



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
HIDALGO

***La inclusión educativa en las prácticas escolares de una escuela
“aceptativa”, entre el discurso utópico y la realidad amarga.***

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA PRESENTA:**

AMÉRICA BERENICE CASTILLEJA OLVERA

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. XOCHITL ISELA QUIJANO FUENTES

TULA DE ALLENDE, HGO.

FEBRERO 2015

*A la memoria de mis queridos abuelos:
Jesús y Nicolasa,
Por su gran amor y ejemplo...*

*A mis hijos Edson y Mercedes,
Por su amor, cariño y comprensión...*

AGRADECIMIENTOS

*La gratitud, como ciertas flores, no se da en la altura
y mejor reverdece en la tierra buena de los humildes.*
José Martí

Quiero agradecer a mi tutora, Maestra Xochitl Isela Quijano, por su excelente dedicación, por ayudarme, exigirme, comprenderme y apoyarme en todo momento; pero sobre todo, por su paciente y permanente tutoría, acompañándome con sus puntuales observaciones, atinadas sugerencias, permitiéndome aprender de su valiosa calidad humana. Además durante el propedéutico y los tres cursos que impartió durante la MECPE escuchó mis planteamientos con una atinada dirección académica, así como al mantenerse al pendiente de participaciones en los coloquios de la Maestría, respaldándome al participar con ponencia dictaminada en el Congreso Nacional del 2013 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y en el Tercer Congreso Internacional de Investigación Educativa llevado a cabo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSH) en octubre de 2013, y recientemente en el Congreso Internacional de Pedagogía 2015 realizado en el Palacio de Convenciones de la Habana, Cuba, por lo anterior y más mi profundo agradecimiento.

Expreso mi gratitud a los lectores de mi comité, integrado por la Maestra Gricelda Espinosa Ramírez, Doctor Antonio Zamora Arreola, Maestro John Bautista Rosales que revisaron y enriquecieron los borradores de esta tesis con nuevas y valiosas recomendaciones de manera personal y en comunicación mediante correo electrónico. En especial a mi lector sinodal Maestro Antonio Martínez Hernández que acompañó la construcción de esta tesis desde los coloquios con observaciones puntuales y sugerencias rigurosas. Su aliento y contribuciones me fueron especialmente valiosos para la reconstrucción y mejoramiento de la misma.

Agradezco a los académicos a cargo de los cursos de la MECPE; En especial al Doctor Jesús Leobardo Rendón García, por sus magistrales clases de filosofía. Quien al ser asignado mi asesor durante el primer semestre, aportó

recomendaciones teórico metodológicas relacionadas con la Teoría Fundamentada, que me permitieron avanzar en el análisis y construcción del objeto de estudio.

Reconozco la generosa y desinteresada colaboración de los y las docentes, así como a las madres de familia, alumnos y alumnas que como informantes hicieron posible esta investigación con su tiempo y confianza invaluable, de igual manera al director y posteriormente directora que me permitieron el acceso a la institución donde se objetivo la investigación mi admiración y gratitud.

Hago extensivo mi agradecimiento a mis compañeras y compañeros de mi grupo de maestría, por sus constantes y desinteresadas sugerencias, por sus aportaciones, por la convivencia, por sus enseñanzas.

En cuanto a las instituciones que han sido participes de mi formación, agradezco a la Normal Valle del Mezquital que cimentó mi identidad docente en la Licenciatura y a la Universidad Pedagógica Nacional sede Tula que transformó mis expectativas al cursar la MECPE, a todo el personal académico y administrativo que con su cordial atención me brindaron siempre la información y los recursos necesarios para finalizar esta tesis.

Agradezco a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SNTE), en especial al Departamento de Formación Continua, por haberme apoyado con el otorgamiento de la Beca Comisión durante dos años y seis meses puesto que este respaldo institucional y económico contribuyó a la viabilidad de mis tareas de estudio e investigación y difusión de avances y resultados de investigación en Congresos Nacionales e internacionales.

A mi familia, entre ellos mis abuelos Jesús y Nicolasa que en paz descansen, de quienes heredé su buen ejemplo y la motivación para lograr toda meta propuesta; a mí madre por quererme, por la confianza que tiene en mí, y porque me ha dado en cada momento todo lo necesario para que mis objetivos se hagan posibles.

A Cesar, por su amor, por soportarme y escucharme en mis momentos de tensión.
A Edson y Mechita mis amados hijos por comprenderme y aportarme tantos buenos momentos y sonrisas, por sus cariñosos besos y abrazos que alivian cualquier estrés y tensión; en este segmento de agradecimientos ocupan la parte final, sin embargo son el principal motivo de mi existencia.

América Berenice Castilleja Olvera.

ÍNDICE

Contenido	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
Aprendiendo a indagar. Estrategias metodológicas utilizadas en la construcción del objeto de estudio.....	6
La definición del campo.....	7
El dato hace al objeto.....	9
Gestando la tesis.....	11
El sendero de la escritura y re-escritura.....	15
Sensibilizando los datos.....	17
CAPÍTULO I	
De la configuración de la educación especial a los servicios de apoyo en el aula regular: discurso y proceso de reinstitución.....	21
1 Génesis institucional de la Educación Especial a la Educación Inclusiva.	23
1.1. La narrativa histórica: Educación especial e integración educativa en México en la época independiente y posrevolucionaria.....	33
1.2. Narrativa histórica: orientación y enfoque de la Inclusión Educativa en México a partir de la década de 1990.....	36
1.3. En el proceso de la Integración Educativa a la Inclusión Educativa: la Aceptación Educativa.....	46
1.4. La narrativa histórica: La Educación Especial en Hidalgo.....	47
2 Los servicios de apoyo.....	51
2.1 La conformación del servicio de apoyo en el discurso y en la realidad.....	55
2.2 Finalidad del servicio de apoyo institucional y las concepciones de los sujetos implicados en la inclusión educativa.....	58
2.3 La construcción de una evaluación psicopedagógica: su trascendencia.....	59
CAPÍTULO II	
De la conformación de una escuela primaria multigrado periférica con alumnos “normales” a una escuela primaria de tiempo completo en atención a la inclusión.....	63
1. La construcción del primer establecimiento “las escuelas viejas”: todos éramos sanos, robustos, vivitos y coleando.....	66

2.	La reubicación de la escuela primaria “Tierra y Libertad” en un espacio céntrico de la colonia Morelos.....	67
3.	La colonia Morelos una mirada a la diversidad singular que enmarca a la escuela primaria “Tierra y Libertad”	70
4.	La cultura institucional de la escuela primaria “Tierra y Libertad”: el espacio que acoge a las alumnas y alumnos con NEE.....	76
4.1	El programa de escuelas de tiempo completo, discurso innovador.....	80
4.2	Las primeras alumnas y alumnos con NEE en la escuela “Tierra y Libertad”	83
4.3	Las prácticas escolares: una mirada a las normas instituidas y su repercusión en la aceptación de alumnas y alumnos con NEE.....	86
5.	La organización del centro educativo, una manera de proyección y control.....	91
6.	Las percepciones de los padres de familia, en la atención a los alumnos con NEE.....	95

CAPÍTULO III

	Las barreras para el aprendizaje en una escuela “aceptativa”: inclusivos discursando, excluyentes actuando.....	100
1.	Aproximaciones conceptuales de la participación de alumnos y alumnas con discapacidad en la educación.....	102
2.	“Juanita” es muy trabajadora no tiene NEE.....	108
3.	El papel que juegan los padres de familia, docente y personal de USAER en la educación de “Edgar”	112
4.	Un alumno sin oportunidades para funcionar en su NEE indefinida.....	115
5.	La realidad amarga de la discriminación y el aislamiento: No quieren jugar con ella... “La han dejado solita”	122
6.	Las aulas un espacio donde se desarrollan las prácticas “aceptativas” de alumnos y alumnas con NEE.....	124
7.	Las prácticas “aceptativas” están presentes en las prácticas de los profesores.....	127

CAPÍTULO IV

	La inclusión educativa en la escuela primaria “Tierra y Libertad” un habitus de aceptación en la formación de los docentes.....	133
1.	Recorrido histórico de la formación docente en atención a alumnos y alumnas con NEE.....	134
1.1	Las concepciones docentes sobre la inclusión educativa y las NEE, el reflejo en un habitus de reproducción.....	138

2.	El consejo técnico: un espacio de reflexión en la inclusión o exclusión de alumnos con NEE.....	142
3.	Los tipos de prácticas “aceptativas”.....	146
3.1.	Las prácticas “aceptativas” con trato diferenciado y sensiblemente comprometido.....	146
3.2.	Las prácticas “aceptativas” sedimentadas escudadas en discursos utópicos esperanzadores.....	150
4.	El papel del servicio de USAER.....	154
REFLEXIONES FINALES.....		157
BIBLIOGRAFÍA.....		164
ANEXOS.....		176

INTRODUCCIÓN

La salud, el trabajo, el esparcimiento, la demanda de derechos principalmente el de educación, se traducen para los alumnos con discapacidad en utopías; para las madres, padres y hermanos en travesías de angustia y desesperación y, personalmente, en dolor por la falta de reconocimiento de sus necesidades.

Esta mirada sensible de mi parte nace desde las primeras observaciones y prácticas dentro de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales I, durante el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, conforme al Plan de estudios 1997 en la Normal “Valle del Mezquital” y se consolida con la elaboración de mi documento recepcional titulado “Integración educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales al primer grado de primaria. Propuesta didáctica”.

Durante el primer año de servicio docente, un suceso que marcó definitivamente mi vida para ejercer la profesión docente con empatía y compromiso hacia los alumnos con discapacidad, fue la posibilidad de que mi hijo Edson sufriera una discapacidad física o intelectual luego de presentar hiperbilirrubinemia por incompatibilidad ABO, tratada con exanguinotransfusión. Ante el requerimiento de estimulación temprana a través del (Centro de Atención Múltiple) CAM y diversos estudios fue descartada la posibilidad de posibles secuelas del deterioro neurológico severo, que causan los niveles extremadamente altos de bilirrubina (encefalopatía bilirrubínica) que presentó a pocas horas de nacer; sin embargo, la idea de algún déficit en su desarrollo y aprendizaje siempre estuvo presente en sus primeros años de vida.

Ser madre, considero, es una de las experiencias de aprendizaje más profundas, que en mí comenzó al mismo tiempo que la docencia; comprender los procesos de aprendizaje y las dificultades que enfrentan los niños que por alguna razón presentan necesidades educativas especiales, que tal vez estén acompañadas de alguna discapacidad y asumir el compromiso de ofrecer un

servicio educativo de calidad fueron características que se incorporaron a mi identidad docente en cada ciclo escolar al reconocer la problemática que implica atender la heterogeneidad de un grupo escolar, fundamentalmente atribuyendo a las alumnas y alumnos la entidad de hijos.

Aprender para enseñar es una misión de vida apasionante que asumo con placer en el proceso de configuración de mi vocación docente, durante diez años de servicio participando en cursos de formación continua y diplomados, con la pretensión de encontrar respuestas a los retos del aula, surge la necesidad de aprender con una mirada de transformación profunda y holística que solo un posgrado genera. Es así como en respuesta a la convocatoria de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) surge este trabajo que refleja el interés en el tema y como un proyecto para ingresar al posgrado de la UPN-Hidalgo sede Tula; en donde se sustenta la tesis argumentando que **la Inclusión Educativa es un proceso en construcción en el que las prácticas "aceptativas" permiten contrastar entre el discurso oficial y la realidad de los alumnos y alumnas con NEE.**

Este producto durante su proceso de desarrollo, generó diferentes modificaciones en el tema de indagación; sin embargo, desde el inicio la idea de dar cuenta de los procesos de inclusión que viven alumnos con discapacidad estuvo clara y persistió en cada avance, ya que durante mi desempeño docente he tenido la oportunidad de convivir y conocer niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE)¹, como parte de la diversidad de los grupos que he atendido, y he enfrentado la angustia cuando ingresa una alumna o alumno, con alguna necesidad física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas. Sobre todo en las adecuaciones curriculares que se deberán realizar, al trabajo que implica su presencia en el salón de clase, la incertidumbre si se cuenta

¹ La expresión *necesidades educativas especiales (NEE)* surgió en el ámbito educativo en los años 60. Se utilizó para referirse a los apoyos agregados que ciertos niños, los *alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE)*, independientemente de si eran discapacitados o no, precisaban para acceder al currículo. El término se popularizó recién a partir del año 1978, con la creación del *Informe Warnock*. El mismo establecía que el alumno con necesidades educativas especiales es aquel que presenta alguna dificultad de aprendizaje a lo largo de su escolarización, que requiere de atención y recursos educativos específicos, distintos de los que necesitan los demás compañeros.

con el apoyo psicopedagógico profesional, hacer un diagnóstico de la situación lo más real y práctico posible para saber en dónde ubicarme en relación al “alumno especial”, porque esto constituye la base sobre la cual debemos partir, o por lo menos el discurso así lo presenta.

Por lo anterior fue importante hacer una investigación que permita entender cuáles son las prácticas escolares implicadas en la inclusión educativa, con la intención de conocer más a fondo cuales son los factores que influyen y determinan el curso de las experiencias de inclusión. Es indudable que el cumplimiento de los propósitos de la Educación Inclusiva no descansa en un solo factor, sino que en la confluencia de muchos de ellos. De ahí la necesidad de dar cuenta del proceso que paulatinamente se fue consolidando en la escuela y en cada aula, en la institución en sus distintos planos: en la organización y funcionamiento académico, en la atención a los requerimientos de los maestros, en los apoyos del personal de educación especial, en los recursos y materiales para la atención de los alumnos y en las relaciones con los padres de familia, entre los más importantes.

Como resultado de este trabajo de investigación y para sustentar la tesis antes mencionada en el capítulo I titulado **De la configuración de la educación especial a los servicios de apoyo en el aula regular: discurso y proceso de reinstitución**, se destaca la interdependencia de las prácticas “aceptativas” y de la Educación Especial, desde un enfoque sociopolítico e historiográfico poniendo de relieve la transición de la Educación Especial a la Inclusión Educativa, en la construcción de la temporalidad y la reconstrucción narrativa de la historia.

Cabe precisar en este primer capítulo, la preocupación por el pasado está centrada en hacer una historia de la Educación Especial y su transición hasta lo que hoy conocemos como Inclusión Educativa con el propósito de aclarar el presente, “entender el tiempo, significa liberar a lo actual de la serie de pactos y denegaciones que inconscientemente tiene estructurado el quehacer institucional en un presente eterno donde los sujetos no encuentran claramente su destino” (Remedi, 2004:21). Es decir, responder ¿Por qué actualmente es necesario llegar

a la inclusión y al diseño de todo un entramado político-discursivo para que sean aceptadas socialmente las personas con discapacidad en cualquier ámbito? Ya que los posicionamientos de los sujetos en distintos momentos institucionales de la Educación Especial, dan cuenta del estigma hacia lo diferente, el significado que socialmente se le atribuye a tener una discapacidad, donde se produce, cruzado con la historia social y política, en el mundo, a nivel nacional y local.

Con la intención de develar las acciones que de lo institucional se despliegan en este establecimiento de educación primaria, desde una perspectiva histórica y discursiva en el Capítulo II titulado **De la conformación de una escuela primaria multigrado periférica con alumnos “normales” a una escuela primaria de tiempo completo en atención a la inclusión** que parte de la pregunta ¿Cómo dar cuenta de los procesos de inclusión educativa en momentos de institucionalización? Donde se recupera desde la dimensión del sentido y el significado de los sujetos el proceso de “aceptación” de las alumnas y alumnos con NEE en el trayecto institucional dentro de la colonia, aludiendo a las diversas temporalidades, el cruce con dimensiones personales, institucionales en la construcción de la historia institucional.

Bajo estas premisas, este segundo capítulo recupera el trabajo de campo desarrollado entre diciembre de 2012 hasta febrero de 2014, en este proceso de reescritura han sido fundamentales nociones teóricas derivadas del análisis institucional, proporcionadas en el curso Problemas Educativos en la Institución ubicado en el cuarto semestre de la Línea Histórico-Social de la MECPE.

El capítulo III se intitula **Las barreras para el aprendizaje en una escuela “aceptativa”: inclusivos discursando pero excluyentes actuando** en el que se analizan las relaciones y las suposiciones asumidas en el ámbito de la educación de alumnas y alumnos con discapacidad con la intención de deconstruir y reconstruir la realidad de las practicas bajo condiciones adversas, parte de la siguiente pregunta ¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas en torno a las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad que han sido “aceptados” en la escuela Hogar y Patria”? Donde se pretende producir una articulación entre

lo discursivo y lo actuado exponiendo la perspectiva relacional y categorías centrales en la construcción del objeto de estudio con la caracterización de los alumnos y los espacios escolares, así lo que interpreté en un primer acercamiento como escuela inclusiva me permitió comprender como los procesos de “aceptación” de los alumnos con discapacidad son factibles, al amparo de un discurso de inclusión.

Desde esta perspectiva, en el capítulo IV nombrado **La inclusión educativa en la escuela primaria “Tierra y Libertad” un habitus de aceptación en la constitución identitaria de los docentes**, se abordan las practicas que se configuran a partir de los posicionamientos que los docentes asumen atravesados no solo por el momento institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que cada uno posee, de sus identificaciones, de las apropiaciones de sus prácticas, de sus referentes simbólicos, imaginarios y reales, lo cual posibilita o bien limita en cada caso una determinada forma de Inclusión Educativa.

Situar en nuestra realidad la función a partir de establecer ¿Cuál es el marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral de los docentes que “aceptan” a alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad en su aula? Requirió analizar las características de las prácticas en dicho contexto ante los cambios sociales, culturales y educativos lo que originó un habitus de aceptación basado en la idea de las posibilidades que la formación y la experiencia docente dotaban, alejándolos de lo que realmente requiere la tarea inclusiva.

Por último, las **reflexiones finales** que se vierten luego del proceso de construcción de la tesis, **la Inclusión Educativa es un proceso en construcción en el que las prácticas “aceptativas” permiten contrastar entre el discurso oficial y la realidad de los alumnos y alumnas con NEE**, implicaron el corte de la investigación donde se da cuenta de los hallazgos, la apertura de líneas de investigación; nuevos retos y utopías, nuevas interrogantes desde un punto de

vista crítico, con el fin de construir una educación mejor que repercuta en una sociedad mejor.

Aprendiendo a indagar. Estrategias metodológicas utilizadas en la construcción del objeto de estudio.

Es pertinente describir como fue el proceso de proyecto de investigación a hasta esta tesis final; compartir que en el camino para la construcción del primer proyecto de investigación, fue necesario delimitar los recursos y las técnicas a utilizar para la recolección de datos; además de "...conocer todo lo que se ha investigado y escrito seriamente sobre el problema y las preguntas" (Álvarez-Gayou, 2003:203) de esta manera delimitar hacia un proyecto de investigación.

Siguiendo las primeras sugerencias planteadas en la MECPE para construir un proyecto de investigación, fue necesario problematizar el tema² considerando que "El problema de investigación, es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar, es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que se quiere explicar" (Sánchez, 1993:64) entonces problematizar es un proceso complejo en el que al adoptar el papel de investigador implica delimitar el tema a investigar. (En el anexo 01 se muestra un diagrama que presenta una perspectiva general del proceso, problematización y construcción del tema).

Fue importante definir el contexto de la investigación, se planteó en primera instancia en alguna primaria alejada de mi ámbito laboral que presentara alumnas y alumnos con NEE asociadas a alguna discapacidad, para comprender la realidad de los alumnos y alumnas con NEE desde un enfoque teórico e interpretativo; En tal sentido, se establecieron algunos criterios para seleccionar los docentes que presentan como característica necesaria para la investigación la presencia en su aula de algún alumno o alumna con NEE y evidenciar una actitud abierta, flexible y cordial para permitir su seguimiento en el trabajo de campo, los informantes que retomare en la investigación serán el profesor del grupo, los

² Un tema o temática de investigación establece un primer recorte que indica globalmente segmentos de la realidad social y se define por nivel de abstracción en el que se sitúa. Pacheco M. Teresa, 2000, en la investigación social. Problemática metodológica para el estudio de la educación. México: CESU-UNAM.

alumnos del grupo, los padres de familia, directivo, docentes de la institución, personal de USAER el servicio que atiende a la escuela, y sobre todo el docente para visualizar la dialéctica en la inclusión educativa, es decir cuáles son los valores y parámetros desde los que el docente posibilita, la inclusión educativa, puesto que son innegables las diferencias entre cada alumno, no obstante el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de integración y aprendizaje.

