrero de 2017 la plantilla de trabajo estaba conformada por el director del plantel, una auxiliar administrativa, 3 asesores y una asesora, en las respectivas áreas del conocimiento; pasado un mes de dar servicio, por orden institucional se redujo el personal quedando organizado de la siguiente manera:

Imagen 4

Estructura del equipo técnico en el CAED-CECATI No.188



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en el esquema anterior, el personal que labora en CAED–CECATI No.188 está conformado por dos profesores correspondientes a las áreas de Matemáticas y Ciencias Experimentales y yo como profesora (desde febrero de 2017) en el área Comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades.

1.2.3. Funciones de asesoras/es

Cada asesor cubre 30 horas a la semana, es decir un total de 90 horas que debieran estar destinadas completamente a la planeación y ejecución de las asesorías correspondientes a los estudiantes, así como a la difusión de los servicios del aula.

Las funciones del personal que brinda asesorías se concentran principalmente en la planeación y atención al estudiantado. En la siguiente tabla se presentan a detalle y de acuerdo con los mecanismos operativos del CAED.

Objetivo y funciones de las y los Asesores académicos

Objetivo principal

Proporcionar orientación y asesoría académica a los estudiantes con discapacidad (individual o en grupo) en el manejo adecuado de material didáctico, considerando tiempos y técnicas de estudio de acuerdo al área de conocimiento específica.

Funciones específicas

- **Elaborar y apoyar a los estudiantes en el manejo de material didáctico orientado adaptado a las necesidades de los estudiantes y apegado a los contenidos temáticos y los libros de texto de Preparatoria Abierta.**
- **Brindar orientación académica de acuerdo con el Plan de Estudios de Preparatoria Abierta y en función de las necesidades específicas que representa cada tipo de discapacidad.**
- **Fortalecer la capacidad de los estudiantes para el estudio de las asignaturas de manera constante.**
- **Elaborar actividades y ejercicios de aprendizaje acordes a los objetivos establecidos en los módulos (o asignaturas) por cada tipo de discapacidad.**

- **Realizar y entregar el informe mensual de seguimiento académico y de asistencia de los estudiantes a los que asesora.**
- **Dar a conocer a los estudiantes el programa de la asignatura, materiales didácticos y las formas de evaluación al inicio del servicio académico.**
- **Rendir informes al responsable o al Auxiliar, acerca de la demanda de asesoría individual, formas de atención instrumentadas y sus resultados.**
- **Diseñar y elaborar propuestas de material didáctico adaptado a los contenidos del Plan de Estudios de manera permanente y en función de las necesidades de los estudiantes que se atienden.**
- **Participar en reuniones de trabajo disciplinares a fin de realizar propuestas para la mejora de los servicios.**
- **Realizar evaluaciones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de los CAED.**

1.2.4. Forma de trabajo

En el lugar se trabaja de acuerdo con el mapa curricular de preparatoria abierta con un sistema de asesorías académicas que se brinda a la población estudiantil para orientarla en el desarrollo de habilidades de estudio y competencias, en las que se resuelven sus dudas y se les acompaña en la adquisición del conocimiento, de acuerdo con las necesidades del estudiantado según su tipo de discapacidad (Dirección General de Bachillerato ,2017: 34). Dichas asesorías se brindan de manera individual o grupal.

En bachillerato abierto el estudiante elige el o los módulos a cursar, y lleva un estudio independiente, por lo que las asesorías son opcionales, es decir, si el estudiante las solicita, se acuerda con las o los asesores los días y la hora.

Los horarios de asesoría de la población estudiantil son de 3 a 4 hrs. aproximadamente, distribuidas de lunes a viernes, mismas que se acuerdan en una junta mensual de asesores y asesora. En ella se consideran las actividades personales de las y los estudiantes, así como las del centro de estudio. De igual manera la población estudiantil elige los módulos a cursar lo que conlleva a que haya un número desigual de estudiantes entre la y los asesores.

El trabajo de gestión y trámites administrativos, la vinculación y la difusión está distribuido entre la y los asesores del aula.

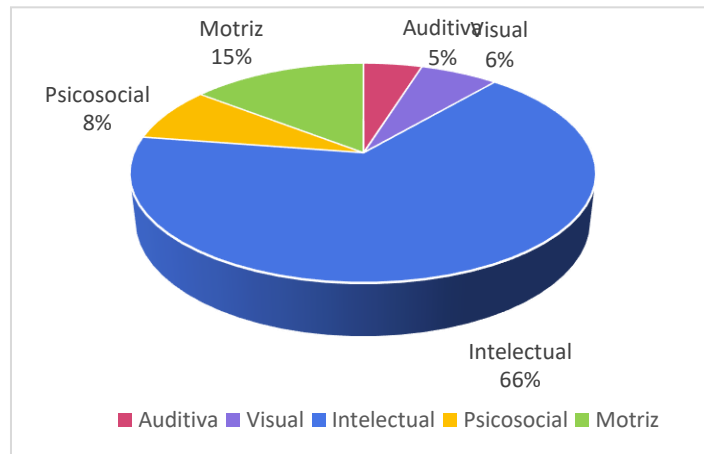
1.2.5. Población estudiantil

Se tiene al mes de febrero del 2019 una población de 62 estudiantes, 24 mujeres y 38 hombres (anexo 1). Las discapacidades con las que se trabaja en el centro son:

- Intelectual
- Motriz
- Psicosocial
- Visual
- Auditiva

De la población estudiantil total, el 66% tiene discapacidad intelectual, siendo ésta la más predominante, seguida por la motriz con un 15% de la población, posteriormente la discapacidad psicosocial con el 8 %, visual con el 6% y auditiva con el 5 % (gráfica 5).

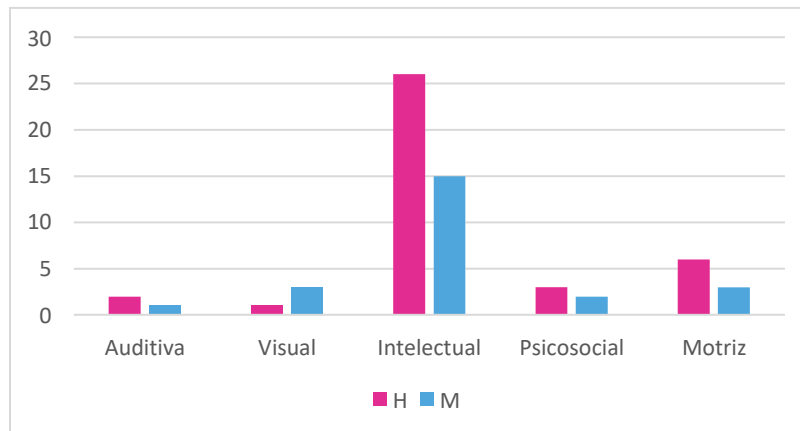
Gráfica 5
Población estudiantil del CAED-CECATI 188 según tipo de discapacidad



Fuente: Registros Académicos y Administrativos CAED-CECATI 188
 Elaboración propia

En la gráfica 6 se observa a la población estudiantil por sexo y tipo de discapacidad. En ella se aprecia, que solo en el caso de la discapacidad visual hay un mayor porcentaje de mujeres en comparación con hombres, en los demás tipos de discapacidades el sexo hombre predomina en comparación con las mujeres. El que haya un mayor número de estudiantes hombres puede deberse a que aún permean ideas respecto a que las mujeres con discapacidad no deben estudiar.

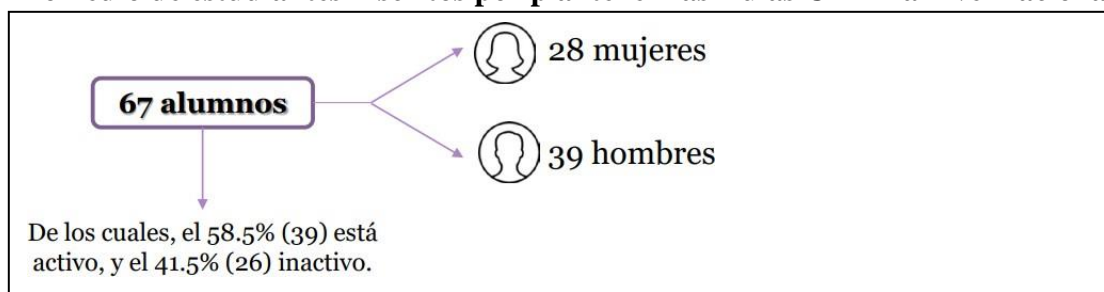
Gráfica 6
Población estudiantil del CAED-CECATI 188 según sexo y tipo de discapacidad



Fuente: Registros Académicos y Administrativos CAED-CECATI 188
 Elaboración propia

De acuerdo con la Encuesta al Personal CAED uno de los problemas que se identificó en todos los planteles, es la inactividad de estudiantes, donde el promedio de estudiantes inscritos es de 67; de los cuales el 58.5% son activos (39) y el 41.5% inactivos (26) (Encuesta al Personal CAED 2018:4) (ver imagen 5). La encuesta no especifica los parámetros de la inactividad estudiantil, sin embargo se toma en nuestro CAED como inactiva o inactivo cuando alguna persona de la población estudiantil deja de asistir al centro y no solicita asesorías, ni presenta exámenes de manera constante.

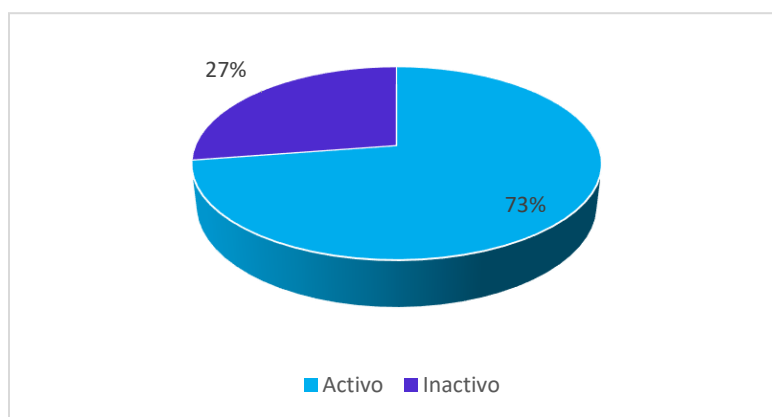
Imagen 5
Promedio de estudiantes inscritos por plantel en las Aulas CAED a nivel nacional



Fuente: Encuesta al Personal CAED 2018

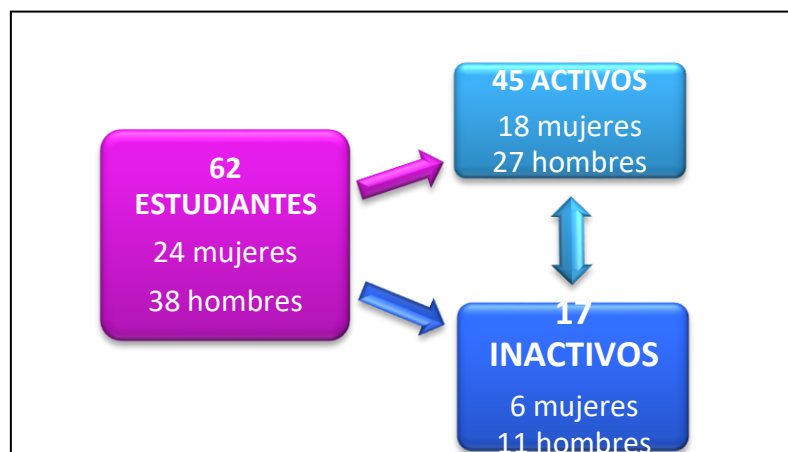
En este sentido, en el Aula CAED-CECATI 188 las cifras arrojan un 73% de estudiantes activos; es decir, que asisten con cierta regularidad a tomar asesorías o que presentan exámenes de manera periódica y sólo un 27% inactivos (Gráfica 7 e imagen 6).

