

**2^{do} CONCURSO
DE INVESTIGACIÓN
SOBRE DISCRIMINACIÓN
EN LA CIUDAD DE MÉXICO**

Infancias y adolescencias con discapacidad en la escuela: violencias, disputas y resistencias



**Aldo Iván Orozco Galván, Mónica Guadalupe López Dorantes
y María de Lourdes Sánchez Velázquez**

 copred.cdmx.gob.mx



CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN



COPRED

DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA: VIOLENCIAS, DISPUTAS Y RESISTENCIAS

Aldo Iván Orozco Galván

Mónica Guadalupe López Dorantes

María de Lourdes Sánchez Velázquez





Clara Marina Brugada Molina
Jefa de Gobierno de la Ciudad de México

César Cravioto Romero
Secretario de Gobierno de la Ciudad de México

Pablo Yanes Rizo
Secretario de Bienestar e Igualdad Social de la Ciudad de México

Geraldina González de la Vega Hernández
Presidenta del Consejo para Prevenir y Eliminar la
Discriminación de la Ciudad de México

©2026 CONSEJO PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO (COPRED)

General Prim 10, col. Centro (área 2),

Alcaldía Cuauhtémoc,

06010, Ciudad de México

www.copred.gob.mx

Autores

Aldo Iván Orozco Galván, Mónica Guadalupe López Dorantes y María de Lourdes Sánchez Velázquez

Coordinación editorial

Adriana Elisa Ortega Arriaga

Jorge Morales Novas

Revisión y corrección de estilo

Alejandra Estrada Esparza

Adriana Elisa Ortega Arriaga

Portada y diseño

Ángel Jesús Velasco Quevedo

Diseño web

Lucero Alejandra Vega Olivares

Ilustración de la portada

Mariana Domínguez de León

Formación del documento accesible

Alejandra Estrada Esparza

Primera edición

Abril 2026

ISBN electrónico

978-970-96747-5-0

Se sugiere citar este documento como:

Orozco Galván, Aldo Iván; López Dorantes, Mónica Guadalupe y Sánchez Velázquez, María de Lourdes. (2026). Infancias y adolescencias con discapacidad en la escuela: violencias, disputas y resistencias. México: Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México, COPRED.

Este documento cuenta con los criterios básicos de accesibilidad.

El contenido de esta investigación es responsabilidad de la persona autora y no refleja el punto de vista del COPRED. Se autoriza la reproducción total o parcial del material incluido en esta obra con la condición de citar el nombre de las personas autoras y la fuente de la publicación para respetar los derechos de autor.

El presente documento es parte de las investigaciones ganadoras del 2° Concurso de Investigación sobre Discriminación en la Ciudad de México en 2024. Ejemplar gratuito.

Prohibida su venta.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Fundamentos Teóricos: Modelos de la Discapacidad y Biopolítica.....	6
1.1. Miradas en torno a la discapacidad.....	6
1.1.1. Modelo de prescindencia.....	7
1.1.2. Modelo médico o rehabilitador.....	7
1.1.3. Modelo social de la discapacidad.....	8
1.1.4. Modelo biopsicosocial.....	10
1.1.5. Modelo de la diversidad funcional.....	10
1.1.6. Modelo social de los Derechos Humanos.....	12
1.2. Violencias Biopolíticas en contra de Personas con Discapacidad.....	13
Capítulo 2. Marco normativo para la educación de las infancias y adolescencias con discapacidad.....	18
2.1 Marco internacional.....	18
2.2 Marco nacional.....	21
2.3 Marco local.....	24
Capítulo 3. Metodología de la investigación.....	31
3.1 Diseño de investigación.....	32
3.2 Perfil de las personas participantes.....	33
3.3. Sistematización y análisis de la información.....	35
1.1.7. 3.3.1. Categorías y subcategorías de análisis.....	36
Capítulo 4. Lecciones inesperadas: los primeros pasos en la atención a infancias con discapacidad.....	40
4.1. “Nadie quería estar ahí”.....	40
4.2. “No sabía ni qué estaba haciendo”. La falta de capacitación para la atención de NNA con discapacidades.....	42
4.3. Las crisis sensoriales y la falta de protocolos de atención.....	45
4.4. El camino autodidacta.....	50
Capítulo 5. Infancias y adolescencias con discapacidad en el contexto educativo.....	54
5.1. Encuentros y desencuentros: noción de las infancias y adolescencias con discapacidad.....	54
1.1.8. 5.1.1. Noción de discapacidad en el personal docente.....	57
5.2. Modelos educativos para la atención de las infancias con discapacidad.....	59
1.1.9. 5.2.1. Enseñanza tradicional.....	59

Capítulo 6. La participación de las familias en la educación de infancias y adolescencias con discapacidad. Una mirada compleja desde la escuela	86
6.1. Colaboración escuela-familias	87
6.2. Reconocimiento a las y los docentes y contradicciones en la relación educativa con el estudiantado	90
6.3. La experiencia de las familias.....	92
6.4. Trabajar el duelo de la familia.....	94
Capítulo 7. Violencias hacia infancias y adolescencias con discapacidad en las escuelas 98	
7.1. Violencia psicológica o emocional	98
7.2. Violencia física	105
7.3. ¿Manzanas podridas o violencia enraizada?	112
7.4. El costo de la exclusión: Violencia económica y el acceso a la educación de calidad	117
7.5. Consecuencias emocionales de las violencias	121
7.6. Violencia laboral ¿Quién cuida a quien cuida?.....	123
1.1.10. 7.6.1. Afección emocional a docentes. Los costos del compromiso.....	126
Capítulo 8. Infancias y adolescencias con discapacidad: luchas y resistencias en la educación básica.....	128
8.1. Perspectiva adultocentrista	128
8.2. Prevención de las violencias	131
8.3. Resistencias desde las infancias y adolescencias con discapacidad	134
Capítulo 9. Reflexiones finales	136
9.1. El espectro de la violencia hacia NNA con discapacidad	136
9.2. Violencias biopolíticas: normalización, disciplinamiento y administración de los cuerpos con discapacidad	139
9.3. La ilusión de la inclusión educativa	141
9.4. El rol ambivalente del personal docente	143
9.5. Resistencias y agencia de NNA con discapacidad.....	145
9.6. Propuestas de transformación.....	146
Semblanza de las personas autoras	150
Referencias	153

Índice de tablas e imágenes

Tabla 1. Participantes	33
Imagen 1. Categorías y subcategorías de análisis	37

Introducción

Cada día, millones de madres, padres y otras personas cuidadoras, dejan a niños, niñas y adolescentes (NNA)¹ a las puertas de las escuelas, espacios que consideramos que representan aprendizaje, seguridad y cuidado, con la esperanza de que reciban apoyo para potenciar su desarrollo, para que puedan florecer y crecer bajo el cuidado de sus docentes, que asumimos también tienen la vocación, el compromiso y la formación para guiarles y facilitar sus aprendizajes, desarrollar su autonomía, construir su identidad, aprender a hacer y a ser. Esta educación se cimienta en esa confianza ciega pues, a decir verdad, las personas cuidadoras no saben con certeza qué ocurre más allá de ese umbral, cómo se desarrolla el día a día de los recintos escolares tras las puertas cerradas.

En muchas ocasiones, lo que esconden esas puertas son visiones anacrónicas sobre el significado de la enseñanza y el aprendizaje. La máxima: “la letra con sangre entra” ha perdurado más de lo que debería y persiste en el sistema educativo en la forma de estrategias y acciones que priorizan aún la memorización de contenidos, la identidad docente centrada en la autoridad, y la identidad del estudiantado centrada en la obediencia. Se espera y se exige de NNA orden, obediencia y homogeneidad. Cada quien, en su lugar, en silencio, sin moverse y absorbiendo lo que los y las docentes tienen por transmitir.

Estas ideas, arraigadas profundamente en las prácticas escolares, se buscan imponer aunque sea por la fuerza, para buscar la creación de un sólo modelo de estudiante. Las

¹ Hacemos referencia al término niñas, niños y adolescentes (NNA) para visibilizar las diferencias y necesidades específicas hacia dentro de este grupo mediante el lenguaje incluyente que visibilice a las niñas en particular y así evite la reproducción de estereotipos o estigmas. También como una manera de hablar de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos. Asimismo, es el término utilizado en la Constitución Política de la Ciudad de México (CPCDMX, 2017) para hacer referencia a este grupo poblacional.

De acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989), un niño o niña es una persona menor de 18 años, sin embargo, niños, niñas y adolescentes también tienen diferencias y necesidades específicas, de ahí la importancia de hacer una distinción. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) la adolescencia abarca de los 10 a los 19 años, aunque esta información puede variar, de acuerdo con factores individuales y culturales.

NNA con discapacidad suelen ser los primeros en quedar rezagados en un sistema que privilegia la uniformidad sobre la individualidad, la obediencia sobre la autonomía, y la transmisión de contenidos sobre el aprendizaje significativo. Su presencia en las escuelas, lejos de ser celebrada como una oportunidad para enriquecer la comunidad educativa, suele ser vista como un reto, un problema o incluso una carga que el sistema no está dispuesto a asumir.

De esta manera, las infancias con discapacidad se quedan con dos alternativas: ajustarse a la norma o ser excluidas. Cuando una niña con autismo experimenta una crisis sensorial y el personal escolar no sabe cómo responder; cuando un niño con discapacidad motriz no puede acceder al segundo piso de su escuela porque no hay una rampa ni un elevador y no puede participar de todas las actividades; cuando un adolescente con discapacidad intelectual es ridiculizado por sus compañeros/as mientras el personal escolar guarda silencio, se hace evidente que el sistema educativo no solo falla en su promesa de inclusión, sino que también perpetúa violencias que afectan la dignidad, el desarrollo y los derechos de estos NNA.

Este libro es un esfuerzo para, de la mano de miembros del personal docente que labora en las escuelas, poder dar un vistazo hacia dentro de las instituciones, traspasar el umbral y explorar cómo se presentan una serie de violencias que, a menudo, son invisibles o normalizadas al estar profundamente arraigadas en las estructuras, prácticas y discursos del sistema educativo.

En esta investigación buscamos identificar las experiencias de exclusión y violencia que viven NNA con discapacidad en su entorno escolar y cómo estas prácticas afectan su desarrollo educativo y emocional. Exploramos las dinámicas que perpetúan la discriminación y las formas en que las instituciones educativas pueden contribuir a la inclusión o exclusión, para desarrollar recomendaciones prácticas que mejoren la inclusión educativa en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México.

La idea surgió a partir de sesiones de discusión con el estudiantado con quien trabajamos en distintos programas educativos sobre violencia, convivencia, Derechos Humanos y cultura de paz dentro de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 097 Sur. En estos espacios, hemos propiciado el intercambio de experiencias de profesoras que

enfrentan de manera cotidiana el reto de asegurar la integridad y dignidad del alumnado, aunque muchas veces con limitaciones derivadas de la organización del sistema educativo tradicional cimentado en preceptos de obediencia, disciplina y normalización, sin atención a la diversidad.

También nos mueve un compromiso político, una preocupación por la justicia educativa y el bienestar emocional de estas infancias y adolescencias, al haber presenciado cómo las prácticas discriminatorias limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. En nuestra trayectoria como docentes de educación superior, además, hemos identificado la falta de recursos teóricos y metodológicos para la atención a estudiantes con discapacidad en la formación del profesorado para la educación básica, pues quienes cuentan con formación al respecto la han obtenido por sus propios medios, no como un esfuerzo de capacitación a nivel de las instituciones educativas. Hemos emprendido esta investigación con el objetivo de visibilizar estas violencias, en una invitación hacia la reflexión y en la búsqueda para garantizar una educación que respete los Derechos Humanos de los NNA, considerando el marco legal, ético, político y jurídico.

Con la esperanza de contribuir al cambio, este libro está dirigido a personal docente, directivo, familias, personas legisladoras y cualquier persona interesada en la lucha por los derechos de las NNA con discapacidad. Solo a través de una mirada crítica y un compromiso colectivo podremos erradicar las violencias institucionales y garantizar un futuro más justo e inclusivo para todas las personas.

El libro está estructurado en ocho capítulos. En el capítulo 1, abordamos la evolución de los modelos de discapacidad, desde el modelo médico-rehabilitador hasta los enfoques sociales y de Derechos Humanos, explorando cómo han influido en la percepción y tratamiento de las infancias con discapacidad. Además, introducimos la noción de biopolítica para analizar cómo las estructuras de poder contribuyen a la exclusión y marginación en el ámbito escolar.

En el segundo capítulo presentamos una mirada sobre los marcos normativos a nivel internacional, nacional y local que protegen los derechos de NNA con discapacidad. Examinamos sus fortalezas y limitaciones, así como las brechas entre el discurso en el papel y su implementación real en las escuelas.

En el capítulo 3 describimos el método para llevar a cabo la investigación, que fue construida desde un paradigma cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas con personal docente, personal directivo y representantes de asociaciones civiles. Se detalla el diseño del estudio, los perfiles de las personas participantes y las técnicas de análisis utilizadas para entender las dinámicas de inclusión y exclusión en las escuelas.

Los resultados de la investigación se desarrollan en los capítulos 4 a 8, separados de acuerdo con los temas principales que surgieron en las entrevistas. El capítulo 4 habla acerca de las primeras experiencias de las personas participantes en la atención de infancias con discapacidad, los grandes retos en sus primeros acercamientos dejan ver grandes fallas en el sistema educativo: la falta de protocolos y la necesidad de aprendizaje autodidacta debido a la carencia de formación y recursos en el sistema educativo. En el capítulo 5, buscamos entender el lugar desde el cual el personal docente atiende y entiende al estudiantado con discapacidad, a partir de conocer cuál es su noción de infancia, así como su noción de discapacidad y las implicaciones de ello para su práctica.

En el capítulo 6, exploramos el papel fundamental de las familias como aliadas y defensoras de los derechos de sus hijos e hijas, aunque también como espacios en los cuales se reproducen las mismas dinámicas sociales de exclusión y violencia, originadas con frecuencia en las tensiones entre las expectativas familiares y las limitaciones del sistema educativo.

En el capítulo 7 profundizamos en las diferentes formas de violencia que enfrentan NNA con discapacidad en las escuelas, incluyendo la violencia psicológica, física y económica. Reflexionamos sobre las consecuencias emocionales y sociales de estas prácticas, tanto para el estudiantado como para el personal docente.

Finalmente, en el capítulo 8 hablamos sobre las estrategias de resistencia de las infancias con discapacidad, sus familias y docentes comprometidas. Además, cerramos el libro con reflexiones finales acerca de la necesidad de un cambio de paradigma hacia una educación basada en el respeto, la diversidad y la inclusión efectiva.

Un eje que atraviesa el libro es pensar las violencias hacia NNA con discapacidad en las escuelas, no como hechos aislados producto de personas docentes excepcionalmente violentas, sino como resultado lógico de la organización actual del sistema educativo, de la formación (o falta de ella) en las universidades, de la falta de atención por parte del gobierno, mediante estrategias discursivas de inclusión que no están acompañadas de recursos y esfuerzos tangibles para llevarla a cabo. Estas violencias no son inevitables, pero sí sistemáticas, y para dismantelarlas es necesario repensar las estructuras educativas desde sus cimientos. Este trabajo busca contribuir a ese esfuerzo, no solo visibilizando las barreras y carencias que enfrentan las infancias con discapacidad, sino también reflexionando sobre las herramientas que el personal docente ha tenido que desarrollar por su cuenta, en aras de construir un sistema educativo más justo, humano e inclusivo, donde el respeto a la diversidad sea la norma y no la excepción.

Capítulo 1. Fundamentos Teóricos: Modelos de la Discapacidad y Biopolítica

El presente capítulo ofrece una revisión de los principales modelos teóricos que han abordado la cuestión de la discapacidad a lo largo de la historia, así como algunas perspectivas más recientes provenientes de los estudios críticos de la infancia y la biopolítica. Este marco teórico sienta las bases conceptuales para el análisis de la violencia institucional contra niños, niñas y adolescentes (NNA) con discapacidad en las escuelas de educación básica de la Ciudad de México, el cual se desarrollará en los capítulos posteriores.

1.1. Miradas en torno a la discapacidad

La concepción de la discapacidad ha evolucionado con el tiempo, pasando de visiones asistencialistas o médicas a un enfoque de derechos humanos que reconoce a las **Personas con Discapacidad** (PcD) como titulares plenos de derechos. Esta perspectiva coloca en primer lugar la condición de persona y no la discapacidad, en coherencia con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Este lenguaje refleja que la discapacidad no define la identidad completa de una persona, sino que surge de la interacción entre su diversidad funcional y las barreras físicas, sociales y actitudinales del entorno. Usar esta denominación evita el capacitismo, combate estereotipos y promueve la igualdad, la dignidad y la inclusión.

Desde una visión centrada exclusivamente en las limitaciones físicas y mentales, se ha avanzado hacia modelos que consideran tanto los factores biológicos como los contextuales y sociales que influyen en la vida de las Personas con Discapacidad. Este apartado explora diferentes modelos que han marcado el desarrollo de la teoría y práctica en torno a la discapacidad, analizando sus enfoques, implicaciones y las críticas que han surgido en torno a ellos. Desde una mirada de segregación y desprecio, bajo el modelo de la prescindencia, pasando por un modelo médico-rehabilitador que, si bien representó un avance en términos de la representación de la discapacidad, siguió dejando de lado a las personas, hasta llegar a un modelo social, con varios enfoques en su interior, pero que tienen en común el considerar las opiniones y necesidades de las Personas con Discapacidad. Cada uno de estos modelos ofrece una perspectiva única

sobre la forma en que se ha entendido y abordado la discapacidad en la sociedad actual y a lo largo de la historia. A continuación, presentamos un breve recorrido por estos modelos.

Modelo de prescindencia

Gracias a diversos registros históricos, sabemos que la discapacidad es una condición que ha acompañado a la humanidad desde sus inicios, aunque su comprensión ha variado considerablemente entre diferentes épocas y contextos. Existen registros de culturas antiguas, como Esparta, donde se arrojaba a niños y niñas recién nacidas con afecciones o defectos a un despeñadero. El análisis de estas prácticas parte de la premisa de que requerirían cuidados especiales para asegurar su supervivencia, y en un contexto cultural que enaltecía valores como la fuerza física y la autodefensa, no podrían sobrevivir (Pantano, 2009).

Esta concepción en la cual las PcD eran rechazadas, temidas, excluidas de sus comunidades, o incluso asesinadas, es conocida como el modelo de prescindencia. Es decir, las sociedades preferían "prescindir" de ellas bajo la idea de que su vida no aportaba nada a la comunidad, sino al contrario, representaban una carga, o incluso una maldición (Arce Corrales, 2015; Soto Martínez, 2011).

Se han requerido siglos para la evolución de esta concepción hacia un posicionamiento de Derechos Humanos con las PcD al centro. En este trayecto, pueden distinguirse dos modelos claros: el modelo médico-rehabilitador, que coloca la discapacidad como competencia del ámbito médico y la asume desde una mirada individual; y el modelo social, dentro del cual, a su vez, surge una escala de explicaciones sobre la discapacidad, algunas de ellas reconocen la intervención de la familia y el contexto cultural, otras ponen el peso en lo sociopolítico, centrándose en la noción de discapacidad como una construcción social. A continuación, presentamos un breve repaso de estas posturas.

Modelo médico o rehabilitador

Con el desarrollo de la ciencia médica y un mayor entendimiento del trasfondo fisiológico de la discapacidad, se desarrolló el modelo médico o rehabilitador, en el cual la

discapacidad era vista como un problema de la persona, que debía ser "curada" o "rehabilitada" a través de intervenciones médicas o terapéuticas.

Este modelo se originó a principios del siglo XX y sigue siendo relevante en la actualidad. La noción de "rehabilitación" cobró importancia tras la Primera Guerra Mundial, debido a la necesidad de atender y reintegrar al mercado laboral a los soldados que habían sufrido mutilaciones durante el conflicto (Juárez Acosta, Holguín Ávila y Salamanca Sanabria, 2006). Desde una mirada médica biologicista, las discapacidades se atribuían a "fallas" o "deficiencias" de la persona como consecuencia de alguna enfermedad o afección. La perspectiva médica se consideraba la única válida, lo que resultaba paternalista y patologizante hacia las PcD. No obstante, este modelo representó un avance respecto al modelo de prescindencia, ya que el ostracismo y el asesinato dejaron de ser la primera opción. Las enfermedades se percibían como curables, y las personas afectadas podrían ser rehabilitadas y reinseridas en la sociedad al volverse nuevamente productivas (Velarde Lizama, 2012).

Esta reinserción dependía del tratamiento dictado por el personal médico, tratamientos que se originaban desde una perspectiva individualista que no tomaba en cuenta el contexto social, político o económico de la persona. Si no se lograban las expectativas o el plan de rehabilitación, la responsabilidad recaía en una supuesta falta de capacidad (física o intelectual) de la PcD y no en una falla o limitación del personal médico o de la estructura social a su alrededor (Juárez Acosta, Holguín Ávila y Salamanca Sanabria, 2006). A raíz de estos cuestionamientos, se desarrolló el modelo social de la discapacidad.

Modelo social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad surgió cuando algunas PcD que vivían en residencias en Estados Unidos y el Reino Unido comenzaron a rebelarse contra su condición de personas de "segunda categoría", a quienes se consideraba incapaces de incorporarse al mercado productivo debido a sus "limitaciones". A diferencia del modelo médico, este grupo centró su atención en las condiciones sociales que les impedían cumplir con esas expectativas, como las actitudes discriminatorias, los prejuicios de otras personas, y la

inaccesibilidad de edificios o medios de transporte (Anastasiou, Kauffman y Michail, 2016; Arce Corrales, 2015).

En este contexto surgió el Movimiento de Vida Independiente (MVI), que abanderó el rechazo a vivir en instituciones donde eran apartadas de la sociedad y la obligación de someterse a terapias y rehabilitación que les impedían controlar sus propias vidas. Este movimiento también luchó por la igualdad de oportunidades para las PcD en los distintos ámbitos: civil, político, económico, social y cultural. Asimismo, propusieron entender la discapacidad no como un problema, falla, enfermedad o limitación de la persona, sino como una condición impuesta por una sociedad que “discapacita” al imponer una idea de normalidad y excluir todo aquello que se desvía del modelo hegemónico a través de prejuicios, estereotipos, estigmas y barreras que limitan la participación de las PcD (Victoria Maldonado, 2013; Arce Corrales, 2015).

Bajo el lema: “¡Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as!”, el MVI criticó la invisibilización de las narrativas de Personas con Discapacidad, la escasez de los servicios sociales, buscó la visibilización de la cultura discapacitante y señaló las condiciones necesarias para que se les garantice tener una vida independiente. Estas son: Servicios de Asistencia Personal autogestionados, eficaces y accesibles para la economía de cada persona; accesibilidad de infraestructuras y un sistema de provisión de ayudas técnicas; una educación en igualdad de oportunidades para posibilitar un buen desarrollo personal y social; y el derecho a vivir su sexualidad y a poder formar una familia (Arnau Ripollés, 2002).

Desde la perspectiva del modelo social, las políticas dirigidas a compensar diferencias o corregir discapacidades no deben centrarse en las PcD ni en las personas profesionales de la salud, sino en eliminar las barreras estructurales, combatir el capacitismo y promover la inclusión social de las PcD mediante la construcción de una identidad positiva y el respeto a la diversidad (Victoria Maldonado, 2013). Este modelo permitió el desarrollo de modelos subsecuentes, como el modelo biopsicosocial, el modelo de diversidad funcional y el modelo de Derechos Humanos.

Modelo biopsicosocial

El modelo biopsicosocial surge en 2001 como una propuesta de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que define la discapacidad dentro de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF) como: “las deficiencias, limitaciones de la actividad o restricciones en la participación” (OMS, 2001: 12). Las deficiencias “son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida” (p. 14); las limitaciones de la actividad “son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades” (OMS, 2001: 14); y las restricciones de la participación “son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales” (OMS, 2001: 14).

El propósito de este modelo fue integrar los modelos médico y social, al ofrecer una visión coherente de las distintas dimensiones de la salud, abarcando aspectos biológicos, individuales y sociales. Este enfoque considera la discapacidad como una interacción dinámica entre los estados de salud de la persona y factores contextuales, tales como actitudes negativas, rechazo, discriminación o dificultades para acceder a edificios públicos que no están adecuadamente diseñados para Personas con Discapacidad (OMS, 2001). Sin embargo, sigue privilegiando la perspectiva médica, ya que utiliza un lenguaje especializado y es el personal médico quien determina, desde su posición experta, cuáles son las barreras que afectan a las Personas con Discapacidad (Aguilar Delgadillo, 2020).

Modelo de la diversidad funcional

Este modelo se derivó del Movimiento de Vida Independiente y cuestiona la noción misma de discapacidad, postulando que las personas no carecen de capacidades, sino que funcionan de manera diferente a la habitual o esperada socialmente. Por ello, se propone desplazar el enfoque de las capacidades hacia las funcionalidades, que se alejara de la noción de un “cuerpo normativo” según los estándares médicos, para aceptar y respetar diversas maneras de funcionamiento (Toboso Martín y Guzmán Castillo, 2010). De esta forma, se busca sacar a la discapacidad del campo de la otredad y reconocerla como parte de un espectro de funcionalidades humanas, lo cual llevaría a

la creación de entornos en los que cada persona pueda funcionar de manera diferente frente a los factores psicosociales que enfrenta.

El concepto de diversidad funcional fue propuesto con la intención de eliminar las asociaciones negativas con el término “discapacidad”, que históricamente ha estado cargado de estigmas. La utilización de un término más neutro pretende visibilizar las diferencias entre los individuos y reclamar el respeto a la dignidad de todas las personas, independientemente de su funcionamiento. Todas las personas estarían incluidas dentro del paraguas de la diversidad funcional, buscando dotar al término de una connotación positiva y considerarlo como algo inherente a los seres humanos. Sin embargo, la propuesta de usar la nomenclatura “persona con diversidad funcional” asume que existen los apoyos necesarios (económicos, sociales y políticos) para que una persona con discapacidad pueda realizar una función de manera diferente (Broгна, 2013).

A pesar del reconocimiento de esta propuesta por su origen emancipador y su objetivo de deconstruir el término discapacidad, es importante señalar que “discapacidad” sigue siendo el término utilizado para reivindicar los derechos civiles y políticos de las Personas con Discapacidad (Broгна, 2013).

Aunque estos diferentes modelos de discapacidad han aportado perspectivas valiosas para comprender y abordar las necesidades de las PcD, es crucial reconocer sus limitaciones y avanzar hacia una visión más inclusiva. El modelo biopsicosocial, al integrar aspectos biológicos, individuales y sociales, ofrece una visión más completa que el modelo médico-rehabilitador, pero aún privilegia la perspectiva médica y el lenguaje especializado, relegando el rol de las Personas con Discapacidad a meros receptores de diagnósticos y tratamientos (OMS, 2001; Aguilar Delgadillo, 2020). Por otro lado, el modelo de diversidad funcional, derivado del Movimiento de Vida Independiente, representa un avance significativo al desafiar las nociones tradicionales de capacidad y normatividad, promoviendo una aceptación de diversas formas de funcionamiento y buscando desestigmatizar el término “discapacidad” (Toboso Martín y Guzmán Castillo, 2010; Broгна, 2013). Sin embargo, esta propuesta también enfrenta desafíos, ya que la implementación efectiva del concepto de diversidad funcional requiere no solo un cambio en el lenguaje, sino también la provisión de apoyos necesarios para garantizar

que todas las personas puedan participar plenamente en la sociedad. Ante esas críticas o limitaciones de estos modelos, surge una tercera vía, el modelo social de los Derechos Humanos.

Modelo social de los Derechos Humanos

Aunque parte también del modelo social de la discapacidad, el modelo social de los Derechos Humanos resulta de interés particular debido a la realización, en el año 2006, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), que tuvo como resultado el primer documento jurídico que obliga a los Estados firmantes al aseguramiento de los derechos de las Personas con Discapacidad.

Un total de 164 países han ratificado la CDPD, lo cual la hace uno de los tratados internacionales más ratificados y entró en vigor el 3 de mayo de 2008. El propósito central de esta Convención fue “promover, proteger y asegurar el pleno goce de los Derechos Humanos y libertades fundamentales de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006: 4) a partir de reconocer la discriminación y vulneración de sus derechos a nivel global, además de señalar que se encontraban en una invisibilidad legal.

De acuerdo con la CDPD, “las Personas con Discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales de largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006: 4).

La Convención se fundamenta en ocho principios generales:

1. El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluyendo la libertad en la toma de decisiones y la independencia de las personas.
2. La no discriminación.
3. La participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad.
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las Personas con Discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
5. La igualdad de oportunidades.
6. La accesibilidad.

7. La igualdad entre el hombre y la mujer.
8. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho de preservar su identidad.

Esta Convención marcó un hito en la forma de concebir a las PcD, pues comienzan a ser consideradas “sujetos de derecho”, que pueden tener una participación plena en la creación e implementación de planes y políticas que les conciernen y afectan (ONU, 2006). Pese a su importancia en el plano legal, en la cotidianidad de las PcD no se ha logrado del todo su cometido, pues persisten las barreras para acceder a sus derechos, al no crearse, a pesar de la obligación de los Estados firmantes (entre ellos México), políticas públicas que los promuevan y garanticen. Esto es en gran medida debido a que persisten las desigualdades estructurales y las miradas predominantes del modelo de prescindencia y el modelo médico, que impiden que se produzcan esos cambios necesarios.

Una manera de entender la persistencia de estas barreras y violencias es verlas como hechos productivos y necesarios para el mantenimiento del orden social hegemónico. Para ello, consideramos pertinente abordar el tema desde la perspectiva de la biopolítica, que nos permitirá comprender cómo se producen los mecanismos de control y gestión de la vida a través de dispositivos institucionales que categorizan y clasifican a los sujetos, definen qué vidas valen y cuáles deben ser descartadas o sometidas a un proceso de exclusión diferencial.

1.2. Violencias Biopolíticas en contra de Personas con Discapacidad

Abordar los modelos desde los cuales se ha entendido la discapacidad nos permite tener un bosquejo histórico para entender las formas en que han sido vistas las PcD desde la mirada social. Pero entender el origen de esa mirada requiere un análisis más profundo, para observar las dinámicas de poder y control que subyacen tales concepciones.

En este contexto, la teoría del biopoder de Michel Foucault (1988) ofrece una perspectiva crítica que nos posibilita analizar la discapacidad no solo como un fenómeno social, sino como un constructo político que regula y controla los cuerpos de las personas a través de prácticas y discursos institucionales que buscan definir y gestionar lo que se

considera "normal" y "anormal", "sano" y "enfermo". Al examinar estas prácticas, podemos comprender mejor cómo las instituciones disciplinan y marginan a las Personas con Discapacidad, limitando sus oportunidades y perpetuando su exclusión, lo cual no es un resultado secundario, sino un objetivo directo de estas prácticas y discursos. Asimismo, esta teoría nos permite indagar en los mecanismos de inclusión y exclusión que operan a nivel institucional y cómo estos (re)producen dinámicas de poder jerarquizadas.

De manera similar al modelo social de la discapacidad, la teoría del biopoder permite evidenciar que la discapacidad no es solo una cuestión de deficiencia individual, sino más bien un resultado de prácticas sociales y políticas que disciplinan y regulan las diferencias corporales y mentales y buscan la configuración de sujetos sociales específicos, según los objetivos de las sociedades particulares.

Entender los procesos de configuración de sujetos sociales implica examinar las condiciones necesarias para su construcción, el estatus que deben tener, la posición que deben ocupar y las acciones que deben realizar para ser reconocidos como sujetos legítimos dentro de los discursos dominantes.

En el caso concreto de las PcD, desde el momento en que nacen o, más específicamente, cuando su discapacidad se vuelve evidente para sí mismas o para otras personas, comienzan a ser constituidas socialmente como Personas con Discapacidad. A través de normas y expectativas sociales, se les enseña y se les impone cómo deberían comportarse y qué se espera de ellas en diversos contextos. Su identidad se moldea en función de su condición, y esta identidad es constantemente reforzada. Además, la PcD (no necesariamente en lo individual, sino la categoría) es frecuentemente vuelta objeto de estudio por parte de disciplinas científicas que buscan explicar las causas y características de su condición, lo que tiende a cosificarla como un objeto de análisis, en detrimento de su plena autonomía.

Por otro lado, de parte del Estado se implementan acciones, programas, leyes y políticas específicas que buscan definir y dirigir las conductas de las Personas con Discapacidad, determinando, por ejemplo, cómo deben ser tratadas en las escuelas, las familias y otros espacios sociales. Estas prácticas no son neutrales, están profundamente entrelazadas

en una red de poder que no solo regula, sino que también moldea las formas en que entendemos y tratamos a las PcD.

Para comprender mejor esta dinámica, es crucial explorar el concepto de poder en Foucault. A diferencia de las concepciones tradicionales que ven el poder como algo que se posee y se ejerce de manera vertical, jerárquica; Foucault (2011) lo concibe como una relación que se encuentra en todas partes y que actúa a través de la normalización, la regulación y la producción de sujetos. Según el autor, el poder no solo reprime, sino que también crea realidades, subjetividades y saberes, configurando así la manera en que las personas son vistas y tratadas en la sociedad y también la manera en la cual actúan (Castro, 2004).

Así, Foucault (2011) distingue tres tipos fundamentales de poder a lo largo de la historia moderna de occidente, que surgieron en contextos sociohistóricos determinados: el soberano, el disciplinario y el biopoder. Pese a que son descritos en orden cronológico, esto no quiere decir que uno reemplace a otro, sino que se superponen y complementan.

El poder soberano es vertical. En él, todas las relaciones de poder confluyen en una sola persona, quien tiene el derecho de disponer de la vida de sus súbditos y es cuando lo hace que ejerce poder (Foucault, 2011). Una manera de representarlo es mediante la frase: hacer morir o dejar vivir. Este tipo de poder se desarrolló en una época –la edad clásica en occidente– en la cual el poder era ejercido a través del derecho del soberano a apropiarse de las riquezas de sus súbditos (sus cosas, su tiempo, sus cuerpos y sus vidas (Foucault, 2011)

Sin embargo, ese poder que buscaba el sometimiento del enemigo y el derecho del soberano a defenderse o exigir ser defendido, ejerciendo así su derecho de dar muerte, gradualmente se convirtió en una forma cuyo principal propósito sería el contrario: asegurar la vida, mantenerla y desarrollarla. Esto lo hará por medio de la disciplina, que es entendida como la interiorización de una relación de vigilancia, cuyo objetivo es lograr la singularización de los individuos, a través de la vigilancia permanente, la clasificación, evaluación, localización y examen (Castro, 2004).

El uso de estas disciplinas, junto con las instituciones por medio de las cuales se ejecuta, como el ejército, la escuela, la prisión o los hospitales es lo que Foucault (2011) llamó "anatomopolítica del cuerpo humano".

Finalmente, el biopoder. A diferencia del disciplinario que es individualizante, se centra en los procesos de la población, como los nacimientos, la mortalidad, la tasa de reproducción, las enfermedades, etc., es decir, en los mecanismos para asegurar la vida de la población. Dentro del biopoder, la población se fragmenta en una jerarquía de razas y quienes son colocados en la parte inferior son abandonados para morir (Foucault, 2006).

Pero ¿Cómo es posible que la exclusión social, con el peligro de muerte que conlleva, opere dentro de una lógica de regulación de la vida? De acuerdo con Foucault (2006), esto opera a través de dos estrategias principales. La primera consiste en trazar divisiones dentro de una sociedad basándose en ciertas características de determinados grupos, lo que permite la diferenciación entre "razas" buenas y malas, superiores e inferiores. Esta separación lleva a una división entre "lo que debe vivir y lo que debe morir". La muerte, en este contexto, no necesariamente implica una destrucción física directa, sino también una muerte indirecta, de naturaleza social o política, que se manifiesta en la exposición a la muerte o el aumento del riesgo de muerte mediante la expulsión, el rechazo, entre otros mecanismos (Lemke, 2017).

En el contexto del biopoder, las PcD son situadas en el lugar de la otredad que debe ser eliminada para garantizar la pureza y la fortaleza de la población dominante. Este enfoque se evidencia claramente en las instituciones educativas, donde las prácticas y políticas están diseñadas para normalizar a los individuos y excluir a aquellos que no se ajustan a las normas establecidas. Al definir lo "normal" y lo "anormal", estas instituciones justifican y perpetúan la marginación de las Personas con Discapacidad. En lugar de una exclusión explícita o una violencia directa (que, sin embargo, no dejan de existir), lo que ocurre es una violencia simbólica, que se manifiesta a través de la regulación de quiénes pueden acceder a ciertos espacios, como las escuelas, y bajo qué condiciones. Así, las instituciones educativas, al seguir políticas que no consideran las necesidades específicas de las Personas con Discapacidad, reproducen su exclusión al no

proporcionar los apoyos necesarios para su plena participación. Esta es una forma de exclusión donde las normas, que aparentan ser neutrales y objetivas, en realidad legitiman y refuerzan la desigualdad.

En las escuelas, esto se traduce en la segregación de estudiantes con discapacidad, ya sea a través de la falta de adecuaciones razonables, la escasa formación del personal docente en temas de inclusión, o la creación de escuelas "especiales" que, en lugar de integrar, perpetúan la exclusión. Estas prácticas no solo limitan las oportunidades educativas, sino que también refuerzan la marginalización social de las PcD, al tratarles como elementos indeseables dentro del sistema.

De este modo, la violencia biopolítica se ejerce de manera sutil pero efectiva, induciendo una discriminación sistemática que busca invisibilizar y deshumanizar a las PcD, relegándolas al papel de "otredad" que debe ser controlada y, en última instancia, eliminada del espacio social.

Estudiar la violencia desde esta perspectiva implica analizar cómo las prácticas de poder no se reducen a actos individuales de discriminación, exclusión o violencia, sino que están incrustadas en sistemas y estructuras que regulan la vida de las Personas con Discapacidad. Esto nos lleva a comprender cómo estas personas son gobernadas a través de normativas que, aunque a veces se justifican bajo el pretexto de protección o cuidado, a menudo resultan en formas de violencia simbólica y material que restringen su autonomía y perpetúan su marginalización.

Por ejemplo, políticas educativas que segregan a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad al ofrecerles atención en grupos separados del resto. Aunque se trate de diferentes discapacidades, terminan por agruparles bajo una misma etiqueta, reforzando su exclusión. Por otro lado, políticas más recientes, fundamentadas en la inclusión, pueden correr el riesgo de obligar a las Personas con Discapacidad a adaptarse a un modelo estándar de aprendizaje, sin considerar sus necesidades particulares. Ambas aproximaciones pueden verse como una expresión de violencia sistémica, al normalizar ciertos cuerpos y capacidades mientras se excluye a otros.

Capítulo 2. Marco normativo para la educación de las infancias y adolescencias con discapacidad

La construcción de un marco normativo específico para las infancias con discapacidad y adolescencias es un tema de gran relevancia, dado que las niñas y los niños enfrentan barreras significativas que limitan su pleno desarrollo y su participación en la sociedad. Un marco normativo adecuado no solo reconoce su vulnerabilidad, sino que también impulsa su derecho a una vida digna, libre de discriminación y con igualdad de oportunidades. Este enfoque permite establecer lineamientos claros para la protección, inclusión y desarrollo integral de las infancias con discapacidad, garantizando que sus derechos sean respetados y promovidos en todos los ámbitos, especialmente en la educación, la salud y la participación comunitaria.

En el ámbito internacional, se parte en 1989 con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que establece que todas las niñas y los niños tienen derecho a la protección y al desarrollo integral, subrayando la necesidad de garantizar estos derechos sin discriminación alguna, incluyendo a aquellos con discapacidad. Así como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que refuerza esta perspectiva al reconocer que las Personas con Discapacidad (PcD), incluidas las infancias, deben tener igualdad de acceso a derechos fundamentales y a oportunidades para participar activamente en la sociedad.

En el contexto nacional, las legislaciones de diversos países han adoptado disposiciones basadas en estas convenciones, implementando políticas y programas destinados a garantizar la inclusión y el bienestar de las infancias y adolescencias con discapacidad. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la implementación efectiva y la sensibilización social, lo que hace indispensable continuar fortaleciendo los marcos normativos y su aplicación. A continuación, ahondamos más en las características de estas legislaciones.

2.1 Marco internacional

A nivel internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) proporciona un principio clave para la protección y promoción de los derechos de todas las personas, incluyendo a niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Su artículo 1

establece que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos", lo que implica que los Estados tienen la obligación de asegurar la inclusión plena y efectiva de las PcD en condiciones de igualdad. Además, el artículo 26 resalta el derecho a la educación, destacando que ésta debe fomentar el desarrollo integral de la personalidad y fortalecer el respeto por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales.

La Convención sobre los Derechos del Niño tiene una relevancia fundamental para las infancias con discapacidad, ya que establece derechos esenciales que buscan garantizar su inclusión, desarrollo integral y protección. El artículo 2 asegura la no discriminación, destacando que las niñas y niños con discapacidad deben disfrutar de los mismos derechos y oportunidades que los demás. Esto incluye eliminar barreras que les excluyan, y promover políticas que aseguren su participación plena en la sociedad. Por otro lado, los artículos 28 y 29 refuerzan su derecho a una educación inclusiva y de calidad, instando a los Estados a implementar ajustes razonables, adaptar los entornos educativos y capacitar al personal docente para responder a sus necesidades específicas, asegurando que las niñas y los niños puedan desarrollar todo su potencial en igualdad de condiciones (ONU, 1989).

Además, la CDN (ONU, 1989) subraya aspectos clave relacionados con la calidad de vida y la participación de las infancias con discapacidad. El artículo 24 garantiza su derecho a acceder a servicios de salud adecuados y a programas de rehabilitación, eliminando obstáculos para recibir atención médica especializada. El artículo 31 promueve su inclusión en actividades culturales, recreativas y deportivas, mientras que el artículo 12 les asegura el derecho a expresar su opinión sobre los asuntos que les afectan, favoreciendo su autonomía y su integración en la toma de decisiones familiares y sociales. Finalmente, el artículo 23 retoma la necesidad de ajustes razonables que permitan a las niñas y niños con discapacidad superar barreras en su vida cotidiana, fomentando su desarrollo pleno y equitativo en todos los ámbitos. Este enfoque reconoce su dignidad y asegura su inclusión como miembros activos y valiosos de la sociedad

En septiembre de 2001, México planteó a la Asamblea General de la ONU la idea de desarrollar una Convención dedicada a proteger los derechos de las PcD. El acuerdo que formaliza esta iniciativa fue aprobado por la ONU en 2007 y ratificado por México en 2008, estableciendo el primer tratado internacional enfocado en garantizar los derechos de este sector de la población: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), un tratado internacional diseñado para proteger y promover los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, garantizando su inclusión y participación plena en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás personas. En esta Convención, se define a las Personas con Discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006). Con ello, se plantea el objetivo de generar cambios sociales en las consideraciones hacia Personas con Discapacidad.