De igual manera consideré prudente alejarme de mi ambiente laboral en el cual ya había gestionado la atención de las NEE de diversos alumnos con el servicio correspondiente, y en este proceso mi participación me implicaba a hacer posibles interpretaciones muy subjetivas de la realidad a observar. Por lo cual la Escuela Primaria “Héroes de la Independencia” en el municipio de Mixquiahuala, Hidalgo, es considerada una buena opción, puesto que fue la primaria en la que comencé a practicar y a hacer mis primeras investigaciones cuando requerí desarrollar la Tesis para la titulación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal “Valle del Mezquital” y me sentí con la confianza de regresar a pedir el apoyo; sin embargo, la directora me indica que en ese momento solo tiene inscritos alumnos con NEE sin discapacidad alguna. Así inicié el trabajo de campo el cual es “...un proceso de indagación deliberada de un contexto” (Erickson, 1989:248); y comencé a entablar conversaciones informales con docentes y alumnos a principios del mes de octubre de 2012. Sin embargo, noté indisposición por parte de los docentes a ser investigados a pesar de que la directora había autorizado mi estancia en la escuela. Esta dificultad, aunado a que no había alumnos con NEE asociadas a discapacidad me alentó a buscar otro contexto escolar más favorable.

La definición del campo

Mientras tanto, comentando mi necesidad entre colegas y amigos, ofreciendo la garantía de respetar el anonimato de sus informaciones, surge la invitación a observar un programa de tipo navideño en el mes de diciembre de

2012 en la Escuela Primaria "Tierra y Libertad"³ de la colonia Morelos en Mixquiahuala, Hidalgo, donde inmediatamente se detectó la presencia de dos alumnos con NEE que consisten (a primera vista) en dificultades motrices asociadas a coeficiente Intelectual bajo. Por lo que en esa misma tarde me comuniqué con el entonces director para la negociación del acceso.

En el mes de enero de 2013 comencé con la observación de la colonia Morelos como parte del trabajo etnográfico y de esta manera "Documentar al mundo simbólico para tener un consenso y discurso, idea que sugiere la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos desde el punto de vista de los actores" (Bertely, 2000:29); en febrero ingresé a la escuela y a las aulas, luego de cerciorarme que la investigación era viable y que había disposición de los informantes al establecer el rapport⁴, agradecí la oportunidad en la escuela primaria "Héroes de la Independencia" argumentando que los casos de NEE asociadas a dificultades motrices e intelectuales eran el objeto de mi investigación y que en dicha institución no los había, es pertinente aclarar que para ser congruente con la temática expuesta en mi documento recepcional de la tesis de licenciatura, y al mismo tiempo recuperando una premisa fundamental de mi experiencia docente; la complejidad que la inclusión pone de manifiesto, puesto que está sobrepasa los límites de la escuela y alcanza el ámbito social general, devela la dificultad de todos los implicados en el acto social de educar para aceptar las diferencias de otros con características diferentes.

³ Para cuidar la confidencialidad se han cambiado los nombres reales de las Instituciones Escolares.

⁴ Rapport: es la meta de todo investigador de campo. Cuando se comienza a establecer el rapport con aquellas personas con las que se está estudiando, se experimentan sensaciones de realización y de estímulo. Penetrar a través de las defensas contra el extraño, lograr que las personas se abran y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas, ser visto como una persona inobjetable. Taylor, S.R. (1992) "La observación participante, Preparación del trabajo de campo" págs. 31-99. En introducción de los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.

El dato hace al objeto⁵

Reconociendo el apoyo inestimable de mi asesora de tesis; Maestra Xóchitl Quijano quien aludiendo a la importancia de la indagación empírica en constantes recomendaciones, luego de verificar la viabilidad del proyecto de investigación construido en el propedéutico de la MECPE consistieron en comenzar por rodear la escuela; es decir, observar el entorno cultural y social de la colonia, repitiendo la frase “el dato hace al objeto”, la cual en ese momento fue el punto de partida para las primeras observaciones. Asimismo, exigió recabar una gran cantidad de información en el diario de campo⁶, y en grabaciones de audio y video que por la dinámica de los eventos no era posible recuperarlos a mano; posteriormente la reconstrucción del mismo en registros ampliados⁷, de igual manera la consulta de documentos existentes para una interpretación en el proceso de investigación. (Ver anexo 2 donde se detalla cual fue la técnica utilizada con cada informante).

Al recuperar el estado del arte investigado durante la formulación de la problemática respecto a los diferentes conceptos que se manejan en el contexto de la inclusión educativa fue interesante encontrar que al historizar la Educación Especial, se devela el proceso instituyente que construye socialmente a la institucionalización de la misma, es decir, el ir instituyendo conceptos gradualmente que intentan sustituir a otros como se explica detenidamente en el capítulo 1, permiten comprender como la inclusión educativa es un proceso que cada institución vive de acuerdo a su propio ritmo; cabe aclarar que durante el proceso de indagación y análisis fueron constantes los ajustes para precisar cuestiones de enfoque y de método para cruzar esta información con el trabajo de

⁵ La frase es de mi asesora de tesis, Mtra. Xóchitl Quijano surge en repetidas ocasiones durante las primeras asesorías para destacar la importancia de indagar en el campo para la obtención de datos empíricos.

⁶ El diario de campo lo realicé en un cuaderno profesional que solo contenía tres columnas: fecha/hora, descripción del evento, y observaciones.

⁷ Los registros ampliados se realizaron en periodos breves posteriores a las fechas de observación, en un formato que incluía un encabezado, número de observación, fecha, lugar y propósito de la observación, y una tabla que concentraba lugar, hora y fecha, descripción del evento, análisis de teoría emergente y categorías analíticas y sensibilizadoras .

campo el cual implicó recurrir en un primer momento a la etnografía⁸ porque permite conocer sobre el funcionamiento interno en el aula, sobre las causas de los fenómenos educativos, sobre las estrategias de los alumnos y es muy oportuna para estudiar los procesos de inclusión en el aula ya que es un modo de entender la realidad no aparente, que se crea en la convivencia de los grupos; procedimiento que requiere "...una descripción detallada del grupo o del individuo que comparte con otros una cultura; un análisis de los temas y las perspectivas del grupo que comparte la cultura, y alguna interpretación de los significados de la interacción social de tal grupo." (Álvarez-Gayou, 2003, op. cit.:78); ello como una práctica para descodificar y comprender la visión que el grupo y sujetos específicos tienen sobre la problemática iniciando de esta manera un periodo extensivo de trabajo de campo en dónde conviví y participé en las actividades cotidianas de la escuela.

Para la indagación empírica fue necesario también formular una serie de interrogantes que ayudaron a delimitar las entrevistas de profundidad y a organizar las observaciones de las prácticas en relación con la inclusión educativa, lo que permitió reconstruir analíticamente la historia institucional, la trayectoria docente, las prácticas, para lo cual se diseñó un guión flexible que se modificó en algunas entrevistas durante su puesta en marcha, además por el nivel de profundidad de la entrevista se requirió en algunas ocasiones de más de una sesión.

Al remitirme a los datos en el registro ampliado pude leer la fuerte vinculación de la institución, con el contexto social y cultural que se reproduce en el trato hacia los alumnos con NEE. Situación que no desaparece sino que, según las observaciones en los diferentes contextos escolares, va adquiriendo contenidos diferentes de acuerdo con la identidad de cada docente. (En el anexo 3

⁸ El termino deriva de la antropología y significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos". Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra, trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo, lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. Woods P. (1987), La escuela por dentro, La etnografía en la investigación educativa. España, Ed. Paidós. p.18

se muestra un cuadro que ejemplifica la forma en que se sistematizó la información de las entrevistas realizadas).

Gestando la tesis

Para indagar más certeramente se formularon diversas interrogantes de tipo general y específico, en primera instancia se planteó ¿Qué sentidos y significados han construido los docentes de la escuela primaria “Tierra y Libertad” en sus prácticas sociales y singulares en el “intento” de incluir a alumnos con NEE? se reformularon en el proceso hasta llegar a la interrogante general: ¿Cuál es el proceso de inclusión educativa en la escuela primaria “Hogar y Patria”? Para comenzar a problematizar se continúa con entender y explicar: ¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas en relación con la inclusión educativa en la escuela primaria “Hogar y Patria”? ¿Cuáles son las expectativas y acciones de las y los implicados en la inclusión educativa? ¿Qué condiciones hay alrededor del docente desde su formación, la comunidad escolar demás docentes, en torno a la presencia de un niño con NEE en la Institución Escolar? Estas interrogantes resultaron necesarias para delimitar el proceso de investigación y el abordaje en el análisis de los datos.

Donde el objetivo general de este trabajo es dar cuenta del significado y sentido implicados en el concepto y expectativas del docente respecto a la Inclusión Educativa de sus alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Objetivos específicos:

1) Identificar los significados expresados por los docentes respecto de las características que atribuyen a sus alumnos considerados con NEE, así como de la posibilidad esperada de su adaptación y desarrollo.

2) Caracterizar el sentido implicado en la práctica docente desde el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con NEE, a partir del entendimiento de sus acciones en un orden institucional.

3) Caracterizar la práctica educativa del docente considerando mecanismos de inclusión o bien exclusión educativa con niños con NEE.

Además fue necesario valorar los elementos que determinan el desarrollo de las experiencias de inclusión educativa en la escuela regular de educación primaria considerando los siguientes ámbitos:

- Las condiciones de organización y funcionamiento de la institución educativa para facilitar la inclusión educativa.
- La intervención del docente regular y de Educación Especial para llevar a cabo una labor que les permita responder a las necesidades educativas de los alumnos.
- Los apoyos hacia la escuela y el docente por parte de Educación Especial.
- Los recursos y materiales para facilitar la atención de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos.
- Las relaciones con los padres de familia.
- La especificidad en términos de las características de los niños que son integrados.

Es importante aclarar que esta es una investigación de corte cualitativo, con enfoque interpretativo puesto que, asume que no existe una verdad objetiva, y por tanto, los sentidos y significados se construyen socialmente según la interpretación que se haga de la realidad que propia de las ciencias sociales implica una comprensión de la teoría fundamentada⁹, que ofrece una

⁹ Corbin y Strauss denominan con el término "teoría fundamentada" a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. El investigador comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. Strauss, A y Corbin, J. (1998) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. Pág. 161.

metodología, una manera de pensar la realidad social y de estudiarla, su valor está en su capacidad, no sólo de generar teoría, sino también de fundamentarla en los datos. Su interés radica en que hace explícitos los procedimientos de análisis cualitativo y ayuda a los investigadores a desarrollar conceptualizaciones útiles a partir de los datos. El planteamiento central es, entonces, que la teoría surge de la interacción con los datos aportados por el trabajo de campo. En este contexto, el análisis cualitativo de los datos es el proceso no matemático de interpretación, llevado a cabo con el propósito de descubrir conceptos y relaciones y de organizarlos en esquemas teóricos explicativos; “Lo anterior no sucede en otros procedimientos analíticos tales como: la construcción o aplicación de sistemas descriptivos, la sugerencia de relaciones entre variables, factores o procesos, formulaciones matriciales, análisis cualitativo en apoyo de la teoría y enfoque semiótico estructural de textos y discursos, cuyos objetivos principales apuntan a la búsqueda de descripciones, explicaciones y /o significados, pero no a la generación de teoría” (Valles, 1997: 347-348). Por lo tanto, para comprender y aplicar la Teoría Fundamentada se debe entender y profundizar en sus orígenes, sus objetivos y su fundamentación básica.

En la que se apoyó la investigación que culminó en el siguiente título: **La inclusión educativa en las prácticas escolares de una escuela “aceptativa” entre el discurso utópico y la realidad amarga**, el cual se derivó del cuestionamiento general del cual surgió el objeto de esta investigación: ¿Cuál es el proceso de inclusión educativa en la escuela primaria “Tierra y Libertad”? con la finalidad de lograr explicar comprensivamente con referentes teóricos la interpretación de los datos de acuerdo a los significados de las personas implicadas. En este sentido retomar “...el proceso circular entre explicación y comprensión que incluye el discurso (la empatía del lenguaje) para lograr una dinámica de la lectura interpretativa” (Ricoeur, 1999:83), de esta manera la comprensión de la literatura técnica empleada como herramienta analítica¹⁰ para mi tema de investigación, permitió un conocimiento objetivado. Cabe destacar que

¹⁰ La revisión de literatura sobre el tema de la inclusión educativa en un primer momento apoyó la formulación de preguntas iniciales y posteriormente para la comparación de los hallazgos.

fueron necesarios ajustes constantes a la temática, resultando diferente en el propedéutico y el primer semestre a consecuencia de un ir y venir entre enfoque y método, lo cual implicó exhaustivas revisiones de investigaciones en tesis relacionadas con el tema, así como revistas electrónicas, y espacios de reflexión y análisis con el apoyo constante de mi directora de tesis Maestra Xochitl Isela Quijano que al leer y escuchar mis planteamientos me ayudó con sus recomendaciones en la construcción, definición y puesta en marcha del proyecto de investigación.

La investigación no pretende ser una generalización del hecho y la manera como se está dando la inclusión en el sistema educativo del país, pero sí una interpretación de la problemática en un entorno singular donde son incluidos alumnas y alumnos con NEE. Consecuentemente, para indagar y comprender dicha perspectiva, planteo la necesidad de considerar las condiciones que le dan sentido, el acercamiento a los aspectos conformadores de esta realidad reelaborada continuamente por los actores, en una dialéctica de la acción individual y colectiva; por tanto, el objetivo del presente estudio se sitúa en dar cuenta tanto del modo de conceptualizar por parte de los docentes a la inclusión educativa de alumnas y alumnos con NEE, como, sobre todo, el sentido que le otorgan a su práctica educativa¹¹ y a las expectativas creadas con respecto a tales alumnos.

La pretensión de dar cuenta de la complejidad que implican los procesos de inclusión educativa planteó la necesidad de decidir entre alternativas teórico-metodológicas, parafraseando la línea de pensamiento de Zemelman (1997), no es recomendable limitarse a aplicar una teoría o probar hipótesis, se trata de descubrir bases sólidas de teorización de nuestro objeto de estudio, sin angostarse en un solo marco teórico, trabajando con la disponibilidad semántica de los conceptos y la flexibilidad de las definiciones pues la teoría ciertamente no

¹¹ La práctica educativa, vista como con una lógica de producción y construcción específica cuyo centro se ubica en la intención de transformar, de acuerdo con Sacristán (1998) "es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social". Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2003) 2. *Acciones actores y prácticas educativas*. Serie: La investigación Educativa en México 1992-2002. México, D.F. p. 191

está hecha y acabada, posicionando la idea de que el conocimiento está en permanente construcción entre avances y retrocesos y al que se pretende enriquecer con esta investigación.

Cabe mencionar que con el trabajo de campo y la asesoría puntual de mi directora de tesis, delimite y ajuste el planteamiento problemático, así como las preguntas guía de las entrevistas de profundidad, luego de hacer contrastes con las entrevistas de profundidad anteriores, y las respectivas observaciones. Lo cual fue enriquecedor ya que me permitió reflexionar sobre la importancia de dar cabida a situaciones nuevas e inesperadas luego de interpretar el discurso narrativo de los informantes y analizar los datos en los registros ampliados en términos de relatos de prácticas en relación con el trato a los alumnos con NEE, y la reproducción de estructuras sociales en la institución.

En el entendido de que el conocimiento ésta en permanente construcción y dada la imposibilidad de abordar y profundizar en todos los marcos interpretativos de las distintas vertientes de la investigación cualitativa, en el periodo que comprende la elaboración del proyecto de investigación de la MECPE fue relevante optar por la teoría fundamentada; con el propósito de hacer ordenamientos conceptuales útiles, como marco teórico interpretativo que permite ver la realidad con la flexibilidad de que los datos no se ajusten a teorías. Mejor aún la creatividad de la interpretación de datos que permite la elaboración de una teoría, por considerarla congruente con las preguntas y objetivos de la investigación planteados en el proyecto de investigación.

El sendero de la escritura y re-escritura

Es un estudio recursivo, en el sentido de que se ha rediseñado la investigación conforme ha ido avanzando el proceso de reflexión de diversos hechos ocurridos, tanto en el campo como en el avance de la MECPE, reformulando la problemática inicial así como incluyendo y descartando preguntas. A medida que avanzó la investigación hubo un punto desde el posicionamiento de

investigador me pregunté: ¿A qué informantes tengo que volver necesariamente luego de las sucesivas recogidas de información y una vez analizados los primeros datos?. La Teoría fundamentada propone criterios para que los datos se seleccionen en la medida que proporcionen mayor variabilidad, respecto al dato inicial. Se comparan las propiedades de los mismos y esta comparación tiene como objetivo la generación de teoría.

Por ello este trabajo de investigación fue realizado en el marco del paradigma interpretativo, parafraseando a Erickson (1989) busca interpretar, estudiar la acción social, porque esta tiene un significado que es lo que hay que comprender mediante la interpretación y dentro de estos significados cada sujeto tiene el propio. La acciones sociales "se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una interpretación" (Erickson, 1989:196); dado que proporciona elementos que permiten comprender las acciones que se presentaron en los grupos donde se encuentran matriculados las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad y encontrar un significado, a través del trabajo de campo y la construcción de categorías analíticas y sensibilizadoras.

Cabe advertir que ya en el papel de investigador enfrentar una realidad múltiple que se presta a una interpretación diversa de la realidad observada es una dificultad ya que se advierte como "...un conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmosfera común, de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez independiente y natural, lo que forma el mundo de la pseudoconcreción" (Kosik, 1985:27) pues en la realidad y en la subjetividad del investigador se puede encontrar un doble sentido, la pseudoconcreción y tomar distanciamiento para no caer en subjetividades de la implicación. Sin embargo no es posible analizar la situación de manera neutral, pues al investigarla se está inmerso en el proceso mismo de la inclusión.

Al trabajar sobre dicho objeto, uno debe recordar constantemente que el sujeto mismo de la objetivación ésta siendo objetivado: los más rigurosos y brutales análisis objetivadores están escritos con una aguda conciencia del hecho

de que se aplican a quien los está escribiendo. Y con el conocimiento, además de que muchos de aquellos a los que involucra no pensarán ni por un momento que el autor de esta o aquella frase “cruel” los padece a la par de ellos.(Bourdieu, 2008:96)

El investigador está sometido a la misma relación con el objeto como los mismos sujetos investigados y esto crea distorsiones en la interpretación, sin embargo, estar consciente de que no es posible objetivar sin pensar en uno mismo es importante para explicar y comprender la especificidad de la investigación.

Sensibilizando los datos

Para la autenticidad de esta investigación fue necesario un ir y venir entre los datos y lo que realmente los sujetos dicen y hacen para obtener un conocimiento directo de la vida social sistematizando la precisión de los datos desde una visión holística mediante la triangulación de técnicas, teoría y datos; de tal forma que esta hibridez metodológica al usar la etnografía y la Teoría Fundamentada me brindó mayor claridad en la interpretación de los datos obtenidos en esta muestra representativa del fenómeno de la inclusión educativa, pues “Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es el esclavo de un procedimiento o técnica” (Álvarez-Gayou, 2003:28) de esta manera se rescata lo que las personas implicadas en este fenómeno desde sus diversas posturas atribuyen al sentido y significado de la inclusión educativa.

La amplitud del tiempo para fortalecer y culminar la presente investigación estuvo determinado por el proceso de formación en la MECPE, ya que la problemática se abordó en el periodo de dos años aproximadamente comprendido de enero de 2012 a agosto de 2014, la observación inició en el segundo semestre.

Los sujetos que retomé como informantes clave en mi investigación fueron los docentes que atienden a los alumnos con NEE, los alumnos con NEE asociadas a discapacidad, los alumnos del grupo, los padres de familia, directivo, docentes de la institución, personal de USAER (Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular) el servicio que atiende a la escuela; sobre todo los docentes para visualizar la dialéctica en la inclusión educativa, es decir, cuales son los parámetros desde los que el docente posibilita, la inclusión educativa, puesto que son innegables las diferencias entre cada alumno, no obstante el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de integración y aprendizaje.

Se comienza con la saturación teórica¹² una vez que ya no emergen datos nuevos o significativos, esta información se codificó en dos momentos hasta la saturación teórica, de donde emergió la teoría sustentada en datos, se explica a través de un esquema diagramado, que da cuenta de los hallazgos que al final sirvieron para construir el modelo teórico, como parte medular del análisis interpretativo se procedió a la integración de la información relacionando las categorías.

Para el análisis de los datos se procedió a la comparación de los mismos iniciando con un microanálisis¹³ para descubrir las categorías¹⁴ y su relación con los conceptos, en un primer momento, en una codificación abierta en la que surgieron los primeros memorandos: niños especiales, formación docente,

¹²La saturación teórica de la categoría significa que no se ha encontrado ningún tipo de información adicional que permita desarrollar nuevas propiedades de la categoría o nuevas categorías. Los criterios que determinan los niveles de saturación teórica vienen delimitados por: los límites empíricos de los datos, la integración y densidad de la teoría y la sensibilidad teórica del analista. Strauss, A y Corbin, J. (1998) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. p. 156.