Gráfica 7
Población estudiantil del CAED- CECATI 188 según condición de actividad



Fuente: Registros Académicos y Administrativos CAED-CECATI 188
 Elaboración propia.

Imagen 6
Número de estudiantes activos e inactivos en el Aula CAED-CECATI 188



Fuente: Registros Académicos y Administrativos CAED-CECATI 188
Elaboración propia

Considerando el total de 24 mujeres inscritas el 75% (18) están activas y el 25% son inactivas; en comparación, de 38 hombres inscritos el 71% (27) son activos y el 29% inactivos.

Si bien en cuanto a la población en general los datos arrojan un porcentaje mayor en abandono escolar por parte de los varones, mi investigación se centra en la población estudiantil que cursa el módulo 1 y 4 (mismos que yo imparto), en los que mayoritariamente son mujeres las que han interrumpido sus estudios (estos datos se detallaran en párrafos posteriores); aunado a que de manera personal me identifiqué como mujer por los comentarios y experiencia que me han compartido las estudiantes en sus asesorías y que se encuentran plasmadas al inicio de este trabajo.

En el mismo orden, de los datos presentados en la imagen 6 me surgieron diversas interrogantes, ¿Por qué hay un porcentaje menor en estudiantes mujeres inscritas en lo que corresponde a la población en general? ¿Qué pasa con los varones para que sean los que mayoritariamente no estén asistiendo a la escuela?

dar respuesta a estos cuestionamientos no es el objetivo de este trabajo, sin embargo, pretendo retomarlos en futuras investigaciones.

1.2.6. Características de la población estudiantil del módulo 1 y 4 de preparatoria abierta en CAED

Actualmente estoy a cargo de dos módulos:

- Módulo 1 “De la Información al conocimiento”
- Módulo 4 “Ser Social y Sociedad”

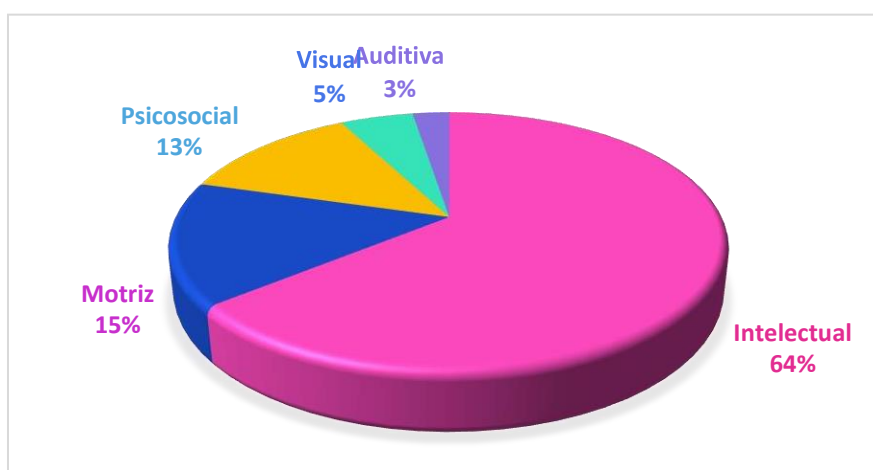
Las discapacidades con las que estoy trabajando son:

- Intelectual
- Visual
- Psicosocial
- Motriz
- Auditiva

En la siguiente gráfica se aprecia la población estudiantil de los módulos 1 y 4 según su tipo de discapacidad.

Gráfica 8

Población estudiantil del módulo 1 y 4, de acuerdo al tipo de discapacidad



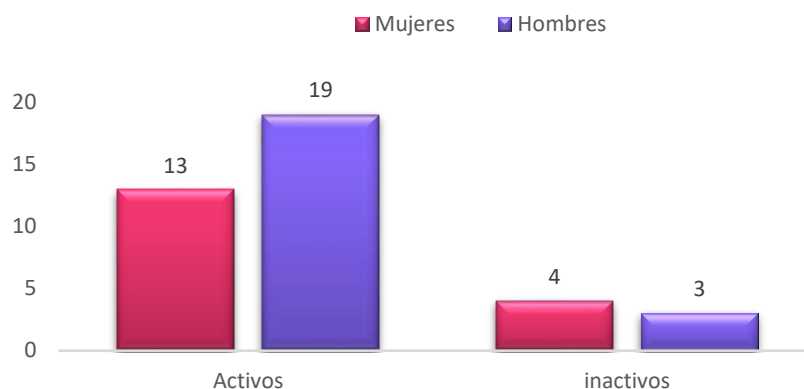
Fuente: Registros Académicos y Administrativos CAED-CECATI 188
Elaboración propia

Como asesora del CAED las asesorías que ofrezco son diversas, algunas son individuales y otras en grupos pequeños (2 a 8); la distribución la establezco considerando aspectos como el tiempo de las y los estudiantes para asistir al centro de estudios, el tipo de discapacidad y el módulo que elijan cursar. Al mes de febrero de 2019 brindo asesorías a 39 estudiantes (Anexo 2), de los cuales 17 son mujeres y 22 hombres.

De las 17 mujeres, 4 (24%) de ellas han dejado de asistir de manera constante al centro CAED, en comparación con los hombres 3 de 22 (14%) han dejado de asistir al Centro (Gráfica 9).

Gráfica 9

Población Estudiantil del módulo 1 y 4, por sexo y estatus



Fuente: Registros Académicos y Administrativos CAED-CECATI 188
Elaboración propia

1.2.7. Características de la población objetivo

A continuación, describiré el caso Yessi, estudiante que se encuentran en estatus inactivo. Ella tiene 16 años, nació el día 13 de marzo del 2005, vive con su madre y dos hermanas. Inició asesorías en el mes de septiembre de 2018 con el módulo 1 “De la Información al conocimiento”.

En el tiempo que Yessi asistió al aula CAED siempre fue acompañada de su madre. El módulo para cursar y el horario de su asesoría fue acordado por la estudiante, la madre de la estudiante y la presente autora. Su estancia fue de cinco asesorías, una por semana, con una duración de 2 horas. cada una de ellas. Se integró a un grupo de cinco estudiantes que, como ella, estaban iniciando sus estudios de bachillerato.

Las asesorías consisten en orientar académicamente a la población estudiantil de acuerdo con el plan de estudios de Preparatoria Abierta y en función de las necesidades específicas que representa cada discapacidad. En el caso de Yessi las asesorías que se trabajaron las realicé considerando algunas de las recomendaciones para personas con discapacidad intelectual expuestas en el blog de capacitación CAED de la DGB³:

- *Enviarles **mensajes y estímulos positivos** que refuercen el adecuado desempeño del estudiante al revisar temática trabajada.*
- **Aprovechar** su capacidad de observación y de imitación
- *Utilice un **lenguaje** claro y fluido.*
- **Evitar** el lenguaje abstracto y simbólico.
- **Formato de texto** que permitan el acceso a la información; letra grande, márgenes e interlineados generosos.

³ Recuperado el 8 de mayo de 2019 en Cfr., <https://sites.google.com/a/dgb.email/caed-capacitacion/reconoce-los-diferentes-tipos-de-la-discapacidad-intelectual-y-sus-implicaciones-en-el-aula/reconoce-las-caracteristicas-de-la-discapacidad-intelectual>

- Las **imágenes** tienen que armonizar con el texto y ser relevantes.
- Utilizar **organizadores gráficos**, esquemas o mapas conceptuales sencillos. Pedir igual a la o el estudiante, que elabore algunos como técnica de estudio.
- Utilizando **materiales** que involucren el uso de diferentes canales perceptuales: vista-oído, vista-tacto, oído-olfato, etc.
- Garantizar la asimilación de los contenidos más importantes del módulo y la aplicación de estos conocimientos en contextos de la vida cotidiana.
- Procurar estar en un lugar donde no existan otros estímulos que distraigan fácilmente a los estudiantes.
- Si se muestra callada o callado, evitar hacerle preguntas abiertas y darle opciones de respuesta; si acierta a felicitarlo, si se equivoca cambiar de pregunta y después volvérsela a poner para saber si la recuerda y así sucesivamente.
- Desde un inicio lograr que las **reglas escolares** las incorpore como parte de su rutina. Por ejemplo, puntualidad para llegar a las asesorías.
- Elaborar un **calendario** en donde se escriban las actividades que se realizarán. Ya sea que el asesor tenga un formato especial o decida que el alumno lo cree, también pueden realizarlo en una cartulina mensual o semanalmente, colocando los días que tendrán clases, los días que la o el estudiante se comprometerá a estudiar en casa y los días que descanse.
- Exponer la importancia que se lleve un **trabajo multidisciplinario**, puede brindar diversas ideas sobre un trabajo mejor llevado en el aula, siendo una posible opción para que el alumno tenga un mejor rendimiento. El manejo de una buena comunicación entre responsable, asesor y padres de familia igual cumple de inicio con dicha función.

Durante las asesorías, Yessi mostró interés por el estudio, llegaba con las actividades realizadas previamente, en sus participaciones y exposiciones se mostraba tímida, callada, con un tono de voz muy bajo, su vista se centraba en el pizarrón y me decía en tono bajo y de manera personal que le daba miedo no saber bien el tema y que se burlaran de ella, se ponía muy nerviosa, incluso molesta cuando algo no le salía, se le debía insistir mucho para leer y lo hacía con voz baja.

Dejó de asistir al CAED la segunda semana del mes de octubre, previo a esto no comentó nada con respecto a dejar de asistir al aula. Posteriormente no se recibió ningún aviso del motivo de su inasistencia.

De manera personal cuando alguien de las y los estudiantes deja de asistir, me cuestionó sobre cuáles serán los motivos por los que ya no van a sus asesorías o bien por qué no hay comunicación con el centro CAED, cuando habían mostrado interés por sus estudios, como en el caso de Yessi.

Capítulo II

Discapacidad y género

Capítulo 2. Discapacidad y Género

En este capítulo se trabajan los conceptos, clasificación de la discapacidad y la atención a la discapacidad en educación. De igual forma el concepto de género trabajado por Scott, perspectiva de género, estereotipos y roles de género; y la relación que se tiene entre el género y la discapacidad con el fin de que sea la base del análisis del caso de la estudiante de bachillerato.

En un primer momento se mostrará la forma en cómo se ha visto a la discapacidad a lo largo de la historia, se explicará los tres modelos propuestos por Palacios, el modelo de la prescindencia, el médico rehabilitador y el social, posteriormente se desarrolla un panorama general en torno a las discapacidades de acuerdo a lo descrito por la Dirección General de Bachillerato, y como ha sido el proceso de atención a la discapacidad en materia de educación. Posteriormente el concepto de género y las implicaciones que se tienen en relación con la discapacidad.

2.1. ¿Qué es discapacidad?