En los ejes rectores de la CDPD, establece principios fundamentales para garantizar la igualdad y la no discriminación, asegurando que las Personas con Discapacidad gocen plenamente de todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales. Entre sus elementos clave destaca el acceso a una educación inclusiva y de calidad, donde los sistemas educativos se adapten a sus necesidades mediante ajustes razonables, tecnologías asistidas y formación docente especializada. Asimismo, enfatiza la accesibilidad en entornos físicos, sociales, culturales y económicos, eliminando barreras y facilitando el acceso a servicios, información y comunicación. La Convención también promueve la participación política y social, garantizando el derecho al voto, a ocupar cargos públicos y a tomar decisiones autónomas sobre su vida.

Otro aspecto esencial es el reconocimiento del derecho a una vida independiente y en comunidad, con apoyo para actividades diarias y plena participación en la sociedad. Se fomenta su integración al mercado laboral mediante políticas que eliminen barreras y aseguren adaptaciones razonables, además de garantizar su derecho a la salud con acceso a servicios médicos y programas de rehabilitación. Finalmente, se subraya la protección contra la violencia, el abuso y la explotación, instando a los Estados a adoptar medidas para salvaguardar la dignidad y la seguridad de las PcD (ONU, 2006).

La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, adoptada por los Estados Parte en el marco de la Organización de los Estados Americanos (OEA, 1999), constituye un compromiso esencial para garantizar la igualdad, la dignidad y el respeto de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad en la región. Este instrumento reafirma que las Personas con Discapacidad son titulares de los mismos Derechos Humanos y libertades fundamentales que cualquier otra persona, destacando que estos derechos derivan de su dignidad intrínseca y de la igualdad inherente a todo ser humano.

En su preámbulo, la Convención establece que la discriminación basada en la discapacidad representa una vulneración directa a los principios de justicia y seguridad social, los cuales son fundamentales para la paz duradera. En este contexto, los Estados Parte se comprometen a adoptar medidas legislativas, sociales, educativas y de otra índole para eliminar las barreras que limitan la plena inclusión de las Personas con Discapacidad y para prevenir cualquier forma de discriminación (OEA, 1999).

La Convención enfatiza que la discriminación por motivo de discapacidad no solo afecta los derechos individuales de las personas, sino que perpetúa estructuras de exclusión y desigualdad que obstaculizan el desarrollo integral de las sociedades. Por ello, promueve la implementación de políticas públicas que garanticen la accesibilidad universal, la participación activa en la vida comunitaria, y el acceso equitativo a servicios esenciales como la salud, la educación y el empleo.

También establece la obligación de los Estados Parte de fomentar una cultura de respeto y reconocimiento de los derechos de las PcD mediante la sensibilización social y la formación de los actores involucrados en su implementación. En este sentido, los Estados deben garantizar que esta población pueda ejercer plenamente sus derechos, incluyendo el derecho a no ser sometidas a discriminación en ningún ámbito de la vida pública o privada.

2.2 Marco nacional

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es un pilar fundamental para garantizar el derecho a la educación de todas las personas, incluyendo

las infancias con discapacidad. Este artículo establece la obligatoriedad de la educación básica y media superior, y la responsabilidad del Estado de impartirla de forma universal, inclusiva, gratuita, laica y con enfoque en Derechos Humanos e igualdad sustantiva. En el caso de las niñas y niños con discapacidad, este mandato implica eliminar barreras que limiten su acceso y participación, asegurando entornos educativos que respeten sus derechos y necesidades particulares. Asimismo, la inclusión debe ser un principio rector, promoviendo ajustes razonables y la provisión de recursos para garantizar su integración efectiva en todos los niveles educativos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 1917/2019).

En este mismo artículo, se insta a desarrollar armónicamente las facultades humanas, fomentando valores como la cultura de paz, la solidaridad internacional y el respeto a la diversidad. Para las infancias con discapacidad, este enfoque significa no solo garantizar su acceso a la educación, sino también asegurar que se promueva su autonomía, su capacidad crítica y su participación activa en la sociedad. Los principios de laicidad, ciencia, democracia, nacionalismo y equidad son esenciales para construir un sistema educativo que no solo respete, sino que valore y potencie las capacidades de las niñas y los niños con discapacidad, contribuyendo a una sociedad más justa e inclusiva.

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes es un instrumento clave que reconoce a las infancias como titulares plenos de Derechos Humanos, garantizando su respeto, protección y promoción conforme a los principios establecidos en la Constitución. Este marco normativo adopta un enfoque integral y con perspectiva de Derechos Humanos, destacando la responsabilidad del Estado en el diseño de políticas públicas que aseguren el acceso de niñas, niños y adolescentes, incluidas aquellas con discapacidad, a servicios esenciales como educación, salud y seguridad social (SEGOB, 2014).

Además, la ley establece la participación de diversas instancias, incluyendo autoridades, organizaciones de la sociedad civil y familias, para garantizar un desarrollo integral en condiciones de igualdad, equidad y respeto. En el caso de las infancias con discapacidad, este marco normativo enfatiza la creación de entornos accesibles y el diseño de ajustes razonables que promuevan su inclusión efectiva en todas las áreas de la vida, respetando

su dignidad y derechos. Este enfoque integral contribuye a generar un entorno social más justo que valore la diversidad y fomenta oportunidades equitativas para todas las infancias en México.

La Ley General de Educación, promulgada en 1993, refuerza el derecho a la educación inclusiva para niñas, niños y jóvenes con discapacidad, estableciendo que el sistema educativo debe garantizar condiciones de igualdad y calidad sin discriminación. Esta disposición enfatiza la integración de estudiantes con discapacidad en aulas regulares, siempre que resulte beneficioso, promoviendo un entorno menos restrictivo que fomente la convivencia, la diversidad y la inclusión dentro de las escuelas (SEGOB, 1993).

La ley dispone la implementación de adaptaciones curriculares y la provisión de recursos especializados, como materiales accesibles y personal capacitado, para atender las necesidades específicas de este grupo. También subraya la importancia de la capacitación docente en temas de inclusión, asegurando que el profesorado esté preparado para atender la diversidad y garantizar la participación plena de las infancias con discapacidad en el proceso educativo.

Además, se promueven medidas de accesibilidad física y tecnológica en los centros educativos, así como sistemas de evaluación inclusivos que consideren las características individuales de los estudiantes con discapacidad. Estas acciones buscan eliminar barreras en la educación, garantizando que este grupo participe de manera equitativa y logre avances significativos en su desarrollo integral dentro del sistema educativo mexicano.

El Programa Nacional de Derechos Humanos 2020-2024, impulsado por la Secretaría de Gobernación, establece principios y estrategias para promover y proteger los Derechos Humanos en México, con un enfoque especial en la inclusión social y educativa de los niños con discapacidad. Subraya el derecho a una educación inclusiva, garantizando el acceso y la eliminación de barreras físicas, sociales y pedagógicas. Igualmente, destaca la necesidad de adaptaciones razonables en el entorno escolar, la capacitación del personal docente y la lucha contra la discriminación. También promueve la mejora de los servicios de salud, la participación activa de los niños con discapacidad en la sociedad y

la creación de mecanismos de monitoreo para asegurar el cumplimiento de sus derechos (Secretaría de Gobernación, 2021).

Aunado a lo anterior, la aprobación de la reforma al Código Nacional de Procedimientos Civiles y Familiares en México, publicada el 16 de diciembre de 2024, representa un hito significativo en la protección y reconocimiento de los derechos de las Personas con Discapacidad. Esta normativa derogó la figura de la interdicción, que históricamente negaba la capacidad jurídica plena a este sector poblacional, tratándolo como menores de edad ante la ley. Esta reforma, cuya implementación se prevé para abril de 2027, alinea la legislación mexicana con los estándares internacionales en materia de Derechos Humanos y justicia inclusiva, promoviendo la autonomía y el reconocimiento de las Personas con Discapacidad como titulares plenos de derechos (Cámara de Diputado de H. Congreso de la Unión, 2024).

En 2024, desde el gobierno federal se implementaron acciones afirmativas como la Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad Permanente, que reflejan cierto nivel de atención puesta por el Estado mexicano hacia la equidad y la inclusión. Este programa consta de un apoyo económico bimestral a las PcD, y busca atender las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan. Su implementación reconoce que esta población enfrenta mayores tasas de pobreza y exclusión social, circunstancias que limitan su participación plena en la sociedad.

También es importante destacar iniciativas como el Programa para el Bienestar, Salud Casa por Casa, lanzado en 2024 y dirigido a personas adultas mayores y con discapacidad. Este programa no solo garantiza el acceso a servicios médicos, sino que también fortalece la recopilación de datos sobre salud y bienestar, permitiendo diseñar políticas basadas en evidencia que respondan a las necesidades específicas de esta población (Programa para el Bienestar, 2025).

2.3 Marco local

La Constitución Política de la Ciudad de México (Cámara del H. Congreso de la Unión, 2017), establece en su artículo 4, inciso C, el derecho a la igualdad sustantiva entre todas las personas sin distinción. En un sentido amplio, prohíbe toda forma de discriminación

en función de origen étnico o nacional, apariencia física, color de piel, lengua, género, edad, discapacidades, condición social, situación migratoria, condiciones de salud, embarazo, religión, opiniones, preferencia sexual, orientación sexual, identidad de género, expresión de género, características sexuales, estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana o tenga por objeto o resultado la negación, exclusión, distinción, menoscabo, impedimento o restricción de los derechos de las personas, grupos y comunidades. También se considera como discriminación la negación de ajustes razonables, proporcionales y objetivos (Constitución Política de la Ciudad de México CPCDM, 2017, art. 4).

En el artículo 8, relativo a la educación, se indica que todas las personas tienen derecho a la educación en todos los niveles, al conocimiento y al aprendizaje continuo. Y este acceso deberá brindarse de manera adecuada a su edad, capacidades y necesidades específicas. Igualmente, se establece la necesidad de garantizar la permanencia de las personas en el sistema educativo, independientemente de su condición económica, étnica, cultural, lingüística, de credo, de género o de discapacidad (CPCDM, 2017, art. 8).

En el artículo 9, se menciona que todas las personas tienen derecho al cuidado que sustente su vida y le otorgue los elementos materiales y simbólicos para vivir en sociedad a lo largo de toda su vida. Las autoridades establecerán un sistema de cuidados que preste servicios públicos universales, accesibles, pertinentes, suficientes y de calidad y desarrolle políticas públicas. El sistema atenderá de manera prioritaria a las personas en situación de dependencia por enfermedad, discapacidad, ciclo vital, especialmente la infancia y la vejez y a quienes, de manera no remunerada, están a cargo de su cuidado (CPCDMX, 2017, art. 9).

Aunque no se establecen las características específicas de dicho sistema de cuidados.

Es importante mencionar que en la CPCDMX se reconocen 14 grupos de atención prioritaria, entre los cuales se incluye a las PcD y se recuperan de manera explícita los siguientes derechos:

1) La promoción de asistencia personal, humana o animal, para su desarrollo en comunidad. Las autoridades deberán adoptar las medidas necesarias para salvaguardar

el ejercicio de sus derechos y respetar su voluntad, siempre bajo los principios de inclusión y accesibilidad, considerando el diseño universal y los ajustes razonables.

2) Las autoridades deben implementar un sistema de salvaguardias y apoyos en la toma de decisiones que respete su voluntad y capacidad jurídica.

3) Las familias que tengan un integrante con discapacidad, principalmente cuando se tenga una condición de gran dependencia o discapacidad múltiple, recibirán formación, capacitación y asesoría, de parte de las autoridades.

4) Las Personas con Discapacidad tendrán derecho a recibir un apoyo no contributivo hasta el máximo de los recursos disponibles.

Dentro del marco normativo en la Ciudad de México se encuentra también la Ley para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Distrito Federal (Congreso de la Ciudad de México, I Legislatura, 2010/reformado el 12 de junio de 2023) complementa estos esfuerzos al garantizar la igualdad de derechos y oportunidades para las Personas con Discapacidad. Establece medidas para eliminar barreras físicas, culturales y sociales que dificulten su participación equitativa. Este marco promueve el acceso a servicios de salud, educación y transporte, además de asegurar que las políticas públicas estén orientadas hacia la creación de una sociedad inclusiva. En relación con la educación, establece la educación inclusiva como un derecho fundamental, asegurando que las infancias con discapacidad puedan integrarse al sistema educativo común con ajustes razonables. Además, promueve su acceso a la salud, la participación en actividades recreativas, y la protección contra la violencia, garantizando su derecho a vivir en un entorno familiar y a acceder a la justicia en igualdad de condiciones. La ley también enfatiza la sensibilización y capacitación del personal encargado de ofrecer servicios a este grupo poblacional, con el objetivo de mejorar su inclusión social y la calidad de los servicios que reciben (Congreso de la Ciudad de México, I Legislatura, 2010/reformado el 12 de junio de 2023).

En 2021, se promulgó la Ley para la Atención, Visibilización e Inclusión Social de las Personas con la Condición del Espectro Autista de la Ciudad de México. Establece un marco específico para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de quienes viven

con esta condición. Esta ley reconoce los principios de igualdad y no discriminación. Entre sus objetivos principales, la normativa busca promover políticas públicas que aseguren la inclusión plena en ámbitos como la educación, el empleo y la vida comunitaria (Congreso de la Ciudad de México, 2021).

El Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México busca promover y proteger los Derechos Humanos de todos los habitantes, con especial atención a las poblaciones vulnerables, como las niñas con discapacidad. Su enfoque incluye garantizar la igualdad y no discriminación, eliminando barreras físicas y sociales que dificultan su acceso a la educación, salud, y participación social. El programa destaca la importancia de una educación inclusiva y accesible, que permita a las infancias con discapacidad desarrollarse plenamente en un entorno libre de exclusión. Además, se compromete a mejorar la accesibilidad tanto en espacios físicos como digitales, garantizando su integración en todas las esferas de la vida cotidiana (Secretaría Ejecutiva del Mecanismo de Seguimiento y Evaluación del Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México, 2016).

Uno de los pilares fundamentales del programa es el derecho de las infancias con discapacidad a recibir atención integral en salud y bienestar, con servicios médicos adecuados a sus necesidades y la disponibilidad de dispositivos de apoyo. Además, se reconoce la necesidad de crear entornos seguros que los protejan de la violencia y el abuso, promoviendo mecanismos de denuncia accesibles y políticas de prevención. El programa también fomenta su participación activa en la vida cultural, recreativa y social, asegurando que puedan acceder a actividades deportivas, artísticas y recreativas en igualdad de condiciones con otras infancias (Secretaría Ejecutiva del Mecanismo de Seguimiento y Evaluación del Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México, 2016).

De manera específica, con relación al ámbito educativo y las infancias con discapacidad en la Ciudad de México, se encuentra el Marco para la Convivencia Escolar en la Ciudad de México, que tiene como objetivo principal promover ambientes educativos inclusivos, democráticos y respetuosos de los Derechos Humanos, con un enfoque especial en garantizar el desarrollo pleno e integral de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Establece que todas las personas tienen derecho a vivir en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad escolar, acceder a una educación de calidad sin discriminación y participar activamente en actividades recreativas, deportivas, lúdicas y culturales, asegurando su inclusión en todos los aspectos de la vida escolar y social (Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México aefcm, s.f.).

Establece que las autoridades educativas, dentro del ámbito de sus competencias, tienen la responsabilidad de implementar medidas de nivelación, inclusión y acciones afirmativas que aseguren la participación plena y efectiva de las Personas con Discapacidad en la sociedad. Estas medidas se fundamentan en principios clave como el respeto por la diversidad, la aceptación de las Personas con Discapacidad como parte de la condición humana, y la atención a la evolución de sus capacidades, garantizando en todo momento su derecho a preservar su identidad.

El Marco enfatiza que negar ajustes razonables constituye una forma de discriminación, por lo que las autoridades están obligadas a realizar las adecuaciones necesarias para eliminar las barreras que dificulten la inclusión. Esto incluye asegurar la accesibilidad en todos los espacios escolares, lo que implica crear entornos físicos, educativos y tecnológicos que sean utilizables por todas las personas sin necesidad de adaptaciones adicionales. Además, se establece la obligación de equipar las instalaciones escolares con herramientas como señalización en Braille, formatos accesibles de fácil lectura y medios tecnológicos que permitan al estudiantado con discapacidad acceder a la información de manera autónoma y comprensible.

Prohíbe de manera explícita la discriminación por motivos de discapacidad y aclara que ninguna institución pública, privada o social puede restringir o negar la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo, ni limitar su participación en actividades escolares o comunitarias. Por el contrario, se reconoce que ciertas medidas específicas diseñadas para garantizar la igualdad sustantiva no constituyen discriminación, sino herramientas necesarias para alcanzar este objetivo.

También resalta la importancia de la sensibilización social. Las autoridades educativas tienen el deber de llevar a cabo acciones destinadas a fomentar una mayor conciencia sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, tanto en la sociedad como en el

ámbito familiar. Estas acciones buscan combatir estereotipos, prejuicios y actitudes que perpetúan la exclusión o la discriminación, promoviendo una cultura de respeto y reconocimiento a su dignidad.

Es importante, de igual forma, referir a la Guía Operativa para la Organización y el Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica en Escuelas Particulares de la Ciudad de México, ya que destaca la importancia de garantizar una educación inclusiva que respete la dignidad humana y fomente el desarrollo integral de las y los estudiantes. Subraya la necesidad de crear ambientes escolares seguros y armónicos que promuevan el aprendizaje y una convivencia respetuosa, libre de actos que puedan vulnerar los derechos o la dignidad de la comunidad educativa (Secretaría de Educación Pública SEP, 2024).

En este sentido, se establece que las instituciones deben prevenir cualquier tipo de discriminación. Esto incluye evitar tratos desiguales basados en prejuicios que puedan negar, restringir o limitar el acceso a los derechos educativos. Entre los actos considerados discriminatorios se señalan la negativa al acceso a la educación o a estímulos e incentivos, la implementación de métodos pedagógicos que reproduzcan estereotipos negativos, la exclusión de actividades escolares como eventos deportivos o culturales, y la imposición de dinámicas de poder adultocéntricas en el aula, donde se invalide la participación activa del alumnado.

Además, la Guía Operativa identifica como motivos de discriminación, entre otros, la discapacidad, el origen étnico o nacional, el género, la lengua, la condición social, la apariencia física, la orientación sexual, la religión y las formas de pensamiento. Ante esto, se enfatiza que la educación debe sustentarse en un enfoque de Derechos Humanos y de igualdad sustantiva, priorizando el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

El marco normativo representa un avance significativo hacia la construcción de un entorno más inclusivo, que reconoce y garantiza el ejercicio pleno de los derechos de las Personas con Discapacidad en la Ciudad de México y el resto del país. Sin embargo, la implementación efectiva de estos marcos legales y políticas públicas requiere de un esfuerzo coordinado entre autoridades, sociedad civil y la propia comunidad, para

asegurar que los compromisos normativos se traduzcan en cambios tangibles en la calidad de vida de las infancias y adolescencias con discapacidad.

Capítulo 3. Metodología de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, partimos desde un enfoque cualitativo, en tanto nos centramos en conocer las voces y experiencias de los diversos actores involucrados en el sistema educativo: personal docente, personal directivo, integrantes de organizaciones de la sociedad civil, personal de apoyo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), y representantes de escuelas públicas, privadas, regulares y de educación especial.

La elección de una metodología cualitativa responde al objetivo general de identificar las barreras institucionales que enfrentan niñas, niños y adolescentes NNA) con discapacidad en escuelas de nivel básico de la Ciudad de México para acceder a una educación inclusiva, así como las formas de violencia y discriminación que experimentan en este entorno.

A partir de una aproximación analítica e interpretativa, esta investigación busca no solo describir las condiciones en las que se desarrolla la escolarización de NNA con discapacidad, sino también comprender cómo estas condiciones son vividas, justificadas o cuestionadas por los actores involucrados. En este sentido, la investigación considera que las percepciones y prácticas en torno a la discapacidad, la educación y la violencia institucional están mediadas por sistemas de valores, creencias y experiencias previas, tanto de docentes como de familias. De ahí la importancia de un enfoque que no solo observe las estructuras formales de la escuela, sino también las dinámicas subjetivas y emocionales que configuran el día a día en estos espacios.

Para profundizar en esta comprensión, adoptamos un enfoque narrativo, que permite reconstruir y analizar las trayectorias escolares de NNA con discapacidad a través de las experiencias de quienes les acompañan en estos procesos. A través de testimonios y entrevistas en profundidad, este enfoque posibilita identificar patrones, tensiones y contradicciones en torno a la inclusión educativa, así como visibilizar las formas en que se producen, justifican o resisten las violencias en la escuela.

El uso del enfoque narrativo no solo nos permitió recuperar historias individuales, sino también identificar procesos estructurales que atraviesan estas experiencias. Las

narrativas de docentes y familias nos muestran que la educación inclusiva, más allá de su marco normativo, enfrentan múltiples obstáculos en su implementación cotidiana, desde la falta de recursos hasta la resistencia de actores institucionales para transformar sus prácticas. Asimismo, este enfoque revela cómo las propias infancias con discapacidad desarrollan estrategias de agencia y resistencia dentro del espacio escolar.

Por último, esta investigación también considera el papel de la escuela como un espacio de disputa, en el cual convergen discursos normativos, prácticas institucionales y experiencias individuales que no siempre son coherentes entre sí. Desde esta perspectiva, buscamos no solo identificar prácticas discriminatorias o excluyentes, sino también visibilizar las estrategias de resistencia y agencia que los propios NNA con discapacidad despliegan en su vida escolar.

Este enfoque integral nos permite entender la violencia institucional no solo como un conjunto de acciones individuales, sino como el resultado de estructuras más amplias que regulan y delimitan las experiencias educativas de las infancias con discapacidad.

3.1 Diseño de investigación

Desde nuestra posición en la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional, nuestro compromiso hacia la profesionalización de docentes de educación básica en servicio nos ha permitido conocer un gran abanico de experiencias en la atención de infancias con discapacidad y las situaciones de violencia que ocurren día a día. Desde este lugar, decidimos colaborar para esta investigación con docentes, con la intención de conocer una mirada interna a las instituciones educativas. Las personas participantes fueron seleccionadas por medio de un muestreo intencional y de bola de nieve, a partir de algunos miembros del estudiantado que ha cursado la maestría.

Los criterios para su inclusión en el estudio fueron que se desempeñen o hayan desempeñado en alguna escuela de nivel básico en la Ciudad de México y que hayan atendido a infancias con discapacidad.

Participaron un total de 19 personas en distintos cargos en diversas escuelas de la Ciudad de México, como se detalla en la siguiente sección.

3.2 Perfil de las personas participantes

A partir de la información y de las personas que contactamos, ubicamos los siguientes perfiles:

- Docentes de diferentes niveles y tipos de instituciones: Se contó con la participación de maestras y maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, provenientes de escuelas públicas y privadas, así como de Centros de Atención Múltiple (CAM) y Asociaciones Civiles (AC).
- Especialistas en educación inclusiva: Varias participantes trabajan en la Unidad de Educación Especial e Inclusión (UDEEI) en funciones de supervisión o como maestras especialistas, aportando una visión clave sobre la educación de estudiantes con discapacidad.
- Directivos y personal de gestión: También se entrevistaron directoras, subdirectoras y supervisoras, quienes brindaron una perspectiva sobre las políticas institucionales y los desafíos administrativos en la atención a esta población.
- Investigadoras en el área: Se incluyó la participación de una antropóloga dedicada al estudio de la violencia y la educación inclusiva desde asociaciones civiles, contribuyendo con un enfoque teórico y analítico al estudio.

En el siguiente cuadro se presentan de forma más detallada, las personas entrevistadas, así como su función e institución donde laboran:

Tabla 1. Participantes

	Nombre	Cargo	Institución
1	Sol	Docente	CAM
2	Ximena	Docente	AC
3	Ana	Docente	AC
4	July	Docente	AC

5	Meredith	Docente	AC
6	María	Directora	AC
7	Fabiola	Investigadora	AC
8	Tania	Docente	CAM
9	Gaby	Docente	Preescolar privado
10	Naomi	Docente	Preescolar privado
11	Magaly	Docente	Primaria pública regular
12	Laura	Subdirectora	Primaria pública regular
13	Isaac	Docente	Secundaria técnica pública
14	Dora	Supervisora	UDEEI
15	Angélica	Maestra especialista	UDEEI
16	Clara	Supervisora	UDEEI
17	Eilyn	Maestra especialista	UDEEI
18	Susana	Maestra especialista	UDEEI

Fuente: Elaboración propia.

- Sol y Tania son docentes en Centros de Atención Múltiple (CAM), espacios dedicados a la educación de estudiantes con discapacidad.
- Isaac, maestro en una telesecundaria pública, nos compartió cómo las violencias pueden tomar distintas formas en la adolescencia y la importancia de generar conciencia entre sus colegas sobre la atención a estudiantes con discapacidad.
- Dora, Clara y Angélica, supervisoras y maestras especialistas en la UDEEI, trabajan en la formación y apoyo a docentes para fortalecer la educación inclusiva. Sus testimonios fueron clave para comprender los retos estructurales y las oportunidades de mejora en la capacitación docente.
- Magaly y Laura, desde la primaria pública regular, nos hablaron sobre la integración de estudiantes con discapacidad en aulas convencionales, así como las dificultades que enfrentan tanto las infancias como el propio personal docente ante la falta de recursos y formación especializada.
- Ximena, Ana, July y Meredith, docentes en Asociaciones Civiles (AC), brindaron una perspectiva desde fuera de las instituciones reguladas por el Estado.

- Gaby y Naomi, maestras de preescolar privado, destacaron la importancia de la sensibilización temprana y cómo desde la primera infancia se pueden prevenir actitudes discriminatorias y violentas.
- María, directora de una Asociación Civil, y Fabiola, investigadora en el tema, aportaron una mirada analítica sobre las políticas públicas y la realidad social que atraviesan estos niños y sus familias.
- Eilyn y Susana, maestras especialistas en educación inclusiva, hablaron desde su experiencia como acompañantes de infancias con discapacidad, de sus necesidades, captadas desde un lugar de mayor cercanía.

Cada una de estas voces construye un panorama complejo pero necesario para entender cómo la violencia afecta a NNA con discapacidad y qué podemos hacer para transformar los espacios educativos en entornos seguros y accesibles.

3.3. Sistematización y análisis de la información

La técnica para la recolección de información fue a través de entrevistas semi-estructuradas, que construimos alrededor de cinco ejes principales: 1) noción de discapacidad, 2) violencias y otras problemáticas escolares relacionadas con la discapacidad, 3) formación recibida y necesidades de formación, 4) estrategias desarrolladas para afrontar las problemáticas y 5) necesidades y propuestas de cambio. Las preguntas abordaron situaciones específicas como las condiciones y necesidades del estudiantado con discapacidad, las barreras físicas y pedagógicas, las formas de violencia y discriminación presentes en las escuelas, las estrategias inclusivas, y la capacitación docente y recursos disponibles. Esta guía permitió captar no solo las dinámicas estructurales y culturales del sistema educativo, sino también las voces y experiencias individuales que contribuyen a comprender la complejidad de la inclusión escolar para NNA con discapacidad.

Las entrevistas se realizaron entre agosto y octubre de 2024 de manera presencial y mediante videollamadas a través de plataformas digitales.

Para la sistematización y el análisis, utilizamos el software especializado Atlas.Ti 24. El primer paso fue transcribir de manera íntegra los audios de las entrevistas, respetando cada palabra y matiz para capturar la esencia del discurso original.

Nuestro enfoque de análisis se guio a partir de la teoría fundamentada en los datos (Strauss y Corbin, 2002), nos permitió dejar de lado cualquier preconcepción o categoría predeterminada, permitiendo que las categorías emergieran directamente del discurso de las y los participantes. En la primera fase, a través de un proceso de codificación abierta, descompusimos los datos en fragmentos significativos que comenzaban a revelar patrones y significados profundos.

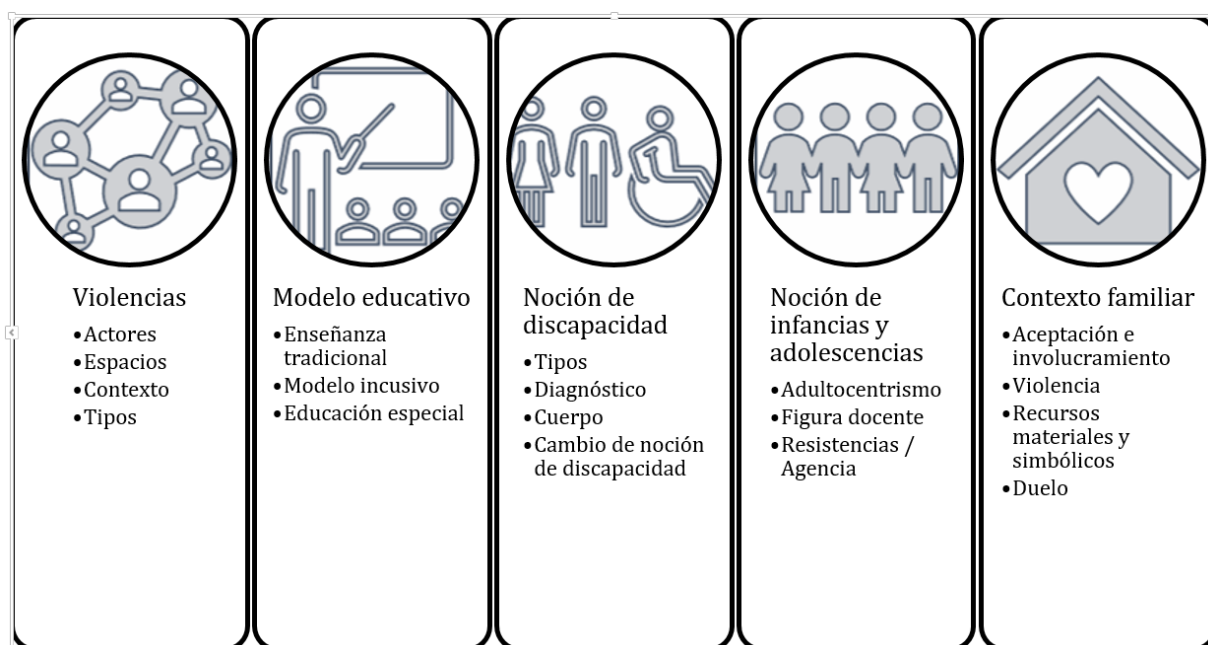
Posteriormente, la codificación axial permitió establecer relaciones entre las categorías principales y las subcategorías. En este momento, comenzamos a construir un tejido de conexiones conceptuales que nos ayudó a entender cómo se entrelazan los diversos aspectos de las experiencias narradas. Este trabajo incluyó reuniones con el equipo de investigación, donde discutimos los hallazgos y trabajamos colectivamente para desarrollar un mapa conceptual. Este mapa nos permitió sintetizar las categorías principales y sus relaciones y sirvió como guía para la interpretación crítica y contextualizada de los datos.

Todo el análisis ocurrió en medio de un diálogo continuo dentro del equipo de investigación, lo que enriqueció el análisis al incorporar múltiples perspectivas. Cada miembro del equipo aportó sus propias interpretaciones y cuestionamientos, generando un proceso más robusto y crítico.

3.3.1. Categorías y subcategorías de análisis

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías de análisis, las cuales surgieron a partir de la sistematización de la información. Estos ejes temáticos estructuran los capítulos de análisis que se presentan posteriormente y exploran las diferentes formas en que la violencia se manifiesta, los actores involucrados y los espacios donde ocurre, así como el papel del modelo educativo en la inclusión o exclusión de NNA con discapacidad:

Imagen 1. Categorías y subcategorías de análisis



Fuente: Elaboración propia

Violencias

Esta categoría analiza las distintas formas en las que la violencia está presente en la vida de niñas, niños y adolescentes. Se desglosa en:

- **Actores:** Quiénes participan en situaciones de violencia, ya sea como agresores o víctimas (docentes, compañeros, familiares, autoridades).
- **Espacios:** Lugares donde ocurre la violencia, como la escuela, el hogar, la comunidad, entre otros.
- **Contexto:** Factores sociales, económicos y culturales que propician la violencia, como la desigualdad, la discriminación o la falta de acceso a derechos.
- **Tipos:** Puede incluir violencia física (golpes, empujones), psicológica (insultos, humillaciones), institucional (exclusión del sistema educativo o falta de apoyo en el hogar) y simbólica (prejuicios, estereotipos).

Modelo Educativo

Aquí se explora cómo se estructuran los sistemas educativos y cómo afectan la inclusión de niñas, niños y adolescentes. Se consideran:

- Enseñanza tradicional: Métodos convencionales de enseñanza, muchas veces rígidos y poco adaptativos a la diversidad del alumnado.
- Modelo inclusivo: Estrategias que buscan eliminar barreras para que todos los estudiantes puedan participar en igualdad de condiciones.
- Educación especial: Modalidades diseñadas para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, pero que en algunos casos pueden reforzar la segregación.

Noción de Discapacidad

Esta categoría se centra en cómo el personal que atiende a las infancias entiende la discapacidad y cómo ha cambiado su percepción con el tiempo y sus experiencias.

Incluye:

- Tipos: Diferentes clasificaciones de discapacidad, como física, intelectual, sensorial o psicosocial.
- Diagnóstico: La manera en que se etiqueta a las personas y las implicaciones que tiene en su acceso a derechos.
- Cuerpo: Cómo se perciben los cuerpos con discapacidad dentro de la sociedad y las barreras que enfrentan.
- Cambio de noción de discapacidad: Se pasa de un enfoque médico, que ve la discapacidad como un problema individual, a un enfoque social, que entiende la discapacidad como el resultado de barreras impuestas por la sociedad.

Noción de Infancias y Adolescencias

Esta categoría analiza cómo se conceptualizan las niñas, niños y adolescentes en diferentes contextos y cómo esto afecta sus derechos y participación.

- Adultocentrismo: Visión que considera que los adultos tienen más autoridad y poder de decisión sobre niñas, niños y adolescentes, muchas veces sin considerar sus opiniones.
- Figura docente: El papel de los y las docentes en la educación y formación de niñas, niños y adolescentes, así como su impacto en la reproducción o transformación de estructuras de poder.
- Resistencias/Agencia: La capacidad de niñas, niños y adolescentes para tomar decisiones, cuestionar normas y participar activamente en su entorno.

Contexto Familiar

El entorno familiar es fundamental en la vida de niñas, niños y adolescentes, y esta categoría analiza su impacto en diferentes aspectos.

- Aceptación e involucramiento: Cómo la familia apoya o rechaza a sus integrantes, especialmente en casos de discapacidad o diversidad.
- Violencia: Situaciones de maltrato físico, psicológico o negligencia dentro del hogar.
- Recursos materiales y simbólicos: Incluye el apoyo económico, educativo y emocional que la familia puede brindar.
- Duelo: el proceso de aceptación de una infancia o adolescencia con discapacidad

Estas categorías permitieron reflexionar sobre las violencias que viven las NNA con discapacidad en las escuelas. En los capítulos a continuación, se retoman para el análisis.

Capítulo 4. Lecciones inesperadas: los primeros pasos en la atención a infancias con discapacidad

Para muchas de las participantes, el primer día en el aula con niños, niñas y adolescentes con discapacidad fue un verdadero golpe de realidad, un encuentro que descolocó cualquier idea previa de lo que creían saber. Algunas de ellas habían recibido formación teórica sobre esta temática durante su educación formal universitaria, otras no. Independientemente de ello, entraron a esas aulas con una mezcla de nervios, entusiasmo y una confianza que se deshizo con la primera crisis sensorial de un o una estudiante, o la primera pelea que no sabían cómo detener. Sin manuales ni experiencia previa, de pronto se encontraron en medio de situaciones que ni en sus formaciones ni en sus imaginaciones habían contemplado.

Algunas recordaron haber sentido miedo, otras reconocen que, en ese momento, no tenían idea de qué hacer y se sintieron abandonadas por aquellas personas que se suponía debían guiarlas. La “preparación”, sus conocimientos teóricos o sus nociones previas resultaron un pobre reflejo de la realidad, inútil frente a la magnitud de lo que encontraban: no era suficiente saber de pedagogía, de desarrollo infantil o de técnicas de disciplina positiva. En el aula, aprendieron a responder de inmediato, a improvisar soluciones sobre la marcha y a contener emociones que iban desde la frustración hasta el agotamiento. Sin embargo, en ese primer choque, también se abrieron paso algunos de los aprendizajes más valiosos de su vida profesional, con un compromiso que no se enseña en ninguna capacitación formal. Aprender haciendo.

4.1. “Nadie quería estar ahí”

Para muchas de las docentes, el camino hacia la educación especial estuvo marcado por la incertidumbre y el desconcierto. Algunas llegaron motivadas por la idea de aprender y contribuir a un ámbito educativo que les parecía nuevo y necesario, confiando en que contarían con el respaldo y la capacitación prometida por el programa al que se habían integrado. Sin embargo, la falta de preparación y el apoyo insuficiente pronto hicieron evidente una dura realidad: el entorno laboral era más difícil y solitario de lo esperado. Así lo expresa una de ellas al recordar sus primeros días:

Mi primer acercamiento a la educación especial fue... inesperado. Entré porque la idea me atraía, aprender sobre la educación especial o el manejo de grupos. Pensé que habría alguna capacitación, algo que me orientara, como se había prometido, pues era parte de un programa de gobierno pensado para la capacitación profesional para el trabajo. Se suponía que habría formación en el manejo de grupos y en la educación inclusiva, pero eso nunca sucedió.

Me asignaron al grupo de los más pequeños, nadie quería estar ahí. Unos ocho o diez niños en un salón que en realidad era una habitación no muy grande. Éramos tres personas: la titular, una auxiliar y yo, que también estaba de auxiliar. Una de las cosas más difíciles fue el control de esfínteres. Era bastante desagradable y se complicaba por muchas razones, y la falta de protocolos era la principal. Las bacinicas estaban en la misma habitación, y a los niños se les llevaba a ellas en horarios establecidos, sin ninguna consideración por su privacidad.

Cuando me tocaba cambiar a alguno de ellos, no había una guía, ni una explicación sobre cómo acercarme a las niñas y niños en esos momentos tan delicados. Era un simple "cámbialos", sin más instrucciones. Yo me preguntaba: "¿Cómo así, nada más?" Y mientras lo hacía, me daba cuenta de que ese salón tan pequeño era también el lugar donde comían después, con los baños improvisados ahí mismo y el ambiente cargado de olores. Como además el salón debía estar siempre cerrado, porque los niños querían correr, el aire era casi irrespirable (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

A través de este testimonio podemos ver algunas de las principales dificultades encontradas por las docentes en sus primeros acercamientos a la atención de infancias con discapacidades: la falta de protocolos claros de atención, la falta de capacitación por parte de las escuelas previas a su incorporación y una cultura institucional en la cual se brinda poco apoyo y empatía a las personas que se incorporan, a quienes se les mira, por el contrario, como herramientas para ocuparse de actividades no deseadas o desagradables para el personal de mayor antigüedad. Ahora desarrollaremos más estas problemáticas.

4.2. “No sabía ni qué estaba haciendo”. La falta de capacitación para la atención de NNA con discapacidades

Comenzaremos por la falta de capacitación, que fue un tema muy recurrente en las entrevistas. Una de las consecuencias del desconocimiento sobre el tema es que llegan a esos primeros encuentros desde el miedo, como mencionó una de las participantes, el miedo a “no saber cómo atender a una persona con alguna condición”. Este miedo puede estar fundado en sus propias historias personales, pero se relaciona también de forma directa con la falta de herramientas para afrontarlo, debido a la formación deficiente en las universidades en relación con la discapacidad. En consecuencia, pueden paralizarse y expresan el miedo: “¿es que cómo?, ¿por dónde empiezo?, ¿qué hago?” (Dora, supervisora de UDEEI, agosto-2024).

Esto debido a que la mayoría no tienen experiencia y en otras experiencias no se les forma de manera amplia y específica o en la atención desde la diversidad cultural y ética de personas que enfrentan condiciones particulares para cada caso, antes de entrar en contacto directo con las infancias con discapacidad, no se les brinda información, herramientas o alternativas para esa atención. En palabras de Magaly (docente frente a grupo de primaria, septiembre-2024), “te avientan a la buena de dios”, o Meredith (docente en asociación civil, septiembre-2024): “no sabía ni qué estaba haciendo, porque no te dan ninguna capacitación”.

Esto fue atribuido principalmente a las deficiencias en la formación profesional universitaria. De acuerdo con la directora de una AC, el principal problema es que no se suelen abordar esos temas en carreras como pedagogía, psicología o relacionadas, que son los perfiles que suelen buscar estos empleos. Pero, además, cuando se abordan, se tiende a hacerlo desde una mirada médico-rehabilitadora-asistencialista, desde la cual la mirada hacia las discapacidades está muy limitada y sesgada:

Llegan y ven a mis niños con autismo, por ponerte un ejemplo, y es: “pero no puede tener autismo porque sí te ve a los ojos”. “Ay, pero no camina de puntitas, me abrazó, no puede tener autismo”. A ver, es un espectro y entonces hay que explicarle desde ahí.

“Es que yo tenía entendido que los chicos con síndrome de Down eran súper amorosos y me pellizcó, me mordió”. No, es que no podemos generalizar por un diagnóstico. O sea, no hay mucha idea [...]. Y sigue teniendo esa creencia o esa visión que se trabaja por el diagnóstico o por la etiqueta, no por la persona. (María, directora de AC, septiembre-2024).

Lo anterior es causado por prejuicios o sesgos derivados de preconcepciones específicas sobre cómo “debería ser” una persona en función de un diagnóstico. Pero también a nivel teórico, se hacen evidentes las deficiencias en la formación universitaria:

Un psicólogo, un pedagogo recién egresado que conozca el concepto y que te pueda decir qué es la integración sensorial, no me ha tocado. Un psicólogo, un pedagogo, ni siquiera un Maestro en Educación Especial que te pueda hablar de cuáles son las áreas del desarrollo que se tienen que manejar en un niño, en un adolescente y en un adulto, no me ha tocado. Cómo hacer una planeación individualizada, no me ha tocado. ¿Cuáles son las subáreas que se tienen que manejar en matemáticas? No me ha tocado. ¿Cuáles son las subáreas de la lectoescritura? No. ¿Qué tipos de parálisis cerebral hay? [...] Me llegan más licenciados en educación especial que no tienen esas respuestas [...]. Acabo de entrevistar a un joven que es licenciado en educación especial en el área motriz, nunca ha tenido contacto con una persona con parálisis cerebral. Tenemos un problema grave. Entonces, la generación que está pidiendo chamba ahorita es la generación de la pandemia. Es la generación que no hizo prácticas, es la que no hizo servicio social, que nunca ha tenido contacto con alguien que babea, o que pellizca, o muerde, o que pateo. (María, directora de AC, septiembre-2024)

Entonces, a la deficiencia en la formación, se sumaron los años de enseñanza a distancia causados por la pandemia de COVID-19, de manera que las personas que están egresando en estos momentos de las universidades, se enfrentaron a una formación aún más deficiente, a través de clases en línea con docentes sin preparación para ello, y la falta de prácticas presenciales que les brindaran mayor experiencia.