¹³ El microanálisis es un detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo de un estudio para generar categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial. Strauss, A y Corbin, J. (1998) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia. p. 61.

¹⁴ Las categorías son conceptos que significativamente seleccionados con las realidades de la interpretación, tienen que ser analíticas, es decir, designar entidades y sólo características, y deben ser sensibilizadoras, es decir, proporcionar al lector la posibilidad de ver y escuchar vívidamente a las personas estudiadas. Álvarez-Gayou, J. Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, Ediciones Paidós. p.93.

exclusión, educación especial, etc. a través de preguntas e inducciones, para luego construir la codificación axial agrupando las categorías con subcategorías para formar explicaciones más precisas del fenómeno en diferentes dimensiones y responder a las preguntas que explican la presencia de alumnos con NEE asociadas a discapacidad en la escuela primaria “Tierra y Libertad”, en las interpretaciones de los sentidos y significados que los sujetos implicados atribuyen en el fenómeno de la inclusión educativa. Para una mayor comprensión del proceso, la sistematización y el análisis que permitió que el fenómeno observado y plasmado en los registros ampliados diera cuenta del cómo, cuándo, dónde, porqué de las acciones e interacciones que dieron origen a la teoría. (En el anexo 4 se muestra el proceso para la construcción de la tesis aplicando la metodología de la Teoría Fundamentada).

La indagación sobre el tema lo he construido, principalmente, desde sus principales implicados: las alumnas, los alumnos, las madres de familia, los docentes de grupo y de apoyo, los espacios que éstos ocuparon en los escenarios que mostraron las interacciones, las prácticas que me permitieron ir reconstruyendo las continuidades y rupturas de la institución, lo que me llevó a dilucidar sus proyectos inconclusos, sus ideas fundantes y las distintas posiciones de los actores en las diferentes épocas históricas. Por lo que, el documento se organiza en cuatro capítulos que se entrecruzan a lo largo del mismo y que permiten organizar los hallazgos, cuestión que más adelante esbozo capítulo por capítulo.

Para representar las interacciones entre las acciones y sus consecuencias se fue sistematizando la información, cambiando y reorganizando la misma, de tal manera que en un primer momento y desde la perspectiva de investigador novato fue difícil discernir las posibles conexiones, acciones e interacciones y consecuencias. Sin embargo, la elaboración de la matriz condicional/consecuencial¹⁵ condujo a pensar de manera sistemática dando certeza

¹⁵ La Matriz condicional/consecuencial es un mecanismo analítico que estimula el pensamiento del analista sobre las relaciones entre las condiciones /consecuencias micro o macro, tanto entre ellas como para el

en la recogida de datos y como conectarlos a los conceptos. (Para una mayor comprensión de este proceso ver el anexo 5).

El hilo conductor de las relaciones que generaron la Matriz condicional/consecuencial condujo a investigar a nivel macro las relaciones de la transformación del discurso de la Educación Especial a la Inclusión Educativa, delimitando de esta forma las interacciones sociales a nivel micro que dieron cuenta de la intervención del personal de Educación Especial en las prácticas “aceptativas” de los alumnos con NEE, hallazgo inesperado puesto que, las prácticas analizadas no correspondían a una acción que generara inclusión, sino se trataba de prácticas que relacionaban la inclusión con la “aceptación” en el sentido de dar cabida a las y los alumnos con NEE en el espacio escolar sin hacer cambios sustanciales en aspectos sociales y educativos, por lo tanto considere necesario reconstruir desde un enfoque histórico-social la trayectoria institucional en la comunidad, y desde un análisis interpretativo la transversalidad de las prácticas “aceptativas”, en la historia institucional como una escuela “aceptativa”, y analizando como se ha constituido e institucionalizado entre la integración y la inclusión la “aceptación” como un eslabón que es posible ubicar como parte del proceso de cambio social que requiere la verdadera inclusión educativa.

CAPÍTULO I

DE LA CONFIGURACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LOS SERVICIOS DE APOYO EN EL AULA REGULAR: DISCURSO Y PROCESO DE REINSTITUCIÓN

“Si fuéramos capaces de adueñarnos por un instante de ciertos sentidos del educar que huyen de la diversidad tibia y de la normalidad omnipresente, entonces, quién sabe, podremos (sin jactancia alguna) ser también capaces de sugerir otros lenguajes para nuestra experiencia educativa”

C. Skliar y M. Téllez.

Transformar las prácticas escolares va de la mano con las transformaciones sociales, sin duda son procesos lineales sobre todo cuando en el contexto social se despliega la sistemática exclusión social de sectores de la población con necesidades comunes y básicas, la cual también llega a la escuela, las paradojas y contradicciones se van construyendo simultáneamente con el avance de un discurso que va dejando atrás formas de pensar y de ubicar socialmente a los “anormales”, es decir, “...lo normal se ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica” (Goffman, 1963:17) por lo tanto quien carezca de estas características típicas, se convierte en alguien “anormal”. El sociólogo Erving Goffman¹⁶, afirma que a lo largo de la historia las sociedades han establecido distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas. Lo esencial en este proceso es que estos atributos se transforman, a su vez, en

¹⁶ Erving Goffman (1922 - 1982), sociólogo canadiense. Se doctoró en sociología y antropología social por la Universidad de Chicago en 1953. Fue catedrático de las Universidades de California en Berkeley y de la Universidad de Pensilvania donde ocupó la cátedra Benjamín Franklin de antropología y sociología hasta su muerte en 1982. Entre sus obras se destacan: “Estigma. La identidad deteriorada”, “Internados”, “La presentación de la persona en la vida cotidiana”. Su obra puede ser incluida dentro de la corriente del interaccionismo simbólico en la medida en que le da predominancia a los procesos de interacción en la construcción de la vida social. La vida social es como una suerte de drama, similar a una obra de teatro, donde hay un guión, máscaras, roles, actores.

expectativas normativas para los sujetos categorizados. Un atributo se traduce en un estigma cuando produce en los demás un descrédito amplio (Goffman, 1989).

Este primer capítulo presenta una breve narrativa histórica de la transformación institucional, referida al cambio que sufrió la atención a las personas con NEE en la medida en que las sociedades fueron adquiriendo formas de organización más complejas dando paso a la Educación Especial y a los mecanismos políticos y económicos que orientaron estos cambios.

Es así como en el desarrollo y ejecución de las prácticas escolares “aceptativas”¹⁷ (concepto que se revisará con más profundidad en apartados posteriores), se presenta el carácter dialéctico de la institución entre lo instituido¹⁸ y lo instituyente¹⁹, dando paso a procesos de reestructuralización de manera particular en la escuela primaria “Tierra y Libertad” considerados elementos insoslayables de esa cultura institucional en un entramado de significaciones que se construyen en las interacciones de los sujetos implicados en la inclusión educativa de alumnas y alumnos con NEE donde la responsabilidad transferida al área de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) alude a la intervención de servicios de apoyo específicos.

Este capítulo explora la interdependencia de las prácticas “aceptativas” y de la Educación Especial. Para ello, en un primer apartado se examina la construcción histórica de la Educación Especial a la par del marco legal que la sustenta y en un segundo apartado se define y especifica la función del servicio de apoyo que acoge a la escuela primaria “Tierra y Libertad” así como sus

¹⁷ Palabra entrecomillada debido a que podemos encontrar prácticas de inserción únicamente, inclusivas, integradoras, sin embargo, las practicas que se descubren en esta investigación se denominan “aceptativas” por el contexto escolar que da la posibilidad de que los alumnos con NEE sean aceptados en el espacio educativo donde las condiciones que permiten satisfacer dichas necesidades están en proceso.

¹⁸ Lo instituido opera de forma manifiesta a través de un modelo institucional, desde el que se pautan y asignan espacios, tiempos y recursos, reglas para la organización del trabajo y las reglas y normas para la valoración de la producción institucional. Lo instituido está dado por lo establecido, lo determinado. Fernández L. Análisis de lo institucional en la escuela, un aporte en la formación autogestora para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Buenos Aires, Paidós. p.14.

¹⁹ Lo instituyente será aquella fuerza que oponiéndose a lo instituido, será portadora de innovación, cambio y renovación. *Ibíd.* p.14.

interacciones en diversos momentos del proceso de acompañamiento en las prácticas "aceptativas".

1. Génesis institucional de la Educación Especial a la Educación Inclusiva

Es importante, para entender cómo se instala socio-históricamente los servicios de Educación Especial, entendida como la modalidad del sistema educativo destinada, no sólo a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles, sino también a aquellos alumnos con deprivación sociocultural; para que desde este ámbito a partir de un marco histórico que ayude a comprender el proceso correspondiente de su institucionalización hasta lo que actualmente conocemos como Educación Inclusiva el cual implica que todos los niños, niñas y adolescentes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan alguna condición específica que les dificulta el aprendizaje.

23

Por ello cabe remontarnos a la temporalidad histórica donde estos servicios no eran en absoluto concebidos. Los espartanos eliminaban a los que nacían con algún defecto... La historia dice que los niños imperfectos eran abandonados en Esparta, bajo el régimen de Licurgo; de hecho, sus leyes avalaban que tales niños fueran abandonados. Se asevera que los atenienses daban muerte a los niños sordos y que los espartanos los consignaban en la gran fosa de Taygetus. Se supone que en Atenas, aun en la época de Solón y Platón, se producía el abandono de tales niños. Algunos afirman que Aristóteles aprobaba un procedimiento no muy loable. En Esparta no se permitía que existiese un individuo socialmente impedido, porque se ponía en peligro la vida de los demás²⁰.

²⁰ Frampton y Rowell, escritores ingleses abocados al proceso histórico de la educación especial. Traducción: La educación de los impedidos. Versión castellana por Alejandro Meza.

Más tarde, durante la Edad Media la Iglesia condena el Infanticidio, alentando a su vez la idea de atribuir a causas sobrenaturales las “anormalidades” que presentan las personas, por lo tanto se les considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales, a consecuencia de esto eran sometidas a prácticas exorcistas y en algún caso a la hoguera. Entretanto, en este largo periodo la influencia de la Iglesia fue muy importante, ya que a partir de esta institución se genera una actitud bastante negativa hacia las personas con “anormalidades”, debido a que se les deja de ver como inocentes del Señor para ser visualizados como productos del pecado y del demonio.

Particularmente, con la aparición del cristianismo, las prácticas de exterminio como pruebas del rechazo social hacia las personas nombradas en ese tiempo “deforme” o “lisiada” evoluciona hacia ciertos estilos de redención, de tal manera que se les permite “vivir”, pero son asumidas como objetos de caridad, pues son dolientes y pobres portadores de los males de la sociedad. De forma invariable, el destino para aquellas que lograban sobrevivir y llegar a la etapa adulta era la feria, el círculo de bufones, la mendicidad o el asilo de la Iglesia. (Bautista, 1993:29)

Posteriormente durante el Renacimiento, los asilos pasan a manos de los Estados, surgen los hospitales reales y se crean las condiciones para que con la llegada de la Ilustración, se les asigne un nuevo puesto a los nombrados en esta época “pobres y a los inútiles”, convirtiéndolos de esta manera en sujetos de asistencia, es decir que requerían ayuda del estado. (Sánchez y Torres, 2002).

Por consiguiente es en el siglo XV, cuando se funda la primera institución dedicada a la asistencia de enfermos mentales, el Hospital d' Innocents Fol y Orats, creado por el Fray Gilbert Cofre, el cual recogía a modo de asilo a huérfanos e inocentes.

Sin embargo, el asilo como una forma de redención solo evitaba la muerte, en el caso de los nombrados en esa época enfermos mentales durante los siglos XVII y XVIII, eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones y cualquier otro

tipo de institución estatal. Es a finales del siglo XVIII, cuando se inicia una reforma de las instituciones a favor de una orientación asistencial y un tratamiento más humano, situación que se ve influenciada por movimientos y acontecimientos sociales como la Revolución Francesa.

Posteriormente, es hasta el siglo XIX cuando pasa de ser un sujeto de asistencia a un sujeto de estudio, fundamentalmente psico-médico-pedagógico, lo cual influyó en forma muy importante dicha visión. Durante este período, la sociedad hace conciencia respecto a la necesidad de atender a estas personas, aunque a esta atención en un principio se le dé un carácter más asistencial que educativo (que continua reproduciéndose); el análisis de las acciones que se llevaron a cabo en ese momento indica la presencia de concepciones acerca de la necesidad de proteger a la "persona normal" de las que no lo eran.

Para lo cual construyeron centros especializados para ubicarlos fuera de las ciudades, donde no molestaran ni se vieran. Estas prácticas se amparan en la idea que esos centros eran un entorno más adecuado para ellos, en la realidad, el resultado de esta concepción se traduce en la misma práctica: a la persona con discapacidad se le separa, se le segrega y se le discrimina, como actualmente se hace ubicándolos en servicios de Educación Especial denominados (Centro de Atención Múltiple (CAM) con prácticas excluyentes y simuladoras; identificando en este momento histórico una crisis que permite la reinstitucionalización.

No obstante, cabe reconocer que la práctica de la institucionalización especializada en la Educación Especial es posible ubicarla a partir de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, siendo considerada de alguna forma como el inicio de la Educación Especial.

Puesto que a mediados del siglo XIX, se observan dos corrientes diferenciadas, la que sigue proporcionando un tratamiento médico-asistencial en los centros especializados mencionados previamente, y por otra, la que se apoya en la línea educativa iniciada por Itard, basada en una pedagogía curativa y

rehabilitadora consolidada después por Seguin (Sánchez, op. cit. 2002). A Jean Itard se le atribuye un abordaje innovador para la época, distinto al médico-patológico ya que mediante su trabajo con el niño salvaje de Aveyron (1800-1806), plantea la posibilidad de aprendizaje, al reconocer la modificabilidad de la conducta, marcando así los principios de la educación sensorial y del estudio individual de cada caso.

No obstante, la situación de institucionalización se prolonga hasta mediados del siglo XX, entre otras razones por lo arraigado de las actitudes negativas y que aun en nuestros días perduran. Por consiguiente, la aparición y el aumento de niños “débiles mentales” unido a la obligatoriedad de la escuela, inician a dar como consecuencia, el desarrollo de una clara tendencia social a definir que los sujetos que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, son la población a ser atendida por la Educación Especial, pone de manifiesto que la escuela ha sido selectiva desde sus orígenes. Lo que género que la socialización se viera muy parcializada, ya que la única posibilidad de socialización era con otras personas con las mismas características, unos cuantos docentes y sus familiares; además, una vez terminado el proceso escolar estos regresaban a sus comunidades o bien debían pasar mayor tiempo en ellas, no eran concebidos y aceptados como parte de éstas, es decir, no se lograba ningún vínculo afectivo o de socialización.

Es hasta mediados del siglo XX cuando el sistema educativo, influenciado desde organismos internacionales, utiliza el término “discapacidad”; El vocablo guarda una estrecha relación con el término capacidad, lo que supone una cualidad del sujeto para ser capaz de realizar ciertas cosas, supone no estar capacitado para el desempeño de ciertas funciones, es definida como incapacidad física o mental causada por una enfermedad o lesión congénita, tiene su origen en un hecho concreto que supone no poder realizar determinadas funciones, pero no hay una disminución en la valía, en el valor, del sujeto afectado. Cualquier persona está capacitada para el desempeño de ciertas funciones y, sin embargo, puede no estarlo para el desempeño de otras. Actualmente, se tiende al empleo de este

término. Desde esta perspectiva, se hace necesaria la "intervención" de un grupo o equipo de especialistas en: Medicina, Terapia Física, Terapia Ocupacional, Psicología, Trabajo Social, Educación Especial, entre otros, quienes diseñan un proceso rehabilitador para dar respuesta a la discapacidad, por lo anterior en esta tesis no se emplea el término discapacidad.

En el siglo XX se inicia un nuevo período en el que la Educación Especial aparece estrechamente vinculada a la Psicología y a la Pedagogía; Se fundan los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos y psicólogos que trabajan en equipo. (Sánchez, 2002).

El aporte de los estudios psicológicos acerca de la modificabilidad y educabilidad, se consolida en los centros de Educación Especial como respuesta educativa, "Este nuevo sistema, conocido como Educación Especial, lejos de integrar a los usuarios en la vida social, en muchas ocasiones contribuyó a su segregación" (García, 2000:35). No obstante, esto trae como consecuencia que se abandone el desarrollo social de la persona, es decir, al centrarse en la "discapacidad", se obvia el componente social de la persona, lo que suele llevarla al aislamiento y a la desintegración social.

Por consiguiente entre los años cuarenta y sesenta suceden una serie de circunstancias que provocan una preocupación social por los niños que se atienden en instituciones especiales, por ejemplo la negativa de las familias a enviar a sus hijos a escuelas especiales, o bien reclamando el derecho de sus hijos de asistir a escuelas regulares, lo que da origen a la integración, la cual tiene sus orígenes en el concepto de normalización, entendida como: "la posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible" (Bautista, op.cit.:64)

La Integración Educativa surgió en los años ochenta como una tendencia mundial hacia la igualdad de oportunidades y hacia la práctica de los derechos humanos, todo ello como resultado de diversos movimientos y demandas

internacionales que han pretendido establecer opciones de desarrollo social, educativo y ocupacional adecuadas a las diferencias y dificultades individuales para alcanzar la eficiencia económica de los pueblos a partir de la globalización enmarcada en los términos de las políticas del neoliberalismo.

Es así como estos cambios atañen a aspectos políticos, sociales y culturales en los que las oportunidades que tiene cada sujeto de emplearse en el ámbito productivo constituyen la fuente de un futuro próspero y duradero para él y para la sociedad a la que pertenece.

De esta manera la población con necesidades especiales ha sido objeto de atención de múltiples programas y acuerdos internacionales primordialmente organizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), el Fondo de Naciones Unidas para el desarrollo (UNICEF por sus siglas en inglés) y el Banco Mundial (BM) en los cuales se intentaba lograr la equidad para los sujetos que “presentan dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan promover su aceptación social y de eliminar las “etiquetas”. También promueve la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, de aquellos que muestran un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros, por lo que requieren un maestro mejor preparado para responder a las diferencias de esos alumnos y una organización escolar que colabore con el maestro que les atiende.

Como resultado de esta estrategia de corte internacional se formuló en México el Programa de Integración Educativa como “un proceso ideológico, político y técnico que pretende posibilitar e incrementar la participación democrática de las niñas y niños con NEE y sus familias en la cultura del centro y del aula eliminando los obstáculos que impidan un acceso al currículum ordinario de las escuelas” (Sanchez, op.cit.:70). Considerándose como alumnos con necesidades educativas especiales a “...niños discapacitados, bien dotados, niños que viven en las calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas,

niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas" (Secretaría de Educación Pública, 1994).

La Integración Educativa constituye, entonces, en una serie de planteamientos que promueven la ubicación de niños con discapacidad en las escuelas regulares con la firme intención de resolver su derecho a la educación, de abrirles contextos "normalizadores", de promover su aceptación social y de eliminar las "etiquetas". También promueve la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, de aquellos que muestran un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros, por lo que requieren un maestro mejor preparado para responder a las diferencias de esos alumnos y una organización escolar que colabore con el maestro que les atiende.

Desde esta perspectiva el objeto de la Educación Especial se relaciona con una situación de aprendizaje y no a una condición definida por la naturaleza del "desorden" que mediante la evaluación solo conduce al etiquetamiento, la categorización y la segregación. "De hecho el problema no está en qué son o como son las diferencias sino en cómo se inventa y reinventa, cotidianamente a los diferentes" (Skliar y Téllez, 2008:10) como lo podemos leer en diversos textos oficiales que especializan el discurso anunciando un cambio educativo que va de la aparente hegemonía hacia la menos aparente diversidad.

A partir de la década de los sesenta surge una manera diferente de concebir la discapacidad, que se puede denominar "corriente normalizadora". Este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. La estrategia para el desarrollo de esta filosofía se llama integración. (García, op.cit.:29)

La Educación Inclusiva surge en los últimos 15 años como un proceso que desafía todas las formas de exclusión, y se ha convertido en el enfoque para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en escuelas y aulas regulares.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2005:14)

En este paradigma, la educación inclusiva implica eliminar barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias no se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía, en desigualdades sociales. El concepto de barreras de aprendizaje hace referencia a factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según Tony Booth (2000) las barreras de aprendizaje y la participación aparecen en la interacción del alumno y los diferentes contextos: las personas, las políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Sin embargo, más allá de los innumerables avances y conquistas en la problemática, sigue persistiendo tanto el rechazo del diferente entendido dentro del concepto de la discapacidad está tejido a la construcción simbólica de lo representado y vivido colectivamente como lo “diferente”. Forma parte de la historia de la humanidad y de los modos en los cuales cada colectividad responde con acciones, posturas y actitudes, a lo “extraño”, a lo “extranjero”. Es de antemano una construcción social hecha por las referencias colectivas y

cristalizadas en las experiencias y vivencias de cada persona o grupo de personas, así como su invisibilidad. Por lo que "Es necesario buscar los medios apropiados que faciliten la integración satisfactoria de las personas con necesidades especiales en todos los ámbitos."(García, op.cit.:29) lo cual es una utopía si miramos la transferencia de la educación especial a la escuela regular desde la perspectiva de la inclusión, puesto que la desigualdad social se sigue reproduciendo porque en la realidad solo se quiere transferir la selección y control educativo.