Hasta hace poco tiempo, la mirada hacia la discapacidad partía desde una concepción caritativa, que no llegaba a comprender la complejidad social de este fenómeno. Un primer concepto que la sociedad les dio fue el de “lisiadura”, expresado socialmente como “invalidéz o incapacidad”, vista como una constante objetiva y permanente durante toda la vida del sujeto. Se mostraban hacia esta población: repulsión, rechazo e ideas llenas de ignorancia (Alegre 2000: 25).

Gladys Swain menciona que locos, sordomudos, ciegos, pobres tullidos, eran considerados como no humanos y que en el siglo XVIII se crea la posibilidad de una comunicación, llamada la revolución de pertenencia, a partir de la cual, a los que eran considerados como ajenos a lo humano se les empieza a ver en la posibilidad de ser incluidos (Pérez, 1998: 26).

La discapacidad vista como pecado o enfermedad aún está presente, Palacios (2008) menciona que desde el ámbito jurídico y social es posible distinguir tres modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se ha concedido a las personas con discapacidad; 1) La prescindencia, 2) el médico rehabilitador y el social. (Palacios, 2008: 27 y 27).

2.1.1. Modelos de tratamiento

El modelo de la prescindencia. La causa de la discapacidad era por sentencias y designios religiosos, las consideraba innecesarias, toda vez que no contribuían a las necesidades de la comunidad, bajo estas premisas la sociedad decidía prescindir de las personas con discapacidad, ya fuera mediante políticas eugenésicas o situándolas en el espacio destinado para las clases pobres donde eran tratadas como objetos de caridad y sujetos de asistencia.

Para el modelo médico o rehabilitador la discapacidad responde a causas individuales y médicas, y que la persona debe rehabilitarse para convertirse en un ser productivo para la sociedad en que vive. En donde el individuo debe tener beneficios por parte del gobierno. Desde este modelo se "normaliza" a las personas con discapacidad, implicando fomentar la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa.

En la edad contemporánea y principalmente a partir de la década de los 70, el concepto de discapacidad dio un giro, lo que permite explicar el **modelo social**, en donde las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad o que, al menos, la contribución de éstas será en la misma medida que el resto de las personas sin discapacidad.

Partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, el modelo social sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. De tal manera, que el modelo social es congruente con los valores

intrínsecos y que los derechos humanos trabajan como el respeto a la dignidad humana, la igualdad, la libertad personal, promoviendo con ello principios como la no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno. Apuntando también a la autonomía de las personas con discapacidad, para lograrlo se propone la eliminación de cualquier tipo de barreras, con el fin de brindar oportunidades equitativas.

2.1.2. Marco jurídico

Para el siglo XX con la llegada de los Derechos Humanos paulatinamente se han ido logrando avances al visibilizar los derechos de las personas con discapacidad, sin embargo, sigue existiendo la necesidad de clasificar y nombrar al ser humano a partir de sus diferencias; considerando éstas, como lo que es diverso o distinto (Rae.es, 2019).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) es una de las instancias que ha buscado clasificar las discapacidades, en mayo del 2001 aprobó la versión actualizada de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud⁴, con las siglas CIF, su objetivo principal “es brindar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados "relacionados con la salud” (Vázquez, 2001: 3).

Al conjunto relevante, y práctico de funciones fisiológicas, estructuras anatómicas, acciones, tareas o áreas de la vida relacionados entre sí, la CIF les denomina, dominios, los cuales se describen desde la perspectiva corporal, individual, y mediante dos listados básicos: 1) funciones y estructuras, 2) Corporales y actividades de Participación. Dichos conceptos amplían el ámbito de la clasificación para que ahora se puedan describir experiencias positivas y remplazaron a los que anteriormente se denominaban como deficiencia, discapacidad y minusvalía (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2001).

⁴ Cfr <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona, también destaca que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás. Menciona que se pueden lograr avances para mejorar la participación social abordando las barreras que impiden a las personas con discapacidad desenvolverse en la vida cotidiana. (Organización Mundial de la Salud, 2011:4).

La discapacidad definida como una interacción, significa que la discapacidad no es un atributo de la persona y que las barreras como la educación, lo urbano y arquitectónico, lo cívico, la comunicación, la falta de empleo para esta población en el entorno social limitan o condicionan su vida plena.

En México, de acuerdo con la Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad (2011), la persona con discapacidad es:

“Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011:3).

Si bien se han logrado avances en los derechos de las personas con discapacidad, aún hay barreras, discriminación a causa de prejuicios, estereotipos e ideas en relación con no reconocer y respetar a las y los otros. Edgar Morin argumenta que el reconocimiento y la aceptación del otro, y de lo otro, en uno mismo conducen el replanteamiento de lo humano que es la unidad múltiple por la que todo individuo sexuado produce individuos distintos tanto por la combinación hereditaria como “por la extrema diversidad de condiciones, alimentos, influencias y albuores que afectan al embrión y, luego al recién nacido” (Pérez, 1998: 108).

2.1.3. Discapacidades: Visual, intelectual, auditiva, motriz, psicosocial.

Conociendo los debates conceptuales no resueltos para definir y clasificar a las discapacidades, me abocaré a la clasificación que se utiliza en el CAED sustentado en la Cédula de Información que se solicita al centro anualmente con el fin de conocer a la población con la que trabajamos, así como sus características. En este documento, las discapacidades que se mencionan son: Motriz, visual, intelectual, psicosocial y auditiva.

De acuerdo con la guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad, la **discapacidad visual** se da cuando toda persona cuya visión en ambos ojos presenta una de las siguientes condiciones: baja agudeza visual (AG), Campo Visual (CV) disminuido e incapacidad para distinguir la intensidad luminosa. Incluye los términos de Ceguera y deficiencia visual o débil visual (García, 2012).

De acuerdo con el marco conceptual de la **discapacidad Intelectual**, se dispone de un sistema de clasificación establecido por la Asociación Psiquiátrica Norteamericana “Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) y es uno de los que se utilizan en los casos clínicos.

“En el DSM, se dice que las causas que pueden originar la discapacidad intelectual pueden ser, en primer lugar, biológicas y/o psicosociales, aunque se estima que un 30-40% de las personas que han pasado por centros clínicos, es imposible determinar una causa clara” (DGB Capacitación CAED, 2019).

De acuerdo con el Instituto de la Comunicación Humana, la hipoacusia-sordera es la disminución o ausencia de la capacidad de oír. Las causas que originan la **discapacidad auditiva** se pueden clasificar en: congénitas o adquiridas

CAUSAS DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

	Cuándo	Causa
Congénitas	Durante el embarazo	-Infecciones virales como rubéola materna, sífilis o medicamentos tóxicos. -Factores hereditarios.
	En el parto	Asfixia o bajo peso al nacer.
Adquiridas	En cualquier momento de su vida	-Otitis (infección del oído). -Traumatismos craneoencefálicos. -Degeneración de células sensoriales durante la tercera edad. -Exposición prolongada a ruidos industriales.

Fuente: Capacitación CAED. Es

La forma de definir la discapacidad auditiva ha ido modificándose con el paso del tiempo. Para el modelo rehabilitador-oralista se considera al sordo como enferma o enfermo, por no poder oír, y para el modelo bicultural bilingüe, se considera a la persona sorda como plena en sus capacidades que se expresan a través de una lengua no oral. Una de las lenguas que se reconoce es la lengua de señas vista desde la perspectiva socioantropológica de la sordera, como el elemento potenciador en el desarrollo de la persona sorda (DGB capacitación CAED, 2010).

Bajo el tenor que la motricidad es todo aquello relativo al movimiento, la **discapacidad motriz** se define como:

“La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona” (Ministerio de Educación, 2007:7).

Puede ser transitoria o permanente, causada por “funcionamiento deficiente del sistema nervioso, del sistema muscular y de los sistemas óseo-articular o de una interrelación de los tres sistemas” (Olvera, 2012:19), lo cual limita, dificulta o

imposibilita la movilidad de alguna parte del cuerpo; esta situación trae consigo que las personas con discapacidad se enfrenten a barreras externas que en algunos casos llevan a la dependencia. Considerando lo anterior la discapacidad motriz desde el modelo social se define como:

“Las dificultades que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana y surgen como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas y las barreras presentes en los contextos en los que despliegan su proyecto de vida” (Olvera, 2012:20).

Por último, se tiene a la **discapacidad psicosocial** que ha sido visibilizada al considerarse desde el enfoque de los Derechos Humanos. Tiene su origen en la falta de diagnóstico oportuno o tratamiento adecuado, surge del modelo social y se define como:

Restricción causada por el entorno social y centrada en una deficiencia temporal o permanente de la psique debida a la falta de diagnóstico oportuno y tratamiento adecuado de las siguientes disfunciones mentales: depresión mayor, trastorno bipolar, trastorno límite de personalidad, trastorno obsesivo-compulsivo, trastorno de ansiedad, trastorno generalizado del desarrollo (autismo y asperger) trastorno de déficit de atención con hiperactividad, trastorno de pánico con estrés post-traumático, trastorno fronterizo, esquizofrenia, trastorno esquizo-afectivo, trastornos alimentarios (anorexia y bulimia) y trastorno dual” (Glosario de Términos sobre Discapacidad, s/a:11).

Esta discapacidad limita las actividades cotidianas de la persona que lo padece como: estudiar, la convivencia con otras personas, levantarse. Tener un trabajo, tener una relación de pareja, entre otras.

2.1.4. Atención a la discapacidad en la educación

A partir del siglo XX se han visto las personas con discapacidad como merecedoras de derecho, lo que marcó cambios y alternativas en la educación, y se avanzó en el proceso de la inclusión educativa. Marchessi (2014) menciona que a partir de la década de los años 60 desde lo social se producen una serie de cambios y transformaciones en el campo de la educación especial resumidas en 10 factores principales:

1. Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la diferencia
2. Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales
3. La revisión de la evaluación psicométrica
4. La presencia de un mayor número de profesores competentes
5. La expansión de la educación obligatoria
6. El abandono escolar
7. La valoración de las escuelas de educación especial
8. Las experiencias positivas de la integración
9. La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales
10. Los movimientos sociales a favor de la igualdad.

Estos factores impulsaron el cambio y contribuyeron a conformar una nueva forma de entender la discapacidad en la educación. Paralelamente un fenómeno relevante en la práctica educativa fue que se impulsaron “cambios en la concepción del currículo, en la organización de los centros, en la formación de los profesores y del proceso de instrucción en el aula” (Marchessi, 2014).

Los movimientos sociales a favor de los Derechos Humanos de las personas con capacidades diferentes (hoy personas con discapacidad) demandaban su inserción en las escuelas regulares.

Durante los años 70 tanto homosexuales, como personas discapacitadas, tercera edad, etc., se han organizado en colectivos para reivindicar sus intereses y eliminar la discriminación hacia ellos por parte de la sociedad... La educación es uno de los aspectos en los que se centraron las demandas de estos grupos y pronto se desarrollaron programas educativos como respuesta a estas presiones sociopolíticas tanto de los grupos étnicos, minorías, mujeres, grupos marginados y discapacitados (Sales y García, 1997:12).

Estos movimientos originaron la idea de integración asociada a las necesidades educativas especiales concretando desde ahí la igualdad, demandando su derecho a la educación.

Los principales referentes para estos cambios fueron el Informe Warnock (1978), posteriormente la escuela para todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994) y el libro Necesidades Especiales en el Aula (Ainscow, 1995). De los movimientos se pudieron ver dos líneas de desarrollo: “la integración escolar que se presentaba como modelo de educación especial, y la integración educativa que pretendía impulsar un modelo de educación especial regular (Barraza, 2014:58).