Estos vacíos en la formación, tanto desde el ámbito universitario como en sus propios centros de trabajo, ha orillado a algunas de las participantes y algunas de sus compañeras y compañeros docentes, a intentar formarse por su cuenta. Pero esto nace desde un interés particular por brindar un mejor servicio, no desde el plano institucional, por lo que deben hacerlo en su tiempo libre y con sus propios recursos.

En ocasiones, existen recursos disponibles de parte de la SEP, pero se sigue una lógica similar: se trata de conferencias en línea cuyos horarios no resultan compatibles con los horarios laborales del personal docente, y no se da un seguimiento o una capacitación directa de parte de las escuelas en específico. Además, suelen limitarse a la lectura de la “guía operativa” (SEP, 2024), pero sin un

proceso adicional de sensibilización (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Esto tiene como consecuencia que la adecuada atención de las infancias dependa de la buena actitud o del interés de algunas personas docentes. Como lo dijo una de las participantes: “al echaleganismo o de la actitud del o la docente, si buscó profesionalizarse, si tomó algún curso o diplomado” (María, directora de AC, septiembre-2024). Sin embargo, no todas las personas docentes tienen ese interés por la formación para la atención de estos casos. Dora (Supervisora UDEEI, agosto-2024) reconoció también mucha apatía de parte de maestras y maestros, pues una atención y formación adecuada significa una carga importante de trabajo adicional, que no todas están dispuestas a asumir.

Es interesante notar que se hizo referencia a las escuelas normales (escuelas de formación para el magisterio) como espacios educativos que adolecen más de una formación apropiada hacia el estudiantado en temas de atención a la discapacidad de las infancias, inclusive la escuela normal de especialización. Una de las participantes señala que considera que en las normales se sigue trabajando como hace 40 años, no existe una actualización de los planes de estudio, pero más que eso, de los métodos de enseñanza o de la reflexión sobre la importancia de la incorporación de miradas críticas en torno a la discapacidad (Dora, supervisora de UDEEI, agosto 2024).

Resulta fundamental fortalecer la capacitación desde la formación universitaria, tanto a nivel curricular, al darle peso a estos contenidos, pero también la parte vivencial:

que no solo te expliquen cómo se debería de ser, o cómo se supone que es un niño con necesidades educativas especiales, o un niño con discapacidad, sino que también te muestren la parte que no es tan bonita y la parte que te vas a enfrentar, que son momentos de crisis, momentos de los papás (Naomi, Docente en preescolar privado, octubre-2024)

Por otra parte, también se señalaron “casos de éxito” de personas egresadas de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga, que recientemente sí contó con una actualización de su plan de estudios, y a decir de una supervisora de UDEEI, fue en positivo, pues conoce a una egresada de esta escuela que se encuentra

muy avanzada en la Lengua de Señas Mexicana ella ya trabaja Braille, ella ya viene con muchas estrategias, como tableros de comunicación. Ella trabaja mucho dentro del DUA (Diseño Universal de Aprendizajes) una de las tres líneas de trabajo o elementos uno de ellos es trabajar lo motor, la discapacidad motora y está padrísimo. Y si yo creo que se sigue ese perfil para que vengan los de la normal de

especialización con esa licenciatura educación especial, es maravilloso (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024)

Aunque también encontramos la perspectiva contraria, un rechazo a dicha actualización del plan de estudios, al favorecer la inclusión, pero sin la atención a las condiciones que posibilitarían una inclusión verdadera, así como una defensa de la educación especial como necesaria y alternativa a la idea de una inclusión como incrustación (María, directora de AC-septiembre, 2024), como problematizaremos con mayor detalle más adelante.

4.3. Las crisis sensoriales y la falta de protocolos de atención

Uno de los grandes choques ante las primeras experiencias en la atención de NNA con discapacidad se encuentra en la atención de las crisis sensoriales, máxime cuando no se cuenta o no se conocen los protocolos para saber cómo manejarlas. Se trata de situaciones que, como mencionó una de las participantes “se van de las manos” (Fabiola, investigadora en AC- septiembre 2024). Clara nos comparte un ejemplo concreto de su primera experiencia:

En esas primeras experiencias, trabajé con lactantes, familiarizándome con sus etapas de desarrollo y aprendiendo a identificar sus necesidades. Poco a poco empecé a interactuar con niños que requerían atención especializada para su aprendizaje. Luego, al entrar a un grupo de preescolar 2, me informaron sobre un niño que presentaba dificultades para autorregularse, y me pidieron que lo conociera mejor para poder apoyarlo. En ese tiempo, yo era nueva en el lugar, y como tal no deberían dejarme sola con el grupo. Sin embargo, ese día me quedé sin apoyo, y la situación se complicó un poco. Yo no sabía a quién contener, si al niño o al grupo. Lo que hice fue intentar contener al niño, pero en un momento me golpeó. Ahí fue cuando reaccioné y le dije: “¿Ya, Fer?”, porque los demás niños también estaban pendientes, observando qué haría la maestra. Al final, tuve que pedir ayuda para manejar la situación. Afortunadamente, me apoyaron en ese momento. Aunque el golpe me dolió, aprendí que era fundamental capacitarme para saber cómo manejar y dar contención adecuada a niños con este tipo de necesidades (Clara, docente preescolar público, septiembre-2024).

Este tipo de situaciones, sin duda significan un riesgo de trabajo para los y las docentes. Escuchamos experiencias de golpes, rasguños, mordidas, hasta situaciones más delicadas, como intentar clavar unas tijeras o disparos con una pistola de balines. Algunas de ellas más difíciles que otras, pero que tienen en común el no saber cómo actuar, el temor de no hacer las cosas bien, o de lastimar o ser lastimadas:

Fernando, que era este chico de 19 años, no me acuerdo qué tenía, es que nunca nos dieron un diagnóstico, pero no hablaba, le costaba mucho comunicarse, a lo mejor era como un tipo de autismo. Él tenía, de repente, arranques, como que se desesperaba y lo que hacía era que te mordía, te pellizcaba, te empujaba. Entonces, para nosotros, realmente sí era peligroso, porque él era alto, era gordito, o sea, tenía fuerza. Y cuando la dueña pasaba con él, siempre metían a dos terapeutas extra para que, si algo pasaba, ahí estaban. Y a nosotros no, nos metían a solas con él y si algo pasaba, pues, nunca... Entonces, igual nosotros, muchas veces pensamos: bueno, mejor no voy a hacer esto, porque como que se va a alterar y así (Meredith, docente en AC, septiembre-2024)

Recuerdo, por ejemplo, a un niño pequeño que en una ocasión comenzó a gritar y a mostrar cierta agresividad. La maestra titular intentó tranquilizarlo; se acercaba, le hablaba, probaba estrategias, pero si no lograba que el niño respondiera, entraba en escena la asistente. Y tal vez con ella el estudiante sentía una conexión distinta, un vínculo de confianza, de afecto, no sé, son mil factores en juego. Incluso la directora llegó a participar de ese control de las crisis, porque los alumnos también la conocen. Entonces entraban diferentes actores. También otros alumnos más grandes de repente llegaban a asistir a sus compañeritos: "Cálmate, no va a pasar nada". "Ya no llores, no estés triste". O sea, ahí se activan varios mecanismos. Porque si uno pensara que con un maestro con el titular es suficiente, en realidad no se resuelve. La crisis sigue y el niño puede explotar, explotar en llanto o en cualquier emoción que está atravesando en ese momento. (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024)

Este tipo de situaciones resultan un gran reto incluso para docentes con experiencia. Se trata de momentos con los cuales es difícil lidiar, pero que están siempre presentes en la posibilidad. Como aquellos hitos en la atención para los cuales debes tener preparación, pero que en realidad no sabes del todo cómo actuar cuando se presentan.

En ocasiones, más que con preparación previa, se abordan estas situaciones "con vocación", tal como lo expresó la directora de una asociación:

La palabra que mejor define este trabajo es "vocación". Al llegar aquí, sabes que en algún momento te tocará enfrentar situaciones difíciles, y es admirable ver cómo titulares, co-titulares y auxiliares intervienen cuando es necesario. Hemos tenido estudiantes en crisis, golpeando paredes; aún tenemos marcas de un joven que se golpeó la cabeza contra el muro. En esos momentos, la prioridad es contener, cuidar y protegernos a todos. Alguien siempre se encarga de apoyar al grupo mientras los demás ayudan a quien está en crisis, porque no se puede dejar a los demás sin atención.

Creo que ese sentido de vocación crece aquí día a día. Vivir estas experiencias en el día a día te hace sensible y empático ante cada situación, y trabajamos mucho con las familias, porque también ellas, en medio de todo, necesitan este apapacho. (María, directora de AC, septiembre-2024)

La vocación, empero, no es suficiente cuando se tiene que enfrentar situaciones de esta naturaleza. Desde la dirección de la AC, nos compartieron que cuentan con protocolos y técnicas para apoyar a estudiantes en crisis, por ejemplo:

Si es un niño contenible, lo puedes poner en tu hombro y con tu misma cabeza tratar de aminorar, utilizar un cojín y siempre utilizar algo que lo regule. Si es un chico muy grande que se está golpeando, poner una colchoneta atrás de él, sostener sus manos, regularlo, mojarle las manos, mojarlo a él. Algo que lo regule. Hay que buscar, cada quien tiene como su gadget. Pero hay veces que sí, o que se están golpeando mucho, mucho. Entonces hay que tratar, en la medida de lo posible, crisis como no autolesivas, sino a terceros, pues también contener, sacar al patio. A veces es solamente capotear, pero si se está haciendo mucho daño, pues sí... En cuanto a la contención, primer punto y primer requisito es: no ponerse en riesgo. (María, directora de AC, septiembre-2024)

Sin embargo, docentes que trabajaron en esa misma institución, nos compartieron que desconocen la existencia de un protocolo y afirman que no se les capacitó para atender esas situaciones, más bien tuvieron que aprender en la práctica, ante la emergencia y con sus propios recursos. Esto ha llevado a algunos/as a tomar una postura de:

“voy a dejar que tú experimentes tu crisis si es lo que necesitas, como para después reprogramar tu rutina de aprendizaje”. Si yo intento suspender o controlar tu crisis, te va a provocar que sea más grave la consecuencia, que tú entres en más desesperación, en más ansiedad. Quizás te vuelvas agresivo incluso para ti, sobre todo para con tus compañeros. Entonces, vamos a dejar que tengas esta crisis. Yo te acompaño, yo te asisto y luego ya vemos cómo afrontamos. (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024)

El desarrollo de estas herramientas depende de cuánto tiempo de experiencia en la escuela tienen y qué tanto conocen al alumnado y los vínculos que hayan podido crear. Aunque esta estrategia de “dejar hacer” puede tener graves consecuencias si no se ejecuta de la manera adecuada, como ejemplo, la experiencia que nos comparte Magaly, dentro de una escuela regular:

Marco se quiso aventar. Era la hora de bajar al recreo, entonces se acostó en el piso, no quiso hacer nada y se empezó a pegar. Hablo a dirección: “¿sabes qué? Marco se está pegando y ya tengo que bajar a los demás”. Sube la subdirectora académica, entonces me agarra de la mano y me dice: “vente, déjalo”. Pues fueron esos dos, tres pasos cuando él ya estaba con el pie en el barandal. Entonces llegó UDEEI y fue como pudimos controlar la situación, pero la subdirectora no supo cómo actuar. Ya después la directora la regañó, porque le dijo que jamás se deja a un niño en una crisis (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024)

Ante esta falta de capacitación, los y las docentes se ven obligadas a desarrollar sus propias herramientas y a actuar ante estas situaciones de emergencia. En un principio, a partir de sus propios saberes previos o su intuición, y posteriormente desde la experiencia desarrollada en la práctica, en la mayoría de los casos, pero que no necesariamente se encuentra respaldada por evidencia científica o conocimiento probado, sino que son herramientas que les han funcionado en la práctica, como nos comparte una antropóloga que realizó su investigación en una de las asociaciones que atienden infancias con discapacidad:

En las crisis, a pesar de que los maestros conozcan los perfiles de sus estudiantes y sepan por qué se detonan, uno pensaría que al ser psicólogos y al ser pedagogos, no tienen quizás la preparación para manejar esas crisis, pero su experiencia ahí les ha permitido desarrollar ese *expertise*, ese aprendizaje como docentes de que, si hay un alumno que tiene autismo profundo y está entrando en crisis, saben qué mecanismos le ayudan al alumno a no auto lesionarse, por ejemplo (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024).

Este desarrollo de habilidades, no obstante, requiere de un proceso muchas veces basado en el ensayo y error, tratar de aplicar distintas herramientas intentando averiguar cuál puede funcionar:

En mi grupo había un niño con autismo, pero sus características eran bastante agresivas. Fue un desafío entender cómo ayudarlo a regularse, ya que su comportamiento no solo nos afectaba a nosotros como docentes, sino también a sus compañeros. Fue una situación complicada porque, al principio, no sabía por dónde empezar. Me surgía la empatía y la pregunta: "¿Cómo puedo ayudarlo?". Había visto que era posible apoyar a otros, pero también comprendí que, aunque tengan el mismo diagnóstico, cada niño es único, con características y maneras de regularse distintas.

Poco a poco descubrí que le gustaba la música, y ese fue un punto de partida. Durante las crisis, comenzamos a usar la música, lo que implicaba la participación de todos en el grupo. Los otros niños ya sabían qué hacer y decían: "Vamos a poner música para que se calme". Incluso tenían una pequeña coreografía; acompañaban la música con secuencias de movimientos con las manos y los pies. El niño también encontraba consuelo en lo sensorial: a menudo se quitaba los zapatos y poner los pies en el suelo le ayudaba a calmarse. Fue un trabajo constante, pero significativo. (Clara, docente preescolar público, septiembre-2024)

En esta breve historia hay tres puntos importantes a resaltar: en primer lugar, la dinámica de ensayo y error. Pareciera que el aprender cómo regular a este niño fue una cuestión de serendipia más que basada en la formación o en herramientas teóricas o pedagógicas. Aunque también es importante reconocer la particularidad de cada niño y

niña, no pueden existir recetas para la contención o para la regulación emocional y de ahí la importancia de aprender a conocer a cada niño y niña en su particularidad.

Por otro lado, estas herramientas están siempre mediadas y limitadas por las propias preconcepciones de las docentes. A pesar de que tengan las mejores intenciones, lo que intentarán para atender estas situaciones depende de lo que ellas creen que es lo más adecuado, lo cual no necesariamente se alinea con sus necesidades, por ejemplo:

No hay nada más que lo que las maestras pudieran hacer desde lo que ellas creyeran que era lo más adecuado, y para ellas lo más adecuado pues era como, normalmente pudieras ponerle límites a un niño, que el tiempo fuera, que regañarlo de forma un tanto fuerte, a veces como con esta parte de un poco condicionamiento: si te portas bien te voy a regalar una galleta, te voy a dar esto, o sea, como que esas eran sus estrategias. (Naomi, Docente en preescolar privado, octubre-2024)

En esta línea, las situaciones de crisis son presentadas hasta aquí como experiencias inminentes en el trabajo con NNA neurodivergentes. No obstante, de acuerdo con uno de los participantes, estas crisis no son necesariamente inevitables. Si bien es cierto que existe un componente de falta de regulación emocional de parte de algunas infancias, tal vez el foco debería colocarse en su lugar en los detonantes de esa desregulación, que muchas veces pueden ser las y los propios docentes.

Si el alumno está tranquilo, pero está tranquilo porque no se siente afectado por el profesor y por la dinámica del aula, ese chico no te va a generar ninguna situación de riesgo. Hace dos años tuve una alumna con esquizofrenia. Ojo aquí, esa alumna se va a comportar de manera diferente con diferentes tipos de maestros con diferentes ideologías. Si a esta alumna le toca a un maestro y el conocimiento es lo más importante, la alumna se le va a detonar, lo va a intentar golpear, eso porque se le va a salir de su estructura mental en algún momento en la psicosis, porque el maestro le va a estar presione y presione de que “tienes que aprenderte esto y el otro”, la niña se le va a desbordar (Isaac, Docente en tele-secundaria pública, septiembre-2024).

Así, en el caso de Clara el permitirse explorar otras estrategias surge a partir de un entendimiento del autismo a partir de su propia experiencia con su hijo. En ese caso en particular, encontró como estrategias de contención la música, el baile y la estimulación sensorial recibida al estar descalzo. Pero estas mismas acciones aparentemente pequeñas resultarían impensables para una docente que priorice el orden, la imagen o el silencio como indispensables en su salón de clase y, de esa manera, estaría inadvertidamente provocando lo mismo que tanto miedo tiene de enfrentar.

El segundo punto por resaltar tiene que ver con la propia vivencia de Clara. Al revisar las experiencias de todas las participantes, se hace evidente que uno de los principales móviles que les impulsa a tratar de formarse para construir esas herramientas necesarias, nace de la empatía hacia los niños y niñas y hacia la situación que viven en las aulas. En el caso específico de Clara, esta empatía nace también de que es madre de un niño autista, por lo que puede relacionarse con su alumno desde un lugar de mayor comprensión y entendimiento, además de contar con una mayor diversidad de herramientas que probar para intentar ayudar.

Y el tercer punto a rescatar tiene que ver con la dinámica del grupo. Las situaciones de crisis en ocasiones son vividas como un riesgo para el grupo, como agresiones del niño o niña que atraviesa la crisis, pues puede haber golpes, miedo, etc. Pero es importante ver cómo Clara ha generado un espacio de apoyo y empatía de parte del resto del grupo, quienes también llegan a conocer bien al niño y se involucran e interesan para tratar de ayudar cuando ocurre una crisis, por ejemplo, aconsejando a otras maestras que pongan música porque saben que eso ayuda a traerle calma.

Por otra parte, es importante reconocer también las redes de apoyo entre docentes que se pueden crear. Al tener diversos grados de experiencia y diversos niveles de conocimiento en la atención de NNA neurodivergentes, cada quien cuenta con su propia caja de herramientas. Hay ocasiones en las cuales muestran apoyo y compañerismo y se aconsejan entre sí compartiendo las estrategias que les han funcionado ante casos similares.

4.4. El camino autodidacta

Al inicio, ante la falta de preparación específica y experiencia directa en la atención a NNA con discapacidad, el manejo de situaciones como las crisis sensoriales suele apoyarse en la intuición, lo cual, como hemos señalado, no es suficiente. Es fundamental tener espacios de profesionalización. En algunos casos, esta proviene de la propia institución, ya sea de manera directa, a través de cursos y talleres, o de forma indirecta, cuando el personal docente que introduce a las nuevas personas en las dinámicas del aula, comparte protocolos y proporciona la información necesaria para atender a las infancias adecuadamente.

En otras instituciones, se les brindan capacitaciones a través de internet, o se les envía a algunos cursos a lo largo del año. Inclusive en el caso de las AC existen colaboraciones, de manera que personal especialista de una de las instituciones acude a otras para capacitar al personal, creando así “circuitos de capacitación”.

En el caso de las escuelas públicas, existen capacitaciones brindadas de parte de la SEP. Con frecuencia, estas son brindadas a través de internet, pero el personal debe tomarlas fuera de su horario laboral, o bien, cuando laboran en el turno vespertino, no puede tomarlas. Además de esas, existen capacitaciones obligatorias que tienen que ver con la implementación de la guía operativa para la operación y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. En estas, se abordan las temáticas de Derechos Humanos, incluyendo las nociones de inclusión y no-discriminación.

Esto, sin embargo, resulta insuficiente. A decir de Clara, la capacitación únicamente resulta útil cuando va acompañada de reflexión y sensibilización, pues de poco sirve recibir muchas capacitaciones si a final de cuentas no se llevan a cabo en la práctica:

Cada año nos explican sobre estos temas; incluso la psicóloga nos da pláticas, pero como siempre he dicho, no se trata solo de recibir la información, sino de ponerla en práctica. Muchas de mis compañeras han tomado cursos sobre autismo e inclusión, pero al verlas en acción pienso: "¡Ups! ¿Dónde están las estrategias que aprendimos?". Nos ofrecen muchos cursos al año, y al final me pregunto: ¿de qué sirve si no los aplicamos realmente? Nos proporcionan enlaces o nos envían a otras instituciones, o bien, nos muestran lo que abordaron en videoconferencias. Además, tenemos que cumplir con ciertos cursos de Derechos Humanos. Sin embargo, justamente ahí es donde me cuestiono: ¿de qué sirve toda esta capacitación si, en la práctica, no la implementamos? (Clara, docente preescolar público, septiembre-2024)

Así vemos que la capacitación pierde su valor cuando no está respaldada por la convicción y el compromiso de quienes la reciben. Los cursos obligatorios, aunque bien intencionados, resultan insuficientes si no se traducen en prácticas concretas en el aula. La información y las estrategias impartidas quedan vacías cuando no existe un interés real por aplicarlas en situaciones cotidianas. Aquellos docentes verdaderamente interesados en mejorar su práctica educativa, que desean aprender y adaptarse para responder efectivamente a las necesidades del estudiantado, se ven en la necesidad de buscar, por sus propios medios, recursos y formación adicional.

Las docentes que participaron en esta investigación muestran ese interés por la mejora continua de su práctica y mejorar sus habilidades para la atención de las infancias en general, pero en particular las infancias con discapacidad. Mediante cursos, diplomados, posgrados, etc., han ido llenando esos vacíos dejados por sus instituciones, como lo narran a continuación:

La capacitación docente, en mi experiencia, tiene que ser autogestiva y depende en gran medida de cada maestro según las necesidades que se presenten en el aula. Por ejemplo, este año tengo un estudiante que enfrenta varios retos: no tiene períodos de atención, le cuesta establecer límites, y presenta dificultades emocionales. Esto me obliga a buscar información y recursos continuamente, ya que desde la escuela como tal no se brinda ese apoyo. Cuando tuve a Marco, un niño que en su momento amenazó con lanzarse desde el segundo piso, llegué a un nivel de estrés enorme; recuerdo que incluso vino la supervisora, pero no es lo mismo recibir instrucciones a enfrentarse día a día, durante ocho horas, con un niño con estas características. Esto me ha llevado a buscar apoyo psicológico y a tomar cursos para encontrar herramientas que me ayuden a manejar situaciones así, pero todo ha sido por iniciativa propia.

Durante la pandemia tomé varios cursos. Antes de eso, no me sentía muy hábil en matemáticas ni en encontrar estrategias para trabajar con mis estudiantes. Sabía que debía cambiar mi dinámica de trabajo, así que comencé a buscar cursos que me ayudaran a mejorar. En cuanto a la maestría [en educación básica], al principio estaba negada a hacerla. Sentía que tal vez no podría con la carga de trabajo, pero una vez que comencé, me di cuenta de que ese era mi lugar. La maestría me enseñó a analizar mi propia práctica docente y me motivó a estar más comprometida con mis estudiantes, buscando nuevas estrategias para apoyarlos. Aún hoy, no me siento completamente experta en el uso de estrategias, sigo aprendiendo. Pero conozco compañeros que no perciben la misma necesidad y no buscan esa capacitación (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Las experiencias compartidas en esta sección revelan tanto las carencias como la resiliencia del personal docente ante los retos de una educación inclusiva. A través de sus relatos, es evidente que la atención de las infancias con discapacidad recae casi exclusivamente en la vocación y el compromiso de las y los docentes, quienes buscan construir espacios seguros y adaptados a las necesidades particulares de estos niños y niñas. Sin embargo, estas experiencias también exponen un vacío importante, uno que el Estado y las instituciones educativas no han logrado cubrir: la ausencia de protocolos de atención, capacitación especializada, recursos suficientes y apoyos adecuados.

La responsabilidad de una educación inclusiva que respete la dignidad de cada NNA con discapacidad no puede recaer únicamente en la iniciativa personal de los y las docentes, por comprometidas y conscientes que sean. Las instituciones educativas, las políticas

públicas y la formación profesional deben comprometerse a construir entornos de aprendizaje que, en lugar de invisibilizar o violentar a estas infancias, respondan a sus necesidades con empatía, respeto y preparación.

Las docentes participantes muestran una profunda conciencia sobre la dignidad y el respeto necesarios para el trabajo con estas infancias, una conciencia nacida de su propia empatía y experiencia personal, más que de una formación o acompañamiento institucional adecuado. Además, reconocen que ese desarrollo de conciencia se trata más de la excepción que la norma. Pues a menudo se sienten como personas extrañas, cuando prima entre sus compañeras y compañeros el conformismo y el mínimo esfuerzo.

Por otra parte, en muchos relatos, las crisis sensoriales se mencionan como situaciones inevitables en la atención de infancias neurodivergentes, lo que puede llevar a las nuevas personas en el ámbito educativo a percibir estas crisis como actos de agresión o violencia. Sin embargo, es esencial entender que estas reacciones reflejan la inconformidad de estos NNA ante un mundo que les resulta limitante y discapacitante, que no está adaptado a sus necesidades. Más que agresión, estas crisis son una respuesta lógica a las imposiciones de una sociedad que les exige adaptarse a normas que no respetan su diversidad.

Capítulo 5. Infancias y adolescencias con discapacidad en el contexto educativo

Las infancias y adolescencias con discapacidad enfrentan diversos desafíos en el contexto educativo debido a la falta de adaptación de las estructuras y persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales. Esto incluye limitaciones arquitectónicas que limitan el acceso y plena participación de infancias con discapacidades motrices, usuarias de sillas de ruedas, entre otras; pero también actitudes discriminatorias de miembros de la comunidad escolar que dificultan su vida cotidiana y su estancia en la escuela. Aunque existen avances en políticas de inclusión, persisten desigualdades en el acceso a recursos y servicios, lo que limita las oportunidades de aprendizaje e inclusión para gran parte del estudiantado con discapacidad.

En este capítulo, revisamos las prácticas educativas actuales y las dificultades que limitan el desarrollo pleno de las infancias y adolescencias con discapacidad. Comenzamos por describir los modelos educativos tradicionales, que históricamente han excluido a esta población, y se presentan alternativas que buscan una mayor inclusión y adaptación a las necesidades individuales. El capítulo resalta la importancia de superar enfoques centrados exclusivamente en los diagnósticos y propone una educación que valore la diversidad.

5.1. Encuentros y desencuentros: noción de las infancias y adolescencias con discapacidad

El análisis de la noción de discapacidad en relación con las infancias y adolescencias revela una serie de percepciones y prácticas que dejan ver cómo la edad y la discapacidad se entrecruzan con diferentes aristas generando dinámicas específicas que complejizan la forma en que se concibe y se atiende a esta población.

En un primer momento, observamos que las concepciones sobre la discapacidad de la comunidad educativa determinan la manera en la cual se aproximan a estas infancias. Algunas participantes comprenden la discapacidad desde una perspectiva crítica, en la cual enfatizan las barreras sociales y estructurales que limitan la participación plena de las infancias con discapacidad en la escuela, como lo señala María, directora de una AC:

Te lo voy a decir en dos vertientes: la discapacidad es únicamente una condición de vida o una forma de definir a una persona, sin embargo, la discapacidad no es el diagnóstico. La discapacidad son todas las barreras a las que se enfrentan estas personas con este diagnóstico en la parte social, actitudinal, en accesibilidad; no sólo me refiero a la accesibilidad arquitectónica, sino a todo lo que conlleva la accesibilidad a la escuela, a ambientes sociales, a ambientes culturales, a ambientes recreativos y a ambientes laborales. Entonces, la discapacidad se divide en dos vertientes: las áreas de oportunidad que tiene una persona y los apoyos que requiere para una mejor calidad de vida y para incorporarse y la discapacidad que tenemos todos como sociedad para recibirlos de una manera respetuosa. (María, directora AC, septiembre-2024)

Sin embargo, esta noción crítica no es compartida por todas las personas entrevistadas. La forma en que las personas participantes perciben a las infancias con discapacidad varía de manera considerable y, en ocasiones, reproduce enfoques asistencialistas o paternalistas en los cuales, aunque de una manera bienintencionada, buscan sobreproteger a esta población, aunque esto puede limitar su autonomía.

Algunas docentes, por ejemplo, justifican la sobreprotección como una necesidad obvia ante las mayores demandas de atención que requieren algunos estudiantes: "no es que sobre protejas a un niño, le estás dando mayor atención porque te está demandando mayor atención" (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024). Pero la sobreprotección por parte de padres, madres y personas educadoras puede ser perjudicial, incluso violenta, al impedir el desarrollo de habilidades necesarias para la autonomía y participación social, lo cual, a su vez, perpetúa su dependencia de figuras adultas y refuerza la idea de que son incapaces de desenvolverse por sí mismas. Además, para las docentes, también implica cierto "abandono" del resto de grupo, lo cual afecta también el desarrollo del resto de las infancias, a la vez que puede generar tensiones en el grupo de pares, quienes pueden ver con malos ojos el "favoritismo" hacia uno de sus compañeros o compañeras.

Una tercera mirada corresponde a una expectativa de "normalidad", que parte desde una mirada médica de la discapacidad en la cual se le entiende como una "enfermedad", por lo cual sería "curable". Esta mirada se refleja en esfuerzos de parte del personal docente o de las familias por lograr que niños y niñas se comporten como los niños neurotípicos de su edad, lo cual puede derivar en prácticas poco efectivas, inclusive perjudiciales, como lo menciona una de las participantes:

Su mamá pensaba que su hija en algún momento podría ser o tenía la esperanza de que podría ser “normal”. Yo creo que tiene que ver con la idea de que entre más se parezcan los espacios en los que pueden convivir a aquellos en los que yo conviví, no sé cómo explicarlo... Básicamente es una invisibilización. Es una idea de que pueden insertarse en la sociedad bajo los mismos esquemas que tenemos todas y todos. Entonces, yo creo que eso también no permite el desarrollo de políticas (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Además del desarrollo de políticas, continúa Ana, la expectativa de normalidad obvia la necesidad de adecuar los espacios y actividades a las infancias con discapacidad y más bien se les exige acoplarse a los estándares, lo cual “anula” su existencia:

Me parece que es una suerte de no existencia, de anular todas las necesidades a partir de que, pues si tienes esta falsa idea de que podría ser “normal”, no necesitas adecuaciones, no necesitas espacios especiales, no necesitas cambiar toda una rutina dentro del núcleo familiar, porque pues no existe. Porque al final puede integrarse. Yo lo veía en casa de [la niña a quien cuidaba], cuando su mamá quería tenerle rutinas de una niña “normal” a partir de premios y a partir de sobre estimularla, cuando no eran las necesidades que ella requería (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Estas expectativas de “normalidad” parten muchas veces de un duelo respecto a las expectativas, planes y proyectos de vida que tenían para sus hijos e hijas. Y esta mirada también se refleja en la escuela. Algunas docentes enfatizan que las adecuaciones y herramientas que utilizan tienen como objetivo ayudar a las Personas con Discapacidad a alcanzar los mismos objetivos que sus pares sin discapacidad. Esta visión sigue arraigada en la idea de la “normalidad” como estándar a alcanzar, bajo la cual se espera que estudiantes con discapacidad se adapten a un sistema preexistente, sin necesidad de modificar este último. Así, también se subestiman estas barreras sociales y estructurales que dificultan la presencia de esta población en las aulas regulares y se refuerza el estatus de “no existencia” al que hacía referencia la participante anterior.

Además, este tipo de conceptualización lleva a la creación de políticas públicas que no responden a las realidades concretas de las infancias con discapacidad. Las políticas educativas y sociales suelen estar orientadas a una integración superficial, sin cuestionar los verdaderos obstáculos estructurales que enfrentan estas infancias, como la falta de accesibilidad, recursos adecuados, o formación docente especializada. Sobre estas consecuencias, ahondaremos más adelante en este capítulo.

5.1.1. Noción de discapacidad en el personal docente

Las nociones en torno a la discapacidad que va construyendo el personal docente se relacionan de manera directa con sus experiencias en la atención de estas poblaciones, tanto en su experiencia profesional cotidiana como en el plano personal. En este sentido, es importante reconocer la heterogeneidad de perspectivas sobre la discapacidad, a partir de las características y desafíos específicos de las infancias que han tenido bajo su atención. En las entrevistas, las participantes mencionaron diversas discapacidades presentes en sus espacios educativos, lo que nos permite identificar los tipos de discapacidad con los que interactúan y analizar cómo su comprensión de estas influye en su manera de abordarlas en el aula.

Identificamos que la discapacidad está profundamente relacionada con el cuerpo, dado que diversas condiciones que se clasifican como discapacidades impactan directamente en la forma en que una persona interactúa con su entorno. A través de las entrevistas realizadas, identificamos distintas categorías de discapacidad presentes en las escuelas, cada una con desafíos particulares en el ámbito educativo y social.

- Discapacidad intelectual. Las infancias con discapacidad intelectual presentan limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las habilidades de adaptación. Esto puede afectar sus posibilidades para realizar actividades cotidianas, aprender de manera convencional o comunicarse eficazmente. Las entrevistas revelaron que las infancias con discapacidad intelectual enfrentan desafíos en la interacción social y en su integración plena en los contextos educativos y familiares. Dos de las participantes que laboran en Centros de Atención Múltiple (CAM), hacen referencia a que la población principal que atienden son infancias con Síndrome de Down. Una de ellas menciona que es la población “más conocida, porque tienen sus características propias” (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024), aunque también atiende a infancias con otros síndromes asociados también con discapacidad intelectual.
- Infancias con neurodivergencias. Hace referencia a las diferencias en el funcionamiento neurológico que no se ajustan a los patrones considerados típicos. En el caso de las infancias, esta categoría incluye condiciones como el

autismo y el TDAH, que afectan la forma en que perciben y procesan el mundo. Las personas neurodivergentes presentan formas únicas de aprender, comunicarse e interactuar con su entorno, lo cual requiere enfoques educativos inclusivos y personalizados. Todas las docentes participantes que laboran en escuelas de educación regular mencionaron que atienden a infancias neurodivergentes.

- Discapacidad motriz. Implica alteraciones en la capacidad para controlar los movimientos corporales debido a daños en el sistema neuromuscular o en el sistema nervioso central. Esta condición afecta la movilidad y, en algunos casos, la coordinación de los movimientos finos y gruesos. Las infancias con discapacidad motriz pueden requerir dispositivos de asistencia, como sillas de ruedas o prótesis, para acceder a espacios educativos y sociales de manera autónoma.
- Barreras para el aprendizaje. Existe una confusión entre discapacidad y barreras para el aprendizaje, que no necesariamente se clasifican como discapacidades, pero que requieren atención especial, como señaló una de las participantes:

Porque hay otros niños que no tienen realmente una discapacidad, simplemente los maestros no quieren trabajar cuestiones de motricidad, a la mejor de maduración. Porque yo he visto niños que no tienen la madurez en primero, pero en tercero ya pueden hacer cosas que no pudieron hacer en primero y a la mejor era parte de algo orgánico, que no es algo intelectual, pero hay un desfase en el desarrollo de su pensamiento o no sé de qué será, pero no es realmente una discapacidad, simplemente la edad cronológica no está de acuerdo a su edad mental. Por ejemplo, hay muchos niños que ahorita tienen problemas de lenguaje porque los papás ya no pronuncian con ellos las cosas, ya ni siquiera hacen el intento de decirle: “leche”, “caja”, “lápiz”. Si ellos lo pronuncian mal. “Ah, pues está chiquito, ¿no?” (Laura, subdirectora de primaria pública, septiembre-2024).

Vemos pues, que los tipos de discapacidad que atienden las personas participantes, tanto dentro de escuelas regulares como de educación especial, son variadas. Esto implica todo un reto, pues cada una de ellas tiene necesidades específicas, de manera que no resulta fácil para el personal docente adaptarse a cada una de estas necesidades, además de que no tienen la formación necesaria en cada uno de los tipos de discapacidad para hacerlo de la mejor manera. Aunado a ello, la noción sobre la discapacidad y las necesidades educativas que tienen estas infancias se ve influenciada por estas experiencias, en conjunto con las condiciones institucionales, políticas

educativas, entre otros factores que, en conjunto, determinan la manera en que se tratará a estas poblaciones dentro de las instituciones educativas. En esta investigación, encontramos tres principales modelos que reflejan la noción de las escuelas sobre la discapacidad y cómo se considera que se debe atender a las infancias dentro de las mismas: la escuela tradicional, que considera que deben integrarse a las escuelas y ajustarse a la normativa; la educación especial, que aboga por espacios segregados de las escuelas “regulares” para la atención más especializada de las infancias; y la educación inclusiva, que asume la necesidad de transformación de las estructuras previas para ajustarse a las necesidades específicas de las infancias con discapacidad. En la siguiente sección ahondamos más sobre estas miradas.

5.2. Modelos educativos para la atención de las infancias con discapacidad

En esta sección analizamos desde tres perspectivas diferentes la consideración de las infancias con discapacidad en el sistema educativo mexicano. La primera de estas perspectivas es la enseñanza tradicional, que encuentra sus bases en la memorización de los aprendizajes y la homogeneización del estudiantado. Su énfasis en la estandarización ha excluido históricamente a estudiantes que no encajan en sus parámetros normativos, particularmente el estudiantado con discapacidades. En un segundo momento, examinamos las promesas y limitaciones del enfoque de educación inclusiva, presente actualmente en la política pública educativa, como una propuesta encaminada a superar esta exclusión histórica, pero que, con frecuencia, no puede superar el plano discursivo, debido a que su ejecución no ha ido acompañada de recursos y apoyos adecuados para las escuelas, comunidades, docentes, familias ni estudiantes con discapacidades. Finalmente, exploramos el rol de la educación especial como una alternativa que intenta cubrir los vacíos dejados por el Estado en la implementación de una educación inclusiva, pero **que también enfrenta el riesgo de reforzar dinámicas segregadoras.**

5.2.1. Enseñanza tradicional

La idea de la escuela tradicional se caracteriza por plantear la homogeneización de las y los estudiantes, se trata de buscar la adquisición de conocimientos o datos en

momentos y de maneras específicas, lo que significa que no se considera la diversidad de necesidades dentro del espacio. Por ello, las y los estudiantes que presentan alguna discapacidad enfrentan una serie de desafíos y limitaciones, asociadas con el hecho de que la escuela se presenta como un espacio con múltiples deficiencias que permite y fomenta la violencia. A lo largo de las entrevistas, las experiencias docentes hacen evidentes la estructura rígida en la escuela y la enseñanza tradicional, las instituciones se convierten en espacios de rutinas estrictas donde el personal docente es el encargado del control de las dinámicas internas.

La búsqueda por la homogeneización se presenta en reglas impuestas cotidianamente. En una de las entrevistas, una docente señalaba que, en su escuela, había maestras cuyo interés se centraba “más en lo conductual que en lo pedagógico”, es decir:

Que los chicos obedezcan, porque ellas quieren que el chico a la primera obedezca, o sea, “párate y siéntate en tu lugar”, porque sí están en el piso, pero ellas quieren que lo haga inmediatamente [...] y si no las obedecen: “ay no, no le hables porque se portó muy mal el día de hoy, es una niña muy desobediente, es una niña que no sigue las indicaciones” (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

Se hace evidente entonces, que la escuela está cimentada en la tradición, que viene acompañada por ideas de orden y disciplina. Esta perspectiva rígida, centrada en la obediencia inmediata y la imposición de normas, parece reflejarse en las prácticas pedagógicas, que terminan priorizando el control y la obediencia como enseñanzas fundamentales.

Valga la pena recordar algunas de las ideas que caracterizan este modelo desde las ideas de un experto en los modelos educativos y escuelas que los reproducen en las que prevalecen ideas que merecen una crítica como las siguientes:

separación del mundo y, en el interior de este recinto reservado, vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno. La vida externa es considerada peligrosa, es temida como fuente de tentaciones; los jóvenes que están en el internado son, a su vez, propensos a la tentación, débiles, y sienten atracción por el mal. Es necesario, por tanto, no sólo aislar la vida del internado de la del mundo, sino también vigilar constantemente al alumno para que no sucumba a sus deseos y apetencias naturales (Palacios, Marchesi y Coll, 2014, p.16).

Vale la pena comparar estos rasgos de escuela del siglo XVII con las actuales.

En la misma línea, algunas docentes, aunque posean herramientas pedagógicas más complejas y en un inicio busquen implementar prácticas pedagógicas novedosas, luego son absorbidas por las dinámicas o demandas institucionales y optan por métodos más simples y efectivos a corto plazo (desde su perspectiva), como el regaño o la imposición, en respuesta a las demandas inmediatas del aula:

Yo me imagino que al principio esta maestra sí aplicaba métodos más complejos porque todo lo que ella me enseñaba era bastante bueno, ella tenía buenos conocimientos. Yo creo que lo que pasó ahí, es como cuando te das cuenta de que, si usas un método más sencillo y funciona, pues lo sigues usando. Y ahí un método rápido era regañar, imponer miedo, para que los alumnos reaccionen más rápido (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

Las imposiciones en el aula de reglas poco flexibles y acordes con las necesidades y desarrollo de estudiantes dan cuenta del autoritarismo que permea en algunas prácticas educativas, cayendo en ejercer malos tratos hacia las infancias. Cuando las normas no son explicadas ni negociadas, y se suman actitudes impositivas como el uso de gritos o el control físico, se refuerza un modelo educativo que prioriza el miedo sobre el aprendizaje.

La figura del maestro o de la autoridad está por encima del alumno, entonces, muchas veces el maestro o la persona que es autoridad se toma muy en serio ese papel e impone reglas. Y no nada más en las reglas que impone, sino en la forma en la que trata a los alumnos. Es como esos que dicen: “no, a mí llámame doctora, a mí llámame tal, háganme de usted”. El tan solo hecho de poner ese tipo de reglas como muy cerradas hace que la relación entre el alumno y el profesor sea de desconfianza, no sé cómo explicarlo. Aparte de que el profesor les está incitando miedo, hace que la dinámica de toda la clase se vuelva [...] muy autoritaria, pero que les genere ansiedad, les genere incomodidad, les genere molestia, dependiendo de los alumnos (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

Esta forma de ejercer la autoridad no solo dificulta la construcción de un ambiente de confianza entre docentes y estudiantes, sino que puede generar ansiedad, incomodidad e incluso rechazo hacia el entorno escolar. Este enfoque es especialmente perjudicial para niñas, niños y adolescentes con discapacidad, ya que subestima sus capacidades y fomenta prácticas discriminatorias al no reconocer su autonomía. En lugar de propiciar un espacio inclusivo y adaptado a sus necesidades, el aula se convierte en un escenario

de sometimiento, lo que puede exacerbar sentimientos de frustración, tanto en el estudiantado como en el personal docente.