Concluyendo en este sentido, se puede decir que para lograr un cambio significativo, no es suficiente con modificar los términos que pueden resultar negativos al momento de referirse a las personas, sino que, lo más importante es que la sociedad cambie la actitud ante las personas, dejando de considerarlas *anormales*, para considerarlas parte de la sociedad; sociedad en la que pueden y deben poder participar al igual que cualquier persona, sin restricción alguna. En relación a esto, Verdugo Alonso (1995) considera que las modificaciones realizadas en los términos, fueron propuestas con la idea de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos utilizados. Ocurría y ocurre hoy en día, que cualquier término utilizado para referirse a las personas con discapacidad alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más allá de su significación previa.

Hacia 1980, la Organización Mundial de la Salud (OMS), publicó un documento en el que expuso las definiciones de los siguientes términos: deficiencia, discapacidad y minusvalía. En primer lugar, el término deficiencia, fue definido como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Respecto a discapacidad, se establecía como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. Por último, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o

impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo o factores). Estas definiciones, si bien aportan una clara delimitación entre los significados de cada uno de los términos, son aplicables en cuestiones de salud y resultan inútiles en los fines educativos.

Así, después de haber distinguido los procesos institucionales que dieron cabida a la educación Especial en el mundo a través de periodos importantes de la historia, recuperando que “Lo fundamental no es que el pasado pase o deje de pasar, sino el modo crítico, despierto, con que entendamos la presencia del pasado en los procedimientos del presente.” (Freire, 2006:85); lo que permite partir de la comprensión del pasado para explicar el presente de la Educación Especial en México. Hemos avanzado también el proceso histórico en que acontece la intervención socioeducativa. Toda acción educativa que trata de incidir transformando la realidad vivida es histórica; transformación de la realidad desde la comprensión y las condiciones de la situación presente hacia un futuro más valioso. Estas condiciones presentes, que pueden ser variadas (son variables que podemos transformar) a través de la acción humana. Como Berger y Luckmann lo explican a continuación:

La cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aun objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo (...) la reificación puede describirse como un paso extremo en el proceso de la objetivación, por el que el mundo objetivado pierde su comprensibilidad como empresa humana y queda fijado como facticidad inerte, no humana, no humanizable. En particular, la relación real entre el hombre y su mundo se invierte en la conciencia. El hombre, productor de su mundo, se aprehende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos. Los significados humanos no se entienden como productores de un mundo, sino, a su vez, como producidos por la “naturaleza de las cosas”. (Berger y Luckmann, 1994:117)

Desde la educación, este procedimiento histórico que permite recoger la acción como proceso y, en consecuencia, ordenarla en algunos momentos coyunturales determinados por la situación, tiempo y acción colectiva; siendo esto así, el necesario ajuste histórico desde el análisis de la realidad, esta objetivación

de sucesos históricos les devuelve imagen y posición más coherente y solidificada desde la que es posible mirar la realidad.

1.1. La narrativa histórica: Educación Especial e Integración Educativa en México en la época independiente y posrevolucionaria

Si recapitulamos los antecedentes referidos al proceso de institucionalización de la educación especial en México, advertimos que comenzaron con la creación de instituciones como el Asilo para Jóvenes Delincuentes en 1850, la Escuela de Sordo-Mudos en 1860 y la Escuela para Ciegos en 1870; el Departamento de Corrección de Costumbres en 1906, para 1918, se empieza a promover el trabajo para los adultos con discapacidad, creando la Escuela de Orientación para Varones y Niñas. En 1932, se establece la Escuela Especial para Niños Anormales; Posteriormente, en 1935, se crea el Instituto Médico Pedagógico (Cárdenas y Barraza, 2014). Todas estas instituciones con las implicaciones ideológicas y conceptuales de la época, “aunque el mundo no cambia con un cambio de paradigma, el científico después trabaja en un mundo diferente” (Kuhn, 1975:191). Su creación establece la base para distintas estrategias e incluso la concepción que se tiene, ahora, de los sordos y de los ciegos principalmente.

En el año de 1935, la SEP crea su área de Educación Especial, la cual es la encargada de promover mayores servicios para las personas (niños y niñas) “con discapacidad” que no podían acudir a la escuela donde los alumnos no presentan ninguna discapacidad (Escuela Regular). Referente a la formación de profesionistas especializados encontramos que la Escuela Normal de Especialización, fue el primer lugar que se dedicó a formar profesionistas especializados en Educación Especial. Poco a poco, el gobierno promovió la

creación de más instituciones con el fin de apoyar a las personas “con discapacidad”.

A partir de 1948, con la firma de la Declaración universal de los Derechos Humanos, comienzan a establecerse varios acuerdos posteriores, sobre la dignidad y el acceso de todas las personas sin importar su condición a los derechos, como el derecho a la educación. Dentro de las acciones oficiales, En 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), con el fin de orientar los servicios que ya en algunos de los estados de la República se venían desarrollando, como programas para su atención, pero sin orientaciones centrales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de Educación Especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios: los servicios de carácter indispensable (Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial) funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Por su parte los servicios complementarios (Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A) prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar,

también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios. (SEP, 2002).

Es preciso situarnos en la década de los noventa donde se afianza esta organización de la Educación Especial, la inclusión y al mismo tiempo la exclusión que impuso su presencia en los diagnósticos elaborados con el propósito de caracterizar a la educación contemporánea. Al respecto las teorías sobre lo social como los discursos sociales hegemónicos tienen un sentido práctico; éstos no son nunca inocuos ni inocentes sino que producen efectos en la visión y división del mundo social. La eficacia simbólica de estas categorías de inclusión y exclusión se institucionaliza precisamente en que los sujetos llegamos a movernos como peces en el agua con estas formas de nombramiento y percepción de lo social, naturalizándolas. Los sentidos con los que se ha interpretado a la exclusión en el discurso neoliberal representan una condición necesaria para proponer una construcción de sentido, las palabras y significados sociales que se le atribuyen al individuo en el discurso neoliberal que se legitima como único posible y bajo un manto de cientificidad, es decir, un discurso utópico en una realidad amarga.

Dicho discurso, a través de enunciados pretendidamente descriptivos, simplifica las explicaciones; lo que ha producido este discurso es la omisión del debate público y de la posibilidad de apertura a otras explicaciones alejadas de la mirada reduccionista economicista, neoliberal. La objeción al discurso único del neoliberalismo que realiza Pierre Bourdieu se puede establecer en dos niveles: como "teoría" a la que define "desocializada y deshistorizada" y como práctica, ya que se le puede responsabilizar de la destrucción sistemática de los vínculos humanos. Este programa neoliberal tiende globalmente a favorecer la ruptura, la disociación, entre la economía y las realidades sociales. Bourdieu demuestra que la ciencia llamada "economía", que ha intentado suplir a la ciencia social, reproduciendo la exclusión y esta exclusión a su vez, se reproduce en la escuela que también ha excluido, de manera inconsciente, a individuos y grupos vulnerables entre ellos a los alumnos con NEE, no sólo por los condicionamientos

socioeconómicos de los alumnos sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos, por género y sobre todo por ser “anormales”. La influencia de los factores sociales de diferenciación actúa siempre en el medio estudiantil, aunque no en la forma de un determinismo mecánico²¹.

1.2. Narrativa histórica: orientación y enfoque de la Inclusión Educativa en México a partir de la década de 1990.

En términos del discurso oficial-formal, la tendencia de la política social a finales de 1990 hasta la actualidad ha sido fomentar la inclusión, como parte esencial de la dignidad humana, el disfrute y ejercicio de los derechos humanos, en el ámbito educativo esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades, la educación inclusiva se define por modificar la estructura, funcionamiento y modelo pedagógico de las escuelas para así responder de manera óptima a las necesidades educativas de todos los niños y niñas en función de que éstos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. Esta postura permite que todos los alumnos se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo a los que presentan NEE. Lo anterior se sustenta en el derecho que cada niño tiene a recibir educación proclamado en la Declaración de Derechos Humanos, del cual se desprenden los principios de carácter democrático de la educación sobre equidad y acceso a la educación del artículo Tercero Constitucional de nuestro país y posteriormente en las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, lo anterior es ratificado en la Reunión Mundial realizada en Jomtien Tailandia, 1990, y su declaratoria de educación para todos, reconociendo que la educación es un derecho fundamental del ser humano.

²¹ Varias cuestiones sobre la “condición estudiantil” están planteadas en: Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2001): Los estudiantes y la Cultura, Labor, Buenos Aires.

Posteriormente en la reunión de Salamanca, España, en 1994, la concepción de la educación de las personas con discapacidad se traslada al concepto de NEE, permitiendo la revolución conceptual y la transformación del enfoque clínico al enfoque psicopedagógico frente al modelo de atención educativa de las personas con NEE, promoviendo los caminos políticos que favorezcan la educación integrada, en atención a la diversidad.

En el año 2000, la reunión de Dakar - Senegal, determina que en el plazo máximo de quince años los estándares de calidad, acceso y permanencia a la educación se conviertan en prioridad, estableciéndose como política mundial una educación para todos, que permita reforzar el acceso y permanencia a la educación como una situación de derechos humanos.

Es necesario partir de la normatividad que implica la inclusión educativa en México y al mismo tiempo contextualizar a nivel mundial el desarrollo de la misma partiré entonces desde 1990 que se celebró en Jomtien, Tailandia, la conferencia mundial sobre "Educación para Todos" auspiciada y coordinada por: la UNESCO y UNICEF, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el BM; agregándose posteriormente el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP). Con esta iniciativa se logró: "...un consenso mundial sobre una visión ampliada de la Educación Básica y (...) un compromiso renovado para garantizar que las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta, se [atendieran] en todos los países" (UNESCO, 1990:6). A dicha conferencia asistieron más de 1500 personas, incluyendo 155 delegaciones gubernamentales, 33 organizaciones inter-gubernamentales y 125 organizaciones no gubernamentales (ONG), además de invitados especiales, observadores y periodistas. Entre estas delegaciones se encontraba la de México, que aprobó y aceptó atender los planteamientos hechos en este evento, así como el adoptar la "Visión ampliada de la Educación Básica", que significaba que es para toda la vida y para todos.

En nuestro país se propiciaron cambios en las políticas educativas, lo que llevó a que el 18 de mayo de 1992 se firmara el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEByN), y un año después, en 1993, se cambió el enfoque educativo y se inició un proceso de transformación orientado a promover y facilitar la Integración Educativa (IE) de todos los niños, adolescentes y jóvenes, que presenten NEE tengan o no alguna discapacidad.

De manera consecutiva, se reforma al artículo 3º Constitucional y se promulga la Ley General de Educación, la que en su artículo 41 señala que la educación especial debe propiciar la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, estableciendo, además, que este nivel educativo procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, a través de programas y materiales de apoyo específicos, de aquellos alumnos con discapacidad que no se integren a las escuelas de educación regular.

Con base en este marco normativo, se impulsó el proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, consistente en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes. Esta reorientación supone el cambio de una atención casi exclusivamente clínica y terapéutica, que había caracterizado el sistema de educación especial, hacia una atención educativa cada vez más incluyente al sistema regular. Las escuelas de educación especial se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM), se crean las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) para las escuelas primarias, se da la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños y se crean las Unidades de Orientación al Público (UOP) (SEP-PFEEIE, 2002).

La reorientación de estos servicios ha enfrentado dificultades de distinta naturaleza, por un lado, no se presentó en el arranque de la experiencia una

argumentación sólida sobre la necesidad de los cambios, de tal manera que se proporcionara la certeza suficiente sobre el tipo de acciones que habría que emprender en cada instancia, y por el otro, se careció de un plan de acción que permitiera que los profesionales de la educación especial asumieran el nuevo enfoque y se ubicaran dentro de una nueva estructura organizativa en la que sus funciones quedaran claramente definidas. Además, no se tomaron las medidas necesarias para que las escuelas regulares contaran con la información suficiente sobre la propuesta integradora y sobre el tipo de vinculación que establecerían con educación especial.

Para 1997, la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) convocaron a la "Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad", en la que se evaluó el proceso de reorientación de los servicios de educación especial en la lógica de la Inclusión Educativa precisando las normas y condiciones para su desarrollo (García et al., 2000). Con esta Conferencia se establece de hecho un acuerdo formal entre la instancia sindical y la oficial para apoyar el proceso de Inclusión Educativa en el país, cuestión de gran trascendencia para determinar las prioridades en esta materia y garantizar el desarrollo de las acciones necesarias en el sistema.

Entre 1996 y 2000, se desarrolla el Proyecto de Investigación e Innovación Integración Educativa, auspiciado por la SEP y el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, para apoyar el proceso de Inclusión Educativa en 28 estados de la República. Un proyecto que se encamina a aportar los elementos teóricos y prácticos, mediante un programa permanente de actualización, para ayudar a los maestros y al personal de educación especial a subsanar las insuficiencias de la práctica educativa para la atención de los niños integrados en las escuelas regulares, además de ofrecer elementos para sensibilizar a los padres de familia, orientar y asesorar a los directivos, maestros de escuelas regulares y al personal de educación especial, evaluar a los niños y

niñas con NEE y realizar el seguimiento de su experiencia de escolarización en cada escuela involucrada con el proyecto. Se puede asegurar que este proyecto define la orientación y el enfoque de la integración educativa en nuestro medio, específicamente en lo que se refiere a la respuesta pedagógica que institucionalmente maestros y personal de Educación Especial han de dar a las NEE de los alumnos.

El trabajo en el ámbito de la integración educativa siguió adelante. En el Programa Nacional de Educación (PNE), 2001-2006 (SEP, 2001), donde se estableció una política centrada en la necesidad de abrir opciones educativas más equitativas y de calidad a los niños que viven situaciones de marginalidad, de segregación o de desventaja. Subrayaba la importancia que tienen las prácticas educativas en el aula y en la escuela para alcanzar este fin.

...estarán centradas en el aprendizaje y dirigidas a respetar la dignidad de los niños y los jóvenes para encauzarlos a practicar ellos mismos un trato respetuoso y tolerante con los demás. Las formas de relación que establecen el maestro y sus alumnos y las que sostienen los educandos entre ellos mismos serán parte fundamental de la formación que recibirán: facultarán o limitarán su autoestima y modelarán el comportamiento que habrán de seguir en su vida adulta. (SEP, 2001, pág.124).

40

Por lo que se refiere a la actuación del maestro:

...estará atento a las desigualdades sociales y las diferencias culturales y brindará un trato adecuado a cada uno de los niños y jóvenes bajo su cuidado para garantizar que todos puedan alcanzar resultados educativos equivalentes. De igual forma, reconocerá y valorará el esfuerzo que realice cada niño y lo alentará a dar lo mejor de sí mismo. El docente... ayudará a los niños y jóvenes a entender las diferencias que existen entre individuos y grupos, a combatir la discriminación y favorecer la solidaridad y a brindar el apoyo a quienes están en situación de desventaja... responderá a las diferencias en los ritmos y necesidades de aprendizaje de los educandos, de modo que todos reciban el apoyo que requieren para lograr los objetivos de la educación. El ambiente en el aula favorecerá la atención diferenciada y la variedad de formas de aprendizaje posibles. (SEP, 2001:125).

Con este programa se reafirma el compromiso del Estado en esta materia y se asegura la continuidad de las acciones emprendidas desde principios de los

años 90. Sin embargo, estas recomendaciones distan mucho de una formación o bien orientación que le permita al docente hacer una verdadera intervención con el fin de favorecer la inclusión educativa.

Posteriormente, en el Diario Oficial del 13 de marzo de 2002, se dio a conocer el Programa de Integración Educativa (PIE), cuyo objetivo general fue el de fortalecer los servicios de educación especial y el proceso de Inclusión Educativa para que los alumnos con NEE recibieran la atención que requirieran y pudieran tener acceso a una mejor calidad de vida. Entre sus objetivos particulares, el PIE se propuso garantizar a los maestros de Educación Especial y de educación regular básica la disponibilidad de recursos de actualización y apoyo para asegurar la mejor atención a los niños con NEE con y sin discapacidad, promover cambios sustantivos en las prácticas educativas vigentes en las escuelas regulares orientadas a atender a la diversidad y propiciar entre los profesionales de Educación Especial y regular el trabajo colaborativo y colegiado que beneficie tanto a los alumnos con NEE como al resto de éstos.

El PIE fue de antecedente inmediato para la elaboración del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIyE), en la actualidad vigente para todo el país, en el cual se establece que la misión de los servicios de Educación Especial es la de favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan NEE, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. Una de las partes sustantivas del PNFEEIyE pone especial énfasis en el proceso de integración en las escuelas del nivel básico. En éste se dispone que la Integración Educativa: "...es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan

acceso a los propósitos generales de la educación.” (SEP, PFEEIE, 2002:31).

Para lograr que este objetivo se cumpla, es necesario:

...contar con la participación decidida de todas las autoridades educativas, especialmente de los responsables de la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como de los supervisores y directores de las escuelas, los maestros de grupo, los padres y las madres de familia y el personal de educación especial. Sin embargo, la integración educativa no es una tarea exclusiva de educación especial, pues los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asisten a las escuelas de educación regular, de manera que todos los involucrados deben compartir la responsabilidad de promover que logren los propósitos educativos. (SEP, PFEEIE, 2002:31-32).

Este discurso denota su sesgo positivista dando por sentado el compromiso de la escuela ante las necesidades educativas de los alumnos, sin valorar las diferentes realidades y posibilidades ante el reto que representa un alumno con características particulares visto desde el desconocimiento y la desprofesionalización del personal que conforma a la institución; ya que por aprendizaje entendemos que la escuela se preocupa por adoptar las medidas necesarias para que, en este caso, los alumnos con necesidades de apoyo educativo específicas asociadas a condiciones personales, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por lo tanto, que la acción educativa dirigida hacia ellos no se conforma con “lo básico” o descuida ámbitos de enseñanza y aprendizaje establecidos para todos. Por participación entendemos el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (por ejemplo, la autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y compañerismo) y, por lo tanto, por la ausencia de situaciones de maltrato, exclusión o aislamiento social.

Finalmente se entiende como barreras, entre otras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la organización escolar para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar. En todo

caso y, finalmente, la inclusión es un proceso de mejora escolar, singular y propio de cada comunidad educativa comprometida con él y, por ello, es inacabado, pues siempre podrá ser mejorada.

Stainback y Stainback (1990) definen los siguientes principios para el desarrollo de la educación inclusiva:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario, que valora positivamente la diversidad y todo el alumnado debe aprender a lo largo de su escolaridad.
- En consonancia con el principio de sectorización, se propone seguir el principio de las proporciones naturales, aceptando en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éste se encuentra (barrio, zona o municipio escolar), con independencia de sus dificultades o características personales.
- Incluir a todas las personas implicadas en la educación (maestros, alumnos y padres de familia) en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar, lo que ayuda a comprender el por qué y el cómo del desarrollo de una escuela inclusiva. En este sentido, se plantea la necesidad de realizar sesiones de información y discusión de experiencias a fin de ofrecer sugerencias a los demás.
- Desarrollar redes de apoyo, ya que no es suficiente contar con uno o dos modelos. Estas redes implican toda una serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales, que deben estar disponibles en cada momento que sea necesario. Es imprescindible dar importancia al tiempo dedicado a planificar y al trabajo en colaboración.
- Integrar alumnado, personal y recurso (materiales, personal y financieros) conformando un equipo homogéneo para resolver las necesidades del alumnado que se presentan en la escuela, por ejemplo: adaptar el currículo y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptar el currículo cuando sea necesario según las necesidades del alumnado, en vez de ayudar a éste a incluirse y adaptarse al currículo establecido.
- Mantener flexibilidad en lo que concierne a estrategias y planificación curricular. Para ello es imprescindible una revisión continuada y constante del desarrollo del currículo, por ejemplo: a través de mecanismos de resolución de problemas. ((Stainback y Stainback,1990:8)

Desde esta perspectiva ¿Cuáles son las promesas incumplidas en el discurso de la educación inclusiva visibles en la realidad de alumnos con NEE? En

el nuevo capitalismo, la concepción del trabajo ha cambiado y se han visto radicalmente transformadas las formas de relación social, lejos de que ofrezca un contexto mejor para el crecimiento personal es una nueva forma de opresión. El sufrimiento es una realidad amarga que pasa a ser una forma habitual de la vida de numerosos alumnos. Cada institución y cada maestro reacciona de manera diferente frente a esta realidad: los rechaza, los comprende, se propone “sacar adelante” a esos niños y jóvenes. Y es en esta reacción donde se vive el proceso de la inclusión educativa.