De igual forma se ha ido transformando el lenguaje, en la primera mitad del siglo XX se consideraban como personas deficientes, imbécil, idiota, subnormal, disminuido, para los años 70 se nombraban como disminuido físicos, subnormal, educable, Inadaptado, defecto de habla, el lenguaje derivaba de la clasificación médica que se hacía de acuerdo con los trastornos y características que presentaban las personas (Marchesi, 2014). Actualmente ya se habla de lenguaje incluyente ⁵, sin embargo, sigue persistiendo en nombrar a las personas con discapacidad de manera despectiva.

⁵ Ver el Manual Lenguaje incluyente y no discriminatorio en la actuación de la administración pública de la ciudad de México en cfr: <http://data.copred.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2017/01/Lenguaje-incluyente-y-no-discriminatorio-13092016.pdf>

2.1.5. México: atención a la discapacidad en educación

En México para 1938 se dio la necesidad de atención a la población con alguna deficiencia o inadaptados, cabe mencionar que en esa época los conceptos de personas con discapacidad, inclusión y diversidad no estaban en el discurso, el modelo de atención era el rehabilitatorio. Años después se fueron creando escuelas de acuerdo con la discapacidad que se tenía; por ejemplo, escuelas para niños lisiados del aparato psicomotor y escuela para ciegos. Para 1965 se nombra a las Escuelas de Educación Especial y con ello se inicia la estructura de un plan de estudios tomando como base los programas escolares y los libros de texto gratuito de la SEP. En 1970 por decreto presidencial se crea la Dirección General de Educación Especial que permitió la expansión de las Escuelas de Educación Especial en los estados; y en 1994 se crea y descentralizan los Servicios de Educación Especial surgiendo las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Especial (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) (Cárdenas y Barranza, 2014).

Los CAM y USAER actualmente Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) trabajan en pro de la educación para personas con discapacidad en la educación básica, identificando y eliminando barreras, impulsando la participación de las y los estudiantes y centrándose en el aprendizaje. Sánchez (2011) menciona que la Educación especial constituye:

Un acto de justicia social para aquellos alumnos y alumnas excluidos del sistema escolar, tanto para los que nunca han ido a la escuela como para quienes la han abandonado, aquella población etiquetada durante tanto tiempo, como población con necesidades “educativas especiales con o sin discapacidad” y que no reciben la educación apropiada en las escuelas regulares, para aquellos alumnos que históricamente han tenido que enfrentar obstáculos para aprender con pocas oportunidades para cursar estudios superiores (Sánchez, 2011:43).

Las situaciones mencionadas por Sánchez forman parte no solo de la educación básica sino también de la educación media superior en dónde los estudiantes siguen enfrentando obstáculos para poder ingresar y avanzar en las escuelas regulares.

Con el fin de impulsar nuevas formas y espacios para la inclusión de personas con discapacidad, se establece en el 2009 los CAED.

2.2. Género

Género es un término usado en la teoría feminista a partir de los 70's, como una categoría de análisis de la o las situaciones desiguales respecto al sexo. Actualmente el uso de esa categoría ha derivado estudios feministas desde diversas áreas como antropológicas, sociológicas, históricas, científicas, de la salud, por mencionar algunas.

Para fines de este trabajo retomaré el concepto de género de Scott (1986), el cual dice: "el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder" (Scott, 1986, p. 289).

El género es un constructo social, en donde las relaciones sociales se encuentran condicionadas por las diferencias de los sexos y las relaciones de poder. De Barberi (1992) dice que para Scott existen cuatro dimensiones:

- 1) símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples (y a menudo contradictoria).
- 2) conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas.
- 3) nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales.
- 4) aspecto del género es la identidad subjetiva (De Barberi, 1992, p.58).

El género es entonces un elemento que se construye a través de simbolismos que son parte de la socialización, la cual, va imponiendo y normalizando los significados de dichos símbolos por medio de las relaciones de poder coercitivas por parte de instituciones con poder que organizan la sociedad. Lo anterior nos lleva a ver que el género es parte de la identidad de las personas, de cómo se organizan, piensan y actúan; basadas en las diferencias sexo-genéricas. Lo que conlleva que la sociedad se comporte de cierta manera.

Al ser parte simbólica de la cultura, el género se convierte en una norma, que al no cumplirse se castiga socialmente; a partir de ahí se pueden analizar las

relaciones desiguales entre hombres y mujeres en diversos y diferentes ámbitos, uno de ellos la educación.

El cuerpo es el receptor de significados y es el que marca las diferencias socialmente, determinando ciertas características para estar dentro de la norma, si las características corporales salen de la norma se le atribuye como diferente, contribuyendo a que se les estigmatice, se les mire con lástima, como incapaces y se les invisibilice. Siendo entonces el género el principal ordenador de experiencias corporales en donde se inscriben códigos, y muchas de las veces estos códigos traen consigo una forma desigual de acceder a la educación (Cruz, 2010).

2.2.1. La perspectiva de género.

La escuela como servicio de la educación y una de las instituciones donde se reproducen y reafirman las significaciones de género, es el espacio donde se puede ir trabajando y transformando desde una perspectiva de género las políticas, el currículo y las prácticas docentes. Es prioritario desarrollar intervenciones con perspectiva de género con el objetivo de trastocar las significaciones y disparidades producidas por un sistema patriarcal, en el que las mujeres se encuentran en una posición desigual en comparación con los hombres. La meta es contribuir para formar una sociedad diferente libre de violencia, desigualdades, injusticias, en donde lo que prevalezca sea el respeto.

Para Lamas (1999), tener una perspectiva de género “ayuda a reconocer como las costumbres culturales limitan la participación femenina en la vida pública” (Lamas, 1999, p. 54). Identificar los elementos culturales encargados que aún hoy persisten y tienen a las mujeres en condición de subordinación, desvalorizándolas y creyendo en muchos de los casos que su lugar es el ámbito de lo privado, es decir, desde lo doméstico, en el cuidado de las y los otros; lo anterior no permite que las mujeres tengan un desarrollo pleno y autónomo.

Para Lagarde (1999) la perspectiva de género:

“...ha producido conocimientos teóricamente fundamentados sobre las condiciones de género de las mujeres y los hombres y la especificidad de sus relaciones políticas en la sociedad y en el Estado, sus modos de vida y su cultura, las problemáticas y los obstáculos de género que tiene para enfrentarlas, así como las alternativas personales y sociales en la búsqueda de transformaciones” (Lagarde, 1999, p. 62).

A partir de lo anterior la perspectiva de género en este trabajo nos permitirá comprender y analizar las condiciones de las mujeres con discapacidad, su modo de vida, las problemáticas, obstáculos y causas que dan pie al abandono de los estudios.

Aguilar (2007) menciona a la Fundación mujeres, la cual dice que “aplicar la perspectiva de género supone visibilizar, identificar y tener en cuenta las circunstancias, necesidades, problemas específicos de toda la población, de hombres y mujeres, supone realizar esfuerzos para identificar matices que hasta ese momento pasaban desapercibidos ante nuestros ojos. (Aguilar, 2007:151).

Hablar de género y perspectiva de género implica hablar de relaciones jerárquicas de poder y de desigualdad social. Scott (1986) dice que la atención al género es una parte crucial de la organización de la igualdad y desigualdad, que "Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder" (Scott. 1986: 285).

Considerando lo anterior, la perspectiva de género como categoría social es imprescindible para el análisis y la intervención; a la vez que es un acto político que busca transformar las desigualdades que hay entre los sexos; también implica cuestionar la estructura social y las relaciones de poder a partir de los sistemas simbólicos, y como estas interpretaciones impactan en la vida de las personas.

2.2.2. Estereotipos y rol de género.

Cuestionar el discurso hegemónico, la heteronorma y en general la estructura social ha conducido a que se resignifique el ser mujer. Estos avances han sido sin duda un arduo trabajo de las mujeres en la historia y que hoy permiten que las mujeres estemos reflexionando, deconstruyendo y resignificando sobre los significados de ser mujer/es en diversidad, sobre los roles socialmente construidos, sobre nuestros comportamientos, actividades y atributos que la sociedad nos ha impuesto.

Es a partir del género y su asignación por sexo que se habla, del sistema sexo/género. Entendiendo por sexo características estrictamente biológicas y género el conjunto de normas que se construye socialmente. La concreción de género depende de la época y lugar.

Entonces género también se refiere a los estereotipos, roles sociales de acuerdo con el sistema sexo/género, prejuicios. Todos ellos pueden llevar a la discriminación y a la desigualdad.

Espin, J. et. al. (1996) menciona a Bartolomé que define rol como “al conjunto de tareas y funciones que se le asigna a una persona o grupo de personas determinadas dentro de una cultura y un grupo social específico” (Espin, J. et. al., 1996:18). Entendemos entonces como rol de género al conjunto de funciones, tareas y responsabilidades y que si no se cumplen alude a una sanción social.

Cuando una persona asume un rol ya sea impuesto o condicionado, las personas de su entorno exigirán que se cumpla, de no ser así se impone sanciones. Aunado a eso, la persona que asume el rol construye significaciones que serán tangibles en su actuar y pensar, siendo parte de su autopercepción.

Los estereotipos de acuerdo con Espin, J. et. al. (1996) se entienden como “percepciones “típicas” o “propias” de mujeres o de hombres. Por tanto, son juicios fundamentados en ideas preconcebidas que se imponen como un cliché a los componentes de una sociedad y que, por su esencia, presentan una resistencia al cambio (Espin, J. et. al., 1996:19).

Como consecuencia de los estereotipos y roles de género se da el sexismo, la discriminación, por tanto, la desigualdad. Estereotipar es asignar ciertas expectativas a la gente de manera implícita o explícita.

El estereotipo al género femenino se le adjudica estereotipos sexistas, ya sea ligados a sus características de personalidad o ligados a sus roles. Ejemplos de acuerdo con su personalidad: en lo masculino: agresividad, autoridad, valentía, inteligencia, protección, dominio, autocontrol; en lo femenino: pasividad, falta de iniciativa, frivolidad, sumisión, obediencia. Ejemplo de acuerdo con sus roles: las actividades de preocupación y cuidado se asignan como un atributo a lo femenino, y los puestos de mando y poder aparecen ligados a lo masculino (Espin, J. et. al., 1996: 19 y 20).

2.2.3. El género como categoría de análisis en la educación

El género es indispensable para analizar e identificar las desigualdades de género que se dan en los espacios educativos, tanto en la conformación del currículum escolar como en la práctica pedagógica de las y los docentes, en los diferentes niveles educativos, en donde existen practicas asimétricas y sexismo que han permeado las identidades de las mujeres y los hombres. Carrillo (2014) lo expone de la siguiente manera:

... identificar y analizar: el universo simbólico que impregna las prácticas educativas o de formación y las dinámicas en los espacios de aprendizaje (en los contenidos, metodologías, materiales, interacciones, desempeño de los/as formadores/as, normas, valores, disciplina, etc.) que incidan o puedan incidir en la reproducción de relaciones asimétricas de género, sea por omisión o por acción; las políticas institucionales, organizacionales, locales y estatales; los niveles y la calidad de acceso a los servicios educativos y de formación de hombres y mujeres –niños, niñas, adolescentes, personas adultas-; la violencia de género y sus efectos en la educación y formación; y, en general analizar críticamente todo espacio de interacción humana que sea necesario dignificar (Carrillo, Rita, 2014: 29).