Además del enfoque en la disciplina, la escuela tradicional se caracteriza por la estandarización del conocimiento. Se busca que todo el estudiantado aprenda lo mismo, pero a menudo ignora las necesidades individuales, especialmente en el caso de las infancias con discapacidad. Como señala una entrevistada: "si se genera un programa homogéneo para que todos aprendan lo mismo, un poco se eclipsa que sus condiciones demandan métodos distintos" (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024).

Esta falta de adaptación no solo limita el aprendizaje de quienes requieren enfoques específicos, sino que también perpetúa prácticas autoritarias en el aula. La relación vertical entre docente y estudiante, reforzada por el uso de gritos o el control físico, genera dinámicas de ansiedad. Aunque las participantes de esta investigación se encuentran en distintos tipos de instituciones (públicas y privadas, de educación "regular" y educación especial y en servicios de apoyo para la educación inclusiva), los testimonios reiteran en todas ellas la poca capacidad docente, pero sobre todo institucional, para la implementación de propuestas educativas más conscientes sobre las necesidades de exploración, movimiento y aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes en general, pero con mayor repercusiones para aquellas con discapacidad. Así, el aula se convierte en un espacio que desatiende la diversidad, obstruyendo la creación de un entorno inclusivo que fomente el aprendizaje significativo y el bienestar emocional, ante la resistencia a cambiar perspectivas anacrónicas sobre la enseñanza:

[Debemos] introducir la inclusión, aunque sabemos que es un proceso y es algo inacabado, la inclusión y el hablar de diversidades al hablar de discapacidad, de hablar de esa gran diversidad de nuestros alumnos. Nunca ha existido población homogénea, aunque han hecho creer que existía, nunca ha existido. Creo que sí tiene que ver con que todavía seguimos trabajando como hace 40 años (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

5.2.1.1. Limitaciones frente a la diversidad de las pedagogías tradicionales

La memorización y repetición son técnicas comúnmente usadas en los espacios educativos. Las entrevistas que realizamos dan cuenta de que, aunque existen diversas propuestas psico-pedagógicas más adecuadas a las infancias y adolescencias,

especialmente aquellas que viven con alguna discapacidad, en la práctica escolar el enfoque conductista sigue siendo el más usado, pues —aparentemente— resulta de mayor utilidad dado que “garantiza” resultados inmediatos:

Había una diferencia enorme y era ver un sistema muy tradicional, que no es malo, pero tampoco es bueno. O sea, lo conductista no siempre va a ser la mejor opción. Y entonces eran niños que estaban muy estructurados y al final tanta estructura los desestructuraba, o sea, no tenían conocimiento de muchas letras, no podían escribir sus nombres, espejeaban muchísimo porque estaban acostumbrados a hacer planas, y planas, y planas, y planas, y cuando aprendes así, de repente un día se te olvida y un día puedes hacer las planas al revés y ya valiste, porque así se consolida el aprendizaje (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

El arraigamiento de prácticas conductuales genera repercusiones en el aprendizaje, contribuyendo al rezago académico, privando al estudiantado de conocimientos básicos y útiles para su desarrollo. Aún en instituciones que se presentan como inclusivas, la realidad puede ser diferente. Sol, docente de un Centro de Atención Múltiple (CAM) comparte en su experiencia un reflejo de la falta de adecuación en las estrategias pedagógicas pues, nuevamente, parece más importante el trabajo conductual. Esto es especialmente visible en contextos donde las estrategias pedagógicas priorizan el cumplimiento de normas conductuales sobre las necesidades específicas de aprendizaje. Incluso en instituciones que se presentan como inclusivas, la falta de adecuación en las estrategias pedagógicas limita el verdadero impacto de la educación en estudiantes con discapacidad.

Pues en la escuela trabajamos muchos hábitos y a veces siento que hay algunas maestras que se dedican más a trabajar conducta y hábitos, que a lo pedagógico. Entonces, cuando uno recibe al grupo, ahorita estoy recibiendo a este grupo de 1º de secundaria, cuando yo lo tuve en 2º ya estábamos empezando a trabajar lectoescritura y los volvemos a encontrar ahorita en 1º de secundaria y como si los chicos no hubieran visto nada en todo este tiempo, o sea, hay mucho, mucho rezago académico, que están a nivel presilábico, en escrituras primitivas. Cuando yo los dejé, ya empezaban a copiar letreros, ya empezaban a escribir su nombre. Y ahorita ya estamos en 1º de secundaria y como que todo ese trabajo que yo había empezado antes de lo que era la pandemia, porque fue un grupo que me tocó cuando ya dijeron “vámonos a la pandemia”, y hasta ese momento yo había trabajado muchas actividades con ellos. Algunos sí tuvieron avances, otros no. Sí encuentro a chicos que ya tienen lecto-escritura, pero que es 1 de 12 que había. Y ese grupo también se disminuyó muchísimo, eran 12 chicos y ahorita quedaron como cinco o seis. Entonces en ese periodo yo me quedo muy sorprendida, porque digo: ¿qué pasó? (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

Este problema se ve agravado por la rigidez del modelo educativo de la SEP, que impone un esquema estandarizado basado en la edad cronológica, sin considerar si los estudiantes han adquirido las habilidades necesarias para avanzar de grado. Esta problemática también está vinculada a la rigidez de los planes de estudio y a las limitaciones del sistema educativo para atender la diversidad.

Aunque las escuelas regulares y los CAM reciben a estudiantes con distintas condiciones, el diseño de planes educativos específicos para cada alumno resulta extremadamente complicado. La presión por cumplir un plan de estudios estandarizado —tanto en escuelas regulares como en contextos inclusivos— termina priorizando metas generales sobre el reconocimiento de las particularidades de cada estudiante. Esto dificulta el desarrollo de proyectos educativos personalizados que consideren sus necesidades específicas y aseguren aprendizajes significativos.

Pero es significativo en el sentido de que, si se pusieran a diseñar como docentes, o como institución en general, un plan, un proyecto educativo particular o específico para cada alumno, es demasiado complicado que pudieran reflejar una meta alcanzada. Me explico: es decir, nosotros en la escuela regular, hay un plan de estudios que tenemos que cumplir, como maestros y como estudiantes. Y de alguna manera el cumplir ese plan tal como está diseñado puede reflejar que se alcanzó cierto conocimiento. Algo similar se piensa de este lado en la escuela con jóvenes con diferentes condiciones, no sólo autistas, ¿no? Pero el pensar específicamente en sus necesidades individuales o particulares haría más complicado llegar a esos esquemas de proyectos cumplidos, de metas alcanzadas o de conocimientos aprendidos (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024).

Aunque el profesor es quien realiza las adecuaciones, propone estrategias y las aplica en el aula, en muchos casos se enfrenta a una falta de orientación y apoyo por parte de la administración escolar. Esto no solo limita la efectividad de las intervenciones, sino que también perpetúa una dinámica autoritaria en la que se responsabiliza al docente por los problemas, sin ofrecerle las herramientas necesarias para resolverlos.

La adecuación tú la haces, tú la propones, tú la aplicas, tú la llevas a cabo. Más bien, cuando te hacen algún comentario: “¿Por qué no pusiste una adecuación si sabes que está mal y que Marco tiene esta situación de falta de control emocional o de sus rabietas? Entonces ¿por qué no pusiste algo que pudieras trabajar?”. Cuando te hacen una observación, una visita, lo primero que te dicen: “maestro ¿qué hiciste?”. Porque antes era: “los papás no le hacen caso”, pero ahora es: “docente ¿tú qué hiciste? Lo ideal sería que ellos te sugieran: “Oye ¿por qué no este implementas esto?”

¿por qué no haces esto? ¿por qué no revisas esto? A mí me funcionó algo así”. Pero no se mete la autoridad, nada más es estarte demandando, de regañarte cuando no está o de llamarte la atención, pero no te da sugerencias (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

La respuesta institucional suele centrarse en demandar explicaciones y señalar fallas, pero rara vez ofrece sugerencias concretas o acompañamiento pedagógico. Las figuras de autoridad, más que ser parte del apoyo en la planificación y resolución de problemas o la implementación de estrategias específicas, muchas veces existen solo en el papel, sin ejercer realmente su función. Esto evidencia una estructura organizacional que, en lugar de promover la colaboración, delega la totalidad de la carga sobre las personas docentes.

Hay una figura en la escuela que se llama subdirectora pedagógica. Ella debería de enseñarte a hacer la planeación, cómo mejorarla, cómo trabajar con Juanito para que este se funcione, si tienes problemas de control de grupo, cómo tendrías que trabajar. En figura está nada más, pero en la realidad, no. [...] Yo creo que las maestras que están en dirección son porque son maestras que no les gusta estar, o no pueden estar con 30 niños. Esas maestras que están ahí a nivel administrativo nada más es porque no pueden estar, no tienen los elementos, o no les interesa estar frente a grupo (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Además, la distribución de roles administrativos en las escuelas puede ser cuestionable. Como señala Magaly, algunas maestras que ocupan cargos directivos lo hacen porque no desean o no tienen las habilidades para manejar un grupo de estudiantes. Este desplazamiento hacia labores administrativas, sin una preparación adecuada para guiar pedagógicamente al personal docente y sin un entendimiento adecuado de lo que implica estar frente a grupo, limita la capacidad de la institución para fomentar un entorno inclusivo y funcional.

Por lo tanto, la construcción de ambientes educativos que realmente respondan a las necesidades individuales debe ser una responsabilidad compartida, en la que la institución ofrezca un marco de apoyo efectivo, orientación y recursos a los docentes. De lo contrario, se perpetúan estructuras autoritarias que no solo dificultan el aprendizaje de los estudiantes, sino que también generan un entorno laboral poco favorable para los maestros, quienes se ven obligados a lidiar con problemas sistémicos de manera aislada.

5.2.2. El modelo de la educación inclusiva

En el año 2019, el Estado mexicano reformó el artículo 3° constitucional estableciendo que "toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad, equitativa, inclusiva y pluricultural" (CPEUM, 1917/2019, art. 3°). Aunque parezca algo menor, la incorporación del concepto "educación inclusiva" ha implicado profundas transformaciones dentro de las escuelas, pues significa un cambio radical en la concepción, por ejemplo, de los problemas del aprendizaje, que dejarían de verse como dificultades propias del alumnado en lo individual, para centrar la mirada en la comunidad educativa con el fin de alcanzar una enseñanza que busque atender las necesidades particulares de cada alumna y alumno en el contexto escolar (SEP, 2024).

De esta forma, en el enfoque de la escuela inclusiva, se reconoce a todo el alumnado como parte medular del proceso educativo y son necesarios para alcanzar la calidad educativa. Se busca, entonces, "eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, egreso y aprendizaje de todos y cada uno de ellos" (SEP, 2024: 171). En el caso de infancias con discapacidad que enfrentan barreras para el aprendizaje, el modelo de la escuela inclusiva requiere que se brinden los materiales y ayudas técnicas necesarias, por ejemplo, equipar a las escuelas con libros en Braille, materiales didácticos, intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema Braille, computadoras con tecnología para personas ciegas, ajustes razonables, entre otros, para brindar educación de calidad (SEP, 2024: 172). Esto partiendo del modelo social de la discapacidad, bajo el cual las dificultades para el aprendizaje no se entienden como características individuales, sino el resultado de una sociedad discapacitante que no responde adecuadamente a las necesidades relacionadas con alguna limitación física, psicológica o funcional, lo cual provoca una restricción para las personas para su participación y desarrollo.

Lo que se fomenta, entonces, es la incorporación de todos los niños y niñas a las escuelas regulares, con los ajustes y acomodos necesarios para garantizar su participación y permanencia en las mismas, independientemente de sus condiciones:

para otorgar una respuesta educativa pertinente con igualdad y equidad en corresponsabilidad con el personal de la UDEEI, que se define como el servicio educativo

especializado conformado por maestros especialistas, psicólogos, maestros de comunicación y trabajadores sociales, para la atención de todo el alumnado, en particular para aquellos que se encuentran en situación educativa de mayor riesgo (SEP, 2024: 170).

Este marco normativo, no obstante, nos habla de un ideal. La implementación de la educación inclusiva se encuentra más bien en un proceso inacabado, con muchos obstáculos y retos por cumplir. Las participantes en esta investigación nos compartieron algunas de las dificultades que han tenido al adoptar estas medidas que, en general, se han implementado de maneras inadecuadas, colocándolo en los y las docentes individuales la obligación de atender a todas las infancias, pero sin brindarles las herramientas de formación para su atención o de insumos necesarios para asegurar una educación de calidad.

Algunas de las docentes participantes nos compartieron cómo es la integración de las infancias con discapacidad en sus aulas y la importancia de atenderles de la mejor manera:

En cada grupo había niños con diferentes tipos de aprendizaje, como retraso de lenguaje, temas sensoriales, temas de hiperactividad, niños a los que se les complicaba muchísimo más aprender o iban más debajo de la media o incluso más avanzados. Regularmente por cada grupo había algún niño con autismo o algún niño con síndrome de Down. Al final tenías tú que trabajar con ellos de la misma forma de la que trabajas con todos haciendo algunas adecuaciones, pero sin resaltar que tenía una discapacidad, ¿no? siempre era como incluir en el grupo (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024)

Nos confiesan también que, aunque ha habido casos de éxito en términos de inclusión, otras veces ésta es mal entendida, de forma que estrategias que surgen de buenas intenciones, al partir de un entendimiento equivocado, se vuelven mecanismos de exclusión:

Una escuela que no le interesa que los niños aprendan por igual y que salgan "soldaditos verdes", sino que estés dispuesto a aprender a cambiar tu estructura, a cambiar tu mobiliario, a cambiar tus maestros, a capacitarlos para que puedan aprender a llevar como esta inclusión en la que pueda existir muchísima diversidad mental en general [...]. Hay otros colegios que se dicen ser inclusivos y lo que hacen es abrir un aula para los niños con capacidades diferentes y ya por eso son inclusivos y eso no es inclusión, eso igual sigue siendo exclusión porque al final, aunque los permites en tu escuela, el que los tengas aislados del mismo grupo no los hace

inclusivos y no, es abrirte la posibilidad de que todos puedan aprender igual si haces las adecuaciones correctas, pero tienes que estar muy abierto y con muchísimas ganas de aprender y que tus maestros tengan muchísimas ganas de aprender de los niños que tienen esas discapacidades (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

Por otra parte, también fue común escuchar historias de grandes dificultades para la implementación de la escuela inclusiva. Uno de los principales problemas es la dificultad de cambio de parte del personal docente que mencionó Gaby, las dificultades de abandonar sus esquemas de educación tradicional bajo los cuales, el propósito de la escuela sería la enseñanza de determinados contenidos curriculares, aunque en la realidad, estos contenidos resulten irrelevantes para algunas infancias con discapacidad, pues la prioridad sería el aprendizaje de habilidades para su vida cotidiana:

Hay Personas con Discapacidad que no van a leer, no van a escribir, que necesitan un cambio de pañal, que tienen sialorrea o pérdida de saliva, que gritan, que requieren movimiento, que convulsionan, ¿y ellos qué les ofrece el CAM? les enseñan historia, geografía, ciencias naturales, matemáticas ¿de verdad eso es lo que requieren? ¿y la autonomía? ¿y las habilidades adaptativas? y a lo mejor la parte de terapia física que requiere un usuario de silla de ruedas, ¿verdaderamente un CAM resuelve a esa población en particular? que es la población que no pudo estar en la escuela regular (María, directora de AC, septiembre-2024).

Y la otra gran problemática resulta en la falta de capacitación para el personal docente quienes, debido a las maneras de implementar las políticas, en lugar de entender la escuela inclusiva como aquella en la cual

se tiene en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos, se implementan medidas específicas con el objetivo de reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión, segregación y brindar una educación intercultural, equitativa e inclusiva con perspectiva de género, que tenga como eje principal el interés superior de niños, adolescentes y jóvenes; asimismo involucra la acción de la comunidad educativa ante escenarios que alteran la cotidianidad de la jornada escolar (SEP, 2024: 6).

En lugar de lo anterior, se entiende como aquella en la cual se les obliga a atender a las infancias neurodivergentes y con discapacidades aunque no cuenten con las herramientas para hacerlo y la comprensión de la inclusión se reduce a: “tenemos que aceptarlo porque si no, es discriminación” (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

He escuchado de otra maestra frente a un caso de una niña con autismo: “es que nos están obligando a atenderlas y no sabemos cómo hacerlo”. Entonces probablemente de ahí venga, quizás con estas situaciones de frustración que puedan devenir en violencia quizás incluso (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024)

Algunos ejemplos de estas violencias son el rechazo de parte del personal docente, pues algunos/as argumentan que, dado que no cuentan con herramientas para la atención adecuada de estas infancias, lo mejor sería que recibieran atención más especializada fuera de las escuelas regulares, en los Centro de Atención Múltiple (CAM):

“No es para que esté aquí, es que nosotras no estamos preparadas, es que no tenemos la infraestructura, es que ella necesita incluso colchonetas especiales”. No necesitaba colchonetas especiales, porque nosotros [UDEEI] acondicionamos todos los ajustes razonables. “Es que ella es para un CAM, se tiene que ir”. [...] Eso se menciona en junta de consejo [técnico] y nosotros, pues siempre argumentando desde la inclusión y desde los ajustes razonables [...], su derecho constitucional, su permanencia, sus aprendizajes, ustedes le estarían negando eso (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

“Ay, por qué nos traen este tipo de alumnos, es bien difícil”. “Otro chico autista ¡No puede ser!” (Isaac, Docente en secundaria técnica pública, septiembre-2024).

Esto tiene como consecuencia que se conciba a los niños y niñas como un “problema” o una “carga” para el personal docente, pues su atención les requiere mucho tiempo y esfuerzo adicional al que algunas de ellas están dispuestas a invertir.

Como hemos descrito más arriba, existen deficiencias importantes en términos de adaptaciones de infraestructura, formación docente, recursos para las escuelas, sensibilización, etc., para lograr una inclusión real de las infancias con discapacidad a las escuelas. Aquellas docentes que tienen un interés por hacerlo a menudo buscan cursos y otras herramientas, por sus propios medios, para poder atender de mejor manera a esta población. Otros miembros del cuerpo docente, que no están dispuestos a ello, recurren más bien al rechazo y exclusión, bajo el argumento de que la escuela no está preparada para acoger a esta población. Y una tercera reacción que documentamos consiste en “dejar hacer”, es decir, involucrarse lo menos posible para simplemente sobrellevar la situación:

Hace dos años tuve un grupo de cuarto grado. Yo lo recibí porque el maestro se jubiló. En el tercer grado había un niño con ese maestro, era un maestro que los dejaba hacer lo que querían, literal. Y el pequeñito tenía arranques de ira, se metía debajo de la mesa, se pegaba en la pared, y el maestro solamente como que de

repente de lejitos lo veía, o sea, no pasó nada en el primero, ni el segundo, ni el tercero [...]. El maestro me dijo: “acabo de salir de la dirección hace rato de una plática con padres y la directora... No quiero problemas, maestra. Me sobrellevo al niño, me sobrellevo a los padres”. Por eso ya se está alzando ahora la voz en la escuela, porque no podemos estar heredando problemas. Son problemas no atendidos, o sea, no el niño como tal, sino la situación, porque no se comprometen o toman el tiempo de buscar soluciones (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Por otro lado, existen ejemplos de escuelas donde se practica una verdadera inclusión, aunque de acuerdo con las participantes, esto requiere mucho esfuerzo en términos de formación docente, materiales, personal especializado, etc. El logro efectivo de esto, empero, requiere de muchos recursos:

Era una escuela con muchísimo material, muchísimas herramientas evidentemente el presupuesto era muy grande. Una escuela que en la que pagas una mensualidad tan cara [pues las colegiaturas rondaban arriba de los 15 mil pesos por niño] te permite poder tener a profesores más preparados, porque te permite poderles pagar cursos, te permite poderles pagar capacitaciones (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

Esto tiene como consecuencia que dichos espacios no resulten accesibles para muchas personas, pues además del gasto de colegiatura, hay muchos otros gastos asociados a la atención de Personas con Discapacidad en la familia, que pueden mermar fuertemente la economía familiar:

Tener un miembro en la familia con alguna discapacidad es caro, depende, si usa sonda, pañales, medicamentos, artículos sensoriales, terapias, alimentación selectiva, restringida o especial, si siguen dietas. Dependerá de pacientes que aparte de la sonda, tienen traqueotomía y aparte pañales aparte de usar silla de ruedas, o sea hay unos que salen más caros que otros, pero en general una discapacidad es cara. Entonces en muchas vías la economía, si eligen estar en una escuela especializada, el costo de las cuotas, aunque tengan beca, más las terapias, más los talleres, más la natación, más lo que requieran. Y si eligen estar en una escuela regular, en muchos casos piden o exigen sombra. Pues aparte de la colegiatura es la sombra o si es escuela pública, casi en escuelas públicas no permiten el ingreso de sombras, pues es el pago de la sombra. Entonces, cuál es el mayor reto, la economía. De ahí en fuera, teniendo al niño aquí, hacemos magia (María, directora de AC, septiembre-2024).

En estas últimas experiencias, se trata de lugares hacia los cuales apuntar, se trata muchas veces de ideales para el caso de las escuelas públicas, pues se presentan muchos obstáculos para lograrlo. Es importante mencionar que, aunque pudiera parecerlo en las líneas anteriores, el personal docente no se encuentra sólo en la tarea de fomentar la inclusión de las infancias con discapacidad y barreras para el aprendizaje y la

participación. Existe una instancia llamada Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), que es un servicio educativo especializado cuya labor recae en que, en corresponsabilidad con personal docente y directivo, busca garantizar el ejercicio del derecho a una educación de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la Educación Básica se ve obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares (SEP, 2024: 116).

Esto lo hará por medio de la implementación de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, así como la aplicación de ajustes razonables y orientaciones a madres, padres de familia y personas tutoras.

De acuerdo con las docentes que participaron, el personal de UDEEI se involucra de distintas maneras en la atención de las infancias con discapacidad, en la búsqueda de su inclusión, por ejemplo, Magaly compartió que su labor principal en su escuela consiste en la sensibilización hacia los niños y niñas por medio de intervenciones en el grupo cuando existen problemas de aceptación o discriminación hacia alguno de los niños o niñas, o también mediante sesiones de sensibilización hacia las familias.

De acuerdo con una de las maestras especialistas de UDEEI, sus principales funciones consisten en "orientar, asesorar, acompañar todos los procesos con las maestras y los maestros especialistas (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

Una tarea muy importante es la implementación o ayuda al personal docente para la implementación de ajustes razonables para asegurar la participación y aprendizaje del alumnado con barreras para el aprendizaje. "Estos ajustes tienen que ver con la metodología, con la planeación, lo didáctico, la evaluación" (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

Un problema con los ajustes razonables, y que se relaciona con el rechazo de parte del personal docente, es que les implica mayor trabajo, por ejemplo, cuando realizas un ajuste razonable, implica pensar en cómo realizar una misma actividad de diferentes maneras, por ejemplo:

Trabajé con un niño con debilidad visual. Él tenía debilidad visual y tenía problemas de sensibilidad a nivel de su cara y problemas de desarrollo, entonces ahí lo que hacía uno como terapeuta sombra era valorar cuál era la situación académica del alumno y, a partir de su condición, realizar las adecuaciones pertinentes, por ejemplo, si en conocimiento del medio a la mejor comprendía el tema, pero no podían leer, pues a lo

mejor una de las adecuaciones era hacer más grande el examen. Se solicitaban los macro libros de la SEP, pues porque obviamente para ellos esos libros, pues era más fácil visualizarlos (Angélica, maestra especialista UDEEI, septiembre-2024).

Todo, todo con el mismo material de formas más puntuales, por ejemplo, si sabíamos que... me tocó el año pasado una niña que empezaba a desarrollar problemitas en su ojito que no veía bien en el ojito derecho, entonces para forzar su vista porque le teníamos que colocar un parchecito que nos mandaba la mamá. Entonces ya le colocamos el parchecito y entonces a ella cuando mandábamos a orientación a hacer más material, buscábamos que fuera más grande y así lo adaptamos. Pero al final, como no todo eran apoyos visuales los que utilizábamos regularmente, utilizábamos material como tapitas de reúso o botellas de PET, cajas de cartón, aluminio. Con eso aprendían los niños, entonces siempre fue como así, si nos manejamos con el programa sintético, agarrábamos el contenido y el proceso, dependiendo del grado, pero es un mismo programa para preescolar, entonces siempre trabajamos igual, hacíamos adecuaciones con el departamento de orientación (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

Una de las maestras ve los ajustes razonables como una estrategia para lograr la equidad, y lo entiende de la siguiente forma:

Yo tengo muy claro esa imagen de los niños viendo futbol y uno que está sin la cajita otro tiene una caja y otro que tiene dos cajas. Esa escena, la calidez es para todos, la atención es para todos, pero hay quienes requieren más y no lo puedes tratar al mismo nivel que a los demás. En algunos aspectos, en otros obviamente sí, pero sí les tienes que brindar mayor tiempo, dedicación, esfuerzos, trabajo (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Para otros/as docentes, empero, la aplicación de estos ajustes les significa, por un lado, un mayor trabajo, y por otro, consideran que resulta injusto para el resto del grupo el tiempo que se invierte con algunos niños o niñas, incluso pueden verlo como que se les “consciente”.

Por otro lado, UDEEI también se encarga de dar seguimiento con las y los docentes frente a grupo para comprobar que se encuentren implementando medidas para la inclusión de las infancias. Sin embargo, es importante mencionar que la capacitación o formación docente no es parte de las obligaciones de UDEEI, aunque comúnmente las docentes consideran que así es. Su función más bien consiste en entregarles materiales educativos y guiarles en su aplicación, sin embargo, muchas veces encuentran barreras, rechazo o minimización de su labor de parte del personal docente. Por ejemplo:

Una maestra bien me lo dijo: nos perdemos. Hay una estrategia que se llama “mi aula regulada”, que tiene que ver con estrategias diversificadas que siempre les sugerimos sobre todos los niños TEA o TDAH o con impulsividad. “Maestra ¿ya le dio el

seguimiento?”. Mínimo una vez a la semana tenemos un trabajo colaborativo y lo buscamos, pero ellas incluso le ven poco productivo y me dicen: “¿qué te parece si mejor lo dejamos para la siguiente semana?”. Vamos a analizar este texto, una infografía, porque nosotros nunca damos textos grandes, siempre textos pequeños, infografías o un resumen, un cuadrito, porque no leen los materiales que les damos. De mi experiencia en una escuela, el 70% no le interesa lo que hagamos y el 30% están muy interesadas (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

También de parte del personal directivo se suele menospreciar el trabajo de UDEEI, o se les asignan tareas que no les corresponden, por ejemplo, el monitoreo o cuidado de niños/as que se salen del salón o la capacitación docente (Dora, Supervisora UDEEI, agosto, 2024), o considerarles terapeutas para las infancias que lo necesitan:

Algo que a veces no comprenden es que la UDEEI, si bien es cierto da una atención especializada, no somos terapeutas. Lo que hacemos es trabajar en colaboración en la parte académica, en la parte emocional, en la parte social para favorecer los ambientes y que ese ambiente les sea favorable al alumno y que logre aprender los contenidos que se le están enseñando (Angélica, maestra especialista UDEEI, septiembre-2024).

Dentro de los grupos, otra de las tareas de UDEEI consiste en “visibilizar” al alumnado vulnerable, por ejemplo, el trabajo con el personal docente respecto a alumnado “rezagado”, alumnado que no participa mucho en clase o a quien no se le pregunta, o alumnado que no ha adquirido los conocimientos básicos necesarios de acuerdo con su desarrollo. Esto como una manera de asegurar el derecho a la educación de las infancias:

Si eres un alumno que va rezagado, pues se está vulnerando su derecho a la educación, también se tiene que atender. Pareciera a veces que no se les ve, pero ahí está. Y luego en la participación, si tú ves a un alumno que la maestra casi no le preguntan ni nada, también es un alumno que se está vulnerando y entonces hay que visibilizarlo. Si son alumnos que la verdad los contenidos básicos o los contenidos que él debe de tener para que egrese del jardín de niños no están, también se le está vulnerando, entonces ahora lo que hace la UDEEI es visibilizar a todos esos alumnos y ponérselos y hacerse los presentes a los maestros (Angélica, maestra especialista UDEEI, septiembre-2024).

No obstante, al igual que en el caso de la educación inclusiva en general, la actuación de la UDEEI enfrenta una serie de obstáculos para lograr sus objetivos tal cual están planteados en la normativa. Algunas de estas barreras incluyen el desconocimiento de sus funciones por parte del resto del personal, la falta de respaldo de parte del personal directivo, tanto las direcciones escolares, como las direcciones o supervisiones de UDEEI, por ejemplo, Dora, supervisora de UDEEI nos compartió cómo frecuentemente se sentía sola por la falta de acompañamiento de su supervisora.

También nos compartieron sobre el rechazo de parte de miembros del personal docente ante su labor, por ejemplo, el ser vistos como “los chismosos” (Dora) al notificar hacia las instancias correspondientes las situaciones relacionadas con denuncias sobre Derechos Humanos u otras.

Por otra parte, también se dio el caso de que se reconociera su labor en otras escuelas, tanto por parte de las familias como por otras figuras dentro de la escuela:

La maestra especialista del UDEEI es como una figura de confianza en la escuela, los papás así la van a identificando por las orientaciones que da, por las preguntas que hace, por la forma la forma en que maneja las situaciones. Por eso digo que es una figura clave ahí. Los papás con esa confianza pueden expresar sus propias dificultades como papás o hasta de su historia personal (Susana, especialista UDEEI, octubre-2024).

En suma, la idea de la educación inclusiva ha significado un gran avance en términos de derechos, al buscar asegurar el derecho a la educación de todas aquellas infancias vulnerables que anteriormente eran excluidas de los espacios educativos o eran segregadas en otros espacios. Pero la implementación de estas políticas ha resultado muy limitada, al no acompañarse de una formación docente adecuada, de los cambios en infraestructura en las escuelas, la implementación de recursos, la sensibilización del personal docente, las familias y las infancias. Esto ha dado como resultado, en ocasiones, prácticas revictimizantes en las cuales se facilita el camino para que el mismo personal docente rechace a las infancias al no saber cómo atenderlas o rechace cualquier consejo o ejercicio de parte de la UDEEI para fomentar la inclusión.

5.2.3. La educación especial

Ante las limitaciones mencionadas, varias de las personas participantes critican la noción de la inclusión tal y como la viven en su práctica cotidiana. De acuerdo con la directora de una AC que atiende infancias con discapacidad, la idea de inclusión le parece “espantosa”, la idea de la política educativa de desaparecer la educación especial resulta problemática, en sus palabras:

Está muy peleado ahorita el sistema con la educación especial, la educación regular y la educación especial están en pique. Se quiere desaparecer a la educación especial porque todos tienen que estar en la misma canasta, pero ¿qué crees? que el futuro de la educación es especializada. Cada vez son menos homogéneos los grupos, cada

vez encuentras en los grupos regulares más irregularidades por privación cultural, por biculturalidad, niños que viajan mucho, van, vienen y cambian de país por situaciones familiares, familias homoparentales, familias reconstruidas, familias monoparentales. Por cada vez más situaciones en el aprendizaje y situaciones emocionales, cada vez los estilos de aprendizaje son menos homogéneos y cada vez una enseñanza unilateral está dando menos resultados. Necesitamos analizar el perfil sensorial, el estilo de aprendizaje, necesitamos analizar los requerimientos de cada quien y entonces migrar a un modelo tipo Montessori, tipo Waldorf, tipo Reggio Emilia, que validan las necesidades individuales y eso es la educación especial, la educación regular ya no está funcionando. Ya no está dando resultados (María, directora de AC, septiembre-2024).

Lo que nos hace reflexionar es la paradoja de la educación inclusiva. Por un lado, lo que se busca es atender e incluir esa diversidad en las escuelas llamadas regulares, para no caer en la segregación que ocurría antaño. Pero esos ejercicios de inclusión se intentan sin modificar en gran medida la enseñanza tradicional, la escuela homogénea. En consecuencia, dicha inclusión se vuelve “incrustación”, inclusión forzada.

De acuerdo con María, los intentos para la inclusión se enmarcan en una mirada asistencialista, desde la cual es como si “les estuviéramos haciendo un favor”, pues “¿por qué tendrían que incluirse a personas que ya están incluidas, que ya son parte de la sociedad?” (María, directora de AC, septiembre-2024).

Por un lado, la noción de escuela inclusiva implica trasladarse de una mirada desde la diferencia, el respeto y el reconocimiento:

Que tú aceptes que las formas en las que yo voy a hacer la misma tarea que tú, van a ser otras; que mi procedimiento va a ser justamente distinto, como el de muchas otras personas, pero voy a llegar a la misma meta que tú, quizá en otro tiempo, quizá a través de otros métodos, pero a la misma meta. Y ese es el punto, de respetar esa diferencia desde la dignidad, desde el reconocimiento, desde la aceptación de que sus condiciones los pueden llevar a una vida digna de todos modos (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024).

Esta idea, no obstante, en la práctica no deja de ser utópica, además de que parece limitarse a aquellos niñas y niños con discapacidad que tienen un requerimiento de apoyo bajo

Pero ¿qué pasa con estos alumnos que se autoagreden, que no se autorregulan fácilmente, que el nivel de discapacidad intelectual que tienen no les da para ir en el grado que les corresponde por grado escolar, o uno abajo, o uno arriba? Y es tan cuadrado el sistema que así es. Esa es la inclusión, hacerles el favor. Entonces por eso no estoy de acuerdo con el término (María, directora de AC, septiembre-2024).

Las escuelas regulares no tienen las condiciones ni las capacidades para la atención de estas infancias. Se trata de un modelo educativo “cuadrado”, que se basa más en la edad de las infancias que en sus necesidades y nivel de desarrollo para asignar los grupos, hecho que afecta de manera importante a los niños y niñas que tienen diferentes ritmos en ese desarrollo, por ejemplo:

El modelo educativo que maneja la SEP es cuadrado en cuanto a: tiene seis años, va a ser primero de primaria, “pero no sostiene lápiz, pero no tiene trazo” no importa, va en primero. Bueno, le vamos a dar una dispensa de edad para que recurse preescolar, “pero ya lo curso una vez y no recibió y no lo aprendió”. Bueno, vamos a apelar a su madurez ¡chin! tiene 7 años, va a pasar primero, ¿qué crees? ¡todavía no tiene trazo consolidado!, pues no importa porque pues ya le dimos una dispensa. Bueno y ese mismo niño pasó a segundo y va consolidando el trazo, pero no ha consolidado la lectoescritura y pasa tercero y entonces en ese punto ¿qué es un ajuste curricular? Le van a hacer el examen, le van a hacer las actividades, ¿y va a pasar a cuarto y le van a seguir haciendo los exámenes y quién se va a comprometer con la consolidación de la lectoescritura o ya lo damos por perdido? Y lo mismo en matemáticas. O ves sus cuadernos y pasan de primero a sexto pegando bolitas o contando del 1 al 10 o medio haciendo sumas que no salen o haciendo como que hacen, ¿el compromiso dónde está? por eso el órgano que es la Secretaría de Educación Pública no le favorece a mucha población. A alguna sí, pero no a toda (María, directora de AC, septiembre-2024).

Para esos niños y niñas que no logran permanecer en la escuela, a quienes se les recomienda, por ejemplo, por parte de UDEEI, o por parte de docentes que consideran que no pueden seguir en la escuela regular, encontramos dos alternativas dentro del sistema público. Por un lado, se encuentran los CAM. En estos centros, se brinda atención escolarizada a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares debido a que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o dificultades para desarrollar competencias de los campos de formación del currículo. En centros se brindan servicios educativos en los niveles inicial, preescolar, primaria, secundaria y formación para la vida y el trabajo.

No obstante, estos centros tampoco se encuentran exentos de algunas de las problemáticas comunes a la escuela regular, por ejemplo, la persistencia de un modelo tradicional de enseñanza, en el que se prioriza la obediencia y disciplina, así como el aprendizaje de contenidos, antes que habilidades más necesarias para la vida cotidiana.

Les enseñan historia, geografía, ciencias naturales, matemáticas ¿de verdad eso es lo que requieren? ¿y la autonomía? ¿y las habilidades adaptativas? Y a lo mejor la parte de terapia física que requiere un usuario de silla de ruedas, ¿verdaderamente un CAM resuelve a esa población en particular? que es la población que no pudo estar en la escuela regular. Entonces de ahí ¿no es un poco incongruente la situación, no tienen que estar todos? (María, directora de AC, septiembre-2024).

Esto, además de las limitaciones a nivel de infraestructura de los edificios, como el no tener rampas o elevadores, que limitan el acceso de NNA usuarias de sillas de ruedas, por ejemplo, lo cual puede incurrir en situaciones muy problemáticas, como las que nos narró María:

¿Cuántas escuelas conocen que tengan elevador? ¿y entonces qué, nada más pueden estar en el piso de abajo? Tengo dos historias, el caso de una chica en sillas de ruedas, parálisis cerebral, discapacidad intelectual límite, bien para la escuela ¿taller de computación? no pueden acceder, ¿laboratorio de química o física? no puede acceder ¿laboratorio de biología? no puede acceder. Porque todo está en planta alta ¿y entonces dónde está la inclusión? Caso 2, sismo. Usuaría de silla de ruedas, no verbal, su sistema de comunicación es una Tablet. Salieron todos y ella se quedó. ¿Pregúntame quién la sacó? en una la escuela pública. Grave. Otro caso, usuaria de silla de ruedas para que llegue a su salón la cargan, dos veces la han tirado de las escaleras. Porque es una joven de 14 años que pesa... con un tema de obesidad grueso, que no es cargable. ¿Y quiénes la cargan? Sus compañeros. Y la escuela lo permite ¿Esa es la inclusión? (María, directora de AC, septiembre-2024).

En un sentido similar, Sol, una maestra en un CAM, nos comparte su mirada contrastante con la de sus compañeras respecto a la enseñanza y aprendizajes que considera que debería tener el alumnado. Entonces, se enfrenta a la gran problemática de que ella recibe la indicación de que tiene que brindar determinados contenidos educativos, de acuerdo con las disciplinas que se dan, por ejemplo, a nivel secundaria, pero cómo va a dar clases de física cuando los niños y niñas no saben contar, cómo daría literatura si no saben leer. Esto la ha obligado a optar por regresar a las bases y priorizar otras habilidades, como habilidades para la vida cotidiana:

Yo venía de un laboral en donde pues este también nos poníamos a trabajar con todos los chicos, que elaboraran galletas, bizcochos toda esta parte. Llego a primaria y es un nivel muy diferente. Cuando me dicen bueno, vas a tener segundo y yo me puse a investigar, pues como qué ejercicios les voy a poner para enseñarles a leer y escribir, era mi primera vez y esa fue una gran preocupación los primeros años. Anduve buscando bibliografía y cuando llego, me encuentro con una cara de la moneda totalmente diferente, o sea, iniciar con ellos hasta desde: conoce tu cuerpo, aprende a moverlo, conoce que esto se llama mano, que esto se llama cara cabeza y todo, desde ahí, o sea, porque me dicen: "te vas a ir a segundo año", bueno, vamos a ver los planes y programas y dice que pues ya tienen que manejar esto y esto,

obviamente cuando llego pues ni uno, entonces ahora baja y baja y baja y baja más sus actividades que habías ideado (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

Esto demuestra que los planes y programas dirigidos a educación básica no resultan adecuados para la población que se atiende en los CAM, y esto se vuelve más evidente en el nivel secundaria:

Cuando me dicen: “te vas a secundaria”, dije: ¡no, por Dios! o sea, tengo que dar todas las asignaturas y luego física, porque me dijeron: “te vas al segundo de secundaria, física”, ¿Pues qué les voy a dar? Me voy a recordar a la secundaria y pues era entrar al laboratorio y toda esta parte. Fórmulas y fórmulas. Y cuando ya empiezo a trabajar con los chicos, digo no, o sea, vamos primero por lo básico de lo básico, aprende a identificar tu nombre, aprende a escribir tu nombre, a identificarlo en portadores de texto. En realidad, identificas hasta tus apellidos, porque hay chicos que no, ni eso (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

Por otro lado, resulta también paradójico que el CAM, en el papel, se conforma como una institución dirigida a la atención de la población que presenta dificultades para su ingreso o permanencia en las escuelas regulares. Su enfoque, por tanto, parte de la educación especial, pero al mismo tiempo se solicita a las docentes la enseñanza de los mismos contenidos que se abordan en la escuela regular, pero esto a menudo resulta irrealizable, como nos compartió Sol. Sin embargo, para el alumnado de 15 a 22 años, se promueve la Formación para la vida y el trabajo, por medio del desarrollo de competencias laborales en:

- Costura, confección y bordado
- Estilismo y bienestar personal
- Preparación de alimentos y bebidas
- Fabricación de muebles de madera y manufactura de productos metálicos y de madera
- Prestación de servicios de limpieza
- Panadería y repostería
- Serigrafía
- Apoyo al servicio de comensales
- Servicios de jardinería, cultivo de frutos y plantas comestibles
- Servicios de apoyo a labores de oficina

Estas opciones resultan sumamente limitadas y son el reflejo de un problema mayor que nos recuerda la idea de “incrustación” que señalaba una participante. Se trata de ajustar las experiencias de las Personas con Discapacidad a la sociedad normativa, de no reconocer su diferencia y tratar de adaptarles a un mundo que constantemente les excluye, a menos que resulten de utilidad. Así, un par de participantes nos compartieron algunas “historias de éxito”:

Te voy a platicar el ejemplo de un joven con un autismo con nivel de apoyo 3, que llegó aquí con auto agresiones, muchas estereotipias, muchos requerimientos sensoriales y que finalmente logró estar incluido en una empresa que ya no existe, que se encargaba de empaclar de alimentos y uno de los alimentos empacados era pollo deshebrado y entonces él podía, o sea, en lo que, pues el pollo estaba a una temperatura baja, no congelado, pero frío y entonces, pues tenían como que tomar descansos y en lo que el común denominador de empleados o de obreros es desmenuzar un pollo así, Jonathan desmenuzaba el pollo así [señala un volumen mayor]. No paraba y no paraba, su umbral del dolor lo ayudaba. Entonces, pues cuándo te ibas a imaginar. **Después nos pedían más jóvenes iguales.** No, no hay jóvenes iguales (María, directora de AC, septiembre-2024).

En estas opciones limitadas, no se toma en cuenta los deseos o necesidades de las y los jóvenes, sus intereses personales. Se les considera, en este caso, desde una mirada muy utilitaria, explotar esas “habilidades” que les hacen destacar en el trabajo, el cosificar a las personas, al concebirlas como una pieza en la maquinaria de producción.

Esta formación laboral refleja una lógica profundamente capacitista, donde la inclusión se reduce a encajar a las Personas con Discapacidad en un esquema económico que prioriza la utilidad por encima de la dignidad, los intereses y las aspiraciones de estas personas. Más allá de las limitadas opciones laborales ofrecidas, que se concentran en el sector servicios y en oficios usualmente mal pagados, el modelo ignora sistemáticamente las posibilidades de un sistema de cuidados que considere a estas personas como parte integral de una comunidad, en lugar de mano de obra funcional al mercado.