Reservando el término de “integración escolar” para las escuelas que, por acción de la intervención de Educación Especial en adelante, accedían a la Educación Básica en la escuela regular. Y, “...la “inclusión” se produce cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga EE acepta al alumno con discapacidad” (Guajardo, 2009:19). En términos generales, se acepta que la integración educativa implica la incorporación de estudiantes con discapacidad o con NEE a las escuelas regulares. También, se acepta que:

“...La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (García, 2009, op.cit.:27).

Los planteamientos anteriores parecen claros, aparentemente dejan poco espacio para la confusión. Sin embargo, como plantean Ainscow y Miles (2001), internacionalmente la inclusión se define de distintas maneras; además de que hay distintas perspectivas en los mismos países e incluso en las mismas escuelas. Por eso, estos autores mencionan cinco formas de pensar acerca de la inclusión, aunque pueden ser complementarias:

- (a) La que se relaciona con la discapacidad y las NEE
- (b) Como respuesta a exclusiones por cuestiones de disciplina

- (c) La relacionada con todos los grupos vulnerables a la exclusión
- (d) Como la promoción de una escuela para todos, y
- (e) Como una educación para todos.

Aunque no hay recetas ni un solo camino que conduzca a la inclusión, sino "múltiples recorridos que permiten avanzar en la misma dirección... todos ellos necesitan de un marco común de referencia que se construye desde la reflexión sobre las propias prácticas" (Duk y Murillo, 2011op. cit.:16).

No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Dyson, 1999; Stainback & Stainback, 1999) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo. Así, por ejemplo, existen definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001:44), "una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella", o como definen Stainback y (1999:21-35), "es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria".

No obstante, a pesar de no encontrar consenso en la definición, si se puede constatar diferencias entre integración e inclusión, como señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002). La escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración. Por otro lado, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y su alcance son los alumnos con NEE mientras que la perspectiva inclusiva abre su objeto a toda la educación general teniendo como alcance todos los alumnos. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que esta nueva perspectiva en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad.

1.3. En el proceso de la Integración Educativa a la Inclusión Educativa: la Aceptación Educativa.

Hasta este punto se ha dado cuenta del proceso que ha representado para la sociedad la existencia de personas que por alguna condición física o social son consideradas “diferentes”, “anormales”, etc., en el ámbito educativo he recuperado de manera paralela la evolución de la Educación Especial desde sus albores hasta la Inclusión Educativa como el discurso innovador que promete extinguir todo tipo de exclusión social, como ya se mencionó el antecedente de la Inclusión Educativa es la Integración Educativa, y entre estas dos etapas evolutivas del proceso que se ha institucionalizado para terminar la exclusión generada inicialmente con la Educación Especial se encuentra la “Aceptación Educativa”.

La palabra aceptación como concepto proviene en su etimología del latín “acceptatio” con el significado de prestar conformidad, aprobar o admitir; como definición es la acción de aceptar, verbo definido por el Diccionario de la Real Academia Española en su tercera definición como Recibir o dar entrada; en la cuarta define aceptar como asumir resignadamente un sacrificio, molestia o privación, otra definición menos amarga es permitir que alguien entre en un lugar o forme parte de una comunidad, una asociación o un grupo, es esta definición la que describe mejor a la “aceptación” educativa de alumnas y alumnos con NEE en la escuela “Tierra y Libertad”; puesto que se les permite el acceso en todos los aspectos que la normatividad educativa, ya que forman parte de la estadística escolar, al estar debidamente inscritos; en las aulas se ubican en el orden alfabético de la lista, tienen asignada una butaca, están presentes en las actividades escolares aunque cabe distinguir que no comparten la experiencia de participar de ellas como lo hacen los demás alumnos.

El término tolerancia suele tener un uso similar, y existe en torno a estos una fina capa muy negativa que normalmente se ignora. La aceptación parece ser sinónimo de reprimir la agresión que provocan las diferencias para alcanzar una

convivencia pacífica, opuesto a un verdadero entendimiento de la riqueza que representa la diversidad.

1.4. La narrativa histórica: La Educación Especial en Hidalgo.

En el caso específico de Hidalgo, la Educación Especial se remonta a finales de la década de los 70, con las acciones de la Señorita Dolores Freixa Batlle de origen español que se refugia en México por la situación problemática de su país, en el periodo gubernamental del Gral. Lázaro Cárdenas del Río. Ella contaba con un pequeño espacio en el Centro de Salud "Dr. Jesús del Rosal" donde atendía a niñas y niños con discapacidad desde el enfoque médico. Posteriormente, a fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas.

En el año de 1978, la Profesora Enciso²² recibe el nombramiento oficial de Coordinadora de Educación Especial en el Estado de Hidalgo. Este hecho marca el inicio formal de la educación especial, ya que ella, es la que inicia un proceso de diseño y expansión de los servicios de educación especial, durante 25 años con el nombramiento, logró la apertura de 52 centros educativos para alumnos y alumnas con discapacidad, del mismo modo, la contratación del personal sufrió un incremento como consecuencia del aumento de la cobertura del servicio. (Moreno, 2009:56).

Los asesores y docentes que se encontraban laborando en los Centros Psicopedagógicos (CPP), rechazaron la propuesta de reestructuración, que se presentó en Huatulco Oaxaca en 1997, pues la propuesta consistía en el cierre de los CPP para pasar al servicio de USAER, en el discurso de la integración no se

²² La profesora Silvia Cruz Enciso, nació en la comunidad de Ixcuinitlapilco, Municipio de San Agustín Tlaxiaca, en el Estado de Hidalgo, un 4 de marzo de 1943. Es cofundadora al lado de Dolores Freixa Batlle, de la educación especial a partir de 1971, La consolidación de la profesora Silvia Cruz Enciso como coordinadora de los trabajos de educación especial en el Estado de Hidalgo se lleva a cabo después de 8 años de permanencia. En 1978 se le otorga el nombramiento de Coordinadora de Educación Especial en el Estado, por parte de la Dirección General de Educación Especial. Su salida se da en el año de 2002, en medio de mucha incertidumbre estando como jefa del departamento de 1971 al 2002. (Moreno, 2009, op. cit.:35)

hicieron espacios a contra turno como venían funcionando, ahora el alumno debía ser atendido en el salón de clases o en la misma escuela regular. La resistencia por parte de los docentes a estas nuevas disposiciones, estuvo presente aproximadamente un año, ésta consistía en no realizar las actividades de atención u orientación a alumnos con discapacidad y padres de familia.

Cuando las negociaciones concluyeron se reanudaron las actividades, se comenzó a atender a los alumnos en las escuelas, en espacios muy reducidos, cambiando dinámicas de los docentes del grupo en algunas primarias principalmente, donde se brindaba atención, las instalaciones no eran las adecuadas, la resistencia por los docentes era una constante, poco a poco, se fueron ganando espacios, cubículos o salones para trabajar, las condiciones han ido mejorando y la cobertura aumentó de 52 espacios o servicios educativos hasta 73 que se reportan actualmente en el portal del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Después de la Conferencia en Huatulco, una serie de acciones que causó una fuerte crisis institucional en Educación Especial fue ocasionada por una reestructuración profunda del nivel educativo que comenzó a inquietar a los profesores de educación especial, desatando el rechazo como una reacción que trastocó el aprendizaje sedimentado a través de los años en “una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta.” (Berger y Thomas, 1993: 91). Se inicia en Hidalgo un proceso similar, para orientar un Programa Estatal de Integración Educativa, a este asistieron los representantes de la delegación sindical de todos los niveles, así como funcionarios públicos de lo que en ese momento se conocía como Instituto Hidalguense de Educación.

El funcionamiento de este Programa Estatal, no fue el esperado, pues aunque existía un acuerdo entre las autoridades educativas y la fracción sindical de los niveles mencionados, su dinámica no contaba con el presupuesto

suficiente, así que, de acuerdo con la iniciativa de los docentes, sus recursos y formaciones, implementaban lo que se podía del Programa.

La transformación de los (Centros Psicopedagógicos) CPP y los cambios introducidos en Educación Especial, comenzaron a crear las condiciones para que hubiera cambios en los funcionarios, es así como en el año 2002, deja el cargo la maestra Enciso; la coordinación, desde ese momento la desempeñará la maestra Ana María Reyes García. (Moreno, 2009)

La llegada de la maestra Reyes García a la Dirección de Educación Especial fue muy sinuosa, con su nombramiento como jefa del Departamento de Educación Especial, miembros de la sección XV del SNTE manifestaron de distintas maneras el rechazo a dicho nombramiento, incluso tomaron las instalaciones administrativas de secundarias, preescolar y educación especial. Este movimiento no trascendió más, pues el Secretario de Educación Pública por petición de aproximadamente 180 trabajadores del subsistema, la ratificó en su puesto. Desde entonces el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa plantea las líneas de trabajo en el Estado, el programa estatal construido a partir de los diagnósticos, estaba dejando de funcionar poco a poco.

En 2006, un grupo de docentes de todo el país, elaboran las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de la Educación Especial, que es el documento que actualmente rige las formas de atención a las alumnas y alumnos con NEE en Hidalgo.

Respecto a la cobertura docente, a nivel nacional, se firmó un acuerdo entre las autoridades educativas y el SNTE, fue la Alianza por la Calidad de la Educación, que en el eje 3 habla sobre el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, ahí reconoce que los estudiantes de Educación Básica pueden presentar condiciones distintas que requerirán ritmos, sentidos y estrategias diferenciadas, para acceder al currículo de educación básica. Este acuerdo también establece los

lineamientos de la contratación del personal, mediante concurso. Cada año se abre la convocatoria para la contratación del nuevo personal; desde el 2008 y hasta 2012 se han concursado 2, 6, 0, 2 y 1 plazas federales, respectivamente, lo que hace suponer que la cobertura docente es mínima y prácticamente nula para educación especial debido a la falta de presupuesto ya que las especulaciones de esta propuesta genera varias expectativas, entre ellas, el cierre de las escuelas especiales, lo que genera suponer que el discurso de la inclusión educativa es una propuesta que está al servicio del ajuste económico, a mi modo de ver para que una alumna o alumno con NEE asociadas aprenda y desarrolle su formación escolar en un aula común, requiere de apoyos, recursos humanos y materiales lo cual es bastante costoso.

Desde este fundamento histórico, es necesario puntualizar en primer lugar que se requiere un discurso informado que permita la crítica reflexiva que altere sustancialmente las prácticas actuales en el entendido de que “La educación especial no es una isla. Es, simplemente, un subsistema dentro de un sistema más amplio de la educación pública” (Franklin, 1996:64); por lo anterior, es necesario que para romper el ciclo de la reproducción de los problemas de segregación y exclusión que genera la educación especial, el discurso se expanda a mirar detrás de las prácticas y también detrás de los fundamentos teóricos, para dilucidar y reconstruir las prácticas dándole un sentido profesional.

De esta manera se reconstruye el proceso institucional de la integración educativa que se reproduce en el estado de Hidalgo; enmascarando las desigualdades sociales de personas que viven la “anormalidad” desde diferentes enfoques, me refiero a casos comunes como el de una madre sin recursos para que su hijo o hija acuda a recibir terapias, hasta el del alumno o alumna que experimenta la discriminación al ser excluido de actividades escolares; la integración educativa se instituye finalmente en la práctica, es ahí donde el éxito de la integración educativa se deposita en los docentes convocados en cursos a superar los desafíos que implica educar a niños diferentes; “De tal suerte que el futuro de la integración educativa va a depender de los esfuerzos de los

profesores de las escuelas regulares y de las madres y padres de niños con o sin necesidades educativas especiales" (García I. 2007: 117). La función del Estado frente a este reto, se reduce a una dirección administrativa en la vida escolarizada en el sistema de Educación Especial.

Se continua en este capítulo con un análisis de la participación del servicio de USAER No. 42 que acompaña en las practicas "aceptativas" a la escuela primaria "Tierra y Libertad" de la colonia Morelos, en el municipio de Mixquiahuala, en el estado de Hidalgo.

Los cuatro casos descritos en el capítulo III son el motivo por el cual el director de la escuela durante el ciclo escolar 2012-2013 solicitara el apoyo a la USAER No. 42, la cual le corresponde atender a esta escuela, pero en este ciclo escolar (2013-1014) el director hizo hincapié en que el apoyo fuera real y todo el año escolar, ya que de acuerdo con los docentes el personal de Educación Especial solo asiste al inicio de ciclo escolar a presentarse y al final por las firmas de sus documentos.

2. Los servicios de apoyo

Continuando con la producción discursiva en el campo de la Educación Inclusiva a favor de la pretensión de una educación de calidad, que solo revela la cruda incomprensión de manera especializada y tecnificada, se recupera la justificación instituida que revela el verdadero objetivo de la aceptación de los "diferentes" en las escuelas regulares.

En primer lugar, hay una razón educativa: la exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos conlleva que éstas tengan que concebir maneras de enseñar que respondan a las diferencias individuales y que, por consiguiente, sean beneficiosas para todos los niños. En segundo lugar, existe una razón social: las escuelas inclusivas pueden cambiar las mentalidades respecto de la diversidad, al educar a todos los niños juntos, y sentar así las bases de una sociedad justa y no discriminatoria. En tercer lugar, hay una razón económica: es menos costoso establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos que establecer un complejo sistema de distintos tipos de

escuelas que se especialicen en diferentes grupos de niños. (UNESCO, 2009:10)

No es lo mismo la discapacidad como un problema privado de las familias, que como una cuestión de carácter público, que como tal exige un presupuesto ineludible por ser un derecho humano fundamental. Podemos ver que el discurso de la UNESCO trata el fenómeno educativo de la Integración Educativa, de manera superficial no se interesa por retomar cómo vive el niño como sujeto central en este movimiento trascendental a través de la experiencia tanto de sus padres como de los docentes que lo atienden a largo de su vida escolar; sobre todo de la realidad amarga que viven en la instituida exclusión de la que no se libran los niños con NEE ya que no son aceptados como parte de la diversidad²³ que converge en la sociedad y consecuentemente en el ambiente escolar.

Esta desigualdad de oportunidades en educación, empleo, cultura, deporte y ocio, ha dado paso a que partidas presupuestales compensatorias o la conmisericordia de los Teletones asistencialistas sustituyan la obligación de sistema de crear un currículo verdaderamente inclusivo.

52

En este orden de ideas cabe analizar el discurso de Alba Martínez Olivé, Maestra en Lengua y Literatura Españolas por la Escuela Normal Superior de México y maestra en investigación Educativa por el DIE-Cinvestav-IPN, docente de educación básica. A cargo de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP desde 7 de diciembre de 2012 en la conferencia “La reforma educativa en México”, en el Centro de Ciencias de Sinaloa, el 25 noviembre de 2013 declara que:

Señaló que como no son los resultados esperados “había necesidad de esta reforma, una reforma que eleva a nivel constitucional la búsqueda de la calidad educativa entendiéndola como la eficacia en el aprendizaje: una educación es de calidad, cuando logra sus propósitos y éstos son única y exclusivamente que todos los alumnos aprendan —así entendemos la calidad—, pero sabemos que no basta con que la educación sea eficaz, se

²³ La diversidad es una característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos/as, a los profesores/as y al propio centro como institución. Puigdemívol, (1998) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona-México, Ed. Graó, p.13-14.)

necesitan otros dos requisitos para decir que estamos logrando la misión de la educación. Primero es que la educación sea incluida, podemos tener un aprendizaje eficaz, de calidad, para unos cuantos; en ese sentido no podemos decir que hemos logrado la calidad educativa, la calidad educativa se alcanza cuando en la escuela caben todos. Hace muchos años que el mundo dejó atrás la idea de normalidad, afortunadamente, pero caminábamos con esta idea de que en la escuela cabían los normales; ese concepto se desechó pero de todas maneras seguimos excluyendo a muchos de las escuelas: algunos porque tienen necesidades educativas especiales, a otros porque son sobresalientes, otros por indígenas, por ser niñas o niños, en fin. Hay rasgos de exclusión en nuestras escuelas, que se dan dentro de la escuela y se reflejan en prácticas que excluyen pero se dan también fuera de la escuela y a pesar de que en México tenemos una cobertura total en educación primaria, en educación secundaria hay pero no suficiente. Lo cierto es que todavía hay quien no tiene cabida en las escuelas".

En primer lugar cabe cuestionar ¿Cómo puede afirmar que la inclusión educativa se logra en el hecho de que todos tengan cabida en las escuelas?, ¿a qué se refiere con que todos tengan cabida? Al homologar la calidad educativa que promueve la reforma que llama educativa al hecho de que en la escuela caben todos da una visión reduccionista del verdadero sentido y significado de la inclusión educativa, "Como carecen de un lenguaje de responsabilidad social, los defensores de la privatización rechazan la premisa de que el fracaso escolar pueda comprenderse mejor en el contexto de la dinámica política, económica y social de la pobreza, el desempleo, el sexismo, la discriminación por raza y clase social, la financiación desigual o una base fiscal reducida" (Giroux, 2003:88)

Sin demeritar la trayectoria e identidad docente de la ponente, es necesario contextualizar en espacios y lugares muy concretos la diversidad de vivencias de las alumnas y alumnos que viven la exclusión y su conexión con el panorama social en general. Así pues es necesario examinar los supuestos, prácticas y contradicciones de sentido común que configuran la vida diaria de alumnas y alumnos con NEE.

De igual manera hay que prestar atención a las condiciones históricas, sociales e institucionales con una mirada crítica y reflexiva, para tomar conciencia

de cómo se configuran las estructuras de poder y el discurso que condiciona y bloquea la verdadera inclusión educativa. Cabe aclarar que la integración educativa como un constructo conceptual, posicionado fuertemente en que los niños con NEE estén insertos en las escuelas donde asisten aquellos alumnos que no presentan NEE en los planos físico e intelectual.

La inclusión educativa es un movimiento que se considera avanzado con respecto al de integración, con un alcance también internacional que toma como basamento a la integración educativa, pero que, se distingue de ella al apostarle a la supresión de las barreras para el aprendizaje que significa descentrar el problema del niño para trasladar las dificultades que impiden tanto su escolarización como su educación hacia el entorno físico, pedagógico y/o social. Por último la exclusión escolar se dibuja como un punto nodal de la investigación, por medio del cual se muestra el impacto de los movimientos tanto de integración e inclusión educativa de manera respectiva.

Ahora bien, para que los servicios de apoyo se concreten en el sistema educativo mexicano se organizan de la siguiente manera:

Los principales servicios de apoyo son las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP); sin embargo, también los Centros de Atención Múltiple (CAM), ofrecen apoyos específicos a alumnos que presentan NEE asociadas con alguna discapacidad en su proceso de integración educativa. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general. (O.G.E.E.SEP, 2004:37)

El discurso anterior proporciona un panorama que da respuesta al cómo se encuentra la organización de la Educación Especial desde 2007. De lo anterior se desprende que la escuela primaria regular en la que se lleva a cabo esta

investigación, cuenta con el apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, La ampliación de la cobertura que experimentó la educación especial no logró cubrir a todas las escuelas y comunidades. Las reformas en materia educativa tienen la intención de aumentar la cobertura, situación que desemboca en una crisis institucional del servicio en cuestión.

2.1 La conformación del servicio de apoyo en el discurso y en la realidad

Las características estructurales antes descritas se estipulan de manera organizada en documentos oficiales como a continuación se recupera para establecer una comparación entre el discurso y los servicios que realmente operan en las escuelas primarias que aceptan a alumnos con NEE.

De acuerdo con documento que discursa las Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de la Educación Especial:

“La plantilla de personal de un servicio de apoyo se conforma, por lo menos, de un director; un equipo de apoyo constituido por un maestro de comunicación, un psicólogo, un trabajador social, y maestros de apoyo; en la medida de lo posible también participan especialistas en discapacidad intelectual, motriz, visual, auditiva y autismo; en caso de no existir especialistas, el servicio de apoyo asume la responsabilidad de la atención específica de los alumnos que presentan discapacidad, buscando los medios para ofrecer el apoyo necesario”. (O.G.E.E. SEP, 2004:38).