Puesto así, podemos entender al género como constructo social en el que se manifiestan las relaciones sociales y de poder en el que se dan desigualdades entre hombres y mujeres. Como categoría analítica el término género es útil para permitir visualizar e identificar cómo los estereotipos y prejuicios de género proporcionar elementos para proponer soluciones con perspectiva de género.

Capítulo III

Metodología

Capítulo 3. Metodología

Este trabajo se fundamenta en el enfoque cualitativo de investigación, entendida ésta como un campo en donde “convergen una variedad de saberes, prácticas, agentes sociales, grupos, estructuras y discursos de la más diversa índole” (Angulo, 2013:7), que tienen la finalidad de comprender el significado de un fenómeno desde la mirada y voz de sus actoras.

En este tenor es importante como dice Osorio (2014), comprender el sentido y significado que los autores les dan a sus actuaciones en el mundo cotidiano en el que viven, a través de su narrativa y considerando el contexto sociohistórico donde se construye dicha narrativa.

La estrategia metodológica que utilicé fue el estudio de caso, que contribuye al conocimiento y descripción de problemáticas tanto de individuos como de grupos, el cual es y ha sido una práctica común en las ciencias sociales y en algunos otros campos de la investigación. Osorio (2014) cita a Neiman y Quaranta que definen al estudio de caso como “estrategia de investigación empírica que permite procedimientos inductivos y deductivos, orientada a captar tanto los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social” (Osorio, 2014: 245).

Los estudios de caso son una estrategia comprensiva que investiga un fenómeno contemporáneo, que incluye el estudio de caso individual (caso) y el estudio de caso; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar los supuestos teóricos y desarrollar alguna teoría (Osorio, 2014: 246).

Para el estudio de caso se utilizó como herramienta la entrevista a profundidad, entendiéndola como una conversación interpersonal ambiguamente definida que se encuentra a medio camino entre la conversación cotidiana y la entrevista formal, contribuyendo a medir los significados de las voces ausentes en el estudio de lo social. Refiere por tanto una narración conversacional creada conjuntamente, es en estas prácticas conversacionales donde las y los individuos construyen a través de su oralidad una identidad, el orden y el sentido de la sociedad según el contexto en

el que viven, centradas en el detalle, la anécdota, la fluctuación de la memoria nos acerca a la vida de las y los otros, a sus creencias, a su filosofía personal, a sus sentimientos y a sus miedos.

La problematización y la construcción del problema teórica y conceptualmente llevaron a una investigación documental y/o bibliográfica que consistió en recolectar, revisar, consultar diferentes textos, artículos científicos, páginas de internet y otros materiales en relación con el tema.

Para la construcción del problema empírico, recabé en mi institución todos los datos y estadísticas presentadas en el capítulo 1; para ello realicé una base de datos de la población estudiantil, posteriormente se hizo una codificación, ya con los resultados estadísticos se logró una mayor visualización de las características de la población CAED. Con los datos obtenidos identifiqué a las mujeres que estaban en estatus de “no activa/o” y me puse en contacto con esas estudiantes, finalmente solo logré la comunicación con una de ellas y aceptó formar parte de la investigación; sin embargo, al estar ya cerca la fecha que habíamos acordado y en la cual me compartiría parte de su historia, ya no logré comunicarme con ella. En vista de lo ocurrido, nuevamente tomé los datos de las estudiantes en estado inactivo; de este segundo intento logré concretar el trabajo con una de ellas, Yessi. En este primer contacto, con la finalidad de obtener su consentimiento informado, se explicó a Yessi y su madre cual era el objetivo de la investigación y se acordó el lugar, el día y la hora de la entrevista.

De esta entrevista presento una síntesis de los resultados obtenidos y posteriormente su análisis y discusión en cruce con la categoría de género y de los marcadores de diferenciación como es la discapacidad de esta chica, entre otros más como su condición de edad, raza o etnia, nivel de estudios, condición familiar.

La entrevista se llevó a cabo en el aula CAED en un horario de 8:30: a 10:00 horas, Yessi llegó acompañada por su tutora, se comentó nuevamente el objetivo de la investigación, posteriormente se solicitó a su madre autorización para

entrevistar de manera individual a la estudiante, por lo tanto, la entrevista se llevó a cabo de manera individual.

Yessi estudiante en estatus inactivo 16 años, mexicana, radica en la ciudad de México, vive con su madre de 35 años, y con dos hermanas de 4 y 3 años. Eventualmente vive con ellas la pareja de su madre. Cuando su madre trabaja se queda al cuidado de sus abuelos maternos con los cuales comparte tiempo. De acuerdo con el dictamen médico su diagnóstico es: Retardo del lenguaje afásico con componente antártico, discapacidad C.I. Limítrofe.

Se inscribió en septiembre de 2018 en el módulo 1 “De la información al Conocimiento” del sistema de preparatoria abierta, a sus asesorías siempre fue acompañada por su madre, que la esperaba fuera del aula; compartió asesorías con 5 estudiantes más, dejó de asistir aproximadamente a inicios del mes de octubre del mismo año.

En lo académico mostraba actitud positiva, timidez e inseguridad en sus participaciones, su lectura que debía compartir en las asesorías la realizaba con voz baja.

Capítulo IV

“Género y discapacidad, desde la voz
y mirada de Yessi estudiante del
CAED-CECATI 188”

Capítulo 4. Género y discapacidad, desde la voz y mirada de Yessi estudiante del CAED-CECATI 188

4.1. Análisis

Yesica vive con su madre, dos hermanas de 4 y 3 años y, eventualmente con la pareja de su madre, proviene de una familia de clase media. Como ella misma narra, su infancia fue buena, jugaba a las barbies y creaba historias, en ellas, la Barbie “tenía pareja, hacía de comer, les ponía atención a sus hijos, era abogada y se iba a trabajar, resolvía casos en donde defendía a las mujeres que eran asaltadas o violentadas por hombre malos”. Su madre trabajaba y ella se quedaba al cuidado de sus abuelos maternos, no hacía cosas en la casa, conforme fue creciendo se fue incorporando a dichas actividades.

Yo no hacía nada de chiquita, ya cuando crecí ya hacía cosas, lavar el piso de afuera, trapear, lavar ropa, hago mis ejercicios, leo, estudio...hacer poco de comer, pero poquito...también enseñé a mis hermanitas las vocales.

Mencionó que su madre tomó varios cursos: diseño de modas, computación, cortes de pelo; que quiso estudiar “doctora”, pero no pudo, posteriormente se casó y dejó de trabajar, actualmente pinta cerámica, limpia la casa, hace la comida y la cuida a ella y a sus hermanas.

Me cura a mí y a mis hermanitas, nos cuida de que no nos pase nada, checa a los vecinos que no nos hagan nada... hay un señor que está loquito, habla solo y nos mira feo a mi mamá y a mí. Yo les enseñé las vocales y los números a mis hermanitas. Lo que más me gusta hacer, es estudiar y hacer ejercicio.

La vida de su mamá y las actividades que ella realiza son parte de una construcción que por años se nos ha impuesto culturalmente, el cuidado del otro, casarnos y dedicarnos al hogar, ser madre. Yessi expresó gusto por el cuidado y la enseñanza, actividades que forman parte de un deber ser mujer normalizado.

Algo que me parece relevante mencionar es el miedo de que los hombres le hagan daño, situación por la cual su madre busca estrategias de prevención.

Con mi mamá platico cosas de mamá a hija, que le platique todo, no le guardo secretos, ¿qué te pasó en la escuela? ¿qué te hicieron? ¿tu abuelita qué te hizo, o tu abuelito o Alejandro. No confía en nadie ¿o el vecino qué te hizo?

La inseguridad que viven las mujeres es alarmante, el miedo a que las dañen por ser mujeres está presente en nuestro país y así lo manifiesta Yessi, que en repetidas ocasiones mencionó a un vecino que la mira feo.

Un hombre no debe mentir, no pegarle a la mujer, hay hombres que les pegan a las mujeres ¿o no?, casi las matan. Hay un vecino que las lastima, está loco, las ahorca, es mi vecino, tiene muchas mujeres, dice mi mamá que a veces las mata. Se creen bien machos ¡yo doy dinero y tú no trabajas!, él se va a trabajar y ella no, ¡ésta es mi casa!

Cuando Yessi platicó de su vecino, mencionó que los hombres no deben ser malos, ni engañar a las mujeres, que deben de brindar atención a sus hijos y esposa, su narrativa la llevó a platicar de la situación de la familia.

Ser bueno, no ser malo, me voy con otra vieja te dejo a tus hijos, dejar a la otra. Hay veces que se embarazan y les dicen vete, yo no quiero cuidar a tus hijos,... no deben irse de locos, deben dar atención a su esposa, a sus hijos y dar más dinero, ser bueno, no ser codos...el Sr. Alejandro tiene otra familia, viene diario, pero no se queda, da el gasto y se va, duerme en la casa de su otra familia, pero están peleados, no se quieren, duerme en otro cuarto. ... su otra familia no nos quiere, están enojados porque dicen que les quitamos a su papá.

Ella mencionó implícitamente lo que piensa de la pareja de su madre (Sr. Alejandro), y a partir de ahí construye como debe ser y como no debe ser un hombre. Visualiza la familia desde una mirada heteronormada. Mira a los hombres como desobligados, mentirosos y a la vez los concibe como proveedores para ser considerados buenos hombres. En continuidad con el tema, le pregunté ¿Qué es ser mujer?

Se arregla, se pinta, se acepta como es, hay hombres que dicen ¡no puedes trabajar porque eres mujer! y la mujer tiene derecho a trabajar, ¿no? ¡Sí! Ser buena, ser buena en la vida, si no te castiga dios, apoya a todos, aceptar como son todos. Hay viejas que no los quieren porque están feo o es moreno ¡así hay mujeres! yo he visto, no me junto con él porque es joto, no hablan bien o no caminan, hay mujeres así ¿o no? porque es pobre, ellas quieren más.

Responder a qué es una mujer tiene una carga simbólica cargada de estereotipos que están incrustados en el cuerpo, que como dice Butler (1999) “no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales” (Butler, 1999: 57). Yessi describe su ser mujer con lo que la norma dice que debemos ser: arreglada, cuidadora de las y los otros y de manera global con deber ser una buena mujer. De igual forma compartió ideas con base en prejuicios hacia otras mujeres como ser interesadas, que discriminan; a la vez que mostró también ideas que permiten ver que ella se cuestiona a sí misma, a sus ideas respecto al ser mujer como el derecho a trabajar, aunque, su pareja le quiera imponer el no hacerlo.

Al preguntarle ¿Cómo es una mujer con discapacidad? Respondiendo lo siguiente:

¡Ay! ser mejor, a veces es difícil, sí la gente no lo acepta ¿o no? o también hay que estudiar, hay que ser mejores, ponerse estudiar; hay algunos que dices: ya no quiero estudiar, o ya no quiero trabajar, porque no me quieres, como estoy invalida, hay gentes así, que ya no quieren trabajar, la gente echa de menos a la gente que no camina, que no ven, o que no leen y ¡son mejores!, no hay que hacerle caso a la gente.

Definir que nos hace ser mujer y más aún una mujer con discapacidad son cuestionamientos complejos y riesgosos, se cae una generalidad. Al respecto Butler (2007) dice:

Si una <<es>> una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo, no porque una <<persona>> con género predeterminado sobrepase los atributos específicos de género sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente y consiente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales, regionales de identidades discursivamente constituidas (Butler, 2007: 49).