Al priorizar la individualización y la responsabilidad personal, se perpetúa la narrativa de que cada joven debe “hacerse cargo” de sí mismo/a, o la narrativa meritocrática de “echarle ganas”, como si la exclusión estructural y la falta de apoyos sociales no fueran los principales obstáculos. Este enfoque no solo invisibiliza las barreras sistémicas, sino que también carga de culpa y de presión a quienes no logran adaptarse a un sistema

diseñado para excluirlas. En lugar de proponer alternativas que reconozcan la diversidad de experiencias y necesidades, este modelo refuerza la idea de que el valor de una persona con discapacidad depende de su capacidad para contribuir al mercado de trabajo.

Este tipo de críticas resultan a menudo también ajenas a aquellas instituciones que critican la inclusión abogando por una educación especial. Si bien presentan propuestas educativas alternativas a la educación tradicional o a la mala implementación de la inclusión, no pareciera haber muchas opciones después de la escuela, o la vuelta a la escuela regular, o la salida al mercado de trabajo en los términos recién planteados. En este sentido, sería urgente repensar las prácticas de formación en educación especial hacia un enfoque que no solo considere la formación laboral, sino también la creación de redes comunitarias de apoyo y cuidado, donde las Personas con Discapacidad puedan construir proyectos de vida en sus propios términos, y no como engranajes subordinados a una sociedad que continuamente les margina.

Pese a ello, algunas voces entre las personas entrevistadas ofrecen miradas alternativas a las limitaciones de la implementación ineficaz de la inclusión en las escuelas regulares y abogan por una atención especializada, enfocada en las necesidades particulares de niñas, niños y adolescentes (NNA). Estas perspectivas reconocen que, en muchos casos, las estructuras escolares regulares no están preparadas para garantizar una verdadera inclusión, lo que puede derivar en experiencias violentas y de exclusión para las infancias con discapacidad. Desde esta postura, se plantea que los espacios de educación especial, si bien no están exentos de críticas, pueden ofrecer entornos más seguros y adaptados para responder a las necesidades específicas de estas infancias, siempre y cuando se superen las dinámicas normalizadoras y capacitistas que también les atraviesan. Así, se busca construir modelos que, más allá de “incluir” a las infancias con discapacidad en sistemas que las rechazan, ofrezcan espacios que reconozcan y respeten su singularidad, potenciando sus posibilidades en lugar de limitarlas.

Algunas de las participantes han colaborado en espacios como asociaciones civiles que se dedican a la atención de infancias con discapacidad. Los modelos educativos en estos lugares parten desde la crítica a algunas nociones de la educación tradicional y la

educación inclusiva que ya hemos expuesto, y proponen alternativas. Por ejemplo, frente a la idea de una enseñanza “cuadrada” en la cual la organización por grupos en las escuelas depende principalmente de la edad de niños y niñas, prefieren la formación de grupos de acuerdo con su condición y necesidades particulares. Así, por ejemplo, en una AC, la división de los grupos es de la siguiente forma:

El primer grupo son chiquitos de tres años a cinco años, ahí se trabaja mucho control de esfínteres, autorregulación, aprendizaje en movimiento y el segundo grupo ya son chicos de 5 a 7 u 8 años que están en el pre para dirigirse a pre lectores o a sensorial. Los que van a prelectores son los que tienen las habilidades para estar en prelectores y los que van a sensorial son los que necesitan todavía trabajar más autorregulación, lenguaje y comunicación de su sistema alternativo o aumentativo, habilidades adaptativas, vida independiente, emociones, conducta, autorregulación, integración sensorial. Ahí hay una bifurcación y es donde cada quién necesita su cada cual. Y aquí en pre lectores va a haber quien sume con regletas y va a ver quién sume dibujando puntos en cada número y va a haber quien sume con ábaco y va a haber quien solo haga conteo y va a ver quién ya esté multiplicando, porque tengo chavos de 8 años que multiplican y dividen, pero no leen ni escriben, que contrastante, ¿no? Porque sus intereses restringidos y repetitivos los llevan a ese punto. Es fan de las matemáticas y tiene una habilidad brutal para las matemáticas y tiene un nivel de cálculo mental impresionante, pero la lectoescritura nos está costando. Es un chico que tiene matemáticas de cuarto de primaria y sigue llevando el libro mágico, ¿eso lo hace la SEP?

Tenemos sensorial 1 y sensorial 2, estos son grupos para chicos con requerimientos de apoyo altos, desde jóvenes que aún requieren apoyo para control de esfínteres o para hacerse el aseo, en su mayoría son no verbales hasta usuarios de silla de ruedas que necesitan apoyo para movilidad alimentación, aseo, etc. Después pasamos a academia, donde es la primaria alta y el primer grado de secundaria. Nuestros grupos son por rangos de edad y habilidades. Entonces esta academia, que son ya los más grandecitos y finalmente tenemos el grupo juvenil que son chicos que ya están en segundo tercero de secundaria a preparatoria. (María, directora de AC, septiembre-2024)

Entonces la asignación de grupos depende más de las habilidades y necesidades particulares de cada niño o niña, y la asignación se hace mediante un diagnóstico exhaustivo realizado por un equipo multidisciplinario:

La hacen en conjunto de terapeuta de lenguaje o psicólogo, terapeuta ocupacional, una licenciada en educación especial, depende también del caso. A veces una licenciada en comunicación humana se encarga del lenguaje, de aprendizaje, psicología de terapia física depende de cada caso el equipo que interviene. Si necesita apoyo terapia física, pues terapia física, si necesita integración sensorial, pues el terapeuta ocupacional.

En cuanto llegan nuestros alumnos se hace una valoración, pero así casi casi que pelo por pelo, o sea, no nada más como habla o cómo se comunica, no, no, no, el vocabulario que comprende, pero el vocabulario que comprende y dice, pero el vocabulario que solo dice, pero el vocabulario que solo comprende, pero así y si estructura y si no estructura y qué actos conversacionales entiende, cuáles sigue y cuáles no. Y si habla ¿qué fonemas articula de manera...? O sea, Te estoy hablando así un escaneo, que te hace casi le sacamos una radiografía. Y a partir de ahí ¿qué hacemos?, diseñamos un plan de trabajo específico para cada uno, no nos basamos en los planes y programas que ya están prediseñados se hace un traje a la medida porque es lo que requiere. Entonces ahí definimos en qué grupo va. Y a veces está medio año, medio ciclo en un grupo y migra al otro, o sea, están en constante movimiento dependiendo de lo que requiera. Y los grupos, insisto, no es la maestra que se para frente al grupo a dar la clase, se maneja un sistema de Carrusel en donde te pongo a ti un trabajo. Estamos todos en matemáticas, pero tú estás contando con material concreto, pero tú ya estás haciendo un libro, pero tú estás usando una tablet, pero tú estás... Cada quien tiene su habilidad y hay tres figuras por grupo un titular un cotitular y un auxiliar. Entonces se va haciendo el carrusel para ir dando seguimiento a cada uno, los grupos son de 10 a 15 alumnos máximo, entonces tiene que ser ágil el movimiento (María, directora de AC, septiembre-2024).

Este enfoque refleja una comprensión de la diversidad propia de las infancias con discapacidad. En lugar de intentar forzar una homogeneización por medio de una mal ejecutada inclusión, que muchas veces ignora las diferencias individuales, se busca diseñar entornos educativos que respondan a las características únicas de cada estudiante. Como una de las participantes ilustró con una metáfora, este modelo enfatiza la importancia de encontrar el lugar y las condiciones adecuadas para cada persona pues considera que “cada quien tiene su lugar”, lo cual evita el caos y violencia derivada de tratar a todas las personas bajo un esquema homogéneo:

Te voy a poner otra metáfora que hice hace mucho tiempo, ¿guardas los plátanos en el refri o pones la carne en el frutero? ¿o pones, no sé, la fruta en el microondas? Todo lleva su lugar, todo lleva su justa medida. Porque si pones en el mismo frutero o la misma canasta la carne, los huevos, la fruta, la verdura, algo se te va a pudrir, algo no va a funcionar. Todo tiene su lugar, todo tiene su manejo. Somos individuos, entonces, no necesariamente, y debería, pero el sistema debería de ser más flexible en donde verdaderamente los niños reciban lo que requieren (María, directora de AC, septiembre-2024).

Esta metáfora, si bien resulta muy visual y recuerda la necesidad del respeto a la diversidad y la consideración de la individualidad que se borra bajo un esquema de escuela homogénea, puede resultar problemático el comparar al estudiantado con elementos que se pueden pudrir si no se colocan en el lugar correcto. Se corre el riesgo de reforzar ideas de segregación que perciben las diferencias como obstáculos insalvables en lugar de como aspectos que enriquecen el entorno educativo. Este tipo de

analogías pueden justificar prácticas que perpetúan la exclusión al sugerir que ciertas infancias no “encajan” o no “pertenecen” en la escuela regular, por lo que deberían estar en un entorno separado.

Sin embargo, también es importante reconocer que este enfoque surge como un paliativo ante la falta de acción estatal. Al no proporcionar los recursos, las herramientas ni las políticas adecuadas para hacer efectiva una educación inclusiva, las familias y docentes recurren a alternativas que, aunque no ideales, intentan suplir las carencias estructurales. La misma directora de una AC reconoce que las asociaciones civiles y los centros de educación especializada privados “no deberían existir”, en primer lugar, porque estas necesidades deberían ser cubiertas por las políticas públicas y por el gobierno; en segundo lugar, porque el plan de trabajo en las escuelas regulares debería ser lo suficientemente efectivo para garantizar el cumplimiento de los objetivos y cubrir las necesidades de cada estudiante, pero esto no sucede, de manera que se crean estas instituciones para llenar esos vacíos que el Estado deja. Así el objetivo de la AC de la directora que colaboró en esta investigación es:

mejorar la calidad de vida de niños, niñas, jóvenes y adolescentes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o que tienen alguna discapacidad, por medio de la certificación de primaria, secundaria o preparatoria y/o brindándoles todas las alternativas y las actividades que sean necesarias, uno, para una autonomía en el nivel de apoyo que requiera; y dos, para una calidad de vida tanto para ellos como para sus cuidadores y familiares (María, directora de AC, septiembre-2024).

Es importante reconocer el trabajo de estas instituciones, sin embargo, su implementación no está exenta de tensiones, pues a menudo oscila entre el riesgo de perpetuar la segregación y la posibilidad de convertirse en un espacio realmente transformador. Esta mirada es común a los tres enfoques presentados en este apartado, cada modelo revela tanto sus aportes como sus limitaciones, desde la exclusión implícita en la escuela tradicional que no considera ninguna divergencia de la norma, pero que facilita el trabajo del personal docente, pasando por los esfuerzos aún insuficientes de la inclusión, hasta la función paliativa que desempeña la educación especial frente a las omisiones del Estado y su incapacidad para lograr una educación realmente inclusiva. Si bien las instituciones de educación especial y las asociaciones civiles pretenden llenar esos vacíos, es importante reflexionar sobre si estas soluciones están contribuyendo a

un cambio estructural o si simplemente perpetúan dinámicas de exclusión bajo nuevas formas.

Por ello, señalamos algunas propuestas para mejorar la atención educativa a las infancias con discapacidad en las escuelas. Se sugiere la implementación de metodologías que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes, como los modelos Montessori o Reggio Emilia, los cuales validan sus particularidades y promueven el aprendizaje significativo. Es fundamental que la planta docente reciba formación continua en temas de inclusión y manejo de la diversidad, mediante talleres y cursos que les permitan desarrollar habilidades para atender a estudiantes con diferentes capacidades. Además, es imprescindible implementar ajustes razonables en el aula que faciliten el acceso a la educación, como adaptaciones en el currículo (p.ej., priorizar aprendizajes esenciales y ajustar la complejidad de las actividades de acuerdo con las capacidades del o la estudiante, ajustes en las evaluaciones, como exámenes orales o proyectos prácticos en lugar de los exámenes escritos tradicionales), en el mobiliario (p.ej., mesas y sillas de altura regulable para estudiantes con movilidad reducida, escritorios adaptados para sillas de ruedas, pasillos amplios, baños adaptados, elevadores y rampas) y recursos didácticos (p.ej., materiales en formatos accesibles, como Braille, letra ampliada o audiolibros o uso de tabletas con aplicaciones de comunicación alternativa).

La sensibilización de toda la comunidad escolar—docentes, personal administrativo, pares y familias—también es crucial para combatir la discriminación y construir ambientes inclusivos. Esto puede lograrse mediante actividades que promuevan la interacción y comprensión de las diferencias. Paralelamente, se propone un enfoque en la enseñanza de habilidades de vida y autonomía, reconociendo que el aprendizaje no se limita al contenido académico, sino que debe preparar a los estudiantes para una vida independiente y plena.

Es necesario también superar tabús sobre cómo los niños y niñas aprenden, cuestionando métodos rígidos y tradicionales que privilegian la obediencia y el cumplimiento de estándares homogéneos sobre el desarrollo integral. La educación debe abrirse a otras pedagogías que fomenten la curiosidad, la creatividad y el disfrute del

aprendizaje. Una entrevistada reflexiona que la falta de flexibilidad en México, donde el aprendizaje está condicionado por normas estrictas como el uso de uniformes o conductas estandarizadas, limita tanto a estudiantes como a docentes. En su experiencia, una metodología más dinámica y participativa permite a los estudiantes aprender con mayor libertad y entusiasmo, mientras los docentes también se enriquecen del proceso.

[...]abrirte un poco a que no tiene que ser estructurado, a que no tienes que usar uniformes a que ¡no aprendes con el cabello pintado o despintado! que no aprendes con el rímel en los ojos, que no aprendes con las uñas pintadas, sino que aprendes de otras formas y que no necesitas estar sentado escuchando al maestro frente a un pizarrón todo el tiempo 8 horas, o sea, esa parte creo que es la más importante, cómo abrirte a que hay otros métodos, otras pedagogías que te ayudan como a que los niños se diviertan más [...]a mí me enseñaron como yo tengo que enseñar ahora, que es una metodología muy tradicional de siéntate, cállate y escucha. Creo que es eso, esa falta de apertura que hay aquí en México, sobre todo, o sea es importantísima que no solamente se enfocan en el aprender el contenido sin importar qué tan consolidado esté el niño[...] Pero tiene que aprenderse el abecedario y aprender a leer y salir sumando y restando esa falta de pasión creo que es lo que mata a la educación en México porque creo que cuando no te apasiona lo que haces pasas a fregar a los niños y estando ahí aprendíamos muchísimo más nosotras de los niños que los niños de nosotras porque aprendimos todos juntos y el que no fuera tan estructurado también como maestra, o sea, de llevar uniforme esto también nos permitía como ser nosotras mismas los niños no se dirigieron a nosotras como maestras no nos decían "miss Ginna", no, era "Gaby" porque éramos facilitadores no éramos sargentos ahí y esta apertura creo que es lo que le hace falta como a todos los demás escuelas. Y pues evidentemente el apoyo económico que el sector educativo no tiene ni la preparación (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

La clave está en transformar la educación en un espacio en el cual tanto estudiantes como docentes sientan motivación para aprender y enseñar. Esto requiere no solo recursos económicos adecuados, sino también un cambio en la manera en que entendemos y valoramos la diversidad en las aulas. Sin este enfoque, seguiremos replicando prácticas que frenan el potencial de las infancias con discapacidad y perpetúan un modelo educativo que excluye en lugar de incluir.

Capítulo 6. La participación de las familias en la educación de infancias y adolescencias con discapacidad. Una mirada compleja desde la escuela

En este capítulo se analizan dos instancias directamente involucradas en la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad: la escuela y la familia. Estas instancias no operan de manera aislada, sino dentro de un entramado de sistemas y subsistemas interrelacionados, que responden a un paradigma dominante donde se delega en ocasiones a un único sector, la escuela, la responsabilidad total de la educación. Este enfoque ha limitado el desarrollo potencial del alumnado, generando bloqueos, estancamientos, exclusión y discriminación, todo ello acompañado de diversas formas de violencia.

En un mundo marcado por la incertidumbre, la incredulidad hacia las instituciones educativas y las crisis sociales en diversos sentidos, como señala Coronado (2012), la colaboración entre la escuela y la familia se ha vuelto más crucial que nunca. Sin embargo, esta relación no está exenta de tensiones, contradicciones y desafíos que, en muchos casos, limitan el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. Ambas instancias se encuentran en una situación paradójica de confrontación y dependencia, donde cada una responsabiliza a la otra de las fallas en el proceso educativo, generando un ciclo de acusaciones mutuas que dificulta la construcción de un vínculo colaborativo.

Este capítulo busca analizar la participación de las familias en la educación de infancias y adolescencias con discapacidad, desde una mirada compleja que reconoce las dinámicas interrelacionadas entre la escuela, la familia y otros sistemas sociales. Partimos de la premisa de que ambas instancias desempeñan roles fundamentales en la socialización, el cuidado y la educación de los niños y adolescentes, pero también enfrentan obstáculos significativos que dificultan su colaboración efectiva. Estas dificultades se agravan en un contexto donde predomina un paradigma asistencialista y medicalizado, que tiende a segregar y deshumanizar a las Personas con Discapacidad, negándoles el derecho a una educación integral y digna.

Sin embargo, es necesario mencionar que lo presentado en este capítulo está construido a partir de las conversaciones que mantuvimos con personal docente. Aunque dos de las participantes también son madres de infancias neurodivergentes —lo que les permite una

mirada cercana y más informada sobre la discapacidad—, reconocemos que estas páginas recogen, ante todo, la perspectiva docente de las relaciones familiares a partir de su interacción y la información que se comparte en los espacios escolares. No contamos con testimonios directos ni con acceso a las dinámicas cotidianas de las familias, por lo que ofrecemos solo una perspectiva dentro del amplio rompecabezas que constituye la experiencia familiar y su impacto en la vida escolar, pero a través de la interacción escolar podemos vislumbrar parte de ese intercambio familiar.

En el futuro, consideramos indispensable escuchar de primera mano las voces de las propias familias y estudiantes, para profundizar en la complejidad de este escenario.

6.1. Colaboración escuela-familias

Entre las dinámicas observadas, destacan los distintos tipos de relación entre escuela y familia. En primer lugar; algunas experiencias reflejan *colaboración y empatía*. Por ejemplo, una madre agradeció a una maestra debido a que encontró en ella empatía y entendimiento, algo que no le había sucedido en otras interacciones. Esto lo atribuye a que la maestra tiene un hijo con discapacidad, lo que le permite tener una mejor escucha y prestar mayor atención a las necesidades particulares del niño:

al final en una junta, una mamá me dijo: “gracias por el apoyo, yo sé que usted entiende”, justo refiriéndose a que yo tenía un hijo con una necesidad y dice: “yo sé que por eso lo ha apoyado tanto, porque entiende la condición” (Clara, docente preescolar público, septiembre-2024).

Este entendimiento mutuo es parte de la lucha contra la discriminación y la violencia, fortaleciendo el vínculo entre las madres y las maestras y generando redes de apoyo.

Por el contrario, también existen situaciones de interacción conflictiva entre el personal educativo y las familias. Uno de estos casos ocurrió porque una trabajadora social y la madre del niño eran vecinas, de manera que los conflictos extraescolares eran trasladados en ocasiones a la escuela:

Teníamos un niño que no lo aceptaba la mamá y era vecino de la trabajadora social, entonces había un confrontamiento ahí con ellas, porque la señora conoce la vida de la otra. Entonces “¿Cómo ésta me va a poner límites a mí si yo conozco quién es?” (Tania, docente CAM, septiembre-2024).

De manera similar, identificamos también otras situaciones en las cuales las **tensiones intrafamiliares** que, si bien ocurren en su mayoría en el espacio privado, afectan la convivencia en la escuela y —en algunos casos— consecuentemente, el desempeño educativo de las NNA con discapacidad. En las entrevistas escuchamos el caso de un joven de secundaria que agrede a su hermano autista y lo rechaza constantemente:

Me lo dice su hermana y me lo dice la mamá: “Es que el chico agrede mucho a mi niño” o “agrede mucho a mi hermano, mi hermano ya no lo quiere porque lo molesta mucho”. Ese tipo de situaciones. Entonces tenemos un caso de un joven que tiene un hermano autista, a quien le dicen en su casa que tiene la obligación de aceptar a su hermano, pero lo niega y lo mandan al aula y tiene que convivir con una chica autista, entonces el joven busca continuamente vincularse con su compañera de forma agresiva (Isaac, Docente en secundaria técnica pública, septiembre-2024).

Esta situación se traslada al aula, y el rechazo del joven a su hermano en casa, lo refleja en agresiones hacia una compañera autista. Aunque no tenemos conocimiento sobre los procesos de sensibilización o aceptación que tuvo o no el joven, estas dinámicas evidencian que la violencia y rechazo, al menos en este caso, se genera desde su contexto familiar.

Aquí, la dinámica familiar asigna al adolescente la “obligación” de aceptar a su hermano. Esa carga que en ocasiones también se manifiesta como rol parental puede desbordarse en frustración y manifestarse como agresividad, aunque desplazando a su hermano por una compañera en la escuela.

La tensión fraterna que se describe no es la única forma en que el conflicto se configura alrededor de la discapacidad. El sometimiento y la dominación también se reproducen en los vínculos adulto-adulto. Hemos identificado, por ejemplo, expresiones de violencia de género que se expresa de diferentes formas en las dinámicas familiares. Cuando una madre y un padre tienen problemas en su relación y trasladan esos problemas o afectos negativos a la relación con su hijo en una situación que, aunque tenemos información limitada sobre el caso, tiene elementos que nos pueden hacer pensar en violencia

vicaria², en el sentido que se instrumentaliza el “haberle ganado a la mamá” la custodia del hijo, pero sin ofrecer realmente los cuidados necesarios:

El padre, yo he notado también que tiene [la custodia del] hijo, pero en una situación de orgullo de haberle ganado a la mamá, pero de lo que menos se hace cargo es del hijo, de la parte formativa. Es un padre que es profesor de universidad y de preparatoria con un hijo autista y la madre es maestra de primaria, ¿no? Entonces el papá llegó con una insistencia o una crítica muy fuerte ante la mamá: “pues ella nos abandonó, ella no se hace cargo de su hijo”. Y [lo hace] enfrente del niño (Isaac, Docente en secundaria técnica pública, septiembre-2024).

Estas afirmaciones refuerzan dinámicas de poder y dañan el bienestar emocional de las y los menores.

Sol, otra de las participantes reconoció como una de las principales problemáticas en la atención de las infancias con discapacidad, es la dificultad para construir una corresponsabilidad con las familias, pues se da cuenta de que muchas veces se hace evidente la falta de apoyo de los familiares, quienes delegan en la escuela exclusivamente la tarea de la educación de las niñas y niños y piensan las escuelas como un tiempo en el que pueden “estar libres” de su cuidado:

Pues una de las problemáticas que hay, es que a veces existe muy poco apoyo por parte de los padres [y madres] de familia para esta parte pedagógica. En el CAM, por ser un horario de tiempo completo, en muchas ocasiones como que dicen: “tengo 8 horas libres de mi hijo”, entonces es difícil que falten los chicos, principalmente los que no son muy aceptados en casa, porque prefieren tenerlos en la escuela que tenerlos en casa (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

Si bien la falta de involucramiento de las familias es una queja constante de parte del personal docente, hay que reconocer el derecho al descanso, sobre todo de las madres que deben estar siempre atentas, siempre alertas y siempre encargadas de los cuidados de las infancias, más aún cuando requieren mayor atención y cuidados, como en el caso de las infancias con discapacidad. Cuando desean descansar de ello, muchas veces se genera un juicio severo sobre ellas, que refuerza estigmas como el de “mala madre”.

² La violencia vicaria se define como aquella forma de violencia contra la madre que se ejerce sobre sus hijas o hijos con la intención de dañarla por interpósita persona, es decir, que los niños y niñas son tomados como objeto por parte de la pareja de la madre para continuar con el maltrato hacia ella, p. ej., al solicitar la custodia tras una separación con la intención de dañar a la madre emocionalmente, más que por preocupación hacia las infancias (Vaccaro, 2021)

Aunque no descartamos la existencia de padres y madres que no muestran el interés necesario en las infancias a su cargo, al menos esa es la impresión que dan al personal docente.

En contraposición, algunas participantes nos mencionaron el caso contrario, personas cuidadoras que se involucran e interesan mucho por la atención de sus hijos e hijas, pero hasta llegar a lo que una participante consideró “sobreprotección”, pues puede llegar a ser perjudicial:

También hay casos en que existe como sobreprotección. Por cualquier situación los papás los enferman: “¡Ay! es que le empezó a salir moquito, entonces ya no lo llevamos a la escuela”, o si los papás no quieren o no aceptan mucho separarse de sus hijos, no los llevan, aunque nosotros hemos estado trabajando mucho esta parte de la asistencia, hay papás que finalmente no los llevan y a veces hasta inventan enfermedades en los chicos, o en la familia inventan situaciones y eso provoca que los chicos tengan su rezago escolar muy marcado (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

6.2. Reconocimiento a las y los docentes y contradicciones en la relación educativa con el estudiantado

En el contexto escolar, es común que las percepciones de las familias no coincidan con las intenciones o acciones del personal docente. Estas discrepancias, cuando no se abordan con transparencia y diálogo, pueden derivar en tensiones innecesarias que afectan la relación escuela-familia. En algunos casos, las niñas y los niños encuentran en sus familias un respaldo incondicional que, aunque comprensible, no siempre considera el contexto completo de lo sucedido en el aula. Esta situación subraya la necesidad de fortalecer la comunicación y fomentar una comprensión más amplia del entorno escolar y de las decisiones pedagógicas.

Al mismo tiempo, muchas docentes reportan una creciente desvalorización de su labor, una pérdida de reconocimiento que afecta no solo su autoridad en el aula, sino también su bienestar emocional. Como señala una maestra entrevistada:

Hoy llegó un padre de familia diciendo: “Mi niño dice que usted le gritó y no hizo nada”. Le respondí: “A ver, ¿cuándo te grité? Levanté la voz porque agarró una galleta a escondidas. Luego llegó la encargada del comedor, pasó lista, y en ese momento levanté la voz y le pedí que sacara su cuaderno” (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Este tipo de experiencias revela un fenómeno creciente: niñas y niños que, al saber que sus familias tienden a tomar partido automáticamente por ellos, utilizan esta dinámica para eludir responsabilidades o desacreditar las intervenciones docentes. Aunque el acompañamiento familiar es fundamental, también lo es construir una relación de confianza mutua entre familias y escuela, basada en la escucha, el respeto y la colaboración. Solo así es posible generar entornos educativos donde tanto el estudiantado como el personal docente se sientan apoyados y comprendidos.

La escuela y la familia a menudo eluden su responsabilidad compartida, promoviendo una perspectiva culpabilizadora que recae en un único sector. Esta mirada reduccionista concibe el avance, el retroceso o el estancamiento del estudiantado como un reflejo exclusivo de su éxito o fracaso, fragmentando la complejidad del problema. Este enfoque, de raíz histórica, se sustenta en una visión de cuidado basada en el paradigma médico-asistencialista, que ha atribuido predominantemente a las mujeres la tarea del cuidado de las NNA con discapacidad.

Desde esta desvalorización, las infancias y adolescencias con discapacidad son segregadas en las escuelas, como señala Lulú: "sólo se les incrusta en las aulas". Esto evidencia una falta de visión respecto a la orientación educativa hacia estos sujetos desde diversos modelos pedagógicos. No se trata únicamente de integrarles a una vida socioeconómica donde persistan el maltrato, el acoso, la violencia o la explotación económica derivada de su condición física y social.

Identificamos que las escuelas reproducen diversas formas de violencia, ya que no existe un reconocimiento ni un impulso efectivo y afectivo al desarrollo de sus capacidades humanas. Esto requiere superar la visión asistencialista y adoptar una perspectiva integral y democrática que realmente considere las voces, los sentires y las necesidades de las infancias y adolescencias con discapacidad desde el enfoque de derechos humanos. Solo así será posible promover una transformación que vincule de manera genuina a la escuela, la comunidad y las familias.

Los testimonios recogidos revelan el abandono sistemático al que han sido sometidos las niñas, niños y adolescentes con discapacidad tanto en el entorno familiar como en el sistema escolar. Este abandono incluye diferentes tipos de violencia, maltrato escolar,

negligencia y falta de atención a sus necesidades, características que permean en ambas instancias: familias y escuelas.

En esta dinámica familiar se entrelazan diversos subsistemas: el conyugal, el parental y el filial, presentes en diferentes tipos de familias. Entre estas, encontramos familias nucleares, extensas y aquellas donde las abuelas y los abuelos desempeñan un papel destacado. En algunos casos, estas figuras asumen el rol de tutores y ejercen una presencia constante en la vida de las y los estudiantes.

El niño con las características de su familia no tiene mamá, vive con la abuelita, o sea, tiene una carencia y una necesidad terrible de afectos, de atención, entonces por ese lado, juego, muchos juegos. Si el niño viene sin nada de lectoescritura desde cuarto grado, ni números, llega hasta el 20. Entonces le he buscado juegos, he estado con él, he tratado de que el grupo lo apoye, que lo estemos motivando. Yo lo siento como que es cobijo, no es sobreprotección. Para que todos sepan que cuando estoy con él deben de darme el espacio, se deben enfocar en lo suyo (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Tanto la familia como la escuela están impregnadas de valores deshumanizantes y prácticas discriminatorias aprendidas culturalmente en una sociedad dominante, clasista y capacitista. Estas acciones se reproducen en la vida cotidiana desde diferentes esferas y niveles de la estructura social.

En este contexto, las infancias con discapacidad enfrentan una constante desvalorización en cada interacción social. Son consideradas "no válidas" en una sociedad donde la fuerza de trabajo y una condición física "normal" son requisitos esenciales para integrarse a un sistema de reproducción económica que sustenta a dicho sistema. Así, las barreras enfrentadas por estas personas son perpetuadas por los mismos actores sociales en sus interacciones cotidianas, reforzando un ciclo de exclusión y discriminación.

6.3. La experiencia de las familias

Algunas familias, interesadas en transformar esta realidad, han enfrentado exclusión, maltrato, discriminación y diversos tipos de violencia al intentar garantizar una educación digna y humana para NNA con discapacidad. Lamentablemente, en muchos casos, el maltrato y la violencia también se reproducen dentro de las propias familias, reflejando las dinámicas sociales aprendidas.

Aunque se detectaron casos donde las familias luchan intensamente por crear escenarios educativos que mejoren las condiciones de vida del estudiantado, estas experiencias demuestran que es posible avanzar hacia una educación más equitativa, inclusiva y humana.

En algunos casos particulares estas condiciones favorecieron propuestas alternativas desde la formación de profesionales especializados para atender las necesidades básicas y educativas de niñas niños y adolescentes, la formación básica de personas con licenciatura y especialidad no es garantía de que se hayan creado las mejores alternativas educativas para este tipo de estudiantes. Por ello, requiere generar condiciones básicas y como lo afirman la mayoría de las entrevistadas, herramientas teóricas y metodológicas particulares para atender las necesidades de cada una de las condiciones en las que se encuentran estos seres humanos.

Es necesario identificar las diversas discapacidades y condiciones en las que se encuentran las y los estudiantes, lo cual requiere intervenir desde diferentes subsistemas. Desde el aula hasta la familia, que son las instancias en las interactúan de manera cercana y cara a cara, en un encuentro que implica una dependencia crucial para su vida.

Sin embargo, los actores sociales involucrados en esta ardua tarea —padres, madres, maestras, maestros, educadoras, asistentes y personal de apoyo técnico y asistencial— necesitan, más allá de una preparación especializada en lo teórico y técnico, una sensibilización y una reflexión autocrítica sobre las actitudes que se requieren desde un enfoque ético-pedagógico. Esto debe permitir una relación distinta, más humana, democrática y horizontal, en la que se generen espacios de participación y escucha de las voces de los sujetos que han sufrido maltrato y violencia de manera constante a lo largo de su escolarización o en su interacción afectiva con diversas familias.

De esta manera, no podríamos afirmar que la situación es mejor en un tipo de familia u otra, ya que las violencias que viven y enfrentan NNA con discapacidad dependen de un conjunto de factores complejos, que se evidencian según las circunstancias vividas por cada uno de los actores sociales.

Esta situación es tan diversa y compleja en cada entorno educativo que puede ir desde el abandono por parte de las familias y del profesorado o personal especializado técnico hacia estos estudiantes, hasta la sobreprotección, al considerarlos incapaces de valerse por sí mismos. Sin embargo, con un impulso resiliente, se ha demostrado que, en varios casos, donde algunos ya habían sido considerados un fracaso total, se han logrado avances significativos con aquellos estudiantes a los que previamente se había declarado casos perdidos para su desarrollo potencial.

Lo que se observa en varios casos es que existen logros importantes que surgen de compromiso moral por parte de las familias o, en muchos casos, de las educadoras y maestras, quienes se sienten tocadas de manera empática. Son las mismas madres o abuelas las que están involucradas en generar espacios educativos más dignos y humanos, en los que la población escolar esté más sensibilizada para una interacción social más humana y digna. Esto se pone de manifiesto cuando se evidencia el abandono, la negligencia, el maltrato escolar y familiar, los cuales son relatados por los mismos involucrados.

No está de más señalar que esta situación social afecta de manera diferente a las familias, ya que algunas se ven favorecidas por su situación económica, mientras que otras, más marginadas y en pobreza extrema, sufren mayores niveles de abandono.

Es necesario examinar cómo se está llevando a cabo la educación y las transformaciones tanto en el interior de las familias como en los entornos educativos, considerando las situaciones críticas y emergentes que enfrentan estos alumnos y alumnas, quienes se ven obligados a asimilar y enfrentar circunstancias que tal vez no les corresponden.

6.4. Trabajar el duelo de la familia

Al interior de las familias, se observa la marca del abandono, el rechazo y la negación hacia los NNA por parte de las figuras que, idealmente, deberían brindar protección y comprensión. Sin embargo, sin afán de justificar estas actitudes, es necesario reflexionar sobre las historias personales de estas figuras parentales: ¿cómo enfrentaron sus propios duelos no resueltos por la pérdida de los "hijos ideales"?

Cuando una familia recibe el diagnóstico de discapacidad de un hijo o hija, no solo se enfrenta a una realidad nueva, sino a la ruptura de un guion previamente imaginado. Desde antes del nacimiento, muchas familias proyectan un futuro basado en un ideal normotípico: la idea de un desarrollo “esperado”, sin interrupciones, que sigue los tiempos y formas del ciclo de vida hegemónico. La discapacidad irrumpe en ese relato, no por lo que significa en sí misma, sino porque desafía las expectativas construidas social y culturalmente sobre lo que debería ser una infancia, una educación o una trayectoria de vida “normal”.

Esta ruptura puede dar lugar a un duelo que no siempre es comprendido o acompañado de la mejor manera y puede ser atravesado de maneras muy diversas por parte de las familias de las infancias y adolescencias con discapacidad.

El proceso de duelo familiar parece transitar entre dos polos: el rechazo, que puede derivar en negligencia, abandono o incluso violencia, y la sobreprotección, que a menudo se traduce en infantilización y asistencialismo, que limita la autonomía de los estudiantes.

Una de las situaciones a las que me enfrento y que es muy común es que los padres ejercen sobreprotección sobre los chicos con discapacidad y entonces también ahí es una limitante, la sobreprotección es una forma también violenta porque lo limita a desarrollarse adquirir nuevas habilidades, algunas situaciones son por la aceptación que tienen por el chico o también por la misma culpa que sienten de tener un hijo con discapacidad (Tania, docente de CAM, septiembre-2024).

Es fundamental trabajar en el acompañamiento del duelo, ya que éste es un proceso largo y cíclico. En primer lugar, es importante apoyar a las familias durante este proceso, ayudándolas a aceptar y adaptarse a la situación. En segundo lugar, se debe trabajar con las personas para fortalecer su identidad, promoviendo que se asuman tal como son, independientemente del diagnóstico que tengan. Finalmente, es esencial llevar a cabo un proceso de sensibilización y capacitación hacia la sociedad, para fomentar una mayor comprensión y aceptación de las Personas con Discapacidad.

Pocas familias hablan abiertamente con sus hijos e hijas sobre la discapacidad que tienen, o sobre la importancia de asumir su condición de Personas con Discapacidad. En muchos casos, esto incluye el reconocimiento de “capacidades invisibles”, como en el

caso del síndrome de Down o la discapacidad intelectual. Además, es común que los y las jóvenes con discapacidad no puedan expresar abiertamente su condición. Decir "yo soy igual que tú" no refleja la realidad, ya que todos somos diferentes, y es fundamental aceptar y respetar esas diferencias.

Los avances que aquí presentamos son parciales, debido a la complejidad y los constantes cambios en las escuelas, así como a las transformaciones críticas dentro de las familias. En medio de los procesos educativos, se atraviesan múltiples historias de abandono, rechazo, sobreprotección, duelos no resueltos, separaciones y divorcios, estigmas hacia las familias, y los roles impuestos por el género y el poder asociado al estatus social de quienes están involucrados.

Las experiencias son diversas y no dependen exclusivamente de la clase social, aunque esta sí es un factor influyente en las respuestas y el desarrollo educativo de NNA con discapacidad. Algunos padres y madres tienen acceso a recursos que les permiten proporcionar una educación especializada, la cual, lamentablemente, está cada vez más comercializada y vista como un negocio, sin que las autoridades establezcan límites claros al respecto.

Mientras no se reconozca la posibilidad de que todos los actores pueden ser corresponsables y colaborar en los diferentes ámbitos de la educación, no se podrá avanzar, ya que existen protagonismos, egocentrismos, envidias y competitividad que impiden la creación de alternativas democráticas, horizontales y basadas en la pedagogía de la diferencia. Estas alternativas permitirían un trabajo colaborativo, democrático, de ayuda mutua y diálogo entre familias y escuela, en el que ambas sean reconocidas por su potencial para generar el cambio que necesita.

Es momento de dejar atrás la confrontación y el traslado de culpas. Debemos reconocer que la responsabilidad es compartida, con la participación de un liderazgo positivo que no privilegie a grupos o sectores cercanos a figuras de poder, sino que fomente colectivos de apoyo mutuo desde una visión más inclusiva.

Los avances que aquí presentamos son parciales, debido a la complejidad y los constantes cambios en las escuelas, así como a las transformaciones críticas dentro de

las familias. En medio de los procesos educativos, se atraviesan múltiples historias de abandono, rechazo, sobreprotección, duelos no resueltos, separaciones y divorcios, estigmas hacia las familias, y los roles impuestos por el género y el poder asociado al estatus social de quienes están involucrados.

Capítulo 7. Violencias hacia infancias y adolescencias con discapacidad en las escuelas

A lo largo de su trayectoria profesional, las y los docentes que participaron en esta investigación han presenciado diversas formas de violencia que atentan contra la dignidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Entre las más evidentes se encuentran la violencia física y verbal; sin embargo, estas suelen estar vinculadas a manifestaciones menos visibles, como la violencia estructural. Esta última se refleja en la falta de infraestructura adecuada, la carencia de formación docente, la violencia laboral y la implementación deficiente o insuficiente de políticas educativas, factores que perpetúan dinámicas de exclusión y maltrato y generan un terreno fértil para la reproducción de las violencias. A continuación, se describen las distintas formas de violencia identificadas.

7.1. Violencia psicológica o emocional

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2017), la violencia psicológica o emocional “incluye la restricción de los movimientos de un niño, la denigración, la ridiculización, las amenazas y la intimidación, la discriminación, el rechazo y otras formas no físicas de tratamiento hostil” (p. 5). En este trabajo, resulta complejo delinear claramente las formas de violencia psicológica o emocional, dado que toda forma de violencia genera un impacto emocional significativo. Sin embargo, siguiendo la definición previa, consideramos como violencia psicológica aquellas manifestaciones que no se ejercen directamente sobre los cuerpos de los niños y niñas, sino mediante acciones, discursos, etc., que afectan su bienestar emocional, autoestima y percepción de sí mismos.

Por tanto, la violencia psicológica se presentó de formas como el **aislamiento o privación de atención**, que es una estrategia que tiene como finalidad controlar el comportamiento de las niñas (esto es, que se “porten bien”) a partir del miedo a perder la atención del personal docente. Como ejemplo, la comunicación entre dos maestras enfrente de un niño:

En la tarde, ya cuando nos vamos a despedir, que vamos a entregar a los chicos, nos formamos, hacemos una fila. Entonces [las maestras] empiezan: “¿cómo se portó

fulanito?”, “¡Ay no, amiga! Se portó muy mal, es una niña muy desobediente, es una niña que no sigue las indicaciones”. [Yo creo que] eso no se dice enfrente de los chicos. Bueno, a mí ver, porque pues el chico está en desarrollo, está en proceso y todo lo está escuchando, entonces dice: “yo soy un niño que no obedece, yo soy un niño que no sigue indicaciones, soy un niño que me porto muy mal”. Para mí eso lo está interiorizando el alumno, entonces eso a mí se me hizo agresivo, eso para mí es violencia (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

Se hace evidente en esta cita cómo un gesto aparentemente pequeño puede tener grandes consecuencias a nivel psicológico. A través del miedo al rechazo, se intenta implantar un modelo de obediencia que, de no seguirse, implica ser malo o mal portado, nociones que se interiorizan por parte de las infancias y tienen consecuencias negativas a nivel emocional.