La solicitud de apoyo para la atención de alumnos con NEE asociadas a discapacidad; en este ciclo escolar (2013-2014) el personal de USAER No. 42, atiende a la escuela primaria Hogar y Patria, tienen el propósito de concretar las acciones que su programa de Educación Especial les indica para promover la inclusión de las niñas y los niños con NEE a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular ha estado trabajando de acuerdo a sus posibilidades pues el equipo de seis integrantes que consta de psicóloga, trabajadora social, directora administrativa y cuatro maestros de apoyo con formación en licenciatura en educación especial en el MEXE, tienen asignadas doce escuelas primarias, una

telesecundaria, y una secundaria general, en las cuales converge la diversidad de alumnos. En este caso el docente de apoyo que fue asignado a la escuela primaria “Hogar y patria” da cuenta de lo siguiente:

El ambiente laboral en esta escuela es bueno, se comparte, se da importancia a la formación, los maestros tomaron el curso sobre planeación de dos días, ya que a la supervisora le preocupa que estén actualizados. (EN: 07)

La expectativa del docente de apoyo en el inicio del ciclo escolar 2013-2014 es positiva puesto que considera que se comparte, se da importancia a la formación, es decir al conocimiento que los docentes tienen respecto a la inclusión educativa y se muestra dispuesto a cumplir con los propósitos de acompañar al docente para identificar y atender las NEE que se presenten en la escuela siempre y cuando los maestros le apoyen con el llenado de la Ficha de Identificación de las NEE (FIDNEE) puesto que “La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo...es una responsabilidad del personal de educación especial e implica trabajo conjunto con los maestros y los padres.” (García, 2000:73)

De manera general en la reunión que tuvimos con los maestros el miércoles pasado, les explique qué voy a trabajar de manera colaborativa, con maestros, padres de familia, les di ejercicios y un cuestionario para identificar a los alumnos con NEE y algunas orientaciones para el llenado del reporte pedagógico. (EN: 03)

En estos discursos del docente de apoyo podemos destacar que su presencia implica transformaciones institucionales que van desde integrarse al colectivo docente, formar parte del proyecto educativo del centro, hasta el requerir documentación que represente un verdadero desafío para los docentes, esta acción de integrarse al colectivo es un elemento clave en la intervención e innovación educativa, y se puede considerar como un parteaguas en la fusión de

la educación especial y la educación general ¿es el comienzo de la inclusión? o ¿una modalidad más de integración?

Directora: muchos maestros no han reportado alumnos con NEE porque creen que es mucho trabajo, yo le solicite a la nueva psicóloga que implementara un nuevo diagnóstico, pero más concretos en sus documentos, ya que por eso el maestro desiste, con menos requisitos y más trabajo de campo, y así es más práctico. (RON: 21)

En este caso la directora como agente protagonista de la institución motiva la participación de los docentes en el trabajo del docente de educación especial, posicionándose empáticamente ante la labor de los docentes, es decir, comprende la postura de los docentes al sentirse presionados por llenar documentación, ya que considera que las dificultades que los docentes enfrentan al tratar con alumnos con NEE en el aula es difícil. Podemos situar en este momento el inicio de una tarea artesanal, ya que implica la atención uno a uno, pues no hay un alumno o alumna igual a otro, en estos casos de diferencias tan particulares también cada uno es único e irrepetible.

El establecimiento de contacto entre el docente de apoyo con las madres de familia de las alumnas y alumnos con NEE, a través de entrevistas que tuvieron la finalidad de ampliar el diagnóstico que ya existía en la escuela o bien conformarlo de acuerdo a cada caso, mediante la aplicación de pruebas psicopedagógicas. A través de estas entrevistas y observaciones el docente actualizó los expedientes de los alumnos, en este ciclo escolar con el nuevo personal de USAER que en el primer trimestre del ciclo escolar 2013-2014.

Al personal de USAER No. 42 le fue asignado el espacio de la biblioteca escolar que el docente de apoyo habilitó para trabajar de manera personalizada con las alumnas y alumnos con NEE. Donde acondiciono con carteles informativos, la calendarización de actividades y comisiones para este ciclo escolar en el plan de trabajo del docente de apoyo de USAER.

2.2 Finalidad del servicio de apoyo institucional y concepciones de sujetos implicados en la inclusión educativa

Es necesario destacar que la finalidad de las ayudas que ofrece el servicio de apoyo está encaminado a “lograr que la escuela adquiriera elementos técnico-pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las NEE de los alumnos; en este sentido, el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica” (SEP, 2004:38) Sin embargo el desconocimiento de esta intención por parte de los docentes de la escuela regular, alude a que estén en espera y constante dependencia de estas orientaciones para dar la atención pertinente a los alumnos con NEE.

Quando comienzo a trabajar con el grupo a él le hago dibujos en su libreta para que los pinte, ya pedimos el apoyo a los de Educación Especial, pero aun no nos dicen cómo hay que trabajar con él. (EN: 08)

Las actitudes de los profesores y profesoras que componen la institución educativa son importantes en el proceso de inclusión, es claro que ni el docente, ni la escuela son autosuficientes a la hora de garantizar el éxito de los procesos de inclusión educativa de los alumnos con NEE asociadas a discapacidad, y es necesaria la orientación del docente de apoyo, la actuación del docente en este caso implica una reflexión, pues de entrada él manifiesta la necesidad de una orientación para tener una idea precisa de las posibilidades del alumno.

Desde la perspectiva de los docentes canalizar a los alumnos para que dejen de ser únicamente su responsabilidad, significa delegar en el servicio de apoyo las acciones para apoyarlos es un recurso que se puede interpretar como una forma de resistencia a la presencia del alumno o alumna con NEE asociadas a discapacidad en el aula y que los posiciona en el nivel únicamente de alumnos “aceptados”; aspectos que se desarrollan con más profundidad en los siguientes capítulos.

2.3 La construcción de una evaluación psicopedagógica: su trascendencia

Es conveniente comenzar este apartado planteando por qué es importante una evaluación psicopedagógica examinando el deber ser institucionalizado en el discurso oficial y la realidad vista desde los sujetos que ejecutan dicha evaluación; En el caso de la USAER No. 42 que da servicio a la primaria donde se ubican los sujetos de esta investigación y de acuerdo con la entrevista a la psicóloga define la necesidad de la evaluación psicopedagógica como elemento que legitima la intervención que consiste en sugerirle al maestro el plan de atención luego de elaborar un buen diagnóstico. Para detectar si un alumno presenta NEE es necesario realizar una evaluación psicopedagógica que oficialmente se define como:

Proceso que implica conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares que se necesitan para que logre los propósitos educativos. Los principales aspectos que se consideran al realizar la Evaluación Psicopedagógica son el contexto del aula y de la escuela, el contexto social y familiar; el estilo de aprendizaje del alumno, sus intereses y motivación para aprender, y su nivel de competencia curricular (O.G.E.E. SEP 2004:39)

Esta evaluación aplicada por la psicóloga y el docente de educación especial, ambos integrantes del servicio de USAER No. 42 se llevó a cabo mediante observaciones, entrevistas y aplicación de pruebas informales y/o formales, entre otras técnicas; a los alumnos con discapacidad que presentaban NEE; una vez realizada fue necesario programar una reunión donde todos los participantes, de manera interdisciplinaria, elaboraron un informe de evaluación psicopedagógica en el que se definieron los apoyos que cada alumno requiere para participar activamente y lograr los aprendizajes.

Los apoyos (que en cada caso se describen en el capítulo III) deben expresarse en la propuesta curricular adaptada del alumno, (que consiste en la

propuesta de intervención elaborada de manera conjunta entre el personal de USAER y el docente responsable del grupo donde está integrado el alumno con NEE asociadas a discapacidad) indicando las adecuaciones de acceso (en la escuela, en el aula, o bien los apoyos personales: técnicos y/o materiales), así como las adecuaciones en los elementos del currículo: en la metodología, en la evaluación y/o en los propósitos y contenidos. A continuación se recupera un fragmento del diario de campo ampliado para recuperar el testimonio de los docentes respecto a la importancia de contar con una valoración psicopedagógica.

Los docentes que atienden alumnos con NEE consideran importante que tengan el apoyo de una intervención psicopedagógica, y esas confusiones de “b” con “d” y no saben en qué radica el problema, flojera, falta de apoyo, si es importante que pidan apoyo de USAER, existen pruebas Frost, Bender, figura humana, de la familia, y ese apoyo sirve para saber por qué los niños no lo pueden hacer (RON:02)

El testimonio da cuenta de que los docentes saben que hay formas de valorar las capacidades de los alumnos pero sienten desprofesionalización para hacerlo ellos mismos, sobre todo que atribuyen importancia a la etiología de la dificultad del alumno para lograr los aprendizajes.

La evaluación psicopedagógica realizada a los cuatro alumnos presentes en la escuela investigada fue un proceso que se llevó a cabo a lo largo de dos meses debido a la carga de trabajo que el USAER No. 42 tiene asignado, para los docentes de las alumnas y alumnos el resultado de la evaluación y las sugerencias del docente de apoyo y la psicóloga fueron poco alentadores en el sentido que seguían considerando que les hacía falta orientación para satisfacer las NEE.

Mira, lee, esta es la valoración que me dio el maestro de apoyo, tiene información del alumno, pero esto no me dice que hacer con él, como trabajar... (EN: 02)

El docente manifiesta que la información contenida en la valoración es insuficiente al destacar que en realidad no le dice qué hacer con él, es decir, que está en espera de una orientación más precisa, como si necesitara instrucciones para dar la atención adecuada.

Cabe mencionar que la valoración psicopedagógica está elaborada luego de la aplicación de instrumentos psicométricos como el Bender aplicada por el docente de educación especial y el WISC-RM (Wechsler Intelligence Scale for Children; revisada en México) aplicado por la psicóloga, y recupera todos los apartados que el formato de Educación Especial indica, sin embargo, las sugerencias son muy generales. Recuperando el argumento "Al profesor no tiene por qué interesarle cual es el puntaje obtenido en el Bender... lo que le interesa es saber qué puede hacer para ayudar al alumno a superar sus dificultades" (García, 2000:105); el proceso de inclusión educativa se percibe como muy complejo para los docentes, es decir "...lo que el profesor necesita es contar con una visión general de la situación del alumno, de sus capacidades y dificultades, y de sugerencias viables para aplicar en el salón de clases" (García, 2000:105). Y el hecho de posicionarse como desprovistos (al declararse así, en las entrevistas que se analizaran en los siguientes capítulos) de las sugerencias o bien del acompañamiento del docente de educación especial inmoviliza su capacidad de acción y les impide innovar.

Si consideramos que una escuela inclusiva "...es una escuela que está lo suficientemente abierta a la diversidad como para no permitir que alguien tenga que irse de ella por sus diferencias" (Ortiz, 1998:15). Podríamos decir que la primaria "Tierra y Libertad" lo es, puesto que los alumnos han permanecido y sin duda continuarán hasta concluir su educación básica, sin embargo, si concebimos que la escuela constituye el lugar donde los alumnos ponen en juego sus habilidades sociales, y también entran en contacto con referentes culturales en forma de currículo que son la base orientadora de toda institución educativa de

manera consciente y sistemática, estos principios distan de la realidad que viven en ésta escuela primaria, las alumnas y alumnos con NEE.

A lo largo de este capítulo se recuperó de manera general los procesos dialecticos de institucionalización que han legitimado a la educación especial desde sus albores a nivel internacional, nacional, estatal, hasta la actual realidad que viven los alumnos y alumnas que por alguna discapacidad son canalizados a los servicios pertinentes de acuerdo a la organización de la educación especial en el sistema educativo que corresponde a esta zona escolar a la que pertenece la escuela primaria objeto de esta investigación; mediados por las fuerzas en tensión que se dan entre lo instituido y lo instituyente, entre los discursos oficiales de lo instituido y los sentidos y significaciones instituyentes y de reconstitucionalización.

En los siguientes capítulos la investigación se orienta a dar cuenta de la aseveración anterior partiendo del análisis institucional en el capítulo II, se continúa con la caracterización física y social de las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad en el capítulo III y finalmente se analizan las prácticas de los docentes en el capítulo IV.

CAPÍTULO II

DE LA CONFORMACIÓN DE UNA ESCUELA PRIMARIA MULTIGRADO PERIFÉRICA CON ALUMNOS “NORMALES” A UNA ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO EN ATENCIÓN A LA INCLUSIÓN

Observar la institución es destacar estas interacciones, su teatralidad, el azar de los encuentros y sus pequeños dramas o las grandes tragedias que se suscitan, las pasiones que nacen y el trabajo que sirve como telón de fondo: todo esto muestra, ilustra, los hilos delgados, pero resistentes, que estructuran la trama institucional. La solidez, quizá, esté en sus menores partes...

Eduardo Remedi Allione.

En este capítulo se da cuenta de los principales eventos que llevaron a la construcción del edificio de la escuela primaria “Tierra y Libertad”, en qué época del desarrollo político social de la comunidad, la participación de ejidatarios, principales autoridades, donde el pasado y origen de la institución se construye con historias, para introducir al lector en el reconocimiento del escenario donde se construye el trabajo de investigación de la tesis que se argumenta en este documento, lo cual es necesario ya que la relación entre escuela y comunidad puede concebirse como un intercambio de conocimientos, experiencias, acciones, costumbres, tradiciones, entre la institución educativa y su contexto, es decir, la escuela adquiere significación en relación con el medio social en el que actúa debido a que ese medio condiciona, facilita o dificulta su accionar cotidiano. En la escuela el contexto está presente en todo momento: demandas de los padres, apoyos de grupos o instituciones locales, conflictos, festividades, todo esto puede llevar a la escuela a modificar deliberadamente o no sus cursos y estilos de acción.

En relación con lo anterior, es pertinente en el recorrido por el pasado de la institución, parafraseando a Loureau R. (1975) advertir que las instituciones

existen en una época determinada y con raíces, que tiene que ver con la universalidad pero también con la particularidad, por las interacciones de los sujetos.

De acuerdo con Thompson (1993) entendemos por cultura aquella dimensión simbólica y expresiva, contenida en un universo de significados, de informaciones, valores y creencias que dan sentido a nuestras acciones y a las que recurrimos para entender el mundo. La cultura está en permanente transformación, lo que produce cambios en las condiciones generales de desempeño y en las demandas y exigencias que se le plantean a la institución y los sujetos, por consecuencia la escuela para mantener su vigencia como institución, está obligada a procesar esos cambios, siendo esto un desafío que enfrenta cotidianamente.

Los seis apartados del capítulo II conforman un referente histórico que permite además de conocer, entender la trayectoria institucional que se ha construido de esta escuela primaria, la cual refleja su misión social de responder a las necesidades de la comunidad, por lo tanto, se pone de manifiesto la historia y la cultura institucional singular de una colonia en transición de rural a semiurbana.

Incorporar a la institución como parte central del examen de la realidad social implica hacer cortes en el tiempo histórico de la misma, los cuales se recuperan en este capítulo en eventos que dan cuenta de la trayectoria de la institución, desde la etapa de la construcción de los primeros edificios, su establecimiento, la etapa de cambio de edificio, la reconstrucción del mismo a lo largo de 76 años ininterrumpidos formando generaciones de alumnos y renovándose a la vez. “La eficacia lograda por el rastreo de la memoria institucional refiere directamente al rescate de la identidad historizada” (Butelman, 2006:47), por lo anterior, es importante rescatar y remarcar el pasado histórico, poner palabras al pasado y al presente en relación con las circunstancias vividas en torno a los procesos de escolarización de alumnos con NEE.

En este apartado se describe la trayectoria institucional, la cual se realiza con cortes en el tiempo por sucesos relacionados con:

- La ubicación periférica de la escuela en un primer momento de tipo multigrado en donde no figuran alumnas y alumnos con NEE alguna
- Cambio de establecimiento a una escuela de organización completa donde se aceptan alumnas y alumnos con NEE.
- La cultura comunitaria en la Colonia "Morelos" mejor conocida como "El nueve".
- La participación en el programa de escuelas de tiempo completo y su repercusión en el ámbito educativo.
- Características y organización de la escuela primaria "Tierra y Libertad"

Según Butelman (op. cit. 2006), la historización es un proceso ligado a la temporalidad y ésta se inscribe en un orden de discontinuidad nos remite a indagar sobre quiénes fueron los iniciadores o fundadores en este caso de la institución, y actualmente quiénes son los continuadores, todo para conocer los orígenes de la cultura institucional en la escuela primaria "Tierra y Libertad" rescatando lo olvidado e intentando reconstruir con miras al futuro.

La institución²⁴ siempre tiene una historia de la cual es producto, por ello, es importante regresar a esas etapas del pasado, que son significativas para objetivar el escenario en el que se circunscriben las prácticas escolares de los sujetos en relación con el tema de la discapacidad.

Aun cuando los sujetos que dan cuenta del pasado histórico de la institución no están directamente relacionados con las prácticas escolares donde interaccionan los alumnos con NEE que actualmente son parte del alumnado de la escuela, este recorrido revive la singular trayectoria desde el inicio como escuela

²⁴ Institución entendida como establecimiento y alude a una organización con función especializada, que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas. Fernández, L.M. (1989) El concepto de institución en El análisis de lo institucional en la escuela. Buenos Aires-Barcelona México, Paidós. pp. 13.

multigrado, hasta consolidarse como una escuela de organización completa en diferentes ubicaciones.

1. La construcción del primer establecimiento “las escuelas viejas”: *todos éramos sanos, robustos, vivitos y coleando*

La etapa del establecimiento de la escuela primaria “Tierra y Libertad” a los primeros años de distancia de la decretada creación de la Secretaría de Educación Pública el 3 de octubre de 1921, siendo Secretario de la misma José Vasconcelos durante el periodo presidencial de Álvaro Obregón (1920-1924) inicia en un contexto posrevolucionario, alude a la construcción de la misma en el recién repartido ejido en el Municipio de Mixquiahuala, por acuerdo de los ejidatarios y miembros de la Colonia Morelos, justamente en la parte final del ejido, antes del canal de riego.

El comienzo de esta institución data del año 1922, específicamente en el mes de marzo considerada como fecha de creación, la institución se estableció en sus orígenes en la entrada de la comunidad, y aún se aprecian los muros de petatillo indicando una construcción antigua, con el paso del tiempo al incrementar la población estudiantil, a causa de la ampliación del canal requena y para que la escuela primaria atendiera el auge de la demanda estudiantil, fue necesario

reubicarla, por diversas gestiones por parte del director y de los padres de familia la escuela en el año de 1944 amplió sus instalaciones, obteniendo así la construcción de cuatro salones techados.



Considerar que los cambios físicos tienen repercusión en el

significado social “[...] las instituciones desarrollan un proceso de formación y socialización de los diferentes actores, para que cada uno pueda definirse en relación con el ideal propuesto” (Enríquez, 2002:89) los padres de familia como

actores sociales que contribuyen a la realización de la institución creando formas de identidad y cohesión social.

En entrevista con el Sr. Juan Ramírez Cerón, quien asistió a la escuela en el año de 1944, a los 7 años de edad, recuerda que fue alumno del profesor Abel Alfaro y de otra maestra cuyo nombre ha olvidado, pero de acuerdo a otros informantes se refiere a la maestra Alicia Muñoz esposa del profesor Abel, las instalaciones con las que inicia esta institución son dos salones, en donde albergaban aproximadamente 35 alumnos, enfatizando en la narración el hecho de que no formaran parte de la escolarización alumnos con NEE.

...éramos muy traviesos, éramos más hombres que mujeres, yo me salía a comer tunas, nos metíamos al canal a bañar, estaba todo rústico, todos éramos niños sanos, robustos, vivitos y coleando, (sonríe) (EN15).

Como podemos constatar el testimonio del Sr. Juan Ramírez Cerón coincide con los datos obtenidos en la revista contemporánea²⁵. De esta manera se reconstruye la memoria institucional provocando una movilización de recuerdos en este caso del entrevistado y su familia puesto que en el momento de la entrevista estaba acompañado por dos de sus hijos, que posteriormente participan en la entrevista.

2. La reubicación de la escuela primaria "Tierra y Libertad" en un espacio céntrico de la colonia Morelos

En una segunda etapa institucional, siguen invisibles las alumnas y alumnos con NEE, de igual manera podemos cuestionar la falta de compañeras, lo que indica que la construcción de la identidad social de género femenino en la cultura de la comunidad era de poca participación en el ámbito escolar.

²⁵ Autodenominada como revista mensual de variedades, registrada como artículo de segunda clase en la administración de correos de Actopan en el estado de Hidalgo, como Editor el Gral. Arturo del Castillo L., y como jefe de redacción el Sr. Octaviano Flores, en 1944. (Ver fotografía en el anexo 06).