Generalizar a las mujeres conlleva a la discriminación de las mujeres que no entran en lo que la norma establece, es decir a una doble discriminación: por ser mujer y por ser mujer con discapacidad. Así lo vemos cuando Yessi dice que la gente trata de menos a las personas cuando no se camina, o no sabe leer:

Las niñas decían que solo trabajaban con los que no estaban enfermos.

Yessi tiene problema para articular palabras lo que me hace plantear que se visualiza en su propio discurso y me atrevo a decir que la han discriminado por esa situación, aunque ella no lo perciba así o no lo haya expresado de esa manera.

Barret (s/a) menciona que hay un conjunto de significados, relacionados entre sí, alrededor de la idea de diferencia, que han operado en normas políticamente, estableciendo la diferencia entre mujeres con base en las experiencias del racismo, la etnicidad, la orientación y otros factores. Así hablar de diferencia es hablar de territorios de poder que señalan opresión, coerción y violencia (Barret, s/a:315).

La institución familiar es un espacio reproductor de significados que van cimentando y construyendo ideas, van diciendo como actuar y pensar. Otra institución en donde también hay una fuerte reproducción de significados es en el espacio escolar; en éste, se dan las desigualdades sociales, la discriminación y también se reproducen significados sexistas.

La escuela ha sido una de las instituciones que por años ha favorecido la reproducción de significados de que la mujer deba dedicarse a la enseñanza, y cuidado de los otros. En el siglo XIX a las mujeres que lograban acceder a la educación, se les educaba para los quehaceres del hogar considerando que su vida era casarse y ser buenas amas de casa. Staples (2003) en relación con la educación de las mujeres en el siglo XIX menciona que “Como no se podía saber quién no se casaría, había que educar a todas para la única vida que realmente aprobaba la sociedad: regidora del espacio doméstico”. Fue hasta principios del siglo XX que la mujer logró, en algunos casos el acceso a conocimientos que no tenían que ver con la misión de educarlas para ser buenas amas de casa (Staples, 2003:96 y 97).

A pesar de que hoy en día las mujeres ya tienen derechos y por ende una educación en igualdad de condiciones respecto a los hombres, aún permea en algunas mujeres que el espacio doméstico es parte de sus obligaciones.

Siguiendo en contexto, Yessi nos compartió algunas de sus vivencias en la etapa escolar. En la primaria su situación fue un poco limitada ya que no la aceptaban

como era, le hacía burla porque no leía, le decían que estaba “fea y malita”, situación por la cual, no le ponían atención sus profesores y profesoras, solo trabajaban y reían con los niños sanos.

Fue un poco feo la escuela en la primaria, no me aceptaban como era yo, me hacían bullying de que no leía, que estaba fea y que estaba mala, tú no puedes, no lees, me trataban como menos [...] solo me querían tres niñas [...] Los profesores no reían conmigo, trabajan con los demás y poco conmigo, las niñas decían que solo trabajaban con los que no estaban enfermos.

Yessi refiere que su etapa escolar a nivel primaria no fue buena. Tras el Bullying, la indiferencia, la exclusión que vivió, hay una carga de normas que dejan fuera a las personas que no cubren con lo establecido.

La norma se entiende por “toda regla que se debe seguir o a las que se debe ajustar las conductas, tareas, actividades... así normalizar es regularizar o poner en orden lo que no estaba” (Torres, J. (2003) s/p); es la que clasifica y ordena.

La desigualdad dentro del ámbito escolar se puede dar por las diferencias personales que, como dice Torres (2003) “al pasar por el tamiz de la norma escolar, se convierten en desventajas, en falta de oportunidades de promoción y desarrollo personal, ya que quedan fuera del marco de excelencia que la propia institución marca” (Torres, 2003, s/p).

Pasar por el tamiz de la norma como lo dice Torres se convierte en desventaja, Yessi lo refiere por no poder alcanzar los estándares de lectura que se solicita en lo educativo, al ser excluida por la plantilla docente que implícitamente reproducen significados que minimizan a las estudiantes que no cubren la norma establecida.

La institución como espacio escolar de socialización es donde no solo hay una enseñanza de temas académicos, sino también, en ella circulan significados que son incorporados en las y los sujetos que la conforman. Girox (1995) dice: “Las escuelas eran vistas no sólo como sitios sociales que controlan significados, sino también como espacios culturales que contribuían a la formación de necesidades de personalidad” (Girox, 1995:7). El control de significados como lo menciona Girox

contribuyó para que Yessi hoy tenga miedo e inseguridad de ser escuchada, de expresar sus ideas y de participar.

Los significados que circulan en la escuela tienen una carga de estereotipos y prejuicios implícitos que se traducen en violencia simbólica según la teoría de Bourdieu, la cual nos dice que “se imponen en la escuela significados –considerados como legítimos- de valores, normas, formas de pensar” (Toriz, 2013:22). Los significados impuestos, corporeizados y reproducidos por la violencia simbólica en la institución escolar han sido parte de las vivencias que nos compartió Yessi e influyen en su identidad y por ende en sus proyectos, como por ejemplo en que ahora ella tuviera que abandonar sus estudios de bachillerato.

En su narrativa, Yessi mencionó que en la secundaria ya no la hacían menos, que los maestros trabajaban con ella y todos la trataban bien. Con respecto al bachillerato, ella quería entrar a estudiar a la preparatoria Seis, pero se encontró con que su madre le dijo que era muy difícil y “no iba a poder”. Así que buscaron otras opciones y decidieron que estudiaría en el bachillerato abierto en CAED.

En CAED Inició tomando un módulo del cual era yo la asesora, situación que me permitió conocer más sobre ella, fueron pocas e inconstantes las asesorías a las que Yessi asistió.

Cuando Yessi refiere que ya no podrá asistir porque debe de cuidar a sus hermanas y al decir que su madre debe de cuidar a su abuela, vemos nuevamente cómo los estereotipos y roles de género son uno de los factores para que Yessi haya dejado de asistir a la escuela, ya que implícita y explícitamente se asignan a la mujer las actividades del cuidado y la enseñanza hacia los otros.

De igual forma, cuando su madre le dice a Yessi que ir a la prepa es difícil y que no va a poder, los estereotipos y roles de sexo están presentes porque la ve como una mujer, incapaz e insegura, incapaz de llegar a la adultez y menos aún a su autonomía.

A pesar de las situaciones que han condicionado y limitado su avance en lo personal y académico; desde su subjetividad personal tiene en mente oficios y profesiones que le gustaría estudiar.

No me llaman la atención los hombres, yo quiero estudiar...Quiero estudiar, computación, cocina, química, enfermera, ser actriz, diseño de modas, ingeniero. Abogada porque así ven a las mujeres diferentes en la vida. También quiero ser de esas personas que van en el avión.

Dentro de las profesiones que mencionó hay oficios y/o profesiones que en la historia se han ido considerando para las mujeres: actriz, enfermera, lo correspondiente a la cocina, actriz, diseño de modas. Encontramos ingeniero, ella utiliza el masculino para referirse a mujeres y hombres, pero el que ella visualice la ingeniería indica un cambio que apertura nuevas formas de pensamiento y deconstrucción. Incluso otro de sus comentarios es que ella quiere estudiar y ejemplifica generalizando que las adolescentes se quieren casar chicas.

He visto a adolescentes que tiene amigos, a las mujeres les gusta un hombre, se quieren casar chicos, tener hijos, pero eso no deja nada bueno, es estudiar para ser algo de la vida...Yo quiero estudiar

Finalmente le pregunte ¿Cómo pueden mejorar su vida?

Ser mejores, luchar, seguir estudiando y trabajar más, valorarse como es, Dios hizo valores de mujeres, las mujeres son valiosas y a él no le gusta que nos echen de menos. Dios hizo mujeres y hombres.

Reflexiones finales.

La intención de este trabajo fue describir las causas y procesos que dieron pauta para que una estudiante haya abandonado sus estudios y valorar en qué medida los estereotipos de género influyeron en su abandono escolar como mujer estudiante con discapacidad que cursaba el bachillerato abierto. Si bien no planteamos fines de generalización, este estudio en profundidad de un caso único, ha permitido profundizar e ilustrar patrones de comportamiento representativos de un tipo de mujer, ante una circunstancia problemática poco investigada y sumamente relevante como son los procesos de discriminación y exclusión en cruce con el sexismo en la educación de las mujeres con discapacidad, quienes por lo general no logran concluir sus estudios de bachillerato.

Lo compartido desde la voz de Yessi expresa cómo la simbólica del género se construye y estructura social e ideológicamente dentro de las instituciones familiar y escolar. Instituciones donde la distinción entre los sexos fundamenta la división sexual del trabajo adscribiendo a las mujeres al ámbito doméstico como amas de casa, hijas, menores de edad; mientras que a los varones se les vincula con el ámbito público y con el rol de proveedores. En esta simbólica del género se inscribe la interacción social de las personas dentro de su grupo familiar y escolar, donde se socializan y son educadas mediante conceptos normativos, imágenes y estereotipos sobre “lo que debe ser una mujer y lo que es ser un hombre”. Para Yessi estas normativas han sido inculcadas desde su casa; aprendizajes objetivados en las actividades que ella y su madre desempeñan en su hogar.

En la institución escolar también se han reforzado este tipo de normativas, considerando lo que Yessi expresó respecto de su interacción y experiencia en sus grupos escolares desde la primaria hasta el bachillerato. En sus relatos se recupera cómo sus aprendizajes y vivencias en la escuela le han impuesto una triple-subordinación en tanto mujer, subordinada respecto de los varones y mujeres adultas en su hogar; en tanto persona con discapacidad, respecto de la población estudiantil que se reconoce como “normal”, y en tanto estudiante bachiller con discapacidad, subordinada respecto de sus pares varones con discapacidades.

De esta forma se identifica a través de sus relatos, una identidad subjetiva subordinada, insegura, temerosa, muy marcada por las vivencias escolares y por lo que su familia le ha inculcado implícita y explícitamente. Como lo he mencionado en el desarrollo previo de este estudio de caso, el género para Scott es “un elemento constitutivo que distingue los sexos, vemos como las relaciones sociales se basan en la diferencia que distinguen los sexos” (Scott, 1986:265).

Respecto de la violencia simbólica que vivió Yessi en su paso por la escuela primaria, puedo señalar que es una de las causas que han influido en el abandono escolar del bachillerato. Recuerdo que en las asesorías que tuve con ella, cada que le pedía que diera su opinión en diversos temas, o al pedirle que leyera en voz alta, o que expusiera con voz más fuerte, se acercaba a mí para decirme que le daba miedo porque se iban a burlar de ella, al escuchar su vivencia en la escuela primaria me hizo comprender el porqué de sus miedos e inseguridades para poder expresarse y tener un buen aprovechamiento en lo académico.

Al realizar el análisis del caso de Yessi, se halló que los significados patriarcales influyen en su desempeño y en el abandono de los estudios de bachillerato, algunos de estos significados son: la mujer como cuidadora, como responsable de los quehaceres del hogar, como madre, esposa, hija obediente, pensar en una pareja con la idea de proveedor. Esto crece cuando además de ser mujer se tiene discapacidad, ya que aunado a todos los estereotipos y prejuicios sexistas por ser mujer, se atribuyen otros por tener discapacidad, como la limitación de no salir de casa, en atribuir que no puede aprender, que no puede tomar decisiones asertivas, que nunca podrá incorporarse al trabajo remunerado y tener una base de subsistencia económica para sí misma.