Estas etiquetas de “desobedientes” o “malportados”, además, resultan de utilidad para mantener un control, para que el resto de sus pares interioricen la norma y busquen, con sus comportamientos, evitar que se les asignen. Por otra parte, una vez que las etiquetas son asignadas, influyen, incluso, determinan la manera en la cual el resto de la comunidad escolar les percibe y se dirigen hacia ellos y ellas, pues estas etiquetas son transmitidas hacia otros niños y niñas, hacia otros miembros del cuerpo docente e incluso hacia familiares, diseminando así el estigma:

La violencia no necesariamente tiene que ser física, pero aunque no sea física, deja una huella importante en el niño, sobre todo un niño que está en una situación vulnerable. Yo creo que el mayor tipo de violencia que se podía ver ahí [en la escuela] era la psicológica. No se trataba de que los profesores quieran, de manera consciente o de manera directa, pero es como un tipo de violencia pasivo-agresiva o indirecta, en la cual, por ejemplo, si en un grupo hay un niño que tiene menos control emocional que los demás, se deja de lado, o se diferencia por la forma en la que lo tratan en comparación con los demás. Y eso genera que los demás niños le teman o lo alejen o no lo dejen que jueguen con él. Y también esa violencia se transporta hacia los padres de familia, que se tenga una imagen del niño que está haciendo como hecho a un lado, distorsionada o como muy caricaturizada, como: “deja a este niño violento, porque mi niño llega y dice: es que fulanito golpea, fulanito tal”. Y varias veces nos pasó con papás que se nos acercaban y: “oiga, ¿este niño a poco sí pega?”, o “¿no le está haciendo daño a mi niño?”. Como padres preocupados, comprensiblemente, pero no es porque el niño sea alguien violento que en cuanto vea a alguien le pega. Tiene razones para reaccionar así (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

Se observa entonces cómo las formas de violencia psicológica se expresan no sólo en la manera de comunicarse con las infancias, sino también en la forma en la que se construye y transmite una imagen hacia otros actores del sistema escolar. Algo que

menciona Ximena es que una parte importante de estas violencias no resultan evidentes para el personal que las ejerce. Las formas de actuar se han incorporado en sus ideas o estilos de dar clase, basados en la obediencia a la autoridad, como ya hemos señalado en el capítulo 5, y son consideradas como normales y aceptables, incluso algo de lo cual sentir orgullo. Esta visión prioriza aspectos como la obediencia y la disciplina, y se extiende a la forma en que conciben cómo deberían ser los niños y niñas, y cómo deberían relacionarse con ellos y ellas. Desde esta mirada, se justifica el uso de la violencia si al final se logra el silencio y se acatan las órdenes:

El coordinador era así de: “¡Tienes que tenerles mano dura, porque si no, no te van a hacer caso!”, o “no, es que ustedes les hablan muy suavcito y por eso no responden”. También recuerdo a la chica que estaba en el grupo de sensorial, que me decía mucho: “Pues es que no les tienes que estar pidiendo permiso, se hace lo que tú dices y ya”. Alguna vez me gritó frente al coordinador eso y el coordinador así de: “Sí, pues es que ellos no mandan, eres tú la que tiene que poner esas reglas” [...] Y alguna vez llegué a escuchar que la directora decía que a [una docente] la tenían en ese grupo porque ella sí tenía el carácter suficiente para poder llevar a ese grupo. Y con el carácter, pues se refería como a la disciplina, a sus métodos de disciplinamiento, que eran muy violentos (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Esta perspectiva autoritaria sobre la educación y sobre las infancias se manifiesta también en agresiones cuando no se cumplen las expectativas del personal docente, como el uso de gritos o regaños para intentar mantener un silencio en el grupo o para que se obedezcan sus instrucciones. Esto fue una constante a lo largo de las entrevistas, así como otras formas de violencia, como la humillación hacia una niña al no saber responder alguna pregunta:

Una niña de 11 años, era una niña con alto potencial intelectual y la maestra, cuando yo le digo al inicio del ciclo escolar: “esta niña no tenemos documentos de diagnóstico, pero está en proceso, pero no por ser una niña CAS [con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes] la va a tratar bien, sino igual que todos los demás y respetarla”. ¡La exhibió por ser una niña CAS! La exhibió frente de todos y le dijo en una de esas —eso me lo comentó la mamá en la entrevista final del ciclo escolar—: “Tú, sí tú, que eres según una niña CAS, ¡no sabes contestar una división! (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

Por otra parte, a pesar de que durante las entrevistas las participantes rememoraban estas situaciones con mucha indignación, algunas de ellas son conscientes que no necesariamente sus compañeros y compañeras lo hacen de manera intencional, sino que no se dan cuenta de las implicaciones que sus acciones tienen y de los efectos que

producen en las niñeces. Como hemos mencionado, han interiorizado la norma, dando mayor peso a la obediencia y la disciplina, pero también son reflejo de sus propios sentires, de sus propios miedos:

Tiene que ver con muchas cosas de lo que yo he visto, tiene que ver sí, con el desconocimiento, bueno con sus miedos personales de no saber cómo atender a una persona con alguna condición, llámale discapacidad o sin discapacidad, puede ser un trastorno u otro tipo de condición. Es miedo, o sea, esto tiene que ver con sus asuntos personales. La otra tiene que ver con la formación de las [escuelas] normales, la mayoría de maestros que me ha tocado, muchos son normalistas, a veces se desesperan y tienen ese miedo y sí lo expresan: “¿es que cómo?, ¿por dónde empiezo?, ¿qué hago?”. Aunque nosotros les digamos: “no estás solo, cuentas con el apoyo de UDEEI³”. No solo es la maestra especialista, es trabajo social, es nuestra directora, la maestra especialista. A veces eso creo que también a nosotros como UDEEI nos supera, quisiéramos estar ahí mucho tiempo o mayor tiempo con ellos, pero les da también como... Ahí viene otra, que tiene que ver con la apatía y eso se da muchísimo en general. Esto es más trabajo. Es que es más trabajo. Yo creo que ahí sí es como un vicio (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

En este sentido, la frustración de algunos miembros del cuerpo docente se deriva de no saber cómo atender a estas infancias, pues encuentran respuestas diferentes a las esperadas, al querer que niños y niñas neurodivergentes se comporten “como niños normotípicos ¡pero obviamente no!” (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Y ante este tipo de situaciones, se presenta otra forma de violencia psicológica: **la exclusión**. Como señala Dora, a pesar del apoyo de parte de UDEEI, la mayor parte del personal en las escuelas regulares no tienen el conocimiento para la atención adecuada de infancias neurodivergentes y también es cierto que la mayoría tampoco desea aprender, pues les implica mucha carga de trabajo adicional. Así, les es más fácil evitar la situación, y expresan que prefieren que “no les toque” en su grupo un niño o niña neurodivergente (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024), pues se dan cuenta de la dificultad que tienen otros miembros del personal docente para su atención y es un reto con el que preferirían no lidiar.

Pero también la exclusión puede ocurrir de manera más activa, como nos compartió Dora, que, en una escuela primaria, más de ocho maestros expresaron abiertamente que querían que una niña autista fuera expulsada.

³ Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva

Estas ideas del personal docente constituyen un reflejo del entorno escolar general, por lo cual es fácil que permeen hacia el estudiantado y así como las actitudes docentes reflejan falta de preparación y sensibilidad, las infancias neurotípicas replican patrones de exclusión y comentarios despectivos hacia sus pares neurodivergentes. Gaby, una docente de en una escuela inclusiva, hace notar que durante el preescolar no notó ese tipo de acciones, sino que comienzan una vez que las infancias ingresan al nivel primaria:

Los niños son crueles también. Nunca hubo como una exclusión, pero sí había de repente comentarios cuando crecían, por ejemplo, cuando pasaban a primaria, niños que nunca habían tenido tema de convivir con niños con discapacidad o con algún tema sensorial, o con algún tema de retraso de lenguaje o con algún tema de su físico de los niños, porque niños que tenían más moquito, que tenían malos hábitos como estarse comiendo los mocos, o babear demasiado, chuparse el dedo. Niños que nunca habían tenido esa situación, en primaria de repente yo les decía: "¿Por qué ya no te juntas con tal niña?" y me decían "¡Ay no! Es que ya me da mucho asco porque se chupa el dedo" o "ya me da mucho asco porque babea todo el tiempo", "porque escupe cuando habla" [...] En preescolar sé que no se daba, pero sí sé que cuando pasaban a primaria, pues ya crecían y veían las cosas desde otra perspectiva. A pesar de que seguía siendo una escuela inclusiva, pues cambiaba la perspectiva de los niños y ahí sí podía decir que había como un poco ya más de discriminación por parte de los mismos niños (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

Si estas violencias ocurren dentro de una escuela inclusiva, en las escuelas regulares la situación resulta más grave. En el capítulo 4, hablábamos sobre los distintos modelos educativos y los riesgos de las políticas de educación inclusiva en México. Uno de sus principales problemas es su implementación sin acompañamiento de otras acciones de apoyo, como de capacitación y sensibilización, además de la insuficiencia de recursos para instancias como la UDEEI. En consecuencia, algunos miembros del personal docente compartieron que se sentían obligadas a atender a infancias con discapacidad, pero sin que se les brinden las herramientas para hacerlo. En ese contexto, la inclusión en los espacios educativos únicamente coloca a las infancias con discapacidad en una situación de mayor vulneración, pues se les expone directamente a ambientes hostiles. Una colaboradora en una AC nos compartió la situación de un niño que llegó a su institución, enfocada en la educación especial, debido a la insostenibilidad de permanecer en una escuela regular, debido al maltrato de parte de sus pares:

Te puedo platicar un caso ahorita de un chavo que viene saliendo de la secundaria, medicado por depresión, porque era la mascota, el duende, el perrito, y trae un tema grueso emocional de lo lastimado que viene de haber estado siempre en una escuela regular. Lleva con nosotros tres semanas, y lo que nos dice es: "jamás en mi vida

había conocido a alguien como yo, jamás en mi vida había tenido amigos”. ¡Qué grueso! Porque entonces estamos incrustando y entonces estamos queriendo que forzosamente encajen con una comunidad que no necesariamente los acoge de manera responsable y respetuosa (María, directora de AC, septiembre-2024).

Una de las principales manifestaciones de la violencia psicológica o emocional es el peso psíquico que tiene la formación de etiquetas, que derivan en **estigmas**. Según Ervin Goffman (en Miric, et al., 2017), el estigma se refiere a características, condiciones o atributos de una persona que en determinados contextos sociales descalifican a una persona o grupo como miembros plenos y válidos de la sociedad. El autor reconoce tres tipos de estigma: aquellos asociados a deformaciones corporales, aquellos relacionados con “debilidades del carácter”, como el caso de trastornos mentales, adicciones, encarcelamiento, entre otras; y estigma tribal, relacionado con la raza, la nación, la religión, etc.

El estigma surge en las interacciones sociales cuando la identidad social de una persona no satisface las expectativas sociales y, en consecuencia, la persona pasa a ser un individuo cuestionado, de menor valor social. Esto, sin duda, tiene consecuencias a nivel emocional, tanto en las personas estigmatizadas —como consecuencia del rechazo social—, como en las personas consideradas “normales”, en quienes se generan sentimientos de incomodidad, que intentarán racionalizar para justificar el rechazo de las personas estigmatizadas (Miric, et al., 2017).

El estigma se refleja de manera inconsciente en forma de preconcepciones negativas hacia las Personas con Discapacidad que tienden a verles como incapaces, insuficientes, menos inteligentes, etc. En los discursos de algunas de las personas participantes, a pesar de estar hablando desde un lugar de empatía y/o admiración hacia algunas Personas con Discapacidad, lo que se ve detrás del discurso es una noción general de incapacidad, p.ej., de personas con Síndrome de Down, como en el siguiente ejemplo:

Hay experiencias de una chica que egresó de aquí (CAM), es nuestra compañera de Secretaría de Educación Pública, trabaja en la Dirección General de Educación Especial, **síndrome de Down**⁴, como capturista de datos. Entonces yo siento que, si

⁴ El énfasis es de la persona entrevistada.

uno desarrolla todas las capacidades y habilidades, conocimientos de un alumno y que, si uno lo está motivando constantemente, puede llegar a lo más alto que se pueda (Sol, Docente de CAM, septiembre-2024).

El énfasis revela que se asume que se tiene un conocimiento compartido sobre qué implicaría vivir con Síndrome de Down y asumir que serían personas incapaces de tener un trabajo “normal”, por lo que, a pesar de estar hablando en positivo de una experiencia de éxito, se hace desde el estigma comúnmente asociado.

Esto, en la atención en las aulas, genera también barreras. Mediante un efecto de profecía autocumplida, las expectativas disminuidas hacia el estudiantado limitan la manera en que se les enseña, lo cual al mismo tiempo limita sus posibilidades de aprendizaje:

Como adultos y como profesionales muchas veces nosotros mismos generamos esas barreras para los alumnos. Porque cuando me dicen: “pues es que no entienden”, la verdad es que en ese momento yo contesté: “¡Híjole! ¿Qué crees? Ella entiende más que tú y yo juntas.” (Angélica, maestra especialista UDEEI, septiembre-2024).

Al principio decía una maestra —y es una excelente maestra—, pero decía: “No, es que ese niño yo no lo quería, porque la verdad va bajito”. Y yo así como de: “¿Cómo?! Pero si está comenzando ciclo escolar”. Y entonces cuando me dice: “¿Qué crees? ¡Que me sorprendió!”, y le digo: “¿Por qué?”, y dice: “porque pregunté y me contestó todo y súper bien”, y entonces yo le explicaba: “¿Cómo se le llama a eso que acabas de hacer?”, y ella misma dice: “yo le etiqueté, yo estoy anteponiendo un juicio”, y le digo: “exacto, y ¿qué crees? esas son actitudes que generan barreras al aprendizaje. Yo sé que las hacemos de manera inconsciente, pero eso que tú acabas de hacer, dime si no lo has hecho en otras ocasiones”. Afortunadamente es alguien que no se molesta y que ahora dice: “ya voy a tener cuidado, porque no puedo hacer eso, tengo que darle la oportunidad” (Angélica, maestra especialista UDEEI, septiembre-2024).

En la misma línea, existen expresiones para referirse a las PcD totalmente naturalizadas en el lenguaje cotidiano, incluso entre personas que trabajan con infancias con discapacidad; por ejemplo, una de ellas se refirió a dos de sus alumnos como “deficientes mentales” (Tania). Si bien no lo hacen desde una mala intención, sino más bien desde una naturalización y falta de problematización de los significados de estos términos, este tipo de expresiones y actitudes refuerzan una visión patologizante y limitante hacia las Personas con Discapacidad, lo cual dificulta la posibilidad de una educación realmente inclusiva. Cuando los prejuicios y expectativas disminuidas se

trasladan al aula, no solo afectan las oportunidades de aprendizaje, sino que también perpetúan dinámicas de exclusión que se normalizan en el entorno escolar. Al etiquetar o asumir limitaciones sin explorar las verdaderas capacidades del estudiantado con discapacidades, se crea un ambiente en el que se sienten subestimados/as/es, desmotivados/as/es y, comúnmente, excluidos/as/es.

Por otra parte, aunque los diagnósticos de discapacidad puedan volverse estigma, es importante mencionar también cómo la obtención de un diagnóstico es un paso crucial en el proceso de identificación y búsqueda de apoyo especializado. Para las familias, el diagnóstico puede proporcionar claridad y un sentido de dirección, pero también puede generar expectativas, tanto altas como bajas, que pueden influir en la forma en que se percibe y se apoya a las infancias.

Así vemos que la violencia psicológica hacia las infancias con discapacidad no solo ocurre a través de interacciones directas, sino que también está incrustada en las prácticas educativas y en la cultura institucional. Cuando son percibidas como "menos capaces", incluso de forma inconsciente, se perpetúa un ciclo de exclusión y barreras que afecta tanto su desarrollo académico como su autoestima y bienestar emocional. Estas dinámicas generan un entorno hostil tanto para el estudiantado con discapacidades como para las y los docentes que buscan desafiar estas prácticas.

Sin embargo, la violencia hacia esta población no se limita al ámbito emocional o psicológico. En el entorno escolar también se presentan formas más tangibles y directas de violencia que afectan los cuerpos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. A continuación, exploraremos cómo la violencia física se materializa en las escuelas desde prácticas de control y contención hasta situaciones de maltrato explícito.

7.2. Violencia física

Cuando pensamos en violencia física, las primeras imágenes que nos llegan a la mente son golpes directos de una persona hacia otra. En el caso de las infancias con discapacidad, difícilmente toma esta forma, pues las escuelas son ambientes relativamente controlados, por lo cual una forma de violencia de ese estilo sería casi impensable. En estos casos, la violencia física suele manifestarse de maneras más

sutiles, pero que también tienen como característica el contacto no deseado y dañino sobre los cuerpos de niños y niñas, usualmente con la intención de controlar sus comportamientos. Un ejemplo aparentemente sutil es el que nos comparte Ana, que ocurrió en la AC en la que colaboró:

[La docente] no tenía ningún tipo de herramienta, ni siquiera de sensibilización con esta población, era muy agresiva, les gritaba. A veces cuando se tiraban al piso, los cargaba, o sea, ella hacía mucho contacto físico, los tomaba de aquí de los brazos, abajo de las axilas y los sujetaba fuerte y los paraba. Y luego para sentarlos, los tenían en una mesa larga. Y ponían las sillas contra la pared y con la mesa, los acorralaban con las con las mesas, contra la pared. Pues lo que hacían era mantenerlos ahí sentados todo el día (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Es probable que estas acciones no sean consideradas violentas por parte de quienes las ejecutan, pues no tienen la intención explícita de hacer daño, pero lo hacen. Otro ejemplo en el cual no se tiene la intención directa de dañar, pero también refleja una negligencia de parte del personal docente es el siguiente:

Llegó la hora de la comida y fue horrible [...]. Ariana no quería comer y no quería, y no quería así, y la maestra le metió la cuchara a la fuerza y así de que: "¡Cómelo!". Así, o sea, feo. Pobre Ariana, casi ahogándose ahí con la comida, a la fuerza, a cada rato (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Tal como los casos anteriores, parece ser que estas acciones no son concebidas directamente como violencias, sino que lo que se busca es privilegiar el cumplimiento de las labores, por sobre los deseos o necesidades específicas de las infancias.

En el caso de las escuelas "regulares", también se da el caso de existencia de violencias docentes. Algunos testimonios dan cuenta de violencia física de manera más directa e intencional, aunque no necesariamente en contra de infancias con discapacidad, pero que reflejan un ambiente de permisividad hacia estas situaciones:

Fueron a darnos cursos acerca de sexualidad y acerca de violencia, porque fue canalizada nuestra escuela como una escuela violenta. Y empezaba desde la autoridad hacia nosotras, nosotros hacia los niños y los niños hacia los papás y los papás hacia nosotros. Yo no tuve ningún caso, gracias a Dios, pero muchas de mis compañeras están demandadas [Entrevistadora: ¿Cuáles eran las prácticas violentas que ejercen tus compañeras?] Pues ofensas a los niños y a las niñas. Yo el año pasado iba a estar en dirección, pero me tuvieron que subir a grupo porque mi compañera que tenía 5° grado ahorcó a una niña de la mañana porque la estaba grabando, entonces le dijo que con ella no iba a jugar. Los niños la grabaron, iban a cerrar la escuela y quitaron a la maestra de la mañana y tiene dos turnos y hacía lo

mismo en los dos turnos, porque la señora sí estaba muy mal de sus nervios (Laura, subdirectora en primaria pública regular, septiembre-2024).

Aunque pueda parecer un caso extremo, este ejemplo refleja una problemática estructural más profunda. Si situaciones de violencia pueden ocurrir con docentes que, aunque cuentan con formación para estar frente a grupo, carecen de la sensibilización necesaria para atender a infancias neurodivergentes, el problema se agrava aún más cuando se contrata personal sin ninguna preparación docente. Una de las participantes señaló que, en la asociación civil donde trabajó, no existían filtros adecuados para la contratación de personal. Según su testimonio, daba la impresión de que “se contrataba a cualquier persona” (Meredith, docente en AC), incluso sin formación pedagógica. Esto permitió que, en un caso específico, una trabajadora pareciera ejercer violencia física hacia una niña. Si bien este acto no puede atribuirse únicamente a la falta de formación académica, sí está directamente relacionado con la ausencia de procesos rigurosos de selección, la falta de capacitación y sensibilización, y la inexistencia de protocolos efectivos para garantizar la protección de las infancias:

Otra cosa que me parecía muy grave: yo estuve como acompañante de una niña, me iba en las tardes con ella. Pero después ya no aguantaba. Entonces la dejé. Estuvo muy feo porque pues uno se encariña mucho ¿no? Y contrataron a otra chica que era migrante y pues, en realidad era una persona que iba de paso, no tenía papeles, no tenía ninguna experiencia. Me parece que ni siquiera había concluido el bachillerato, solo estaba ahí como para ser una especie de nana con ella. Y era muy peligroso, porque era una niña no verbal y la mamá lo que pedía era que la dejaras bañada antes de que te fueras. A mí me daba mucha cosa, porque decía: “yo no la puedo tocar”. Entonces le enseñaba: “Así te tallas las manos, y te tallas la cabeza y tú te bañas y así”. Pero pues eran horas que pasaba a solas con esta niña. Recuerdo que una vez esta niña me vio por la ventana y me hacía así, se jalaba el cabello. Entonces yo pienso que esta otra chica le estaba jalando el cabello, porque pues al final, si le jalaba el cabello, no iba a dejar marcas [...].

Intenté hablar con la directora para comentarle que [esta niña] me había señalado que se jalaba el cabello, cuando me veía. Y ella amaba que la peináramos, porque se veía en el espejo. Era una niña muy linda, entonces se veía en el espejo y cuando la peinábamos estaba frente al espejo, pasaba horas viéndose y daba vueltas. Y después, cuando llegó esta otra chica, pues ya no le gustaba que la peinaran, que le tocaran el cabello. Ya si te acercabas un poco a su cabeza, yo la seguía viendo en la escuela, entonces, a veces yo estaba sentada en el piso y ella recargaba su cabeza en mi rodilla y entonces a veces le hacía piojito. Pero si alguien más intentaba hacer eso, se volvía muy agresiva porque no dejaba que le tocaran la cabeza (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Este caso no solo evidencia la ausencia de filtros adecuados para la selección de personal, sino también la falta de protocolos claros, por una parte, para el manejo de

situaciones conflictivas o crisis sensoriales y, por otro lado, protocolos de protección hacia las infancias. El hecho de que una niña no verbal fuera puesta al cuidado de una persona sin experiencia y sin la capacitación necesaria pone de relieve una negligencia institucional que puede derivar en daños emocionales y físicos. Además, la reacción de la niña, manifestada a través de su rechazo al contacto físico, su agresividad y los cambios en su comportamiento, son indicios claros de que se vulneraron sus límites y se le impuso un trato inadecuado.

Justamente las reacciones agresivas de parte de infancias autistas fueron un tema central en las narrativas del personal docente. Como mencionamos en el capítulo 4, la atención de crisis sensoriales se vuelve hitos en las experiencias de los y las docentes, como momentos de mucho impacto emocional y en los cuales se hacían más evidentes sus necesidades de formación y que constituyen riesgos físicos importantes para el mismo personal, pero también para los propios niños y niñas en crisis y del resto del grupo. Aunque estas situaciones no pueden considerarse violencia, son reacciones agresivas que pueden manifestarse a manera de golpes, pero no de manera intencionada, sino como resultado de una falta de regulación emocional, o también a modo de reactividad frente al trato recibido de parte del personal docente, que muchas veces no sabe cómo lidiar con estas situaciones y puede derivar en una mayor agresividad de parte de estas infancias:

Había un chico como de unos 15 o 16 [años], también muy estereotípicamente autista, pero presentaba ecolalias y pues no podía hilar oraciones, porque solo se podía comunicar con frases que ya estaban preestablecidas en su cabeza. Y él, cuando empezaba a desesperarse, comenzaba a llorar y empezaba a golpear a sus compañeros en la espalda y la manera en la que lo contenían era diciéndole: “¡Eso no se hace!”. Y entonces él repetía “eso no se hace” y volvía a golpear, y terminaba golpeando a todo el mundo o incluso golpeaba al personal. A mí solo me tocó un golpazo en la espalda. Y luego eran regaños y lo agarraban de los brazos, fuerte, y comenzaba a ponerse rojo y a veces lloraba y luego lo mandaban a lavarse la cara, le mandaban a echarse agua en la cara para como para que se relajara. Pero en realidad no funcionaba, el niño terminaba cargando toda esa ansiedad. Al final, a veces terminaban llamando a su mamá o a su papá para que fueran a recogerlo, porque pues ya no podían contenerlo más (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

La mayoría de los testimonios sobre situaciones de violencia física se relacionan con momentos de contención durante crisis sensoriales en infancias autistas. Si bien estas acciones no suelen tener la intención de causar daño, ya que la contención física se

utiliza como último recurso para evitar que el niño o niña se autolesione o lastime a otras personas, siguen siendo problemáticas, pues en ocasiones, la forma de contener puede ser muy aparatosa y ser vista desde afuera como una violencia directa:

Me acuerdo de una niña incontrolable. En esa ocasión, un berrinche pero tremendo y bueno, pues yo vi que le tuvieron que hacer contención, que ahora es algo muy, muy delicado. Tuvieron que hacerle contención y ya en algunas ocasiones en la calle, llevándolos a algún paseo, también nos tocó con ella misma tremendo berrinche y la contención. Y pues la gente pasa y piensa: “pobre niña, la está maltratando” y nos decían de cosas (Susana, especialista UDEEI, octubre-2024).

Idealmente, estas crisis deberían prevenirse, pero frecuentemente son desencadenadas por las mismas deficiencias estructurales previamente señaladas: la falta de preparación y capacitación del personal docente, la ausencia de infraestructura adecuada, la carencia de protocolos claros de actuación y el desconocimiento de diagnósticos y planes terapéuticos. Además, estas problemáticas se agravan por una visión normativa que intenta forzar a las infancias a adaptarse a modelos predefinidos de comportamiento, aprendizaje y socialización, sin tomar en cuenta sus necesidades particulares.

En otras palabras, no consideramos que los intentos por contener las crisis sensoriales sean violentos en sí mismos, por aparatoso que pueda sonar el que les sujeten con firmeza entre varias personas, pero sí se relacionan de forma directa con una serie de violencias preexistentes que sientan las bases para que estos episodios surjan con mayor facilidad. Del mismo modo que las agresiones que el niño o niña pueda presentar en una situación de crisis tampoco serían violencia, sino una reacción ante las condiciones del entorno. Aunque no por ello las situaciones de crisis dejan de ser momentos de mucha tensión y de difícil atención para los y las docentes. En muchas ocasiones, ellas mismas se colocan en una posición de riesgo, pues pueden recibir lesiones importantes, como narraron varias de las personas participantes:

Este chico de 29 años, no me acuerdo qué tenía, es que nunca nos dieron un diagnóstico, pero no hablaba, le costaba mucho trabajo comunicarse, a lo mejor era como un tipo de autismo. Él tenía de repente arranques, como que se desesperaba y lo que hacía era que te mordía, te pellizcaba, te empujaba, o sea, con la parte de control emocional. Para nosotros realmente sí era peligroso porque él era alto, era gordito, o sea, tenía fuerza. Y cuando la dueña pasaba con él, siempre metían a dos terapeutas extra para que, si algo pasaba, ahí estaban, y a nosotros no, nos metían a solas con él y si algo pasaba, pues nunca... Entonces, igual nosotros muchas veces

pensamos, bueno, mejor no voy a hacer esto porque como que se va a alterar y así (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Alumnos que habían golpeado maestros por un ataque de crisis, alumnos que habían intentado clavarle tijeras a profesores, atacaron maestras, dispararles con una pistola de balines a profesores (Isaac, Docente en secundaria técnica pública, septiembre-2024).

Cuando detonaba, tendía a jalar el cabello. Tenía tanta fuerza que una vez me arrastró por el piso. Y entonces, pues me causé una lesión en las cervicales. Entonces yo por esto solicité cambio, porque, además, desafortunadamente, no teníamos ningún tipo de servicio médico o de defensa. Entonces yo solicité el apoyo médico y cuando me lo negaron, dije bueno, entonces lo que solicito es que me cambien el caso. Ya físicamente me es imposible trabajar con él. Necesita ir un apoyo de alguien más fuerte (July, docente en AC, octubre-2024).

Estos relatos dejan ver que afrontar estas crisis no solo supone un desafío pedagógico, sino también un riesgo real para quienes trabajan en estos entornos. Las lesiones físicas sufridas por docentes son una clara evidencia de la falta de condiciones para gestionar este tipo de situaciones. Además, la ausencia de apoyos médicos, psicológicos y de personal capacitado genera un desgaste que va más allá de lo profesional, afectando directamente la salud y seguridad de quienes intentan brindar atención en contextos tan adversos.

De acuerdo con María, la directora de una AC, en su institución se cuenta con un protocolo específico para la atención de este tipo de episodios. Llama la atención que como parte del protocolo se menciona: "evitar en la medida de lo posible utilizar las técnicas de contención", del mismo modo, las docentes que laboran en escuelas públicas señalan que resulta muy problemática la contención, debido a que "dentro de la SEP no puedes tocar a las alumnas" (Angélica, maestra especialista UDEEI- septiembre 2024) y lo ideal serían acciones de prevención para que no se detonen las crisis, pero una vez que han iniciado, muchas veces es imposible evitar el uso de esas técnicas, como señaló la misma María:

A veces es imposible, sobre todo en los momentos en los que se están ellos lesionando. Pero hay que resguardar mucho al que contiene, porque los cabezazos, un golpe en la mandíbula, una mordida, una patada. Tienen que tener muy buenas prácticas en eso, porque a veces sí es necesario. No se contiene porque tenga una crisis, se contiene porque se está lastimando. [Entrevistador: ¿cuáles serían esas técnicas?]. Depende del tamaño del niño. Si es un niño contenible, lo puedes poner en tu hombro y con tu misma cabeza tratar de aminorar, utilizar un cojín y siempre utilizar algo que lo regule. Si es un chico muy grande que se está golpeando, poner

una colchoneta atrás de él, sostener sus manos, regularlo, mojarle las manos, mojarlo a él. Algo que lo regule. Hay que buscar, cada quien tiene como su gadget, pero hay veces que sí, o que se están golpeando mucho, mucho, mucho. Entonces tratar en la medida de lo posible crisis como autolesivas, sino a terceros, pues también contener, sacar al patio. A veces es solamente capotear, pero si se está haciendo mucho daño, pues sí... En cuanto a la contención, primer punto y primer requisito es: no ponerse en riesgo (María, directora de AC, septiembre-2024).

Es importante hacer notar también que, al entrevistar a personas que laboraron en la misma institución, no tenían información sobre la existencia del protocolo y no se les capacitó sobre estas estrategias para la contención o prevención de las crisis, de manera que cuando se presentaban, tenían que afrontarlas desde el sentido común, como las propias herramientas previas que habían desarrollado por su cuenta.

Por otra parte, estas situaciones de crisis son retos muy importantes para los y las docentes, tanto por el riesgo físico al que se exponen, como en términos de salud emocional. Se trata de eventos fuertes a nivel psicológico y no suelen contar con espacios para su propio cuidado emocional.

Por cualquier motivo, las formas agresivas de contener las crisis no dejan de ser peligrosas para las infancias. Además, en la mayoría de los casos, estas prácticas se suman a una serie de violencias y negligencias ya existentes. Esto resulta especialmente preocupante para algunos miembros del cuerpo docente, quienes perciben a las infancias desprotegidas y vulnerables ante estas situaciones. Ante este panorama, algunos optan por permanecer más tiempo en su puesto, como una forma de brindar protección y apoyo al alumnado, aunque esto implique un esfuerzo adicional en condiciones laborales ya de por sí complicadas.

El tiempo que duramos ahí, yo creo que fue más porque terminamos encariñándonos con la población, porque al final era de escuchar gritos y decir: "no, yo me quedo con esta niña para que no le griten" o "yo intento controlar la crisis, aunque yo no tengo herramientas que se supone que debería tener o que se supone que el personal debería tener para poder controlar estas crisis". Pues al final sí era como quitárselos, como decir: "no, quítate, yo lo hago, yo me quedo" (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Da la sensación de que esta empatía parece ser poco común en estos entornos, aunque debería ser un requisito fundamental para la atención adecuada en educación básica. No obstante, la empatía no surge de manera espontánea. En muchos casos, se origina

porque hay algo en su historia personal que les conecta profundamente con las experiencias de estas infancias, por ejemplo, posturas políticas más desarrolladas que les permiten ver a las infancias como sujetos de derechos y no desde una mirada adultocéntrica; el permitirse conectar más a un nivel profundo; o porque compartir vivencias con ellos y ellas, como el caso de lulú, quien tiene un hijo neurodivergente, junto a quien ha vivido algunas de las violencias que ella misma describe que ocurren en su escuela:

Mi hijo el mayor, cuando iba en cuarto año y le detectaron que tenía TDH, siempre fue muy estigmatizado por sus profesores, siempre le hacen referencias a que, si estaba tonto o qué le pasaba, porque era un niño que era muy inteligente, pero se aburría (Laura, subdirectora en primaria pública regular, septiembre-2024).

En conjunto, los testimonios recabados evidencian que la violencia física hacia niñas, niños y adolescentes con discapacidad no siempre se manifiesta de manera explícita, sino que con frecuencia adopta formas sutiles, naturalizadas o justificadas bajo el argumento de “controlar” conductas o “cumplir con las labores escolares”. Estas acciones, aunque en ocasiones carezcan de intención directa de dañar, vulneran la integridad física y emocional del alumnado y se enmarcan en un contexto más amplio de violencias estructurales, derivadas de la falta de capacitación, protocolos claros, infraestructura adecuada y procesos de contratación rigurosos. Las crisis sensoriales, que podrían prevenirse con una atención inclusiva y especializada, se convierten en puntos críticos donde la ausencia de herramientas pedagógicas y de contención no violenta expone tanto a las infancias como al personal docente a riesgos físicos y emocionales. A pesar de ello, la empatía y el compromiso de algunas y algunos docentes muestran que es posible generar entornos más protectores; sin embargo, esto no puede depender únicamente de la voluntad individual, sino que requiere políticas institucionales que garanticen la formación, el acompañamiento y la protección integral de todos los actores educativos.

7.3. ¿Manzanas podridas o violencia enraizada?

Cuando preguntamos a las participantes acerca de situaciones de violencia que se han presentado en sus escuelas, recuerdan casos especialmente problemáticos, aquellos más llamativos, como los expuestos en la sección anterior. Este tipo de casos

sorprenden demasiado, pues parece inverosímil que existan docentes que puedan comportarse de tales maneras hacia aquellas personas a quienes se debe su profesión y es fácil pensarles como excepciones a la norma, atribuibles a la existencia de unas cuantas “manzanas podridas”: docentes particularmente agresivos o negligentes que se colaron en el sistema a pesar de no tener la vocación o el compromiso necesarios para el trabajo docente. Sin embargo, cuando se pone el foco en estos casos, se ignora el trasfondo del problema.

Lo que podría interpretarse como casos aislados de docentes que pierden el control, al ampliar la perspectiva, se revela en su lugar un sistema que no brinda las herramientas, la formación ni las condiciones necesarias para atender a las infancias con discapacidad de manera digna y respetuosa. Estas condiciones son el terreno fértil en el cual las violencias se enraízan y adquieren múltiples expresiones. Desde esta perspectiva, estas violencias se tratan de expresiones exacerbadas de violencias más pequeñas, pero cotidianas, que se originan en todo un conjunto de carencias estructurales, que se remontan hasta la formación docente, en la cual no se abordan los temas de atención a la diversidad en general y se privilegian formas de enseñanza que buscan la normalización, el orden, la disciplina, el silencio, etc. En ese marco, el uso de estrategias para mantener un “control” de grupo, el uso de regaños para mantener al alumnado en silencio en sus asientos asignados, son legítimos, desde la mirada del personal docente.

Por otra parte, a nivel de las instituciones escolares se repiten también las problemáticas, desde la violencia ejercida hacia el personal docente, la sobrecarga de trabajo, la falta de acompañamiento y sensibilización, el riesgo de trabajo que enfrentan y, hay que decirlo también, la negligencia de parte del personal directivo, que no se involucra en estos niveles de formación, pero tampoco en la atención de las situaciones que se presenten. Esto lo mencionan las participantes como una de las causas por la cual la problemática de violencia y discriminación hacia NNA con discapacidad prevalece:

Yo creo que uno de los grandes problemas es que no se hace nada por parte de las autoridades, y dejan pasar, dejan pasar... Todo lo que puedan estar ofendiendo y violentando a los niños. La directora no hace nada (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

Y esta misma omisión se vuelve otra forma de violencia:

La omisión se puede considerar violencia ¿no? Violencia por parte de las autoridades al hacer caso omiso. Sabes que al dejarte solo como compañero y no brindarte herramientas o darte alternativas, o sea, te avientan a la buena de Dios. Y yo creo que también hay mucho en el discurso, en el papel (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

También se habló de negligencia de parte del personal docente, en la forma, por ejemplo, de apatía y falta de compromiso respecto a la atención adecuada del estudiantado. Si bien gran parte de la responsabilidad se encuentra en la escuela a nivel institucional, también habría una responsabilidad individual, un compromiso docente y ética pedagógica de buscar herramientas para hacer frente a ese vacío. Después de todo, el compromiso principal del docente es hacia el estudiantado, son quienes sufren las principales consecuencias. Varias de las participantes señalaron esa apatía, falta de compromiso y vocación de sus compañeros y compañeras:

El maestro decía: "Oye ¿cómo vas en tu planeación?", "voy al día", "Pues yo voy bien atrasado". No sé si fue cotorreo o qué fue, pero la realidad era esa, o sea, él no le interesaba que sus niños avancen. A Marco nunca le hizo caso (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

El caso anterior en relación con el compromiso diario con la formación del estudiantado, pero la negligencia también fue mencionada en otros sentidos, como el ignorar a NNA por estar realizando otras actividades:

Yo estaba observando cuando Romina se empezó a caer de la silla. Dije: "Romina se está cayendo de la silla" o sea, dije "no me voy a meter para nada más que en lo necesario porque quiero ver qué hacen estas cabronas". Entonces cuando se estaba cayendo, "¡Romina se está cayendo de la silla!", "¡Ay, Romina!". Y la regañaron. Y yo: "¿para qué hablé?". Ya la acomodan y así ¡ay! ¡ay! y ahí seguían y Ariana sentada así, Ariana ya estaba de que ya quiere hacer algo, entonces trataba como de levantarse como de así, entonces yo ahí me puse a jugar con Ariana, la ayudé a levantarse y así, y ellas como de: ¡qué bueno! o sea, casi casi de: güey, no quiero tener nada que ver con estos niños y Emma pues estaba en su mundo. Al final el autismo, pues están en su mundo. Estaba de la chingada, ya después de un rato agarraron a Romina y dijeron sí, ya la vamos a acostar, hay que pasarla a su silla, entonces ya la pasan a la silla. Pobre Romina, que a cada rato se caía de la silla y ya hasta que tenía así el cuello super torcido, ya la volteaban a ver (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

El ver la negligencia como violencia implica también, para Meredith, una responsabilidad de parte del personal docente de hacer algo cuando se encuentran con estas violencias. El no repetirlas, el denunciar y el hacerse responsable por las propias violencias que, si

bien pueden surgir a partir de la falta de formación o de herramientas, eso no les exime de la responsabilidad sobre los daños ocasionados:

Yo todavía en plan ingenuo decía: “A lo mejor no saben y se metieron para aprender y así”. Pero justo eso fue lo que me dijo mi profesora con la que me acerqué, de la UNAM: “aunque la gente no sepa, cuando tú ves algo que sientes mal, que te sientes incómodo, sabes que hay algo malo, lo sabes, es una incomodidad que todos compartimos, porque ya sabemos, tenemos noción de lo que es la violencia, de lo que son los buenos tratos, de que amarrar a la gente no está bien”. Entonces no es solo como voltear la mirada. Y pues pobres niños, porque todos los días están sufriendo. Y también está el lado de los papás, que los mandan ahí porque no saben qué hacer con ellos (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Otro rostro de la negligencia institucional se ve en la falta de infraestructura adecuada para la atención de NNA con discapacidad. Aunque discursivamente se impulsan esfuerzos por generar espacios libres de violencia y discriminación, las instituciones, como espacios físicos, cuentan con pocas adecuaciones que permiten el acceso a sus instalaciones cuando se tiene algún tipo de discapacidad motriz.

La organización de los recursos en cuanto a la infraestructura demuestra desinterés por generar espacios accesibles, la ausencia de elevadores, rampas u otras medidas que permitan a quién lo necesita acceder a instalaciones, más aún cuando se trata de lugares que cuentan con pisos superiores. Estas deficiencias demuestran y refuerzan dinámicas de segregación y exclusión.

Podríamos pensar en la negligencia en esta institución y otras como un “clima”, pues se encuentra casi generalizado, ya que deriva desde las decisiones directivas hacia abajo, y se refleja en casi cada aspecto de la organización, hasta llegar al trato cotidiano de las y los docentes frente a grupo con el alumnado. Una de las personas que laboró en una asociación, nos compartió que observaba que las infancias no eran el centro de las decisiones educativas y terapéuticas, todo lo contrario, no se consideraba cómo podrían afectarles las decisiones:

Yo me acuerdo de que, cuando me iban a cambiar de grupo, me dijeron: “es que yo necesito mover a mi personal como piezas de ajedrez. Si no me funcionas aquí, te voy a mandar acá”. Dije: “bueno, tiene sentido”. Y tendría sentido si estuviéramos trabajando en una fábrica de jugos o una fábrica de dulces, pero ¿cómo le vas a cortar un vínculo así de la nada a un niño que tiene autismo o a un niño que no sabes de qué tipo de ambiente familiar viene y tal vez a ti te ve como una figura de seguridad? Era lo que yo insistía mucho también, para cortar un vínculo así, para

cambiar un vínculo, tienes que dar un acercamiento. Entonces creo que también esa falta de consideración por lo emocional. Creo que se veían más como un negocio que como una asociación (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

Finalmente, tanto Ximena como Meredith laboraron en la asociación civil dirigida por María, la cual ya hemos mencionado. Meredith soportó un solo día de trabajo y ese día fue suficiente para despertar su indignación y decidir no formar parte de eso. Nos permitimos incluir una cita larga sobre su experiencia como recién llegada a la institución, pues en ella se resumen una serie de actos de negligencia y violencia normalizada hacia niñas con discapacidad:

En el salón había una niña con parálisis cerebral, una niña con autismo y una niña con bajo tono muscular. La niña con parálisis cerebral —Romina— cuando llegué al salón la tenían acostada en una colchoneta en el centro del salón; la otra niña del tono muscular bajo —Ariana—, estaba sentada en una silla; y la niña con autismo —Emma— llegó al final y pues igual la sentaron, todos sentados. Eran dos maestras y empezaron a decir: “Va a estar increíble el día, solo van a venir ellas tres, porque todos están enfermos”, y yo: “¡Ay que padre!”. “Sí, deberíamos adornar el salón porque nos falta un árbol, hay que poner un árbol, bueno, voy a conseguir las hojas cafés”. Luego salió del salón a buscar las hojas cafés. Pasó una hora y la niña seguía acostada en la colchoneta, o sea, todos estaban en su lugar y además si trataban de moverse les gritaban que no se movieran y decían: “¡ahí quédate, ahí quédate”. Obviamente Romina poquísimo se movía, ¿no? pero sí tenía algo de movimiento y poco a poco como que se iba recorriendo a la orilla de la colchoneta. Y solamente cuando veían que ya casi la pisaban porque estaba en medio o que les estorbaba, ya la jalaban y la acomodaban y así de: “ahí te quedas”. Entonces ahí siguieron con sus cosas super chismeando. [...] Y yo estaba así de: “¿Y las niñas, qué? Cuando la niña trataba de levantarse, o sea, es que son niños, entonces si los pones ahí, obviamente se van a mover y aparte van a tratar de comunicarse contigo.