Recuerdo que teníamos pocas compañeras mujeres, y no había compañeros con ninguna discapacidad... ni en la comunidad, algunos con dificultades para aprender eso sí. (EN15)

En este discurso se puede ver el sesgo de la falta de participación de la mujer en espacios educativos, además de la frase: algunos con dificultades para aprender, da cuenta de que los diferentes ritmos de aprendizaje denotaban diferentes capacidades cognitivas insinuando alguna discapacidad intelectual, y que desde luego se consideran NEE, sin embargo, para el entrevistado no es considerada una singularidad, el solo daba cuenta de algún signo visible de enfermedad o impedimento.

Luego de 27 años de funcionar como escuela ubicada en la periferia de la colonia, la matrícula estudiantil crece al punto de que en 1964, ya era de organización completa, aunque solo se contaba con tres salones viejos de petatillo²⁶ ya deteriorado, puesto que al ubicarse detrás de una milpa la humedad y las raíces de los árboles invadían los espacios, de acuerdo con la información recabada en la entrevista al Sr. Cenobio Ramírez Cortés declara que:

Cuando yo iba en sexto ya había planes de cambiarnos de la escuela vieja a la nueva, porque estaba más céntrica, y ya no cabíamos en la vieja. (EN15)

De acuerdo con la declaración el informante refiere que los planes de cambiarse a la escuela nueva, derivaron de la construcción de las nuevas instalaciones y los comentarios de padres de familia y docentes.

Los hechos muestran claramente acciones conjuntas de los padres de familia de la colonia “Morelos” para promover la participación comunitaria así como la gestión de recursos económicos de parte de la administración en turno, para habilitar las cuatro nuevas construcciones más céntricas como aulas de clase, y los grados superiores fueron ubicados en los espacios donde ahora se encuentra la delegación de la colonia a un costado de la capilla.

²⁶ Ladrillo delgado de bajo costo, elaborado en barro.

De esta forma la acción colectiva permite que los padres de familia en coordinación con el directivo logren la empresa, constituyó un esfuerzo local que acompañó la transición de una escuela de infraestructura pequeña ubicada en la periferia de la colonia, a una escuela con mayor capacidad de alumnado, así como docentes para cada grado escolar. "Los constructos de la acción colectiva en sus diferentes modalidades construyen la solución. Mediante ellos, se redefinen los problemas y los campos de interacción se acondicionan o se "organizan" de tal manera que los actores en la búsqueda de sus intereses específicos, no ponen en peligro los resultados de la empresa colectiva; incluso los mejoran"(Crozier y Friedberg, 1990:19) Los autores citados ofrecen una explicación contundente de cómo las acciones colectivas de los sujetos permiten la solución de problemas en este caso el aumento de la población estudiantil, que requiere de más aulas para su atención educativa, de cómo esta organización social, permite que la institución mejore para reproducir mejor su función. Sobre todo porque las finalidades de la acción colectiva eran congruentes con dichas necesidades, y en este orden dar continuidad a lo instituido, a la noción de instrucción pública y la obligación social de contribuir a este cometido.

Yo cooperé mucho para acarrear material, arena, grava, yo he sido un hombre cooperativo, para la escuela, la clínica, el panteón, para todo lo que fuera, porque era lo que le hacía falta a la comunidad, a mí no más me decían qué hacer y yo ayudaba, primero yo fui a la escuela vieja, y luego ya fueron mis hijos, todos veíamos que hacían falta salones y le dábamos duro a las faenas. (EN15)

En el discurso de la cita anterior se recupera el sentido de cooperación y esfuerzo de uno de los implicados en la consolidación del espacio de la institución escolar, puesto que es inevitable la conexión entre los contextos educativos cotidianos y la división social del trabajo, describir y analizar las prácticas de organización y mostrar el proceso singular en que se desarrollan implica reproducción cultural y control, para Crozier y Friedberg (1990) el hombre es una cabeza, es decir, una libertad, un agente autónomo que se adapta e inventa en función de las circunstancias más allá del producto mecánico de la obediencia o de las cuestiones estructurales, hay una práctica de la libertad contingente, es

decir, que depende de un contexto, en el cual la cooperación resulta voluntaria hasta cierto punto altruista.

Estos recuerdos, aluden a acontecimientos ocurridos en el pasado, que son reseñados de manera paralela por los diversos actores donde “Lo imaginario es la capacidad original de producción y de movilización de los símbolos que, en el orden social, están ligados a la historia y evolucionan.” (Kaës, 1996:23) de esta manera la memoria colectiva olvidando hechos importantes como ¿Cuál fue la causa del desplazamiento de la escuela al centro de la comunidad? Donde la respuesta son supuestos que remiten al crecimiento de la comunidad y la necesidad de centrar elementos simbólicos como la iglesia, la oficina delegacional, la escuela y el tianguis. Por la forma en que se estructura el testimonio aparecen como “recuerdos encubridores” (Remedi,2004:30) que olvidan hechos importantes que no parecen prestarse a elaboraciones.

Así, las trayectoria escolar, muestra claramente la expresión de los sentidos y expectativas que los sujetos construyen en el afán de atender a la diversidad, posicionando a la institución en un lugar más céntrico, aunque esto no es determinante que sea más accesible para los alumnos que presenten NEE.

3. La colonia Morelos: una mirada a la diversidad que enmarca a la escuela primaria “Tierra y Libertad”

Considerar a una institución desde el punto de vista de establecimiento que forma parte de una comunidad permite mirar el ámbito contextual en el que se desarrollan una serie de prácticas cotidianas en relación a las alumnas y alumnos con NEE y que además se configuran dentro del hacer cotidiano, debido a que la inclusión puede ser subjetiva, por lo anterior en la colonia se objetivan los espacios, por ello se recurre a una descripción física del entorno en el que interactúan dichos alumnos.

La escuela primaria "Tierra y Libertad" está en la Colonia Morelos que se encuentra ubicada a 20 minutos del centro del municipio de Mixquiahuala de Juárez, estado de Hidalgo, es un contexto en transición de rural a urbano rodeado de cultivos, es una de las 38 comunidades que conforman el municipio de Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo, en el Ejido-Colonia Morelos, también conocido como "El Nueve" (llamado así por una compuerta del canal principal requena, la compuerta No. 9, del mismo nombre ubicada en dicha población) al este de la cabecera Municipal.

La Colonia Morelos colinda al norte con la Colonia Veracruz, al sur con la comunidad de Santiago Tezontlale perteneciente al municipio de Ajacuba, al este con la Colonia Dr. José G. Parres que pertenece al municipio de Francisco I. Madero y al oeste con la Colonia de Árbol Grande. Como principal acceso es la carretera Progreso-Actopan que a la altura del km 21 se encuentra el entronque carretero hacia dicha colonia el cual es una carretera de doble sentido hecha con asfalto es recta con árboles de pirul en todo el perímetro entre los que se pierde el cableado de la luz eléctrica y los postes que la conducen hasta la Colonia Morelos, de aproximadamente 3 Kms. de longitud atravesando cultivos de maíz y alfalfa que finaliza con el cruce del canal principal requena (de aguas negras) y un hemiciclo a Morelos que da la bienvenida a la colonia, lo primero que se mira es una construcción abandonada de adobes con aplanado, como parte de la estructura de la escuela antigua.



Canal principal requena



Hemiciclo a José María Morelos y Pavón

De acuerdo con la clasificación determinada por el número de habitantes “Se consideran localidades de transición rural-urbana o semiurbanas (también llamadas centros regionales de población) aquéllas con una población entre 2500 y menos de 15 mil habitantes; y localidades urbanas con más de 15 mil habitantes.” (CONAPO 2005: 2); lo cual se retoma de la siguiente observación:

La Col Morelos, cuenta con una población total de 2,172 habitantes (INEGI 2013), de los cuales 1,094 son mujeres y 1,078 hombres, la principal fuente de trabajo son la agricultura y la ganadería, una minoría se dedica al comercio informal, las viviendas están construidas de block y cemento, otras con materiales de lámina, teja y materiales de la comunidad como adobe, piedra, maguey, palma y madera. (Diario de campo 01).

Desde una dimensión sociodemográfica, puede mirarse que hay una ampliación de las capacidades de las familias rurales y el acceso a servicios básicos, entre otros. Se simula que se han cerrado las brechas de desigualdad entre regiones y entre áreas rurales y urbanas. Sin embargo, los servicios sólo se proyectan en el centro de la comunidad, y en las orillas donde habitan los alumnos vulnerables no hay acceso a estos servicios.

El servicio de transporte, se puede observar en el jardín de la comunidad donde hacen parada cada diez minutos las combis, con dirección al centro de los municipios de Progreso y Mixquiahuala. El cual es importante para las actividades de la población, ya que laboran en los municipios vecinos, como empleados de tiendas, vendedores, despachadores o bien empleadas domésticas. Otros más se ocupan en la prestación de servicios como la albañilería, mecánico automotriz, comercio independiente, y la mayoría a la agricultura y ganadería.

Como consecuencia de esto el apoyo educativo que brinda la familia a los alumnos es poco o nulo, ya que el padre y la madre suelen ser trabajadores fuera de la comunidad, o bien comerciantes. Haciéndose esta situación más notable en las familias que tienen como integrantes a alumnos o alumnas con NEE, ya que éstos no son canalizados para recibir apoyo de los centros especiales como el CAM (Centro de Atención Múltiple) o bien UBR (Unidad Básica de Rehabilitación)

que se ubican en la cabecera municipal, debido a diferentes factores como el tiempo laboral de los padres, la falta de disposición y aceptación de las características y atenciones que requieren alumnos y alumnas con NEE, al igual que la baja economía.

De igual manera, influye en las aspiraciones de los alumnos, o en su proyecto de vida, que se visualizan trabajando en el campo o bien en las actividades en las que laboran sus padres, hermanos u otros familiares, esto incluye la migración a Estados Unidos.

Otra característica de la comunidad es la infraestructura, cuenta con las calles de principal acceso pavimentadas con concreto, guarniciones y banquetas además de alumbrado público, servicio telefónico y de conexión a internet de manera particular, además de los servicios públicos básicos como agua potable, drenaje entubado, y recolección de basura, por lo tanto, en la zona centro de la comunidad van más allá de lo mínimo indispensable, sin embargo, en las afueras de la localidad, en la cuesta de un cerro donde vive una alumna con NEE, el acceso a su vivienda es una vereda empedrada donde la madre tiene que cargarla para bajar a la escuela a continuación un fragmento de la entrevista realizada a la madre de "Juanita" que da cuenta de las dificultades que enfrenta cada día para trasladar a su hija de su domicilio a la escuela.

A mí sí me gustaría que se me diera apoyo con una silla de ruedas, porque en las mañanas que traigo a mí "Juanita" a la escuela la tengo que bajar cargando, porque la vereda está muy empinada, tiene hartas piedras, y ella se cansa. (EN05)

Lo anterior nos muestra algunas de las carencias de la comunidad en cuanto a servicios de diferente índole, ejemplo de estos podrían ser escuelas de nivel medio superior y superior, así como escuelas de apoyo para personas con discapacidad, entre otros. Es necesario para objetivar mejor las funciones sociales de la educación, sobre todo la educación especial, reflexionar sobre los problemas que plantea la educación de niños y niñas con discapacidades físicas y psíquicas, ya que dicha población crece a un ritmo acelerado y justifica la necesidad de

infraestructura, pero sobre todo de expertos capacitados para intervenir, sin olvidar las condiciones sociales de dicho campo de intervención y de reflexión. Se requieren de mayores apoyos, puesto que la educación básica pública ha intentado cubrir en la medida de sus posibilidades las necesidades de los alumnos.

La comunidad cuenta con servicios educativos de nivel básico: el preescolar "Galileo Galilei", la primaria "Tierra y Libertad" y la Telesecundaria 244, además de la atención que se les da a los niños migrantes con el PRONIM (Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes). (Diario de campo 02)

Pasando el canal principal requena se encuentra la calle pavimentada que da acceso a la parte central de la comunidad, la cual se compone por un jardín grande, con prados en perfecto mantenimiento y en cada prado árboles y flores diversas en su especie, un kiosco, la iglesia católica y la oficina de la delegación. Sin embargo, no cuenta con accesos (rampas) para personas con discapacidad.

Los lugares representativos de la comunidad se encuentran ubicados en un solo punto, lo que es característico de una comunidad rural, ejemplo de esto es que a un costado del kiosco y cruzando un prado se encuentra la carretera que colinda con una cancha de básquet-bol, en este lugar se realizan diferentes encuentros deportivos y culturales organizados por la comunidad en coordinación con la escuela, los cuales se deben a diferentes fines, tal es el caso de la feria de la comunidad y aniversario de la escuela. A un costado de la cancha se encuentra la biblioteca que está pintada de color blanco, está dividida en dos espacios a la derecha el acceso principal donde se encuentra la recepción y del lado izquierdo su acervo cultural que es en poca cantidad.

Lo anterior nos muestra otra característica de las comunidades rurales, que es la concentración de lo representativo en un solo punto, que favorece las interacciones entre la población, esto nos permite ver la diversidad cultural que converge en esta colonia y que se mantiene con un sentido de cohesión en la

conservación de costumbres y tradiciones que le dan identidad y singularidad a los habitantes de este lugar es por ello que:

Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter ("integrar") a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad (López, 2000:46).

Otro servicio importante con que cuenta la comunidad es la Clínica del IMSS que da servicio de atención médica a la comunidad, se ubica en la cuadra posterior al jardín y continua siendo parte del centro de la comunidad, es un portón de metal, pintado de gris, con la leyenda en la parte exterior de que es una obra pública realizada por el municipio de Mixquiahuala de Juárez, Hidalgo, en el



interior un terreno empastado y al fondo en la pared el recuadro con información de la clínica, como se observa en la fotografía, al interior en la sala de espera una televisión, y carteles informativos sobre cuidado de la salud.

Entre los hallazgos luego de las entrevistas al personal que consta de un doctor y una enfermera se puede dar cuenta de que en la base de datos de acuerdo al censo de población interno de diciembre de 2012 de la clínica no figuran entre las estadísticas los alumnos con discapacidad que asisten a la escuela, ya que en ella solo se da cuenta de adultos mayores y personas mayores de 20 años con padecimientos que han requerido atención en los siguientes niveles.

...permítame checar en el Censo de Población que tenemos en la base de datos de la clínica, (pasan algunos minutos, en lo que enciende el equipo y busca el archivo)... aquí la clínica solo atiende padecimientos concomitantes...yo ya llevo nueve años trabajando en esta comunidad y la enfermera es de aquí de la comunidad seguramente los que no aparezcan en la computadora ella debe de saber, porque conoce a toda la gente de la comunidad...." (Diario de campo 03)

En el servicio médico los alumnos con discapacidad no reciben apoyos de ningún tipo, ya que en la base de datos solo se capturan los derechohabientes que reciben apoyos de gobierno como setenta y más, o bien de oportunidades y que se requiere llevar un expediente médico para dar cuenta de que el recurso que reciben es empleado en la nutrición adecuada de las personas que lo reciben. Es visible también la exclusión en el ámbito médico, escudado en que los recursos de la clínica no son suficientes para la atención de sus discapacidades y solo les compete detectar y canalizar.

4. La cultura institucional de la escuela primaria “Tierra y Libertad”: el espacio que acoge a las alumnas y alumnos con NEE.



La organización de una institución depende de muchos factores, además de los lineamientos y normatividades de la SEP, entre ellos, las percepciones e intereses del director, la organización de los maestros y la participación de los padres de familia, sin embargo, las reglas que norman la organización de una institución no alcanzan nunca a abarcar o incluir el conjunto de situaciones que se generan en su interior, ni tampoco a pautar totalmente las actividades que ahí se desarrollan. Por ello que, en este apartado se describe a la institución como establecimiento social y se hace una referencia de las actividades cotidianas que dan cuenta de las prácticas escolares que reflejan la cultura institucional así como algunos aspectos sobre las interacciones de los alumnos con NEE.

Cabe destacar que en la construcción de esta caracterización de la escuela, se vivieron dinámicas que modificaron las condiciones de la escuela como fue la llegada de una directora en sustitución del director que se jubiló, así como cambios de docentes, lo que implicó una reestructuración en el colectivo docente,

estos cambios drásticos y a la vez propios del sistema educativo ocasionaron que las condiciones de la escuela variaran e incluso cambiaran hasta un punto dramático pues los docentes con más antigüedad en la escuela manifestaron que la escuela estaba pasando por un proceso de reacomodamiento, de reorganización que requería la toma oportuna de decisiones que se reflejaran en los procesos de trabajo para mejorar los resultados de aprovechamiento de los estudiantes.

De acuerdo a Fernández (1989) el termino de institución como un tipo de establecimiento a través del cual se procura concretar la función social de educar, se retoma en este apartado, como una forma de nombrar al establecimiento tal cual, con una organización y un espacio propio, donde se construyen diversas situaciones que proyectan una imagen de la institución educativa en la comunidad y que a la vez le dan sentido y significado.

La escuela primaria "Tierra y Libertad" C.C.T. 13DPR0214B, de la Zona Escolar 097, del Sector 21 se ubica en la calle Av. México S/N, la puerta de acceso es metálica a los costados tiene una jardinera con plantas de ornato y al lado derecho en la parte superior un recuadro de madera de un metro por ochenta centímetros en donde se colocan avisos para los padres de familia.

Al entrar a la institución a la izquierda se ubica la dirección, en esa misma construcción está el espacio para la biblioteca escolar continuando por ese extremo de la escuela a través de un pasillo de concreto y escalones se ubican los grupos de sexto "A" y "B", quinto "A" y el aula de computación, luego quinto "B", continúa cuarto "A" se llega al final de ese módulo haciendo esquina hacia el Este comienza otro módulo de aulas en donde se ubican el cuarto "B", tercero "A" y "B" segundo "A" y continúa la construcción en una aula, en el centro de la escuela están los grupos de segundo "B" primero "A" y "B", entre este módulo y de frente a la dirección se ubica el patio cívico, rodeado de jardineras empastadas y arbolitos de ornato como ciprés y trueno que las delimitan, y en medio de éstas, rosas de colores rojo, amarillo, blanco, sembradas al centro de las jardineras.

Es importante destacar que hasta diciembre de 2013 era necesario para acceder a las aulas y a cualquier espacio escolar subir escalones ya que no se contaba con rampas para las alumnas y alumnos con NEE que las requerían para su movilidad, no se consideró este tipo de accesos en el plan de mejoramiento arquitectónico de la escuela, puesto que se construyeron espacios pero ninguno tenía rampas²⁷. De la entrada a la derecha se ubica un módulo donde se encuentran la bodega, y los baños para maestras, maestros, alumnas y alumnos. En la parte posterior de la escuela se ubican la cancha de básquet bol de piso de concreto y aros de estructura metálica y pintada con líneas rojas y la de fútbol empastada y con porterías de tubular blancas sin redes. Plaza cívica, cancha de fútbol, áreas verdes. Cuenta además con dos anexos para el servicio de desayuno caliente. En este espacio laboran tres madres de familia, una de ellas es madre de un alumno con NEE asociadas a discapacidad motriz e intelectual, que asiste al tercer grado grupo "A", hasta enero de 2014 ya que actualmente se ha retirado para cuidar a su hijo que acaba de ser operado para alargamiento de tendones.

La plantilla docente está conformada por doce maestros de grupo, un director efectivo, una secretaria, un intendente y un maestro de educación física. La preparación profesional del personal es diversa, seis de ellos cuentan con estudios de normal básica titulados, ocho tiene estudios de licenciatura en educación primaria, una maestra con normal superior y una con licenciatura en psicología. El personal docente en su mayoría tiene una antigüedad entre 10 y 29

²⁷ En general, se puede hablar de dos tipos de adecuaciones: 1) Adecuaciones de acceso al currículo 2) Adecuaciones en los elementos del currículo. Las primeras se encaminan a: Crear las condiciones físicas –sonoridad, iluminación y accesibilidad- en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan utilizarlos de la forma más autónoma posible. La importancia de estas adecuaciones se debe a que: Hay ocasiones en las que es suficiente modificar las condiciones de acceso al currículo para evitarlas en los contenidos o en los propósitos del grado. Entre las adecuaciones de acceso podemos distinguir las siguientes: Las relacionadas con adaptaciones en las instalaciones de la escuela. Por ejemplo la colocación de rampas, barandales o señalizaciones en Braille, de tal suerte que se permita el libre desplazamiento y acceso seguro de los niños con necesidades educativas especiales a toda la escuela. Las relacionadas con cambios en el aula del alumnado. Por ejemplo distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño, o colocar algunos materiales que ayuden a disminuir el nivel del ruido. Las adecuaciones personales. Por ejemplo la adaptación y/o adquisición de mobiliario para los alumnos con discapacidad motora; el contar con materiales de apoyo, como la máquina Perkins o el ábaco Cranmer para los niños con discapacidad visual; la adaptación de auxiliares auditivos o conseguir un tablero de comunicación o un intérprete de lenguaje manual para los alumnos con discapacidad auditiva. (Tomado de García Cedillo et al., 2000:135-136).

años de servicio y en la escuela una antigüedad de 2 a 5 años. 7 de los docentes están en el nivel 7^a, tres en el 07 y uno en el 7D de Carrera Magisterial. Además se cuenta con una maestra de computación y maestro de inglés, ambos pagados por los padres de familia en el ciclo escolar 2011-2012, y para el ciclo escolar 2012-2013 por el programa de escuelas de tiempo completo y se continúa de esa manera en este ciclo escolar 2013-2014, cabe mencionar que estas transformaciones escolares inciden poco en el proceso de institucionalización de escuela inclusiva que como ya se abordó en el capítulo I es gradual.