Como se ha mencionado el cuerpo es receptor de experiencias y diferencias en función de los significados y símbolos sociales que se otorgan de acuerdo con el contexto sociocultural al que pertenecen las personas, por ende, tener una discapacidad define la forma en la que los otros lo perciben, contribuyendo a que se estigmatice (Cruz, 2010:167). En México en el ámbito educativo hay exclusión, marginación y desigualdades ante las diferencias; en el aula se pueden dar por: la

aparición física, el nivel cognoscitivo, la higiene personal, la etnia, por la fisiología del cuerpo entre otras. En el caso de Yessi identificamos que la han discriminado y excluido porque para aprender requiere de estrategias alternas que no están contempladas en lo que la norma ha determinado, así como por la dificultad que tiene de no poder articular bien las palabras, trayendo consigo que se estigmatice con base en prejuicios y estereotipos sexistas influyendo en que ella haya interiorizado miedo para poder expresarse, inseguridad en lo que piensa y en sus acciones, como el poder expresar sus propuestas en clase.

Las instituciones de poder como es el Estado y la escuela establecen normas sociales y culturales que van determinando la forma en cómo debe ser la convivencia escolar, los códigos establecidos entran en juego en toda la institución; pero en el salón de clases, en la interacción con la o el docente y con sus pares, es en donde de manera activa están presentes los significados y su reproducción en cada expresión, en cada comentario, en cada acción implícita o explícitamente. Esto se plasma en las experiencias escolares de Yessi cuando relata que sus pares la hacían menos; en lo que corresponde al personal docente la excluían y minimizaban, lo cual trajo consigo miedos e inseguridades en su vida personal y académica disminuyendo así la posibilidad de concluir sus estudios.

Torres (2003) menciona a Miras, quien argumenta que las diferencias son fruto de la interacción entre las características internas y las del medio externo; por tanto, la naturaleza humana nada más se puede entender –y tratarse- adecuadamente si se consideran en interacción (Torres, 2003:69). Por eso es importante deconstruir el concepto de “diferencia”. Al respecto hay mucho por hacer y una de las medidas que pueden ayudar es realizar un arduo trabajo con perspectiva de género en todos los niveles educativos, si bien en general con toda la población es a todas luces apremiante, que se dé con la población estudiantil que presenta alguna discapacidad como marca de diferencia es indispensable y urgente.

La familia es otra de las instituciones donde circula y se reproducen significados cargados de estereotipos sexistas. Como mencioné en el análisis, la madre de Yessi reproduce significados patriarcales cargados de estereotipos y prejuicios respecto

al ser mujer, como: cuidadora, responsable de los quehaceres de la casa, madre, esposa, miedosa, insegura, necesidad de protección, incapaz de aprender, comprender y leer.

Alegre (2000) dice que la familia se presenta como un núcleo prioritario de atención, al cual habrá que ofrecerle los recursos necesarios para que se convierta en apoyo natural y en un recurso de cara a la persona con Necesidades Educativas Especiales. Si desde el núcleo familiar se trabajara en la reflexión y desconstrucción de los prejuicios y estereotipos sexistas que se atribuyen a las mujeres con discapacidad, ello beneficiaría para fortalecer la autonomía, la seguridad y el desempeño académico mejoraría impedir al abandono escolar.

Marchessi (2014) menciona que otros de los factores que se presentan en el abandono escolar son: la autoestima, la falta o ausencia de interés, la falta de autonomía, el sentimiento de incompetencia; así como factores considerados externos como: la familia, la clase social y la cultura en la que se desarrollan.

Los medios económicos de que dispone la familia, junto con su capital cultural y social, influyen poderosamente en las posibilidades educativas de sus hijos. La comunicación entre los miembros de la familia, el nivel del lenguaje, el interés de los padres en la educación de los hijos, los métodos de disciplina, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la información que se intercambia, el tipo de actividades en el tiempo de ocio, las expectativas sobre el nivel de estudio que puedan alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la de educación de los alumnos (Marchessi, 2014: 103).

En este trabajo no se realizó el análisis de los factores mencionados por Marchessi, sin embargo, por algunos comentarios que se suscitaron en pláticas cotidianas dentro de las asesorías con Yessi, su contexto familiar es de una clase social baja, su madre se casó muy joven, se dedicó al hogar y trabaja eventualmente pintando figuras de plástico; dentro del hogar no se tiene la cultura de leer, ni de que las mujeres estudien, o que puedan tener proyectos de vida en donde las mujeres puedan aspirar a ser autónomas, profesionistas, con libertad y decidir su maternidad, su identidad sexual, tener o no tener pareja; por el contrario, la mujer;

como ya expresamos, debe ser todo lo que se le atribuye conforme a su rol en tanto mujer, por ende debe de estar bajo la norma patriarcal, aunado a que a Yessi se le ve disminuida e incapaz por ser además una mujer con discapacidad.

Por otra parte, a partir de sus vivencias se identificaron prejuicios de que la mujer con discapacidad no es inteligente, la mujer con discapacidad necesita cuidados especiales porque es incapaz de expresar sus necesidades, las mujeres con discapacidad no son capaces de tomar sus propias decisiones porque no entienden y no saben lo que quieren en realidad, las mujeres con discapacidad no pueden convivir con otras mujeres porque son tontas; por ende los prejuicios influyen en el abandono escolar de las mujeres con discapacidad.

Lo anterior expuesto permitió confirmar que los significados patriarcales que han permeado la vida de Yessi influyen en la forma de pensar y actuar respecto a su aprendizaje. Que los estereotipos sexistas y roles de género por cuestión de la dicotomía sexo genérica, influyen en la educación de Yessi y podrían estar influyendo también para que hayan abandonado sus estudios las otras estudiantes mujeres estudiantes con discapacidad que cursan el módulo 1 y 4 a mi cargo. Consecuentemente los códigos del género y el sexismo, son un factor fundamental de exclusión para las mujeres con discapacidad, que debe ser intervenido y trastocado con la meta de lograr su permanencia y éxito escolar.

Por último, quiero compartir que realizar este trabajo ha sido muy significativo para mí, me permitió escuchar de manera personal a una de mis estudiantes, su proyectos, sus logros, sus miedos; me hizo reflexionar sobre la necesidad de que en el espacio de la educación especial se necesita hacer un arduo trabajo con perspectiva de género para toda la población, para ir cambiando la forma en cómo se mira a las mujeres con discapacidad, lograr que ellas se empoderen y puedan entonces mirarse como mujeres merecedoras de derechos y que puedan ejercerlos.

El cambio debe ser amplio, se debe seguir trabajando e interviniendo en otros espacios y no solo en el educativo, con talleres, charlas, en campañas a favor de la diversidad en todos los medios de comunicación, en revisar la aplicación efectiva

de las políticas públicas que existen en relación con la discapacidad, y buscando el cambio cultural y de la simbólica del género que condiciona todos estos procesos de inequidad y exclusión en nuestras sociedades.

Por otra parte, las mujeres con discapacidad y su red social deben de ir cambiando las ideas que reproducen estereotipos sobre ellas como mujeres carentes totalmente de autonomía, dependientes al 100% de un familiar, incapaces de aprender, es decir empezar a deconstruir ideas que solo discriminan y limitan la vida de las personas con discapacidad, especialmente mujeres. Como dice Giddens (1997):

Para que su vida cambie a mejor, deberá aprovechar las oportunidades. Tendrá que salir de su rutina, encontrarse con gente nueva, explorar ideas y recorrer senderos que no le resulten familiares...La emancipación de situaciones de opresión es el medio necesario para ampliar el campo de algunos tipos de opciones de estilo de vida... sin embargo, hasta los individuos menos privilegiados viven actualmente en condiciones invadidas por componentes institucionales de modernidad. (Giddens, 1997:102, 103 y 112).

Lo dicho por Giddens aplica para todas las mujeres. En mi caso una de las razones que me dificultó el avance continuo del presente trabajo fue el gran esfuerzo y trabajo de reflexión que me requirió el poder romper con significados marcados por el patriarcado y la heteronorma, los cuales me mantenían en una zona de confort y a la vez de insatisfacción. Aunado a lo anterior, la red social que logré tener en el posgrado, y todos los aprendizajes me ayudaron a tomar decisiones que hoy me hacen una mujer diferente, sé que aún hay mucho que trabajar en lo personal, pero escribiendo estas últimas líneas sé que debemos salir de la rutina para aprovechar las oportunidades.

Referencias.

Aguilar (2007). *El cine, una representación patriarcal del mundo*. En Plaza, J y Delgado, C. (Eds.). *Género y comunicación* (pp.129-168). Madrid:Fundamentos.

Alegre, O. (2000). *Diversidad humana y educación*. ARCHIDON (Málaga): Aljibe, S. L.

Angulo, A. (2014) *Práctica psicológica y salud en familias homoparentales en México*. (Tesis de Doctorado inédita, Universidad Autónoma Metropolitana, México).

Dirección General de Bachillerato (2017). *Mecanismos Operativos CAED*. México: Dirección de Sistemas Abiertos, (pp. 1-49).

Barraza, A (2014). *De la educación integradora a la educación inclusiva. La transición necesaria*. En Cárdenas, J. y Barraza, A. (ed.) *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México* (pp 58-68). México: Instituto Universitario Anglo Español.

Barret, M. El concepto de diferencia. Recuperado el 10 de enero de 2020 en http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/002_28.pdf

Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). *Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México*. México: Instituto Universitario Anglo Español

Carrillo, M. R. (2014). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. UNESCO.

Cruz, P. (2010). *Género y discapacidad en el ámbito de la educación: el reto de la inclusión*. En Lara, A (Ed). *Género en Educación. Temas, Avances, Retos y Perspectivas* (pp. 165-183). México: Universidad Pedagógica Nacional.

Cruz, P. (2003). *Mujeres con discapacidad ante la experiencia de pareja* (Maestría). Universidad Autónoma de México.

Cruz, P. (2017). *De cuerpos invisibles y placeres negados*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

De Barbieri,, T. (1992). Certezas y malos entendido sobre la categoría género. *Revista interamericana de sociología*, VI(2), 147-178. Recuperado de <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/ee4d8a0043f7d59d8031a5009dcdef12/2.+Certezas+y+malos+entendidos+sobre+la+categor%C3%ADa+de+g%C3%A9nero.pdf?MOD=AJPERES>

DGB Capacitación CAED (2010). Recuperado de <https://sites.google.com/a/dgb.email/caed-capacitacion/home>

Dirección General de Bachillerato (s/a). Recuperado de: http://sems.gob.mx/es_mx/sems/bnned_bachillerato_no_escolarizado_personas_discapacidad

Educación especial en México (2016) Recuperado el 13 de marzo de 2020 en <https://innovec.org.mx/home/images/educacion%20especial-mexico%20fabiana%20romero.pdf>

Espin, J. et. al. (1996). *Análisis de los Recursos Educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Leartes.

García, C. (2012). *Guía de atención educativa para estudiantes con discapacidad visual*. México, Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes. 2012.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *La Discapacidad en México, Datos 2014-2016*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía., INEGI, 2016.

Giddens, Anthony (1997) *La modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad de la época contemporánea*. Barcelona, Península, pp 93-140

Glosario de Términos sobre Discapacidad, s/a. Comisión de Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos recuperado el 10 de diciembre de 2019 en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Glosario_Terminos_sobre_Discapacidad.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Censo de Población y Vivienda México*.