Entonces Ariana trataba como de comunicarse con las maestras así de que las buscaba, o sea, pasaba y las agarraba y las pellizcaba, obviamente para que le hicieran caso, y ellas: “¡no Ariana! ¿por qué me pellizcas? ¡Siéntate!”. La cargaba y decía: “Ahí te quedas, no puedes pellizcar”. Y hablándole a la niña como si fuera ¿qué? no, es que como si no tuviera trastorno del desarrollo o ¿qué? Y Romina así se movía y: “¡no, Romina! ¡deja de moverte! ¡ahí quédate!”. Y Romina solamente viéndolas ahí como iban de un lado para el otro y ella acostada. ¡Ay! bueno, ya la vamos a estirar, movieron la colchoneta, agarraron la silla, sentaron a Romina, sacaron los lazos, la amarraron a la silla y ahí se quedó Romina sentada en la silla, y ahí sentada, pasa el tiempo ¡ay no! ¡el chisme buenísimo! Y Romina se estaba cayendo de la silla: ¡ay, Romina! ¿por qué te estás cayendo de la silla? por favor, acomódate, o sea, ¿neta? ¿A una niña con parálisis cerebral le dices que se acomode en la silla en la que está amarrada?, ¡ay no! o sea, me acuerdo y me indigna tanto, no puedo, no puedo. [...]

Pobre Romina, que a cada rato se caía de la silla y ya hasta que tenía así el cuello super torcido, ya la volteaban a ver. Bueno, ya es hora de comer. ¡No manches, la hora de comer fue tan horrible, todo fue horrible! Y ellas así metidas con el pinche árbol, entonces dije: “güey ¿qué pedo con el pinche árbol? ¿Es un concurso en el que nos van a dar dinero para los niños o qué chingados tiene que es tan importante?”

Porque no hicieron nada ¡ah! en un momento fue: bueno, vamos a ver la lección de hoy sí, vamos a... no sé, sacaron su librito ahí que le estaban enseñando a Emma palabras así de "oso" y así, no sé qué. "No, Emma, a ver, tienes que escribir así", ¿no? y "a ver, hazlo", y no lo hacía, se distraía y ellas: "¡no, Emma! a ver, lo tienes que hacer..." o sea, era un jaloneo que tu decías: ¿en qué año estamos? ¿en qué año nacieron los niños? ¡ah! no, no, no, de verdad, no, no puedo creer que los niños estén ahí, no puedo creerlo ¡wow! Entonces ya, Emma no terminó, la maestra se puso a terminar la actividad de Emma: ¡ah! bueno, tengo que hacer el reporte de la actividad de hoy: "Sí, ahm, Emma, súper bien todo, no, wow, qué increíble trabajó Emma, terminó todas sus tareas". Y yo así de... ¡ay, no, güey!

Ya llegó la hora de la comida y no, esto fue horrible, o sea a Romina así, el chisme estaba tan bueno que ni la volteaba a ver y ella acababa de ser como, ¡ay, sí, Romina! ¿qué tengo que dar? ¿no? y al lado de la cucharada y así, pobre Romina, se le estaba cayendo la comida y ellas en el chisme ¡ay, Romina, come bien! es que, ¿por qué no sé qué...? o sea, es que no, es que... no puede ser la pobre de Ana este... creo que no le gustaba a veces como su comida no, no, perdón, había algo muy específico que no le gustaba a Ana yo la verdad es que observaba, y ellas decían es que Romina no se comunica, es que tal no se comunica. Yo: "¿güey ¿has visto cuántas veces te he volteado a ver?" o sea, de verdad, tú solamente observas, te das cuenta de que los niños obviamente están ahí, o sea, obviamente y se dan cuenta de todo.

Luego estaba Ariana. Pobre Ariana, siempre con la comida. Ella tenía un problema: si se hacía pipí o popó antes de la comida, no comía si no la cambiaban. Pero las maestras, lejos de atender esa necesidad básica, la ignoraban. Ese día en particular, Ana no quiso comer. Las maestras, en lugar de preguntarse qué pasaba, decidieron forzarla. "¡Cómetelo!", le decían mientras le empujaban la cuchara a la boca, sin importarles que Ariana casi se ahogara. Y lo peor es que sabían lo que estaban haciendo mal. Cuando hacían algo así, me miraban, como diciendo: "¿Estás viendo?". Y sí, estaba viendo, y me dolía ver cómo una niña tan pequeña tenía que pasar por eso (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

La vivencia de Meredith deja en claro que estas prácticas no nacen de la nada, sino que se alimentan de la indiferencia, la falta de recursos, la ausencia de supervisión y la poca valoración de las vidas y necesidades de las infancias con discapacidad. No se trata de actos aislados ni de docentes particularmente crueles, sino del resultado de un sistema que no ofrece las condiciones básicas para una educación digna y respetuosa. Es este clima de violencia, descuido y falta de humanidad lo que, en última instancia, afecta profundamente a las niñas y niños, quienes cargan con las peores consecuencias.

7.4. El costo de la exclusión: Violencia económica y el acceso a la educación de calidad

De acuerdo con la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros (Condusef, 2024), la violencia económica o financiera es un tipo de abuso que ocurre cuando una persona controla o manipula los recursos financieros de

otra persona para mantener poder y control sobre la misma. Este control puede manifestarse de diversas maneras, como restringir el acceso a productos financieros, controlar los gastos o evitar que la víctima genere ingresos (p. 2).

Aunque este tipo de violencia se suele manifestar dentro del ámbito familiar, mediante el control de parte de una pareja que impide que la otra persona genere sus propios ingresos, o se maneja la forma en que ocupa su dinero; o laboral, como el dar un menor salario, tradicionalmente a las mujeres, por el mismo trabajo que realiza un hombre.

Otra modalidad de violencia económica es la **generación de deudas**, que se refiere a cuando la persona abusiva genera deudas a nombre de la víctima con o sin su consentimiento. Aunque tal vez estemos forzando un poco la definición, en esta investigación lo que entendemos por violencia económica se ubicaría más cerca de esta modalidad, que en general se refiere a una serie de acciones de parte de las instituciones de atención educativa o terapéutica privadas, que tienen como objetivo obtener la mayor ganancia económica de parte de las familias, a pesar de que no reciban a cambio el servicio que se les está prometiendo, muchas veces sin darse cuenta de ello.

Existieron diversas situaciones, relacionadas con lo económico, que agrupamos bajo la categoría de violencia económica. La primera de ellas tiene que ver con la explotación económica hacia las familias, que también se manifiesta de varias maneras, una de ellas es el mantener a NNA en la institución el mayor tiempo posible, brindándoles tratamientos que incluso ya no les son de utilidad, con la finalidad de seguir cobrando por ellos:

Yo creo que el impacto ahí de los niños es que no tienen un plan real de intervención. Cada quien hace lo que puede, porque cuando llegas, no te explican bien las cosas. Entonces había niños que ya llevaban ahí... Un niño creo que llevaba como siete meses ya yendo y ya estaba hasta la madre, o sea, era así como de: "hoy vamos a trabajar esto", "¡Ay! ¿otra vez? Ya llevamos meses con eso". Y era como: "¿pues qué te digo? En tu plan dice que se tiene que hacer eso". Y yo también decía: "¿por qué tienen a este niño aquí?" Y todos los terapeutas decían: "es que no sabemos por qué están aquí. Lo que hacemos no le sirve para nada, pero aquí lo tienen". Y las terapias eran caras, o sea, cada sesión era como de seiscientos pesos (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Esto era tan recurrente, según Meredith, que, durante su estancia en la institución, únicamente se enteró de que dieran de alta a un niño:

Muchas ocasiones nosotros veíamos que ya estaban ahí nada más porque los dueños querían seguir sacando dinero, pero no porque realmente lo necesitaran. Solamente me tocó ver a un niño que dieron de alta. Y el niño ya estaba súper bien, ya hablaba y así, todo. Había otros niños que estaban igual que él y pues nada, o sea, por ejemplo, la parte del tono muscular, del equilibrio y así, son cosas que tú puedes trabajar con los niños, o sea, lo puedes trabajar simplemente con deporte: métele a karate, métele a natación, o sea, métele a otras cosas y obviamente sus músculos se van a ir fortaleciendo, van a ir agarrando equilibrio; ballet, gimnasia, hay un montón de cosas y les da lo mismo, porque es un ambiente en el que hay más personas, en el que van a interactuar, en el que tienen, o sea, sí puede ser más estresante para ellos, depende de su nivel de comunicación, pero había niños que estaban muy bien, que eran muy extrovertidos y por la parte del tono muscular es que los tenían ahí (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Algo necesario para que este modelo funcione tiene que ver con el éxito en la comunicación con las personas cuidadoras, se trata de convencerles de que todo está bien y se hace lo mejor para las infancias, aunque desde una perspectiva interna, de parte del personal docente, se hace evidente que no es así, pero como no interactúan directamente con los padres y madres, el personal directivo de estas instituciones puede ocultar cosas. Además, dado que muchos de los NNA son no verbales, el ocultamiento resulta más efectivo:

¡Cobraban una lanota, no manches! ¡Era algo tan horrible! Si es una asociación civil y está registrada, a alguien le rinden cuentas. Y ellos nada más son de: “Yo te compruebo que tengo niños, que sí hay un avance y la asociación sigue adelante”. [Entrevistadora: Por eso preguntaba lo de la conformidad de los padres. Porque en ese tipo de asociaciones depende mucho de qué tan conformes estén los papás con el servicio.] O sea, ocultaban las cosas. Como te digo, ya llegaba la hora [de la salida] y ya era así como: “¡Ay! A ver, te peino, te arreglo, te cambio” Y la comunicación de los niños no era tan directa, es que eso era lo peor. O sea, eran la mayoría de niños que no hablaban. Entonces ¿Cómo un niño que no habla le va a decir a su mamá: “oye, no, es que hoy me obligaron a comerme todo, me estaba enchilando y no me dieron agua?” (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

El mayor problema de este tipo de prácticas, y la principal razón por la cual las consideramos violencia, se relaciona con que las instituciones privadas que se mencionaron, cobran cuotas muy elevadas que pueden resultar privativas para la mayoría de la población. Sólo resultan accesibles para familias “acomodadas” económicamente. Aunque se ofrezcan becas, muchas veces no resultan suficientes, de manera que pueden encontrarse situaciones como la que se describe a continuación:

En general, casi todo mundo tenía una posición económica bastante favorable, porque la escuela no era barata. No sabemos exactamente [cuánto cobraban], o sea, lo sabemos por chismes, pero pues también veíamos las camionetas que llegaban

por ellos, los tenis, la ropa. Pero en general, o sea, eran personas que no ganaban el mínimo, porque me parece que una colegiatura equivalía más o menos a un salario mínimo. Aunque sí conocimos a un chico a quien a veces le llevábamos cosas porque su mochila sí estaba como muy viejita. Su abuelita nos había dicho que su mamá lo había abandonado a él y a su hermanita y pues ella y su abuelo se estaban haciendo cargo de él, y pues casi-casi trabajaban para llevarlo ahí, porque no tenían recursos suficientes, entonces todo se estaba yendo para la escuela (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

Esto aumenta la indignación para las participantes, pues por un lado pueden ver todos los esfuerzos de las familias para poder brindar a sus hijos e hijas la atención que requieren, y por otro lado ven en la cotidianidad de las aulas, que lo que se está ofreciendo en esa institución no sólo no les resulta de ayuda, sino que en ocasiones se traduce de forma directa en maltrato.

Por fortuna, no todas las instituciones mencionadas en las entrevistas se manejan de esta manera. Algunas de las participantes hablaron con mucha admiración de sus centros laborales, pues reconocen un trato humano hacia las infancias, recibían capacitación constante y podían observar en tiempo real la evolución y avances en distintas áreas de los niños y niñas. Sin embargo, estas instituciones resultan inaccesibles para la mayor parte de las personas porque sus costos resultan prohibitivos para las personas menos privilegiadas:

Es un colegio muy, muy exclusivo, o sea, es un colegio muy caro para personas que tienen, pues afortunadamente o desafortunadamente, un poder adquisitivo, muy grande, muy grande [...] Era una escuela con muchísimo, muchísimo material, muchísimas herramientas. Evidentemente el presupuesto era muy grande, pues las colegiaturas rondaban arriba de los 15 mil pesos por niño, o sea, es una escuela de niños muy privilegiados, trabajamos con niños de artistas incluso. Entonces, pues era una escuela con mucho poder adquisitivo. Ese tipo de problemas [de violencia] creo que nunca existieron [...] Cuando tú entrabas a la escuela, pagas inscripción de 70 y cacho mil pesos, más aparte tu mensualidad, más aparte comprabas las acciones de la escuela. Para poder entrar, eran como, no sé, unos 300,000 pesos por niño (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

Por tanto, las violencias señaladas en la mayoría de las otras escuelas no ocurren —o al menos no resultan tan evidentes— en aquellas con mayor poder adquisitivo. Este factor económico influye directamente en la calidad de la formación docente. Tal como señala Gaby, contar con más recursos permite ofrecer mayor capacitación, lo que contrasta con las instituciones menos privilegiadas, donde la falta de formación adecuada es una

causa central del descontento del personal y la carencia de herramientas para atender a las infancias con discapacidad:

Una escuela que en la que pagas una mensualidad tan cara, te permite poder tener a profesores más preparados, porque te permite poderles pagar cursos, te permite poderles pagar capacitaciones. [...] Yo jamás me imaginé llegar a trabajar en la escuela así de grande, así de importante, así de padre sin la carrera, sin el título. El haberlo logrado para mí fue un ¡wow!, o sea y yo estoy enamorada de esa escuela. Yo salí por la carrera, justo porque necesitaba mi título y ya no estaba coincidiendo tanto y ahora entro a otra escuela mucho más tradicional, súper chiquita, cero inclusiva y yo me siento asfixiada, yo la odio. Llevo dos semanas y yo odio mi trabajo ahí. Creo que el aspecto económico es lo que más puedo resaltar de la diferencia y de por qué las escuelas no logran tener estos avances (Gaby, docente en preescolar privado, agosto-2024).

Sin duda, el aspecto económico es fundamental. Sin embargo, también existen instituciones privadas que cobran cuotas elevadas sin destinar ese dinero a la capacitación del personal. En consecuencia, pueden presentarse situaciones de maltrato o, como mínimo, negligencia, como hemos ya visto.

7.5. Consecuencias emocionales de las violencias

La violencia en las escuelas no solo adopta formas directas e inmediatas, también tiene un impacto emocional profundo y duradero en NNA con discapacidad. Este impacto se extiende al ambiente escolar, afecta las interacciones entre los distintos actores y deja cicatrices emocionales tanto en estudiantes neurodivergentes como en el resto del grupo.

Una de las consecuencias más evidentes mencionadas por las personas participantes, es el desarrollo de **depresión**, especialmente entre el estudiantado que ha enfrentado acoso constante por parte de sus pares o incluso del personal docente. Las infancias neurodivergentes, al requerir mayor atención por parte de maestras y maestros, suelen ser percibidas como “consentidos” por el resto del grupo, lo que genera resentimiento y, en ocasiones, hostilidad en su contra. Esta percepción abona a su aislamiento emocional y social, dificultando aún más su integración en la comunidad escolar.

Otra de las emociones prevalecientes que se genera debido a las violencias es el **miedo**. En ocasiones, ese miedo es causado de manera intencional por el personal docente en un intento de generar respeto, atención u obediencia, pero en su lugar, fomenta ansiedad

y temor. El uso de estrategias basadas en el miedo como una forma de lograr que la obediencia solo profundiza el problema, que de fondo refleja la existencia de personal docente que no sabe manejar adecuadamente las problemáticas de su aula y con su falta de tolerancia y asertividad, generan un ambiente hostil y emocionalmente inseguro.

En algunas entrevistas, las participantes comentaron que muchos NNA parecían no sentirse felices en la escuela, a pesar de disfrutar de la compañía de sus pares o encontrar en algunos docentes figuras que consideraban zonas de seguridad. Esto es sobre todo preocupante en contextos donde las y los estudiantes provienen de ambientes familiares negligentes y la escuela podría desempeñar un papel transformador, pero en su lugar se vuelve otro espacio de riesgo:

Me di cuenta de que las cosas no estaban siendo empleadas de la manera más adecuada, eso se notaba por la forma en la que reaccionaban los niños. La verdad, no se veían felices. A muchos les gustaba estar ahí, pero más que nada porque veían a sus compañeros, a personas a quienes consideraban cercanas. Muchos niños venían de ambientes familiares un poco negligentes, entonces había personas en la escuela que surgían como zonas de seguridad para ellos porque eran más comprensivas. Pero eso no se notaba, no se tomaba en cuenta esa parte emocional en la escuela (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Así, en lugar de ser un espacio de inclusión, seguridad y bienestar, las escuelas devienen en lugares de estrés y vulnerabilidad, un reflejo de la exclusión que viven NNA con discapacidad en otros espacios sociales. Y aunque el cambio necesario atraviesa por el plano sistémico, a veces hacen falta pequeñas acciones, pequeños momentos que hacer ver que otras formas son posibles:

Con los niños tienes que encontrar la manera de hacer las cosas, tienes que conectar. O sea, nadie quiere hacer las cosas a la fuerza, nadie. Pues ya, terminé jugando con Ariana. Se metió a la casita, o sea, todo increíble. Ese momento de juego, yo lo recuerdo y lloraba, porque fue el único momento en el que vi a Ariana sonreír. De ahí, todo el tiempo estaba triste, como frustrada, porque no la pelaban, porque la regañaban, y así. Y ahí se rió, o sea, se lo pasó bien bonito, y yo así: "No puedo, no puedo". Ya, se acabó el receso y todo regresó a como estaba antes (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Las violencias en la escuela no solo se expresan de forma física o verbal, sino que dejan huellas emocionales profundas en niñas, niños y adolescentes con discapacidad, generando miedo, ansiedad, aislamiento y depresión. La ausencia de estrategias inclusivas y el uso de prácticas coercitivas convierten a la escuela en un espacio

inseguro, incluso para quienes provienen de entornos familiares negligentes. No obstante, pequeños gestos de empatía y conexión muestran que es posible crear momentos de bienestar y pertenencia, los cuales deberían convertirse en la norma y no en la excepción.

7.6. Violencia laboral ¿Quién cuida a quien cuida?

Las labores que involucran el acompañamiento, la enseñanza y la educación, se caracterizan por la compleja carga emocional y mental para las personas que trabajan en este ámbito. Como hemos tratado de hacer evidente a lo largo de este texto, las violencias no son provocadas por docentes que buscan de manera intencionada dañar a las infancias, más bien se trata de productos secundarios de una serie de violencias institucionales que también les afectan directa o indirectamente. De hecho, podemos decir que en muchos de los casos los y las docentes muestran una genuina preocupación y compromiso hacia las infancias que atienden, pero ese mismo sentido de compromiso puede ser aprovechado por las personas empleadoras para imponer condiciones laborales desfavorables, para mantener a las personas empleadas con sueldos precarizados, bajo la promesa de pagarles con aprendizaje o con satisfacción, que a veces tampoco llegan. Esto es más evidente en las Asociaciones Civiles que se dedican a la atención en Educación Especial en las que colaboraron algunas de las personas participantes. Detrás de su bandera de protección de derechos de las infancias, realizan prácticas que vulneran la dignidad y los derechos laborales del personal, que suelen quedar impunes ante la falta de regulación y supervisión en el sector.

De acuerdo con la Ley Federal del Trabajo, se entiende por trabajo digno o decente aquél en el que se respeta plenamente la dignidad humana del trabajador; no existe discriminación por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, condición migratoria, opiniones, preferencias sexuales o estado civil; se tiene acceso a la seguridad social y se percibe un salario remunerador (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LFT. Art. 2, párr. 2. 1970/reformado el 30 de noviembre de 2012)

En las condiciones en las cuales laboraban algunas de las participantes, resulta difícil hablar de un trabajo digno. Por el contrario, las y los profesionales expresan sentimientos

de desgaste laboral, sus experiencias suelen reflejar la constante falta de condiciones laborales adecuadas. Esta carencia se torna en un patrón sistémico en el que la vocación de enseñar, cuidar o atender se ejerce en entornos precarizados y sin protección para el personal.

“así es ahí y en todos lados”. O sea, porque todos esos lugares son así. O sea, se las dan de que cuidan a los niños y que no sé qué. Y no es cierto (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Así, se naturaliza la precarización de quienes trabajan en estas áreas, al tiempo que se asume con normalidad la ausencia de espacios en los que su desempeño y bienestar estén resguardados.

Otra característica del trabajo digno es aquél en el cual “se recibe capacitación continua para el incremento de la productividad con beneficios compartidos, y se cuenta con condiciones óptimas de seguridad e higiene para prevenir riesgos de trabajo” (LFT, Art. 2, párr. 2. 1970/reformado el 30 de noviembre de 2012).

Aunque en la normativa se menciona la capacitación como parte de las acciones que salvaguardan la dignidad humana de las y los trabajadores, en la práctica se manifiesta su omisión. Además, la desprotección no se limita a la falta de acompañamiento por parte de las instituciones, también se evidencia con la falta de protocolos que resguarden la integridad del personal ante situaciones que pongan en peligro tanto a las NNA, como a las y los docentes.

Algunas prácticas muestran la indiferencia de las autoridades hacia las y los trabajadores, no sólo dentro de las instituciones, sino en estatutos gubernamentales, haciendo que quien ejerce un trabajo, quede a la deriva frente a riegos, demandas legales y emergencias cotidianas, volviendo la actividad profesional aún más compleja y dejando en segundo plano el desarrollo intelectual o el bienestar emocional de las infancias.

El centro no nos daba ningún tipo de protección. Si se presentaba un accidente con un niño, al final todos los gastos los tenía que cubrir la trabajadora, y la institución simplemente se desentendía (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

La falta de supervisión, de mecanismos de denuncia y la inexistencia de sanciones efectivas crean un caldo de cultivo donde la violencia se perpetúa y se normaliza,

responsabilizando a quienes están ejerciendo sus labores y no a la institución que ofrece el servicio. Esto impacta en las y los trabajadores cuando deben enfrentarse a accidentes cotidianos. La poca o nula preocupación de los centros de trabajo hacía su personal, combinada con las impredecibles reacciones de madres y padres ante situaciones que pueden ser generadas por los espacios inadecuados o la falta de guía de los centros, deja a las docentes en situaciones de incertidumbre, pues no cuentan con el respaldo de su institución en ningún sentido:

Si querían hacer algo y no podían, lloraban [...]. Entonces, eso generaba problemas porque el centro no nos daba ningún tipo de protección. Hubo un caso de una chica que se le cayó un niño [...]. Al momento de manejar el asunto, el centro dijo: "A quien demanden es a ella", y dieron todos sus datos. Al final, no demandaron, pero el centro descontó de su sueldo los gastos [médicos] del niño y luego la corrió (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

La situación anterior refuerza un entorno laboral de inseguridad, en donde la dirección no garantiza las condiciones para que el personal docente realice su labor de la mejor manera y cuando, en consecuencia, ocurren accidentes o situaciones problemáticas, transfiere los costos y consecuencias a las personas que están en contacto directo con las infancias, deslindándose de cualquier tipo de responsabilidad.

La cosa con las autoridades ahí era que las autoridades más altas nunca estaban y todo recaía en una sola autoridad que era coordinador, comprendo más su situación porque prácticamente era todólogo, no era coordinador nada más y todo lo que pasaba recaía sobre él. Si había algún accidente, si había alguna pelea entre los maestros, si pasaba algo con la directora o el administrador, él tenía que arreglárselas junto con la recepcionista (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

La falta de mediación institucional mantiene a la persona trabajadora expuesta a exigencias externas. Insistimos en que esta desprotección es posible gracias a la falta de normativas internas y regulación estatal que protejan tanto a las personas trabajadoras como a las infancias de incidentes pues, aunque esa parte corresponde enteramente a las instituciones que brindan el servicio y deberían funcionar como mediadores entre personas trabajadoras y personas responsables de las infancias, el estado no exige a las organizaciones claridad sobre las normativas internas. El posicionamiento de estas asociaciones es que las personas trabajadoras son intercambiables, prescindibles y carentes de derechos efectivos.

Otro eje fundamental es la falta de capacitación, la ausencia de prestaciones y la rotación constante de personal. La precariedad laboral no solo deteriora la experiencia del trabajador, sino que afecta la calidad de la atención que reciben las Personas con Discapacidad. Una terapeuta comenta:

Nos pagaban muy poco y no había formación. Era prueba y error todos los días, y si te equivocabas, era tu culpa; la institución no invertía en entrenamiento (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

Este escenario refleja cómo la precarización refuerza la violencia laboral: sin apoyo, sin tiempo y con recursos limitados, el personal queda desprotegido y agotado.

7.6.1. Afección emocional a docentes. Los costos del compromiso

Atestiguar la violencia puede tener efectos arrolladores a nivel emocional también en las personas espectadoras. Para los miembros del cuerpo docente que muestran mayor empatía hacia las infancias, observar cada tanto cómo se vulnera su dignidad provoca un impacto emocional importante, en medio de sentimientos de impotencia, frustración, culpa, indignación, ira, preocupación. Estas experiencias no solo afectan su desempeño profesional, también en su bienestar emocional, retando su capacidad de permanecer en estos espacios, pues sienten que poco pueden hacer para cambiar el sistema que se esfuerza por absorberles, pero con la certeza de que tiene cambiar.

Las participantes nos comparten cargas emocionales fuertes en los procesos de acompañamiento de las infancias, por ejemplo, el personal de UDEEI que sigue de forma cercana aquellos casos difíciles en las escuelas regulares, a aquel alumnado que requiere una atención especial y muchas veces pareciera que son su única defensa, se siente muchas veces como un esfuerzo en solitario en contra de todo el sistema, de todos los demás compañeros y compañeras:

Para mí fue una experiencia personal tremenda. Yo llegaba a mi espacio a llorar porque decía: "Somos ella y yo contra el mundo". Así me sentía, porque no querían que estuviera la niña [en la escuela] (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024).

Pero otras veces se tiene que elegir entre el compromiso político por cambiar esas situaciones y el propio bienestar emocional:

La otra chica también un día presencié un caso de violencia hacia un niño y ese día decidió renunciar. No sé si sí reportó a la institución, espero que sí. Al final, pues sí, también les quitaron el registro en el programa [de jóvenes construyendo el futuro] (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

A pesar de todas estas cargas, no se contempla la posibilidad de brindar al personal docente servicios de acompañamiento psicológico, a pesar de que es algo que señalan como una necesidad primordial. Cargar con la responsabilidad de que los niños y niñas no se hagan daño, poner el cuerpo en la línea ante las situaciones de crisis y no tener herramientas para manejarlas; los gritos de las infancias y del personal docente tratando de apaciguarles, entre otras situaciones, hacen que el personal se sienta rebasado y “no hay ninguna área que te pueda apoyar psicológicamente” (Dora, Supervisora UDEEI, agosto-2024), deben buscarlo por sus propios medios:

Llegué a un nivel de estrés terrible. Un día llegó la supervisora, pero no es lo mismo que hagan su trabajo, hagan lo mejor que puedan, a realmente estar con un niño con esas características las 8 horas, cada día, todas las semanas, todos los meses, porque me implicó ir al psicólogo, me implicó buscar diferentes cursos y herramientas para poder resolverla, atenderla. Pero eso es personal, hay algunos compañeros que no le ven la necesidad y no lo hacen (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

La directora de la AC nos compartió que en otros momentos sí se contaba con recursos para brindar acompañamiento psicológico a su personal, sin embargo, decidieron reasignar esos recursos hacia las becas para el estudiantado y, a pesar de que menciona que en aquellos momentos casi no hacían uso de esa prestación, en la actualidad es una necesidad sentida, como expresó Fabiola más arriba en este capítulo, como uno de los principales resultados de su plática con el personal de esa misma AC, sin embargo, ahora deben buscarlo por sus propios medios y con sus propios recursos que, valga decir, no son demasiados, pues otra de las problemáticas son los salarios precarios.

De manera generalizada, se expresan sentimientos de abandono por parte de los centros de trabajo, poca atención y guía cuando ingresan a laborar, así como poca disposición por parte de las figuras que se encuentran al mando de las instituciones de generar espacios de aprendizaje y apoyo mutuo. El enfrentarse día a día a estas condiciones de precariedad, abuso, acoso y maltrato laboral, tiene repercusión tanto en el bienestar de las y los profesionales, como en el de NNA, pues genera un espacio en donde la violencia es percibida como una práctica normal. Vivir bajo esos esquemas produce la sensación de que no existe otra manera de relacionarnos con el mundo.

Capítulo 8. Infancias y adolescencias con discapacidad: luchas y resistencias en la educación básica

A partir de las entrevistas realizadas, es posible ver cómo la educación de las infancias y adolescencias con discapacidad es atravesada por una perspectiva adultocentrista, en la cual se toma a las personas adultas como la norma y el referente a seguir, mientras que las infancias son vistas como seres incompletos que deben ser corregidos y moldeados para encajar en una visión estandarizada de la educación. Esto se traduce en dinámicas en las que tanto el personal docente como las familias priorizan sus propias percepciones y necesidades sobre las de NNA con discapacidad, sin reconocer sus capacidades, deseos y formas propias de comprender el mundo. En este capítulo, nos centramos en las luchas y estrategias de resistencia de las NNA con discapacidad en la escuela.

8.1. Perspectiva adultocentrista

La perspectiva adultocéntrica se ve reflejada en situaciones que buscan que el estudiantado se ajuste a las expectativas asignadas por las personas adultas, sin considerar su personalidad, sus formas particulares de interactuar con otras personas, de entender las dinámicas o sin considerar su desarrollo. Esta mirada se cruza con las prácticas de disciplinamiento facilitadas por el orden jerárquico de la escuela, se ignora por completo la autonomía y agencia de los niños y niñas y se limitan sus oportunidades para desarrollarse, pues resulta más fácil, dentro de la lógica escolar, formar a un individuo obediente a un agente que cuestione la lógica institucional:

La visión era evitar que [los niños y niñas] hicieran cosas y no ayudarlos a que desarrollaran en otras cosas, evitar que peguen, evitar que griten, evitar que se enojen y no ayudarlos a que identifiquen emociones, no. Más bien, restarles cosas negativas en vez de sumar las cosas positivas, por decirlo de una manera. Y creo que eso surge a partir de la perspectiva de la discapacidad de que es algo negativo, son puras limitaciones para la persona que la tiene, en vez de verlo como algo integral, ¿no? O sea, bueno, tiene limitaciones en cierto tipo de habilidades, pero no quiere decir que no te entienda al hablar (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

El enfoque en el control de conductas, en lugar de en el desarrollo de habilidades y la identificación de emociones, es un claro indicativo del adultocentrismo. Las personas educadoras tienden a centrarse en evitar comportamientos negativos en lugar de fomentar el crecimiento y la creatividad de las infancias y adolescencias con

discapacidad. Esto se ve reflejado en la falta de atención a las necesidades afectivas y su desarrollo, lo que perpetúa una visión negativa de la discapacidad.

Primero si está el “pues ya nos los mandaron, vamos a abordarlos”, pero sobre esa afectación, porque es nuestro trabajo finalmente. También está la dinámica de que, si no lo incluyo a este chico, si no hago que este chico esté en paz, es una situación de riesgo (Isaac, Docente en secundaria técnica pública, septiembre-2024).

La forma en la que lo tratas o que la que lo tratan en comparación con los demás, ¿no? Y eso genera que los demás niños le teman o lo alejen o no dejen que jueguen con él o con ella, o que también esa violencia se transporte hacia los padres de familia, con eso me refiero a que se tenga una imagen del niño que se está haciendo como a un lado, distorsionada o como muy caricaturizada, como de niño violento (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

La reacción de los padres y las madres ante un diagnóstico de discapacidad también muestra un enfoque adultocentrista. Pasan por un proceso de duelo y pueden reaccionar de manera sobreprotectora o negligente, lo que afecta la forma en que NNA con discapacidad son tratados y apoyados en su desarrollo. Esto sugiere que la falta de preparación y comprensión por parte de las personas adultas puede llevar a actitudes que limitan el potencial de las infancias con discapacidad.

Pues porque no están preparados, no están preparados para el diagnóstico. Quizá cuando apenas va a nacer el niño, hay algunas condiciones que sí se pueden prever, pero hay otras que no, hay otras que se generan durante el parto, hay otras que se pueden generar durante el crecimiento del bebé, o sea, nunca sabes en qué momento puede desarrollar alguna condición. Así de un niño, te digo que el autismo usualmente se diagnosticó antes, es un poco complicado identificarlo, entonces te agarra desprevenido a un papá que no tiene conocimiento sobre esto. Entonces, pues se va a desesperar porque la idea que tiene de una discapacidad, desde que “mi niño me va a necesitar toda su vida o va a necesitar de alguien toda su vida, porque no va a poder ser autosuficiente o lo van a ver mal” (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

Las instituciones educativas a menudo no están preparadas para manejar adecuadamente a las infancias con discapacidades, lo que refuerza el adultocentrismo. La cultura institucional tiende a priorizar las necesidades de los adultos (educadores, padres y madres) sobre las de los niños y las niñas, lo que se traduce en prácticas que no favorecen un ambiente inclusivo y de apoyo para el desarrollo de las y los estudiantes.

Esta dinámica perpetúa la exclusión y refuerza un sistema en el que NNA con discapacidad son tratadas como objetos de cuidado, más que como personas garantes

de derechos, es importante priorizar sus necesidades individuales, su bienestar físico y emocional. Esto reproduce prácticas autoritarias y coercitivas que despojan a las infancias de su agencia y autonomía. Tratándoles como si no estuvieran ahí, como en el siguiente ejemplo:

recuerdo el caso de otro chico que tenía como unos ocho años [...]. "Su mamá lo abandonó y no regresó", y "su mamá era una drogadicta y no sé qué"... Y todo eso lo contaban frente a las infancias. Entonces, recuerdo una vez que el coordinador estaba ahí contando, ¿no? "sí, pues es que a él lo abandonó su mamá", y volteamos a ver a Santi y Santi estaba tapándose los oídos cuando, pues él era no verbal. Tenía un autismo muy severo, pero pues al final, pues su historia familiar estaba, o sea, sabía que estábamos hablando de él. (Ana, docente en AC, septiembre-2024).

El adultocentrismo en el contexto de la educación y el tratamiento de infancias con discapacidades se manifiesta en una serie de actitudes y prácticas que limitan su desarrollo y dignidad. Es fundamental que tanto docentes como las familias adopten un enfoque más centrado en las infancias, que reconozca sus necesidades, derechos y potencialidades, en lugar de verlos a través de la lente de la limitación y la compasión. Esto contribuirá a una cultura más inclusiva y respetuosa en las instituciones educativas.

Sus papás la trataban... Sí, sabían que tenía su condición, pero la trataban y yo diría como una niña normal. Claro, sí había la sobreprotección, definitivamente, porque puede ser muy frágil [...], hasta cierto punto entendible por la condición de ella, pero por parte de las maestras, me acuerdo de que las terapeutas de lenguaje, cuando supieron que hablaba, se acercaron a mí y me dijeron que no podían creerlo, porque ellas tenían años tratándola, trabajando con ella y nunca habían escuchado su voz, no la conocían (Angélica, docente especialista UDEEI, septiembre-2024).

La figura docente se ejerce de manera autoritaria y desigual, destacando la tensión entre el reconocimiento de la niñez y el trato digno, se fundamenta en el control rígido y el mandato directo: "Yo soy el maestro, yo tengo la autoridad y tú me haces caso". Este modelo no fomenta la participación activa ni el desarrollo de la autonomía.

Como no un trato igualitario, un trato de "yo soy el maestro, yo soy más que tú, yo tengo la autoridad y tú me haces caso". Y todos lo manejaban de esa manera. Y no te levantes, y no hagas esto, y no sé qué, o sea, es como, ¿qué es esto? No, no. (Meredith, docente en AC, septiembre-2024).

A ver, definitivamente como niños y niñas, porque se sentían con la autoridad, o sea, digo, y esto con el contexto de que los adultos tienen la autoridad sobre los niños, ¿no? Cualquier adulto, sobre cualquier niño, ¿no? Porque vas en la calle y cualquier

adulto se siente con el derecho de decirle cualquier cosa a un niño. Entonces, a lo mejor, por ese lado, sí, los trataban como niños, pero no era un trato digno. Era un trato violento. (Meredith, docente en AC, septiembre-2024)

El adultocentrismo en la educación de las infancias con discapacidad no solo se refleja en prácticas de exclusión y en el silenciamiento de sus experiencias, sino también en la falta de reconocimiento de sus capacidades y derechos. Ya sea a través de la sobreprotección o del autoritarismo del personal docente, estas dinámicas refuerzan la idea de que estos niños y niñas son incapaces de decidir sobre sus propias vidas. Como señalaron las participantes en esta investigación, muchas veces ni siquiera se les considera en conversaciones sobre su propia historia, sus necesidades o sus procesos de aprendizaje. La prevención de la violencia hacia infancias con discapacidad en la escuela requeriría considerar en primer lugar su voz y autonomía como derechos inalienables. Tal como lo planteó el Movimiento por una Vida Independiente hace ya algunos años: “nada sobre nosotros/as sin nosotros/as”. Sin dejar de lado esta consideración, a continuación, presentamos algunas de las estrategias llevadas a cabo u observadas para transformar estas dinámicas, para contrarrestar estas violencias.

8.2. Prevención de las violencias

Las violencias descritas en este capítulo pueden mostrar un panorama desolador, y ver a las escuelas como lugares especialmente peligrosos para las niñeces, sin embargo, hay posibilidades de cambio y de transformación. Al centrar nuestro análisis a nivel macro, nos permite ver cómo estas formas de violencia se cimentan en el mismo orden institucional, lo que fomenta y legitima las violencias.

Algunas de las participantes señalaron la normalización de la violencia y observan día a día este tipo de actos en mayor o menor medida, Sin embargo, existen esfuerzos dirigidos hacia su prevención y atención.

Es difícil desmontar la estructura con sus propias herramientas. Pero eso no implica que no haya lugar para la disidencia. Las mismas personas que colaboraron en esta investigación son ejemplos de miradas alternativas, de compromiso político por el cambio y, aunque muchas veces se sienten como acciones aisladas, nadar contra corriente, el sólo hecho de visibilizar las violencias como lo que son, es un primer gran

paso en el camino hacia la transformación. Así, las participantes nos compartieron aquellas acciones que llevan a cabo para proteger a las infancias de las violencias y para tratar de prevenirlas desde sus propias trincheras.

Estas acciones individuales nacen de una idea distinta sobre lo que debería ser la escuela. En el caso específico de infancias con discapacidad, las docentes participantes son conscientes de que muchas veces la situación en casa también es complicada, pueden estar viviendo igualmente violencias por parte de sus familias, por lo que resulta aún más desconsolador que en la escuela encuentren también ese tipo de acciones y no un lugar seguro:

A veces nos vamos a los extremos, como yo, a veces todo lo queremos victimizar y pues yo creo que se tiene que observar e investigar para darnos cuenta de qué es lo que realmente está pasando, porque sí hay niños que “ay, otra vez, no sirves” o “ay qué tonto, no pudiste” o “siempre es lo mismo, no vas a salir al recreo”. Y los niños no van a la escuela ya, porque los regaña uno feo “¿y para qué voy? si en mi casa me regañan y en la escuela también? Y dicen “me duele el estómago, me duele la cabeza” y eso es parte de la inasistencia regular a una escuela, que los niños no se sienten cómodos en el lugar donde deberían sentirse contentos (Laura, subdirectora en primaria pública regular, septiembre-2024).

Al menos dentro de sus espacios y en su interacción con el estudiantado, las docentes participantes nos compartieron cómo intentan construir esos espacios seguros. Por ejemplo, Fany hizo uso de estrategias de sensibilización para la identificación de violencias normalizadas, tanto las que reciben como las que también podrían estar ejerciendo:

Yo, parte de la clase en la que tuve la oportunidad de dar con los jóvenes, también hablamos de violencia y discriminación. Uno de los objetivos era que ellos las identificaran, porque a veces hemos naturalizado tanto ciertos abusos que no somos capaces de reconocerlos como violencias. [...] Nosotros mismos como sociedad somos parte de esas violencias porque las naturalizamos. A lo mejor no participamos de ellas, pero las permitimos porque no las identificamos. [...] No me queda duda que el espacio institucional es muy importante porque ahí pasan mucho tiempo y se exponen a muchos tipos de violencia. Pero además del lado de lo familiar, lo que pueden estar atravesando, eso impacta también mucho. Del lado de sus interacciones inmediatas en la calle con sus vecinos, en el transporte. Cuando pude comentar esto con los más grandes, con los jóvenes, ya reconocían que incluso subirse al metro y que en el metro hubiera ciertas miradas hacia ellos o por su condición o por su género... y son estas intersecciones de las que te hablo, ya representan ciertas discriminaciones o violencias para ellos. Entonces yo les motivaría a que además de explorar lo institucional, se explorara otras intersecciones en donde atraviesan las violencias, porque si resolvemos lo institucional, pareciera

que apuntamos a decir: es que basta con que preparemos o sensibilicemos a los docentes para que no ocurran violencias institucionales, y no es tan así, porque hay violencias institucionales que no dependen sólo de quienes están a cargo, es decir, de los maestros y de los directivos, sino de los alumnos, pero que ocurren en el espacio institucional, no porque se les salga de las manos a los maestros y a los alumnos, sino porque simplemente hay realidades que rebasan ese control (Fabiola, investigadora en AC, septiembre-2024).

Igualmente, Magaly realiza trabajos de sensibilización en el grupo completo, para fomentar la inclusión de las infancias:

Es un trabajo constante con los grupos. Por ejemplo, el año pasado tuve un niño que, al llegar, fue rechazado por el grupo, como si le tuvieran cierto temor. Sin embargo, cuando se les va explicando, cuando van conociéndolo, tratándolo y viendo cómo es, se generan cambios. También trabajamos mucho con la familia, porque es un esfuerzo conjunto. Con el tiempo, el grupo comienza a cerrar filas, no en un sentido sobreprotector, sino más bien en uno de apertura. Se aprende más, se genera más conciencia. Creo que una palabra clave aquí es “confianza”, que se va propiciando en el entorno. Han llegado niños a la escuela que eran víctimas de bullying en otros lugares y, al sentirse a gusto, al ser reconocidos y bien tratados por sus compañeros, terminan agradeciendo la atención. Esto lo reconocen tanto el grupo como las mamás, quienes valoran que sus hijos hayan sido bien recibidos (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Otras docentes hablaron sobre la importancia de mostrar su postura a través de su propia práctica, desde los cuidados. Retomando la idea de sobre las crisis sensoriales, uno de los participantes señalaba que estas están motivadas en gran medida por las mismas condiciones institucionales. Bajo su punto de vista, “si el alumno está tranquilo, pero está tranquilo porque no se siente afectado por el profesor y por la dinámica del aula, ese chico no te va a generar ninguna situación de riesgo” (Isacc, Docente en secundaria técnica pública, septiembre-2024).

Otra de las estrategias fue una rebelión de las personas trabajadoras en un centro terapéutico. Cinco personas se organizaron para renunciar al mismo tiempo, creando un caos en la institución. Si bien esto puede no tener un efecto directo de transformación, es una denuncia clara de las malas condiciones laborales que aquejan también al personal docente.

Por último, es importante reconocer también las resistencias de parte de del estudiantado, quienes luego de un proceso de sensibilización en una escuela, logran reconocer las formas de violencia y hacérselas ver al personal docente:

Hay un proyecto en quinto que habla acerca de violencias de varios tipos y que para que haya violencia tiene que haber un violentador, un violentado y los que vemos y no hacemos nada, que son los pasivos. Y a partir de esa plática, los niños ya defendían a otros niños. Sí le decía a un alumno que le costaba trabajo sacar un cuaderno y

empezar a escribir, le decía Tadeo: “te quiero aquí en mí escritorio con tu estuche y vamos a trabajar tú y yo, para que te esté viendo que estás trabajando”. Y me dice una alumna: “maestra, lo está violentando”. “Bueno, está bien, siéntate en esta banca cerca de mí y pues te voy a estar revisando que estés trabajando”, y el niño, pues se reía, se sentía como protegido por sus compañeros. Y la verdad, a mí me daba vergüenza que me hicieran esas observaciones, porque pues según yo estoy cambiando, y la verdad sí es vergonzoso que los niños a veces nos recuerden lo que les decimos que no permitan. Y pues empezó a cambiar el grupo, porque también ellos eran violentos entre ellos y ya cuando alguien quería burlarse de alguien, ya le decían: “Oye, eso es bullying. Acuérdate”. Y ya se autorregulan entre ellos y me autorregulan a mí, pero no sé qué pasa en los demás salones, pero a mí me funcionó ese curso (Laura, subdirectora en primaria pública regular, septiembre-2024).

8.3. Resistencias desde las infancias y adolescencias con discapacidad

Es fundamental enfatizar la importancia de la agencia de las infancias con discapacidad y su derecho a participar en las decisiones que les atañen. Existen prácticas adultocéntricas que les infantilizan, las personas adultas asumen que las niñas y los niños con discapacidad no tienen el potencial de participar activamente o de tomar decisiones. Esto perpetúa dinámicas de exclusión e invisibilización, además de reforzar prácticas paternalistas. Casos como el de Leonardo a continuación, demuestran que, cuando se fomenta su capacidad de autorregulación, las infancias y adolescencias pueden gestionar su comportamiento, contribuir a su grupo y prepararse para futuros retos. Esto subraya la importancia de crear entornos donde la autonomía sea promovida activamente.

Ahorita no me ha tocado a mí como tal con autismo a Leonardo que le ayudó mucho, porque le ayuda a autorregularse él solito ya sabía manejamos mucho estrategias de inspiración, de la mariposa, de las ventanas, del globo, de la flor, de autorregulación para que ellos solitos aprendan el autocontrol. Y sirve, a Leonardo le funcionó mucho, logró convivir bien con el grupo, ser aceptado bien en el grupo y tener herramientas para el siguiente grado. Porque a mí también me daba miedo, o sea, yo soy la apapachadora y la otra maestra es más estricta y no, si le sirvió lo que aprendió (Magaly, docente de primaria pública regular, septiembre-2024).

Identificamos el papel de las infancias en el cuidado mutuo y soporte entre pares, en ausencia de acciones adecuadas por parte de las personas adultas, algunos niños y niñas asumen roles de cuidado y apoyo. Aunque esta solidaridad es valiosa, refleja una carencia en el sistema educativo: los adultos deberían ser quienes faciliten y promuevan un entorno equitativo, en lugar de delegar estas responsabilidades a las infancias.

A veces eran hasta los mismos niños los que te ayudaban, que te veían toda mordida y lo notaban. Los niños que suelen tomar como el papel de hermano mayor y bueno, era como de te voy a mandar por tal, tal y te ayudaban. Era muy lindo (Ximena, docente en AC, septiembre-2024).

También encontramos una intersección entre diversidad sexual, discapacidad y los roles de género que muestra cómo las actitudes familiares y sociales impactan en la autonomía y la aceptación personal. Es crucial capacitar a las personas cuidadoras en educación sexual y perspectiva de género, desafiando las concepciones tradicionales y promoviendo la dignidad y el bienestar de las Personas con Discapacidad. Además, se observa una necesidad urgente de crear espacios de diálogo inclusivos que aborden estas temáticas de manera integral y contextualizada. Existe un doble estigma para Personas con Discapacidad y orientaciones sexuales no normativas. El rechazo o temor de las familias hacia estas realidades dificulta la aceptación y el desarrollo pleno de las infancias y adolescencias.

Tengo mamás solteras, mamás solas a cargo de jóvenes, entonces pues enseñarlos de jóvenes que se masturban y se lastiman, por qué solo se frotan con los jeans y entonces luego tienen llagas en los testículos o en el pene porque no saben masturbarse, entonces ¿quién les va a enseñar? Tengo mamás que siguen bañando a jóvenes veinteañeros, entonces no nada más se acercan a la sexualidad, es como todo lo que implica la parte del rol social, el rol de género. Tenemos chicos que abiertamente denotan preferencias sexuales que no corresponden o que no serían las esperadas para su familia y que los espanta y que los agobia porque todavía el tema de diversidad sexual es complicado y diversidad sexual más discapacidad peor, entonces se tiene que abordar desde lo individual y sobre todo si concientizar y capacitar a los papás antes de que lleguen a esto (Susana, especialista UDEEI, octubre-2024).

Como se puede observar, existen múltiples aristas desde donde se reflejan las luchas cotidianas del personal docente y de las NNA con discapacidad. Sin embargo, resulta alentador reconocer que en las escuelas se gestan relaciones de cuidado y acompañamiento entre los actores educativos y el estudiantado. Si bien queda mucho por hacer, también existen espacios y personas que impulsan el cambio.

Capítulo 9. Reflexiones finales

A lo largo de este texto, hemos identificado un conjunto de tensiones y confrontaciones entre los diversos actores que participan en las dinámicas de violencia en el contexto educativo. En muchas ocasiones, la violencia se convierte en la respuesta o consecuencia directa de conflictos derivados de carencias sistémicas, que abarcan desde la falta de infraestructura accesible, hasta la ausencia de formación adecuada para intervenir en situaciones de crisis o construir compromisos sólidos con respecto a la discapacidad y la inclusión. Estas carencias se presentan por medio de profecías autocumplidas que parten de la idea de que las normativas sobre la inclusión de las infancias con discapacidades en las escuelas regulares no son adecuadas, pues no cuentan con las condiciones para recibirles, pero al mismo tiempo (re)producen las condiciones que lo hacen imposible. En este último capítulo, presentamos nuestras reflexiones en torno a los principales hallazgos de la investigación, estructurados en seis ejes principales:

1. Las diversas formas de violencia que se ejercen hacia las infancias con discapacidad,
2. La problematización de dichas violencias desde el marco de la biopolítica, que nos permite pensarlas como útiles para el mantenimiento de un sistema educativo excluyente,
3. Los obstáculos para la implementación efectiva de las políticas de inclusión educativa,
4. La ambivalencia del personal docente como ejecutor de las violencias, pero al mismo tiempo víctimas de un sistema que busca impedir actuaciones distintas y víctimas de otras formas de violencia,
5. Las resistencias de las infancias y adolescencias con discapacidad ante las violencias vividas, y
6. Algunas propuestas inacabadas de soluciones a esta compleja problemática.

9.1. El espectro de la violencia hacia NNA con discapacidad

La violencia hacia infancias y adolescencias con discapacidad en las escuelas puede manifestarse de diversas maneras y operar en distintos niveles. En esta investigación,

identificamos expresiones de violencia que se ubican en diversos lugares dentro de un gran espectro, desde las manifestaciones directas de parte del personal docente, como el uso de violencia física al sujetar con fuerza a un estudiante para causarle dolor y forzar así su obediencia, el uso de estrategias de contención de estudiantes durante las crisis sensoriales y la negligencia en la atención a sus necesidades básicas, como el omitir cambiarles el pañal o forzarles a ajustarse a una estrategia didáctica en particular. Pero estas violencias son reflejo de situaciones estructurales que con frecuencia limitan la actuación adecuada del personal docente, como la falta de recursos materiales y humanos, la ausencia de protocolos de atención y la precarización del trabajo docente. Igualmente identificamos violencia simbólica, que se expresa en los estereotipos que se forman y refuerzan dentro y fuera del espacio escolar, y en cómo estos estereotipos impactan en la formación de la identidad de los y las estudiantes con discapacidad y en la forma en que el resto de la comunidad educativa se acerca hacia ellos y ellas.

Por ejemplo, una de las formas más comunes de violencia, pero también una de las que menos es pensada de esa forma, fueron las inquietudes y dudas en la contención de crisis sensoriales de estudiantes neuro-divergentes. Estas situaciones ejemplifican la falta de protocolos adecuados, efectivos o sensibles. En lugar de recibir un apoyo acorde con sus necesidades y empático, este estudiantado recibe respuestas punitivas de parte del personal docente quienes, al no contar con la formación adecuada para manejar estas situaciones respetuosamente, lo hacen desde sus herramientas limitadas que, de manera no intencional, pueden resultar en violencia. Pero más allá de eso, se genera y perpetúa la idea de que este estudiantado es “problemático”, reforzando de tal manera la marginación en la escuela aún entre pares. Y es necesario pensar también en cómo la misma situación escolar, la falta de comprensión hacia sus necesidades, la sobrecarga laboral del personal docente, la falta de protocolos, etc., se vuelven también detonantes de las mismas crisis.

Por otra parte, es importante recalcar el papel de la familia y su involucramiento en la educación de estas infancias. Si bien en algunos casos los padres y madres se convierten en los principales defensores de los derechos de sus hijos e hijas ante las arbitrariedades del sistema educativo, en otros testimonios se evidenció que la familia también puede ser un foco de violencia. Ante situaciones como la falta de aceptación, el

duelo familiar ante las expectativas frustradas respecto al futuro de sus hijos e hijas, entre otros factores, algunas niñas y niños han sido invisibilizados en sus propios hogares o han sido expulsados de ellos en momentos de crisis, de ese espacio que tendría que ser de protección. Además, las condiciones socioeconómicas de las familias determinan en gran medida su acceso a recursos educativos y terapéuticos, lo cual puede profundizar las desigualdades. La carga económica de la discapacidad, sumada a la falta de apoyos institucionales, coloca a muchas familias en situaciones de alta vulnerabilidad, lo que a su vez impacta en la calidad de vida y en las oportunidades educativas de sus hijos e hijas.

Considerando esta situación, no podríamos afirmar que la familia sea un espacio determinadamente seguro para esta población, pues en ello influye la historia de cada familia y de los procesos de transformación que va viviendo, entre separaciones, divorcios, nacimientos inesperados, situaciones económicas para enfrentar la educación especial que se requiere, la personalidad y el carácter de las figuras de crianza.

Por otro lado, podemos también pensar a la familia como una instancia que, con su experiencia sobre los distintos tipos de condiciones de sus hijos e hijas, puede aportar conocimiento valioso desde su propia experiencia vivida y establecer una comunicación, un diálogo de saberes, como parte de la comunidad educativa. Si esto crea una tensión o confrontación con el ámbito escolar, entonces una de estas dos instituciones no está cumpliendo con su papel ante la sociedad y en ese caso habría que replantear su rol y sus posibilidades de existencia.

En este contexto, resulta urgente replantear la manera en que la escuela y la familia se relacionan con la discapacidad. La falta de formación docente, la precarización del trabajo educativo, la ausencia de políticas de inclusión efectivas, la desigualdad en el acceso a recursos y la falta de trabajo conjunto entre familias y escuela y la ausencia de un sistema integral de cuidados, generan un entramado de violencias que no solo afectan a las infancias con discapacidad, sino que perpetúan un modelo educativo excluyente.

9.2. Violencias biopolíticas: normalización, disciplinamiento y administración de los cuerpos con discapacidad

Consideramos que estas dinámicas de violencia no son casuales ni aisladas; son el reflejo de un proceso histórico que atraviesa diferentes dimensiones y niveles de comprensión de la realidad educativa, inevitablemente entrelazada con las normas sociales reflejadas en la cultura. En otras palabras, nos parece que estas formas de violencia —sean conscientes o no— por parte de quienes las ejecutan, son productivas al sistema: sirven para su mantenimiento y reproducción.

A través de estos procesos, las instituciones educativas se convierten en espacios donde las infancias son moldeadas para encajar en una lógica capacitista que impone un ideal de “normalidad”. Esta normalización se inscribe en lo que Michel Foucault (2011) denomina biopolítica, donde las prácticas pedagógicas buscan corregir, adaptar o excluir los cuerpos que no responden a los estándares hegemónicos de productividad y desarrollo.

Como adelantamos en el primer capítulo, aproximarnos a esta investigación desde la perspectiva de la biopolítica nos permitió analizar las violencias descritas por las personas participantes como prácticas y discursos que tienen como finalidad definir las fronteras entre la “normalidad” y “anormalidad”, lo “sano” y lo “enfermo”. Este marco interpretativo nos da una base desde la cual observar cómo las dinámicas institucionales en las escuelas se configuran para regular la presencia de NNA con discapacidad y cómo detrás de las políticas de inclusión subyace una estructura que la contradice, que se manifiesta mediante las diversas formas de violencia que hemos expuesto hasta ahora.

En esta línea, nuestro principal argumento es que las diversas formas de violencias siguen una misma línea, son manifestaciones distintas de un mismo constructo. Desde aquellas presentes en las prácticas cotidianas, en el trato de parte del personal docente hacia el estudiantado, en donde aparecen formas de violencia físicas o verbales, que también se observan en un plano más amplio, con el descontento de las familias de otros niños y niñas de que hayan infancias con discapacidad en las escuelas “regulares”, o al fijar la mirada en las condiciones de las escuelas, cuyos diseños arquitectónicos impiden la presencia de infancias con discapacidades motrices en muchos de sus

espacios, o en los diseños curriculares del personal docente, que no pueden concebir la necesidad de ajustarse a las necesidades particulares de algunos miembros del alumnado. Pero también podemos dirigir la mirada hacia planos más amplios, estructurales, bajo los cuales las Personas con Discapacidad no pertenecen en el ámbito público, menos aún en las escuelas que no están “listas” para recibirles, de manera que debieran existir sólo en el espacio privado, o bien, en espacios supuestamente especializados, pero al mismo tiempo segregados, como las escuelas de educación especial.

Las violencias descritas en esta investigación, que además son sólo un recorte de lo que sucede día a día en las escuelas, no son fruto de la casualidad, o producto de “manzanas podridas”, es decir, docentes “sin vocación” o individuos particularmente violentos. Enmarcarlas como “violencias biopolíticas” nos permite vislumbrar el objetivo oculto detrás de estas prácticas: recordar qué cuerpos son válidos y pertenecen al ámbito público. Un ejemplo de ello fue el caso de Romina, una niña con Parálisis Cerebral Infantil (PCI) a quien, de acuerdo con una de las participantes, mantenían todo el día en una colchoneta en el salón casi sin prestarle atención y ella sin poder moverse, o era amarrada a la silla a la hora de la comida. Su cuerpo, al no encajar en la norma de movilidad y autonomía esperada, es tratado como un obstáculo que debe ser contenido en lugar de integrado. Este tipo de prácticas dejan en claro qué cuerpos son considerados válidos dentro del ámbito educativo y cuáles son vistos como una carga que debe ser gestionada, contenida o incluso invisibilizada.

También hay que pensar en la escuela como un dispositivo de normalización y homogeneización de cuerpos y sujetos, como mencionábamos en el caso de Ariana, una niña con PCI, a quienes unas maestras forzaron a comer cuando ella no quería debido a que estaba incómoda porque no le habían cambiado su pañal. Este episodio muestra cómo la escuela impone rutinas y expectativas. Se espera que todos los cuerpos respondan de la misma manera, sin importar sus diferencias, y cuando no lo hacen, se les fuerza a ajustarse a esas normas, incluso mediante la coerción.

La asignación de roles dentro del ámbito educativo está condicionada por un conjunto de expectativas que dictan cómo deben comportarse, aprender y relacionarse. Estas

expectativas, muchas veces obsoletas o descontextualizadas, se imponen a estudiantes, docentes y familias por igual, promoviendo la homogeneidad y la conformidad como estándares de éxito. Quienes no se ajustan a estos parámetros, son vistos como ajenos, extraños o fuera de lugar.

Finalmente, la perspectiva biopolítica nos invita a pensar la escuela como un instrumento para la reproducción del capital y las visiones estatales sobre la educación. Un claro ejemplo de ello, es el caso de un alumno neurodivergente que asistía a una ONG y obtuvo un trabajo en una fábrica desmenuzando pollo (desarrollamos este ejemplo en el capítulo 5, véase p. 82). Podía hacer más trabajo que el resto de trabajadores debido a su menor sensibilidad al dolor causado por la temperatura del pollo. Desde la mirada de la fábrica, era un gran trabajador porque tenía una alta productividad, incluso solicitaron “más como esos” a la escuela, lo cual evidencia cómo se le consideraba más como cosa, como una herramienta para obtener más ganancias, que como persona, sin considerar que, aunque tenga un mayor umbral al dolor, eso no quiere decir que los estímulos no le provoquen daños físicos.

9.3. La ilusión de la inclusión educativa

Este último ejemplo nos lleva a pensar en cómo una visión limitada sobre la inclusión resulta más perjudicial que beneficioso. La inclusión laboral en ese caso se centra más en la incorporación de las Personas con Discapacidad como sujetos del capital, como trabajadores productivos y no como individuos con características y necesidades particulares. Más que una estrategia de reconocimiento se trata de una lógica de explotación.

Algo similar ocurre en el ámbito educativo, pues si bien tenemos un conjunto de políticas educativas a nivel nacional e internacional que plantean la educación para todos y todas con base en la inclusión educativa (como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entre otras), en la realidad, la implementación de estas políticas ha sido limitada, pues buscan insertarse en las escuelas sin modificar la estructura previa que impide la atención adecuada de las infancias con discapacidad. A esto se suma la falta de

recursos materiales, la carencia de formación docente, la sobrecarga de trabajo y la saturación de los grupos.

El hecho de que esto se haya repetido en la totalidad de escuelas en las cuales las participantes han trabajado, es indicativo de cómo estas situaciones forman parte de un andamiaje que mantiene la exclusión como una consecuencia inevitable de la estructura escolar y no como el resultado de decisiones políticas y administrativas concretas.

Sin estos cambios obligados, las políticas de inclusión son leídas únicamente como la obligación de mantener a estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, aunque no se sepa cómo atenderles. Expulsar al estudiantado es entendido como discriminación, pero no así el maltrato cotidiano al que se someten al presionar que se ajusten a una normativa capacitista. Y más allá de eso, la inclusión no es entendida como un reconocimiento de la diversidad o un respeto al derecho de las infancias con discapacidad, las nociones en torno a este constructo no se modifican, de manera que se sigue viendo como un problema que debe ser resuelto, o peor aún, como un inconveniente para el personal docente, o como una carga que dificulta su trabajo. El discurso sobre la inclusión, entonces, es una mera ilusión que oculta la persistencia de un sistema educativo tradicional, excluyente y capacitista; un concepto vaciado de significado para justificar los compromisos firmados por el Estado mexicano, pero sin una preocupación real por una transformación de fondo.

Estas reflexiones nos llevan a la necesidad de pensar en la inclusión no como un parche o reformas en un sistema que funcione, sino en revisar las formas de su implementación como oportunidades para pensar sobre de las formas de desmontar las lógicas capacitistas que persisten en el sistema educativo y que permean en toda la estructura, a manera de reglas, rituales, prácticas, discursos, en las cuales las infancias con discapacidad son vistas como problemas, como más trabajo, o como “trabajo sucio” destinado a las nuevas maestras a modo de “novatada”, o el trabajo que “nadie quiere hacer”.

9.4. El rol ambivalente del personal docente

El profesorado se encuentra en una posición ambivalente dentro de las dinámicas de poder que facilitan la existencia de las violencias aquí expuestas. Mientras que se les identifica como las principales personas ejecutoras de las violencias, como piezas de la estructura escolar que cumplen roles particulares para la reproducción de una idea específica de escuela; también hay que recordar, por una parte, que la estructura también dirige su violencia hacia ellos y ellas. Se encuentran muchas en situaciones de precariedad laboral, sin insumos, formación o recursos necesarios para la atención de las infancias con discapacidad. Y, por otra parte, pensar en la posibilidad de resistencia desde sus limitadas posibilidades.

Sobre el primer punto, el trabajo docente conlleva una serie de exigencias considerables, pues su trabajo está saturado de exigencias: responder a normatividades institucionales, satisfacer demandas de familias, supervisores y estudiantes, y equilibrar sus propias vidas personales. Estas labores no suelen ser reconocidas, lo cual profundiza la desconexión y el agotamiento emocional.

Además de lo anterior, dentro de las escuelas se juegan también distintas relaciones de poder, un orden jerárquico en las cuales los y las docentes de mayor antigüedad procuran evitar la atención de las situaciones más complejas, delegando esas responsabilidades a las nuevas maestras, aquellas sin experiencia para la atención más adecuada. Como señalaron algunas de las participantes, a las nuevas les suelen dejar “el trabajo sucio”, ya sea los casos más difíciles, o literalmente trabajo sucio, en la atención, por ejemplo, de infancias que no han desarrollado un control de esfínteres y requieren más cuidados.

Si a esto le sumamos los bajos salarios, la falta de formación, la ausencia de protocolos de atención, falta de acompañamiento directivo, falta de trabajo en equipo, y las mismas nociones sobre educación, obediencia, disciplinamiento que les son inculcados en su formación universitaria, se traduce en altos niveles de estrés para el profesorado, en un ambiente en los cuales la violencia es un subproducto hasta lógico de estas condiciones.

Esto no implica restarles responsabilidad ante situaciones de violencia, pues aunque pueda leerse como una consecuencia de las condiciones laborales, a pesar de esas limitantes, algunos miembros del personal docente encuentran formas de desafiar el sistema, por ejemplo, mediante la creación de redes de apoyo con sus compañeras, el acompañamiento mutuo y compartir su experticia para facilitar el trabajo, la preocupación genuina por el cuidado de los niños y niñas, los lazos afectivos que construyen con estas infancias a partir de la escucha atenta, la empatía y la creación de relaciones de confianza en las aulas, que desafían las lógicas pragmáticas y homogenizadoras de las instituciones educativas.

Sin embargo, esta cercanía depende mucho de la iniciativa personal de los y las docentes como un “a pesar de”, en lugar de “gracias a” las políticas. Y, sobre todo, pudimos ver que aquellas docentes que han vivido de más cerca la discapacidad, como aquellas que tienen familiares con alguna discapacidad, muestran mayor empatía y sensibilidad hacia su alumnado. Poseen más paciencia y pueden acercarse más desde lo afectivo y la preocupación genuina. Claro que esto no debería depender de la historia personal del personal docente, sino que debería ser una parte central en la formación y desempeño de quienes trabajan en el ámbito educativo.

Aunque a lo largo de las entrevistas nos encontramos con maestras que cuestionan, reflexionan y buscan transformar estas dinámicas, la generalidad aun opera bajo modelos tradicionales que priorizan la uniformidad por encima de la diversidad. Sin embargo, nos gustaría dar más pie a esas resistencias de parte del personal docente. Si bien en los resultados de esta investigación no se hace tanto énfasis en las resistencias transformadoras, pues resultan difíciles dentro un sistema tan avasallador, el reconocimiento mismo de las violencias es una resistencia, el darse cuenta de que las escuelas no son necesariamente un espacio seguro para las infancias.

Las narraciones que compartieron las participantes nacen de la rabia y la indignación ante situaciones que no deberían existir, de la incredulidad ante la naturalización de tales prácticas, desde el cansancio de tener que resistir con sus limitadas posibilidades, tratando de mantener su sentido humano, tratando de actualizarse para brindar una mejor atención y tratando de resistir el ser absorbidas por las lógicas institucionales. Y

también tratando de visibilizar estas problemáticas, al compartírnos una mirada desde adentro de las aulas hacia aquello que padres, madres y personas cuidadoras no pueden ver cuando dejan a las infancias al cuidado de personas casi desconocidas en quienes deben depositar toda su confianza.

9.5. Resistencias y agencia de NNA con discapacidad

Si bien las diversas formas de violencias en la escuela tienen como propósito disciplinar los cuerpos de las infancias y adolescencias con discapacidad, existen también grietas en este control, evidentes en las estrategias que ellas y ellos despliegan para resistir y subvertir estas lógicas.

Aunque muchas veces no resultan tan evidentes las resistencias, éstas emergen en las prácticas cotidianas dentro de las escuelas. Niños y niñas con discapacidad desafían las expectativas impuestas al reivindicar sus propias formas de aprender, de comunicarse y de estar en el mundo, por ejemplo, mediante el rechazo a ser forzados a seguir métodos de aprendizaje que no se ajustan a sus necesidades. Por ejemplo, el dejar de participar en clase o no hacer las actividades indicadas o de la manera en que se les indicaba, lo cual genera frustración en el personal docente, quienes lo interpretaban como “desinterés” en lugar de verlo como una estrategia para marcar sus propias necesidades y límites.

La resistencia también es subjetiva. Se expresa en la capacidad de cuestionar los discursos que les imponen un rol pasivo y en la afirmación de sus identidades más allá de los diagnósticos o etiquetas. Una de las participantes nos compartió cómo un niño se reconocía como autista, pero no como una persona con discapacidad, como un proceso de desidentificación que le permite escapar, en cierta medida, del estigma social en torno a la discapacidad.

No podemos obviar también las crisis sensoriales que atraviesan algunos niños y niñas como respuestas ante las inadecuaciones de los contextos escolares a sus necesidades. Más allá de los protocolos de atención para el manejo de estos eventos, consideramos que se debe colocar el foco en aquellos estímulos que las pueden detonar. De esta forma, de manera intencionada o no, esos momentos resultan también una forma de protesta ante las condiciones escolares.

También podemos mencionar las resistencias del grupo de pares. Algunas de las personas participantes compartieron cómo el mismo grupo, en el caso de las escuelas regulares, a través de la convivencia, llega a conocer a los niños y niñas con discapacidad y aprender formas de apoyarles e incluso de ayudar o educar al personal docente sobre las formas más apropiadas de hacerlo, como saber qué canciones les sirven para relajarse.

Estas formas de resistencia, aunque a menudo invisibilizadas o malinterpretadas por parte del personal docente, quienes las ven como problemas o “rebeldía”, son reflejo de que las infancias no son únicamente receptores de las reglas y normativas impuestas por la escuela y el personal docente, sino que funcionan también como sujetos activos que expresan, de una u otra forma, sus necesidades y estrategias particulares para el logro de su aprendizaje y bienestar. Desde sus estrategias individuales, hasta la creación de redes con el resto del grupo, nos enseñan que las políticas de inclusión jamás podrán funcionar de arriba-a-abajo, por medio de imposiciones gubernamentales que no transforman las escuelas, sino de abajo-a-arriba, a través de prestar atención a las infancias y aprender de esas personas que suelen ser marginadas o invisibilizadas.

9.6. Propuestas de transformación

Paradójicamente, el aproximarnos al análisis de las violencias desde una perspectiva biopolítica, nos permite ver las violencias hacia infancias con discapacidad en su complejidad, poner el foco en las estructuras que facilitan, incluso fomentan, la exclusión de las escuelas, aunque en el discurso busquen promover la inclusión. Pero al mismo tiempo, el ver esa estructura resulta avasallador, por lo que resulta difícil pensar en propuestas de solución que efectivamente pudieran solucionar de raíz el problema, pues eso necesitaría desmontar la estructura. Sin embargo, a continuación, aventuramos algunas posibles estrategias que pudieran servir a modo de paliativo, como primeros pasos en el camino hacia esa transformación necesaria.

En primera instancia, hay que comenzar por cuestionar a la escuela en sí misma. Si partimos de la idea de que el papel de las instituciones educativas es formar a las y los educandos para integrarles a la sociedad, habría que preguntarnos ¿Para qué sociedad se les está preparando y bajo qué normas funciona? ¿Quiénes la construyeron? ¿Existe

realmente lugar para las infancias con discapacidad dentro de este sistema o dentro de este modelo de sociedad que busca fomentar la escuela? ¿Podrá realmente la escuela, con sus modificaciones necesarias, responder a las necesidades de esta población?

Aunque las preguntas más inmediatas, bajo las condiciones actuales, comenzarían por cuestionar si realmente la escuela puede ser un espacio seguro para las infancias en general. Pues su funcionamiento se basa en una confianza implícita y necesaria de parte de las familias, quienes desconocen lo que ocurre más allá del umbral en el que dejan a sus hijos e hijas.

De esta manera, la lucha por una educación inclusiva no puede reducirse a cambios normativos aislados; requiere una transformación profunda en las prácticas escolares, en la formación docente y en la forma en que el sistema educativo comprende la discapacidad. Se requiere un involucramiento y trabajo conjunto entre las familias, las escuelas y el Estado, que comience por el cuestionamiento del papel histórico de la escuela en la reproducción de la violencia y la exclusión. Si la escuela ha sido tradicionalmente un espacio donde se vulneran derechos, cabe preguntarse: ¿por qué sigue existiendo bajo estas condiciones? ¿Cómo justificar su existencia si continúa negando el desarrollo y bienestar de miles de niños, niñas y adolescentes?

Desde hace varias décadas, asistimos a un encuentro con la violencia social y su reflejo en las escuelas; no podemos centrar esta responsabilidad exclusivamente en el sistema macrosocial, por ser una sociedad altamente individualista y competitiva. Aunque así lo sea ¿qué decimos y pensamos de la responsabilidad de los sujetos educadores adultos en quienes recae un peso jurídico como garantes de la vida y seguridad de la niñez y adolescencia de nuestro país?

Lo cierto es que cada vez las escuelas y familias se convierten en instancias que se someten a la vigilancia y control estatal, podemos inculpar al mismo Estado que reproduce este sistema de dominación, sin embargo ¿Avanzaremos con ello para erradicar esta problemática vivida por los distintos actores sociales?

La lucha por una educación inclusiva requiere no solo de cambios normativos, sino de una transformación profunda en las prácticas escolares y en la formación del personal

docente. Comprender la discapacidad desde una mirada crítica y situada permite avanzar hacia un sistema educativo donde la diversidad no sea vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para reimaginar colectivamente los espacios de enseñanza y aprendizaje.

El centro de esta transformación requiere una pedagogía distinta. Podríamos hablar de la pedagogía de la diferencia, que tiene que ver con un conjunto de valores de sentidos de ideología que se asume ante la escuela y la educación, tiene que ver con una relación pedagógica de profesor a estudiantes que rompe con esta visión de superioridad y autoridad de uno que sabe y otro que solamente aprende y obedece de manera sumisa y obediente. Es preciso discutir si se puede romper con este tipo de relación característica de la escuela y pensar que es posible una alternativa que plantee como principio básico la alteridad y diferencia, el derecho a ser y discernir, esto significa mirar al otro en su propia particularidad y no como un sí mismo. Esta pedagogía va acompañada o tiene un sentido de una pedagogía crítica humanista que toma en cuenta las condiciones y necesidades de cada persona.

¿Qué otra posibilidad de educación tenemos? ¿El aprendizaje vinculado a las comunidades fuera del ámbito institucional reglado normativo punitivo? Tenemos el aprendizaje en entornos socioculturales libres, como puede ser la misma ciudad, en la que de manera cotidiana los niños y las niñas han aprendido mucho de la vida. Podríamos sondear estos referentes pedagógicos y experiencias históricas que dan cuenta de cómo ha sido la experiencia para los educandos una educación innovadora diferente, un ejemplo pueden ser las escuelas Waldorf, o bien las escuelas históricas SummerHill, Montessori, Freinet, Ilich, Tolstoi, por mencionar algunos. O las últimas experiencias de las ciudades educadoras de otros países como España (Tonucci, 2015). Considerar estas alternativas permite cuestionar si la escuela tradicional es realmente el único espacio posible para garantizar el derecho a la educación.

Al adoptar una visión crítica y colectiva, podemos transformar las barreras en oportunidades y avanzar hacia un modelo educativo donde la diversidad y la inclusión sean verdaderamente respetadas y valoradas. Este no es un camino sencillo, pero sí necesario para garantizar el bienestar y los derechos de todos los actores involucrados.

La educación inclusiva no es solo una aspiración, sino una necesidad que requiere del compromiso y la acción conjunta de toda la comunidad educativa.

El camino hacia una solución parece claro, aunque complejo: superar el individualismo y la competitividad en las escuelas requiere un cambio hacia el trabajo en redes y comunidades de aprendizaje y práctica. Estas iniciativas, que han demostrado resultados prometedores tanto a nivel internacional como en México, se fundamentan en la pedagogía del "nosotros". Este enfoque promueve un bienestar colectivo, donde familias, docentes y comunidades trabajan juntos para construir entornos educativos inclusivos y equitativos.

Semblanza de las personas autoras

Aldo Iván Orozco Galván

Académicx dedicadx a la investigación y la docencia, con una sólida formación en psicología social y un enfoque constante en temas de género, derechos humanos y violencias. Actualmente se desempeña como docente-investigadorx en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, en la Ciudad de México. Obtuvo el Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México en 2023; se graduó con honores de la Licenciatura en Psicología en la misma institución, donde investigó la violencia obstétrica desde la crítica hacia la institución médica.

Ha colaborado en diversas organizaciones de la sociedad civil en temas de derechos sexuales y reproductivos. Su trabajo combina la producción académica con el compromiso social, aportando análisis situados y críticos frente a las violencias institucionales y sus repercusiones subjetivas, así como la búsqueda y promoción de estrategias para la visibilización y transformación de las realidades frente a las violencias en México.

Contacto: aldoivan.oz.g@gmail.com

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Destacada académica con una vasta experiencia en pedagogía; licenciada, maestra y doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha dedicado 25 años a la formación y actualización de docentes de educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Su trayectoria se enfoca en la investigación y docencia en áreas clave como los conflictos, la mediación, la gestión de la convivencia, los derechos humanos, la cultura de paz y la violencia de género en el ámbito escolar y familiar. Estas temáticas se abordan en el Diplomado Familia y Escuela, del cual es una pieza fundamental.

María de Lourdes ha contribuido significativamente a la literatura académica, siendo coautora de siete libros colectivos que exploran temas de diversidad, inclusión, la profesión docente en preescolar y narrativas biográficas.

Desde 2009, es docente en la Especialidad en Conflictos, Gestión de la Convivencia y Derechos Humanos en la UPN, donde imparte cursos sobre violencia y derechos humanos, además de su labor docente, ha sido integrante activa de la Red Multidisciplinaria para la Investigación sobre Discriminación (REMID), del Consejo para Prevenir la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED). También ha colaborado en el diseño de programas de doctorado en la UPN, aportando su expertise en pedagogía y desarrollo humano. Especialista en desarrollo humano y terapia Gestalt, María de Lourdes Sánchez Velázquez se destaca por su compromiso con la educación y su constante búsqueda de soluciones para mejorar la convivencia y promover los derechos humanos en entornos educativos y familiares. Su trabajo refleja una dedicación inquebrantable a la construcción de una cultura de paz y equidad.

Contacto: Masanchez@upn.mx

Mónica Guadalupe López Dorantes

Es candidata a doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana, maestra y licenciada en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Actualmente está desarrollando su tesis doctoral titulada "Acción colectiva feminista: el caso de medios y colectivas en las redes sociales"; realizó una estancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona, donde se especializó en los temas de ciberfeminismo y acción colectiva feminista. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y en los últimos años ha realizado investigaciones sobre la violencia de género en las universidades desde el enfoque de cruce de saberes.

Es profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 en la Especialización de Gestión de la Convivencia en la Escuela: Violencia Derechos Humanos y Cultura de Paz y

en Maestría de Educación Básica, así como en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán en la carrera de Comunicación.

Asimismo, ha sido consejera en atención al protocolo sobre violencia de género y enlace con la Unidad de Igualdad de Género e Inclusión en UPN. Contacto:

mgdorantesupn@gmail.com

Referencias

- Aguilar Delgadillo, Cintia. (2020). Narrativas de vida de jóvenes con distrofia muscular de Duchenne (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM, México.
- Anastasiou, Dimistris, Kauffman, James. M., y Michail, Domna. (2016). "Disability in Multicultural Theory: Conceptual and Social Justice Issues", Journal of Disability Policy Studies, vol 27, núm. 1, pp. 3-12. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1044207314558595>
- Arce Corrales, Jhon Jairo. (2015). "Una aproximación a la relación entre los modelos teóricos de discapacidad y las políticas públicas", Revista de Ciencias Humanas; núm. 12, pp. 109-122.
- Arnua Ripollés, María Soledad. (2002). "Una construcción social de la discapacidad: el movimiento de la vida independiente". Univesitat Jaume.
- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México AEFCM. (s.f.). Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria de la Ciudad de México. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGOSE/archivos-2023/2023-08-22/marco-para-la-convivencia-escolar-primaria-ciudad-mexico.pdf
- Brogna, Patricia Claudia. (2013). Condición de adulto con discapacidad intelectual, posición social y simbólica de "otro" (Tesis de doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México. Recuperado de <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptd2013/abril/0693202/Index.html>
- Castro, Edgardo. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Prometeo/Universidad Nacional de Quilmes.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Código Nacional de Procedimientos Civiles y Familiares. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CNPCF.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1970). Ley Federal del Trabajo. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

- Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios de Servicios Financieros Condusef. (1 de octubre de 2024). "Violencia económica", Revista Proteja su dinero. Recuperado de <https://revista.condusef.gob.mx/usuario-inteligente/a-tu-favor/2024/10/violencia-economica/>
- Congreso de la Ciudad de México. (2021). Ley Para La Atención, Visibilización e Inclusión Social de las Personas Con La Condición Del Espectro Autista De La Ciudad De México. Recuperado de <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/b07c62f86ee1afe441781ff76922b576c41926ef.pdf>
- Congreso de la Ciudad de México, I Legislatura. (2010). Ley Para La Integración Al Desarrollo De Las Personas Con Discapacidad del Distrito Federal. Recuperado de https://www.congresocdmx.gob.mx/archivos/transparencia/LEY_PARA_LA_INTEGRACION_AL_DESARROLLO_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_DEL_DISTRITO_FEDERAL.pdf
- Constitución Política de la Ciudad de México (2017). Recuperado de https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/justicia_constitucional_local/documento/2020-01/118922.pdf
- Coronado, Mónica. (2012). Padres en fuga. Escuela huérfanas. La conflictiva relación de escuelas con las familias, Buenos Aires: Noveduc.
- Fondo de las Naciones Unidas UNICEF. (2017). La violencia en la primera infancia. Marco regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/686/file/PDF%20La%20violencia%20en%20la%20primera%20infancia.pdf>
- Foucault, Michel. (1988). "El sujeto y el poder". Revista Mexicana de Sociología, vol. 50, núm. 3, pp. 3-20.
- Foucault, Michel. (2006). Defender la sociedad, México: FCE.
- Foucault, Michel. (2011). Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber (3ª ed). México: Siglo XXI.
- Juárez Acosta, Fernando., Holguín Ávila Edna Jimena y Salamanca Sanabria, Alicia. (2006). "Aceptación o rechazo: Perspectiva histórica sobre la discapacidad, la rehabilitación y la psicología de la rehabilitación", Psicología y Salud, núm. 16, vol. 2, pp. 187-197.
- Lemke, Thomas. (2017). Introducción a la biopolítica. FCE.
- Miric, Marija, Álvaro Estramiana, José Luis, González, Rafael y Rosas Torres, Ana Raquel. (2017). "Microsociología del estigma: aportes de Erving Goffman a la conceptualización psicosociológica del estigma social". Psicología e Saber Social, vol. 6, núm 2, pp. 172-185. doi:10.12957/psi.saber.soc.2017.33552

- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño (Resolución 44/25). Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de los Estados Americanos. (1999). Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>
- Organización Mundial de la Salud OMS (2024). Indicadores de salud del adolescente propuestos por la Acción Mundial para la Medición de la Salud del Adolescente. Recuperado de <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/376933/9789240095472-spa.pdf?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud: CIF, versión abreviada. Recuperado de <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/6f65baa4-134d-4450-ba52-bb4962a4444b/content>
- Palacios, Jesús, Marchesi, Álvaro y Coll, César. (2014). Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva (2ª ed), Madrid: Alianza Editorial.
- Pantano, Liliana. (2009). "Nuevas miradas en relación con la conceptualización de la discapacidad. Condición y situación de discapacidad", en Brogna, Patricia. (Comp.) Visiones y revisiones de la discapacidad. México: FCE.
- Programas para el Bienestar (2025). Salud Casa por Casa. Recuperado de <https://programasparaelbienestar.gob.mx/salud-casa-por-casa/>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Guía operativa para la organización y el funcionamiento de los servicios de educación básica en escuelas particulares de la Ciudad de México. Recuperado de https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/archivos-2024/guia-operativa-basica-especial-adultos-particulares_2024.pdf

- Secretaría de Gobernación. (2021). Programa Nacional de Derechos Humanos 2020-2024. Recuperado de <https://www.gob.mx/segob/documentos/programa-nacional-de-derechos-humanos-2020-2024#:~:text=El%20Programa%20Nacional%20de%20Derechos,Mexicanos%2C%20conforme%20a%20lo%20que>
- Secretaría de Gobernación SEGOB. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014#gsc.tab=0
- Secretaría de Gobernación SEGOB. (1993). Ley General de Educación. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4759065&fecha=13/07/1993#gsc.tab=0
- Secretaría Ejecutiva del Mecanismo de Seguimiento y Evaluación del Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2016). Diagnóstico y Programa de Derechos Humanos de la Ciudad de México. Tomo 1. Marco contextual. Recuperado de <https://pdh.cdmx.gob.mx/storage/app/media/uploaded-files/Tomo1Marcocontextual.pdf>
- Soto Martínez, Adriana M. (2011). "La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia", Política y Cultura, núm. 35, pp. 209-239.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Toboso Martín, Mario y Guzmán Castillo, Francisco. (2010). "Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto". Política y Sociedad, vol. 47, núm. 1, pp. 67-83.
- Tonucci, Francesco. (2015). La Ciudad de los niños. Un nuevo mundo de pensar la ciudad, Buenos Aires: Losada.
- Vaccaro, Sonia (2021). Violencia vicaria: un golpe irreversible contra las madres. Junta de Andalucía y Asociación de Mujeres de psicología feminista.
- Velarde Lizama, Valentina. (2012). "Los modelos de la discapacidad: Un recorrido histórico", Revista Empresa y Humanismo, vol. 15, núm. 1, pp. 115-136.
- Victoria Maldonado, Jorge A. (2013). "Modelo social de la discapacidad: Una cuestión de Derechos Humanos" Boletín Mexicano de Derecho Comparado, vol. 46, núm. 138, pp. 1093-1109.

2^{do} CONCURSO DE INVESTIGACIÓN SOBRE DISCRIMINACIÓN EN LA CIUDAD DE MÉXICO



CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN



COPRED