Lagarde, M. (1999). Género e identidad: hacia un nuevo paradigma. *En Campero, M. (Ed), Abriendo espacios: un proyecto universitario desde la perspectiva de género (pp. 61-74)*. México, UPN.

Lamas, M. (1999). *Perspectiva de género una introducción*. En Campero, M.(Ed), *Abriendo espacios: un proyecto universitario desde la perspectiva de género (pp. 53-59)*. México, UPN.

Lenguaje incluyente y no discriminatorio en la actuación de la administración pública de la ciudad de México, recuperado el 13 de enero de 2020 en: <http://data.copred.cdmx.gob.mx/wp-content/uploads/2017/01/Lenguaje-incluyente-y-no-discriminatorio-13092016.pdf>

Marchesi, A., Coll, C. Y Palacios J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación, 3 Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Ministerio de Educación. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de educación de Chile.

Olvera, A. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México: Secretaría de Educación Pública.

Oliver, M^a. Estrategias (2003) *Didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: OCTAEDRO, S.L.

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Suiza: Organización Mundial de la Salud.

Osorio, J. (2014). *El método biográfico narrativo para la investigación en ciencias sociales y humanas*. En: Díaz, A. y Luna, A (ed) *Metodología de la investigación educativa (189-270)*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CINCA, 2008.

Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto, más allá de las técnicas de Educación Especial*. Barcelona: Laertes S. A., 1998

Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018, recuperado el 10 de diciembre de 2018 en: <file:///C:/Users/Leticia/Downloads/PND.pdf>

Rae.es (2019). Real Academia Española. [online]. Revisado en: <http://www.rae.es/>
Vázquez, J. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Santander: Organización Mundial de la Salud (2001).
Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Secretaría de Educación Pública, 2013.

Sales, A. y García, R. (1997). Programas de Educación Intercultural. España: Desclée de Brouwer. págs. 11-42.

Sánchez, P. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México, Dirección de Educación Especial de la SEP, 2011.

Scott, J. (1986). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (págs. 265-302). México: PUEG.

Staples, A. (2003). Una educación para el hogar: México en el siglo XIX. En Arredondo, M (coord.) *Obedecer, Servir y Resistir: Educación de las mujeres en México* (pp.85-98). México: UPN, Porrúa.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018). *Resultados de la encuesta al personal de CAED*. México: Secretaría de Educación Pública, 2018.

Torres, j. (2003). *La atención a la diversidad como principio educativo*. En Oliver, M. (ed.) *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad: dilemas del profesorado*. Barcelona España, Octaedro EUE, 2003.

21 de octubre de 2008. Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. *Diario oficial de la Federación*, pp 1-7. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>

30 de mayo de 2011. Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*, pp 1-22. Recuperado de http://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGAF/DGA_Normas/Terminales/2._Ley_General_de_Inclusi%C3%B3n_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf
27 de enero de 2016. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última Reforma (2016). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Anexos

Anexo 1. Población de CAED – CECATI 188

Consecutivo	Nombre(s)	Discapacidad	Sexo	Estatus
1	Elidia	Visual	M	Activo
2	Dayetsi	Visual	M	Activo
3	Isaac	Intelectual	H	Activo
4	Jonathan Isao	Motriz	H	Inactivo
5	Eber	Intelectual	H	Activo
6	Diego Fernando	Motriz	H	Activo
7	Carlos Mauricio	Auditiva	H	Activo
8	Lizbeth	Visual	M	Activo
9	Moisés Alfonso	Intelectual	H	Activo
10	Claudia Alexandra	Intelectual	M	Activo
11	Fernando	Intelectual	H	Inactivo
12	Pamela	Intelectual	M	Activo
13	Jessica Mayte	Intelectual	M	Activo
14	Martha	Intelectual	M	Activo
15	Kevin	Intelectual	H	Inactivo
16	Eduardo	Intelectual	H	Activo
17	Edgar Omar	Psicosocial	H	Inactivo
18	Axel Iván	Psicosocial	H	Activo
19	Iván	Visual	H	Activo
20	Jessica Vanessa	Intelectual	M	Inactivo

21	Mario Alberto	Intelectual	H	Activo
22	Everardo	Intelectual	H	Inactivo
23	Aldo Yahir	Psicosocial	H	Activo
24	Leyda Ivone	Psicosocial	M	Inactivo
25	Cecilia Itandivi	Intelectual	M	Inactivo
26	Aldo	Intelectual	H	Activo
27	Moisés Leonardo	Intelectual	H	Activo
28	Victoria	Motriz	M	Activo
29	Rene	Intelectual	H	Activo
30	Andrea	Psicosocial	M	Activo
31	Carmen	Intelectual	M	Activo
32	Diego	Intelectual	H	Activo
33	Emmanuel	Intelectual	H	Activo
34	Sandra	Intelectual	M	Activo
35	Maxine	Intelectual	M	Inactivo
36	Emiliano Sebastián	Intelectual	H	Inactivo
37	Gerardo Daniel	Intelectual	H	Activo
38	Clemencia	Auditiva	M	Activo
39	Marcos Noe	Intelectual	H	Activo
40	Ángel Gabriel	Motriz	H	Activo
41	Edebair	Intelectual	H	Activo
42	Laura Leticia	Intelectual	M	Activo
43	Héctor Daniel	Intelectual	H	Activo
44	David	Intelectual	H	Activo
45	Giovanni	Intelectual	H	Inactivo
46	Valeria	Intelectual	M	Activo
47	Ángel Yahir	Intelectual	H	Inactivo
48	Guadalupe Mitzi	Intelectual	M	Activo

49	Jorge Antonio Moisés	Motriz	H	Activo
50	José de Jesús	Intelectual	H	Inactivo
51	María del Carmen	Motriz	M	Activo
52	Jham Jesús	Intelectual	H	Activo
53	Blanca Ruth	Intelectual	M	Activo
54	Arleth Belén	Intelectual	M	Inactivo
55	Berenice	Motriz	M	Activo
56	Luis Antonio	Intelectual	H	Inactivo
57	Denzel Damian	Auditiva	H	Activo
58	Diego Oswaldo	Intelectual	H	Activo
59	Arturo	Motriz	H	Activo
60	José Uriel	Motriz	H	Activo
61	Heidi Noemí	Intelectual	M	Inactivo
62	Yoshua	Intelectual	H	Inactivo

Anexo 2. Población estudiantil que cursa el módulo 1 y 4 en el CAED – CECATI 188

Consecutivo	Nombre(s)	Discapacidad	Edad	Sexo	Estatus
1	Elidia	Visual	59	M	Activo
2	Eber	Intelectual	18	H	Activo
3	Diego Fernando	Motriz	26	H	Activo
4	Carlos Mauricio	Auditiva	17	H	Activo
5	Moisés Alfonso	Intelectual	25	H	Activo
6	Pamela	Intelectual	18	M	Activo
7	Jessica Mayte	Intelectual	23	M	Activo
8	Kevin	Intelectual	16	H	Inactivo
9	Edgar Omar	Psicosocial	35	H	Inactivo
10	Axel Iván	Psicosocial	16	H	Activo
11	Iván	Visual	18	H	Activo
12	Jessica Vanessa	Intelectual	16	M	Inactivo
13	Mario Alberto	Intelectual	23	H	Activo
14	Aldo Yahir	Psicosocial	22	H	Activo
15	Leyda Ivone	Psicosocial	29	M	Activa
16	Cecilia Itandivi	Intelectual	17	M	Inactivo

17	Moisés Leonardo	Intelectual	25	H	Activo
18	Victoria	Motriz	55	M	Activo
19	Rene	Intelectual	22	H	Activo
20	Andrea	Psicosocial	20	M	Activo
21	Carmen	Intelectual	35	M	Activo
22	Diego	Intelectual	22	H	Activo
23	Sandra	Intelectual	37	M	Activo
24	Maxine	Intelectual	18	M	Inactivo
25	Marcos Noe	Intelectual	22	H	Activo
26	Ángel Gabriel	Motriz	18	H	Activo
27	Edebair	Intelectual	18	H	Activo
28	Laura Leticia	Intelectual	36	M	Activo
29	Héctor Daniel	Intelectual	17	H	Activo
30	David	Intelectual	22	H	Activo
31	Ángel Yahir	Intelectual	17	H	Inactivo
32	Guadalupe Mitzi	Intelectual	25	M	Activo
33	Jorge Antonio Moisés	Motriz	19	H	Activo
34	María del Carmen	Motriz	51	M	Activo
35	Arleth Belén	Intelectual	19	M	Inactivo
36	Berenice	Motriz	29	M	Activo

37	Diego Oswaldo	Intelectual	19	H	Activo
38	Heidi Noemí	Intelectual	17	M	Activa
39	Yoshua	Intelectual	17	H	Inactivo

Anexo 3. Guía temática para la realización de la Entrevista en profundidad de mi informante

Nombre:

Edad:

Rubro o temáticas en torno a su condición personal

- Autopercepción
- Descripción de la persona
- Oficio (A qué se dedica)
- Narración de su día
- Gustos
- Significado de ella como mujer
- significado de la vida de una mujer con discapacidad
- aportaciones de cómo mejorar la vida de una mujer con discapacidad
- Autopercepción cómo persona con discapacidad
- Reflexión si desea cambiar o mejorar su condición de mujer con discapacidad

Contexto Familiar

- Conformación de su familia
- Vida familiar en su infancia
- Recuerdos importantes de la infancia
- Juegos favoritos de la infancia
- Red social con la que jugaba o se relacionaba en la infancia
- Actividades que le correspondían en la infancia
- División de trabajo en su familia durante su infancia y actualmente
- Relato de su relación con cada miembro de su familia
- Relato de su vida actual en el ambiente familiar
- Expectativas que su familia tienen de ella
- Expectativas que ella tiene de su familia

Contexto escolar

- Motivos por los que decidió estudiar
- Narración y descripción de su vida escolar en la primaria
- Relato de experiencias positivas y negativas en la primaria
- Opinión actual de su vida escolar en la primaria
- Descripción y narración de su vida escolar de la secundaria

- Mejor aventura que tuviste en la secundaria
- Experiencias positivas y negativas en la etapa escolar de la secundaria y opinión actual al respecto
- Relaciones con sus pares
- Clases favoritas y el motivo de su elección
- Cambios posteriores a su etapa escolar en la secundaria
- Motivos por los que trunco sus estudios
- Motivos que considere para que un hombre trunque sus estudios
- Motivos que crea o considere que tiene un estudiante para truncar sus estudios y el por qué piensa de esa manera
- Motivos que la llevaron a iniciar sus estudios en el CAED y expectativas que tenía antes de iniciar sus estudios en esa institución y si éstas se cumplieron
- Motivos para que ya no asistiera a sus asesorías
- Opinión del trato que ha recibido del CAED
- Propuesta de algún cambio que le gustaría en el CAED
- Opinión y reflexión del trato que ha recibido en la escuela y por parte de la y los asesores
- Propuesta de cambios en las asesorías
- ¿Crees que te han servido tus estudios previos y aquí? ¿Para qué?

Proyecto de vida

- Propósitos en su vida
- Reflexión de su vida a 10 años

Relaciones de pareja

- Expresión de ideas de Cómo debe ser para ti la pareja
- Experiencias de pareja
- Expresión de ella como pareja