De acuerdo con la entrevista realizada al Sr. Gastón que labora como personal de intendencia en la escuela desde hace diecinueve años, se recupera que:

La escuela ha sido reconstruida en la parte que corresponde al módulo de los grados superiores, es decir, los que fueron los primeros salones de la escuela céntrica, se tiró el colado y se volvió a colocar, se colocó la malla ciclónica perimetral, y los baños también son recientes. (EN07)



En todos estos espacios físicos de la institución, es donde se han desarrollado diferentes prácticas educativas relacionadas a atender los propósitos educativos y los alumnos con discapacidad, es notorio que históricamente estas prácticas educativas cotidianas que se desarrollan en las aulas se reflejan en los espacios escolares con actividades de difusión y sensibilización como fue el programa de la semana de la educación especial promovida por el docente de apoyo de USAER, como se observa en la fotografía, donde todos los alumnos elaboraron carteles con mensajes

alusivos, también las adecuaciones físicas en los espacios escolares evidencian la aceptación de las alumnas y alumnos con discapacidad en la institución, que constituyen un entramado de significaciones que la proyectan como una escuela abierta a la diversidad.

4.1. El programa de escuelas de tiempo completo, discurso innovador

Continuando con la recuperación de la trayectoria institucional de la escuela primaria “Tierra y Libertad” un hecho que genera cambio en la cotidianidad de la misma es su incursión en el programa de escuelas de tiempo completo²⁸ en el ciclo escolar 2012-2013, luego de una decisión consensada entre directivo y personal docente aceptando la propuesta generada en la supervisión escolar a la que pertenece la escuela lo cual implicó efectos secundarios en la plantilla docente, pues dos maestros se movieron a otras escuelas por no disponer del tiempo y considerar que no convenía a sus intereses esta modalidad de trabajo.

Los docentes que han decidido continuar laborando con estas condiciones de trabajo, atribuyen el motivo a su trayectoria y disposición para trabajar puesto que en el ámbito remunerativo la aportación es mínima, ya que sólo una docente cuenta con la doble plaza, en este caso ocurre que “el grupo que se considera portador del proyecto de innovación (y eventualmente de cambio institucional) decide profundizarlo y entra en un camino heroico y decide protegerlo en su núcleo esencial, e inicia un camino de progresivo encierro”. (*Fernández, 1989: 9*) ya que solo los docentes que asumen la responsabilidad del cambio optan por quedarse en la institución y participar en el trabajo escolar que se requiere motivados por vocación. A continuación se retoma un fragmento del plan de trabajo que presenta el colectivo docente al participar por segundo año consecutivo en el programa escuelas de tiempo completo:

²⁸ Es aquella que amplía su horario de atención a jornadas de entre 6 y 8 horas, para fortalecer la calidad de los aprendizajes; optimizar el uso efectivo del tiempo escolar con el objetivo de reforzar las competencias lectoras, matemáticas, de arte y cultura, de la recreación y desarrollo físico y, por último, fortalece los procesos de la inclusión y convivencia escolar. Estas escuelas operan en preescolar, primaria y secundaria. se proponen mejorar los resultados educativos, fortalecer el desarrollo del currículo, propiciar el logro de aprendizajes con calidad en un marco de equidad, y atender las dificultades y necesidades educativas de todos los alumnos que asisten a ellas. (consultado el 1 de abril de 2014 en <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>)

La comunidad educativa de la escuela decidió participar en el Programa de escuelas de tiempo completo a partir del ciclo escolar 2012-2013, por lo cual fue necesario cumplir con requisitos administrativos que incluyen un análisis FODA, (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) el cual arrojó los siguientes resultados. Fortalezas: la disposición que tienen los docentes para integrarse al programa de Escuelas de tiempo Completo y el apoyo de los padres de familia al programa. Oportunidades: ingresar al programa, elevar el nivel académico escolar, contribuir al desarrollo integral de los alumnos, la adquisición de material didáctico y recibir el incentivo económico. Debilidades: la institución no cuenta con la infraestructura completa, carece de recursos audiovisuales y didácticos en cada aula, falta de comunicación entre docentes para el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas, falta dominio de planes y programas actuales, así como del manejo de las TIC'S (Tecnologías de la Información y la comunicación). Amenazas: que los padres de familia desistan del pago de la alimentación de sus hijos, la deserción de los docentes debido a que el estímulo económico es bajo, (2000.00 pesos mensuales) y la deserción de algunos alumnos del programa de tiempo completo... (P.A.T., 2012-2013: 7)

Otro fenómeno a consecuencia de la participación de la escuela en esta modalidad de trabajo es que ha ido disminuyendo la matrícula escolar en cada ciclo escolar a partir de que este cambio implicó para los padres de familia más gasto en la alimentación de sus hijos, ya que por el número de horas que los alumnos permanecen en la escuela es necesario que pasen al comedor escolar donde el plato que incluye entrada, guisado, postre, bebida y tortillas tiene un costo de quince pesos. Considerando el nivel socioeconómico de los padres de familia y que en promedio tienen de dos a tres hijos inscritos en la institución aportar en promedio treinta pesos diarios para la alimentación de dos miembros de la familia implica más de la mitad del salario mínimo de \$63.77 oficialmente ofertado de en la región B a la que pertenece el estado de Hidalgo²⁹. Dicha problemática ha sido parte de la agenda abordada en los consejos técnicos que los docentes desarrollan cada viernes de cada semana de las 15:00 a las 17:00 horas, y que finalmente no puede ser menor el costo de la ración por alumno, considerando el alza de precios que ha desatado la reforma hacendaria y fiscal.

²⁹ Consultado en http://www.conacimi.gob.mx_pdf_tabla_salarios_minimos_2014-01_01_2014.url el 21 de mayo de 2014.

Respecto al ámbito educativo los docentes manifiestan que las actividades académicas relacionadas con clases de inglés y computación, deben complementarse con talleres diversos, ya planean su implementación. En este sentido "no toda innovación tiene potencial para provocar cambio institucional. En muchas ocasiones la innovación está al servicio de una mejor respuesta a los problemas que se plantean en diferentes áreas cruciales. En otras la innovación forma parte de la complejización del espacio institucional y su tarea y resulta buscada, fomentada, porque apoya el desarrollo en el sentido del proyecto institucional y su ideario".(Fernández, op. cit.:3) En este caso la acción innovadora es incursionar en el programa de tiempo completo, sin embargo, esta decisión no ha repercutido de manera general en mejoras escolares, de acuerdo con algunos de los docentes se requiere de mayor participación de su parte y organización para aprovechar mejor los tiempos.

Es comprensible que los docentes no se sientan motivados e inspirados por la modalidad de trabajo, pues no es una innovación que emerja de la institución y sus necesidades en relación con el contexto, es una imposición que se ajusta a las características organizacionales de la escuela, dentro de una zona escolar, como son: el hecho de tener solo un turno, y que los docentes no manejen otra plaza.

En esta decisión que más que innovar se instituye como una nueva dinámica de trabajo, "...se trata ante todo de introducir "la historia" en las estructuras institucionales; la historia entendida como una búsqueda perpetua de la diferencia" (Remedi, 2004:35) sin embargo, ante esta decisión en el caso del alumno que presenta la discapacidad más grave y que se detallará en el siguiente capítulo no permanece en la escuela durante toda la jornada escolar ya que se fatiga y se muestra ansioso por ver a su mamá. Cabe destacar que las características de las alumnas y alumnos con NEE es que no asisten regularmente a la escuela, faltan por asistir a sus terapias, se enferman con mayor facilidad.

Sin embargo, es digno de reconocerse el salto de la invisibilidad a la participación en espacios escolares de las alumnas y alumnos con NEE, esto gracias al valor de los familiares luego de travesías de angustia y desesperación

de las madres, los padres o los hermanos, los gastos para que se ejerza su derecho a la educación, que aún evidencia una utopía, la tecnología, los apoyos para que puedan contar con los elementos mínimos para su independencia y autonomía.

Ante esto es razonable retomar que "La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, siendo evidentes las desigualdades de naturaleza social, económica y civil. Y los centros educativos no son ajenos a ello, debiendo ser conscientes del papel que pueden llegar a representar en la legitimación de las desigualdades". (Arnaiz, 2003:140). Para cuestionar ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? Y desde la sociedad, ¿es la escuela un lugar dónde sea posible una mayor justicia para estos niños y niñas o es una institución que perdió eficacia en los procesos de socialización? Ya que la inclusión además de un problema social

4.2. Las primeras alumnas y alumnos con NEE en la escuela "Tierra y Libertad"

A lo largo de los años de servicio de Don Gastón en esta escuela, él recuerda pocos casos de alumnos con NEE, el caso de una alumna con hipoacusia³⁰, que la detectaron y la canalizaron para que le dieran sus auxiliares auditivos al sistema DIF (Desarrollo Integral de la Familia) municipal, ahora ya es una señorita de 17 años, que aún vive en la comunidad, recuerda también que no había apoyo de educación especial, dice que eso es reciente, apenas este ciclo escolar se mira que vienen a la escuela con regularidad, sin embargo, declara que en la comunidad si hay alumnos con NEE, pero no asisten a la escuela. Esta

³⁰ La pérdida total de la audición (anacusia) o parcial (hipoacusia) que ocurre al nacimiento o durante el desarrollo de la vida, ocasiona alteraciones en la adquisición del lenguaje, aprendizaje y finalmente, deterioro individual; según la gravedad naturaleza, causa y edad de aparición. Por sus grados la hipoacusia se clasifica en superficial, moderada, severa y profunda. Menores con discapacidad y necesidades especiales. Antología de Ararú, México: SEP / Ararú, 1997.

declaración coincide con los datos encontrados en la clínica sobre niños con NEE en edad escolar que reciben atención médica y no son parte de la matrícula escolar.

Los padres, madres o tutores como principales responsables de promover y garantizar la satisfacción de las necesidades específicas de sus hijos han orillado a las alumnas y alumnos con NEE a adentrarse en el ejercicio de su derecho a la educación, el cual no puede tener un mayor referente jurídico y conceptual que el que se encuentra en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD)³¹, sobre todo el artículo 24 que trata de la obligatoriedad de la educación de las y los alumnos con NEE ya que contiene detalladamente sus derechos.

La escuela al no documentarse sobre la legislación³² existente en el país en relación con la accesibilidad de alumnas y alumnos con NEE y el diseño universal, no considera la accesibilidad como la base para incluirles, tanto del alumnado como de personal docente y no docente, los miembros del Consejo Escolar, las familias y otros miembros de la comunidad.

³¹ La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración. Señala un "cambio paradigmático" de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos y en las que debe reforzarse la protección de los derechos. México firmó en 2007 la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD), incorporan varios principios los cuales forman la base para la armonización legal en la mayoría de los Estados en el país, al ratificarla en diciembre del mismo año, se comprometió a realizar una serie de acciones para garantizar los derechos de estas personas. (En Castelán M. y otros, 2012:11-12)

³² En el año 2000, por ejemplo, aprobada por unanimidad por la Comisión de Educación del Senado de la República una adición a una fracción del Art. 75 de la Ley General de Educación (LGE, 1993) al apartado de Sanciones que dice: "será sancionado todo aquel prestador de servicios que niegue su acceso a menores con discapacidad". Faltó que pasara al Pleno para su aprobación y seguir su curso. El Presidente, en ese entonces miembro destacado del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), consideró que su gremio quedaba vulnerable a la sanción y no lo turnó para su aprobación definitiva. Paradójicamente, retrocedió ante un avance a la no-exclusión cuando el SNTE había suscrito públicamente la Declaración de Salamanca (1994) en una Conferencia Nacional (Huatúlco, 1997).

En el ciclo escolar 2004-2005, ingresa un alumno con Síndrome de Down a la escuela, sólo asiste una semana, y continúa con su educación en el CAM (Centro de Atención Múltiple) del Municipio de Progreso, más adelante en el ciclo escolar 2006-2007 ingresó "Nancy", (se caracteriza en el siguiente capítulo), para el ciclo escolar 2009-2010 ingresan "Normando" y "Edgar", cabe destacar que los tres tienen dificultades para desplazarse y las rampas como adecuación de acceso se implementaron hasta el ciclo escolar 2013-2014, en el cual ingreso "Juanita" a primer grado, de igual manera con dificultades motrices.

Es observable que las alumnas y alumnos con NEE han sido "aceptados" en la escuela, sin embargo, su presencia solo implica que están integrados, de ahí a que estén incluidos en las actividades escolares hay mucha distancia aún, que se les brinde la posibilidad de aprender habilidades para la vida y su desarrollo social. Es importante dimensionar que la participación viene desde el ámbito social, ya que en la comunidad no se cuenta con los elementos para que un alumno o alumna con NEE pueda acceder sin barreras culturales, tecnológicas e incluso arquitectónicas a todas las instituciones de la misma, es por eso que la inclusión es un problema social complejo y no únicamente educativo.

El hecho de que las instituciones escolares operan de una manera tal, que logran perpetuar las estructuras de poder, de división del trabajo y de género, presentes en la sociedad "externa", en relación al contexto "protegido", generado por la pretendida autonomía de la escuela con respecto a la sociedad que la rodea. Esta perpetuación, a través de un mecanismo; tan subyacente en algunas ocasiones, y tan explícito en otras, entendido como violencia simbólica que no admite a lo diferente y que trasgrede la identidad. Pierre Bourdieu, se centra en estudiar de la cultura el aspecto que atañe a la distribución desigual del poder en la sociedad y, principalmente, la del poder simbólico. Su sociología ha buscado, sobre todo, develar las instituciones sociales, los ritos culturales y sus relaciones con el poder, impuesto por el neoliberalismo a nivel mundial, y como consecuencia la creciente destrucción de una civilización y la exclusión de un amplio sector de la población de los derechos a la educación, la salud, la cultura, la seguridad o bienestar social. El análisis de Bourdieu señala que este orden social se mantiene

y llega a ser eficiente sólo con la complicidad de los propios dominados, esto es, a través de la violencia simbólica que se logra en la preservación de la normalidad social y las formas de acción política capaces de enfrentar el orden simbólico dominante (Bourdieu, 1999). Además aporta instrumentos de expresión y de crítica capaces de posibilitar una autoreflexión en los seres humanos para liberarlos de la violencia simbólica que ejercen las instituciones sociales.

La reflexión recae entonces sobre las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea con el propósito de interrogarnos sobre las consecuencias personales y subjetivas de las mismas sobre los alumnos. ¿Qué grado de influencia pueden ejercer las instituciones de educación y las políticas de inclusión en la conformación de posibilidades para la inserción cultural y social de alumnos con NEE? ¿Qué alumno es el que deviene como consecuencia del proceso de exclusión que caracteriza la realidad de las prácticas imperantes y que coexisten con los procesos de educación? Donde el discurso utópico neoliberal asigna como responsabilidad individual, por ejemplo, a atribuir la desocupación o el fracaso económico, y por ende el fracaso educativo, a los mismos individuos y no al orden social injusto y desigual (Bourdieu, 2002).

4.3. Las prácticas escolares: una mirada a las normas instituidas y su repercusión en la “aceptación” de alumnas y alumnos con NEE

Por muy minuciosa que sea la organización escolar hay espacios donde se evitan las normas, o no son una prioridad, dichos espacios permiten a los actores hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos de cooperación o resistencia a los objetivos institucionales. Un ejemplo de este espacio no normado es la Cocina Escolar de la institución en donde se dan diferentes interacciones de los docentes con diferentes fines, los cuales van desde la convivencia hasta organización de actividades.

La maestra les dice que todos salgan, se acerca a mí y me invita a que pasemos a desayunar con todos los maestros de la escuela, ya estando en la Cocina se puede observar a la mayoría de los maestros desayunando y platicando amablemente. (RON:06).

Es en estos espacios no normados donde los docentes de la institución se reúnen para platicar amenablemente, organizarse y a su vez para dar a conocer los conflictos generados por "los niños especiales" como los docentes les llaman, no obstante estas interacciones solo se quedan en eso, pláticas o quejas porque no se da la pauta o las sugerencias para atender a los alumnos con NEE.

Los docentes conforme llegan se reúnen en la dirección para platicar y firmar su entrada en el libro de registro el cual es de color rojo y tiene un formato de registro, todos los docentes hombres asisten los días lunes con traje y corbata. (RON:07).

Por lo anterior se puede decir que el hecho de que los docentes asignen un espacio específico para reunirse nos habla de que están normados, a diferencia de los espacios no normados están los normados, los cuales son asignados, distribuidos y utilizados con fines específicos y bajo la dirección, imposición o vigilancia de una autoridad, dentro de estos espacios se encuentra la ubicación de la institución en función de la comunidad. Como se puede apreciar la institución se encuentra ubicada dentro de los espacios importantes que asigna la comunidad, ya que se encuentra en el centro de ésta y donde se encuentran los lugares de mayor interés. Si retomamos que Bourdieu (1988) en su obra "Espacio social y poder simbólico" nos habla de que la legitimación del orden social no es el producto de una acción deliberadamente orientada de propaganda o de imposición simbólica, resulta del hecho de que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción y de apreciación que salen de esas estructuras objetivas y tienden por eso mismo a percibir el mundo como evidente. De ahí que estos edificios que son representativos de poder se encuentren ubicados en la parte céntrica de la localidad para el monopolio de la nominación legítima, los agentes empeñan el capital simbólico que adquirieron en las luchas anteriores y que puede ser jurídicamente garantizado.

Al igual que la distribución de los lugares característicos de la comunidad en un nivel normativo, también se da la distribución de los espacios de la institución

ya que cuenta con dos entradas, una de frente a la calle principal que lleva al jardín que es la entrada principal, en la que solamente se le permite la entrada a los niños y algunos padres de familia que van a tratar un asunto en particular con los docentes, y la otra entrada se encuentra en la parte posterior, la cual solo se utiliza para surtir a la Cocina Escolar. Es por lo anterior que el concepto de escuela "aceptativa" se usa entrecomillado, puesto que en realidad la escuela se cierra a la posibilidad de ser inclusiva con acciones restringidas como estas.

La asignación de las entradas de la institución y el acceso a la misma da cuenta clara de lo normativo de esta distribución, pero a su vez muestra una manera de cerrar los espacios a la comunidad o de marcar límites, no permitir la entrada a los testigos, a los padres, a quienes representan "el afuera", con lo cual el mundo de los niños, las personas que los rodean, quedan afuera, es decir solo se le permite la entrada a los alumnos y a los padres que consideran los docentes que deben ser requeridos, lo que de cierta manera habla de "... una organización institucional burocrática en donde se excluye se imponen reglas y se muestra un efecto protector que brinda seguridad." (Enríquez, 2002: 55). Está dejando de lado que la escuela no está ubicada en el vacío, sino que está inmersa en la sociedad, de ella recibe influencias y demandas, en ella cumple un papel, los profesionales que trabajan en la escuela forman parte de una cultura que constituye un entramado de creencias, expectativas, normas y comportamientos.

Dentro de este entramado y formación de cultura entra la organización de la escuela, la cual tienen una o múltiples finalidades, entre ellas la proyección hacia la comunidad o la visión que quieren reflejar mediante la primera impresión que se tenga de esta. Por consiguiente, lo más llamativo de dicha institución se encuentra a la entrada de ésta, lo que da cuenta de que existe una organización escolar y la institución tiene metas a cumplir.

Estos hallazgos nos muestran la organización de la institución, da inicio cada ciclo escolar mediante la asignación de comisiones docentes, las cuales presentan un plan de trabajo y se da a conocer al colectivo para autorizarlo y ejecutarlo durante todo el ciclo escolar, cabe cuestionar aquí si los docentes

consideran realmente importante lo que se aborda en el plan de trabajo, o solo lo hacen para responder a las demandas del consejo técnico. Puesto que de acuerdo a las observaciones y a las conversaciones informales con los docentes, la elaboración del plan de trabajo se ve como una documentación a modo de requisito y es una comisión de un docente en particular, que la elabora, y luego la comenta en colectivo solo con el fin de informar y distribuir más comisiones.

Las actividades a las que se hace mención son honores por parte de los docentes, mañanita mexicana en septiembre, kermes y posada en diciembre, desfile para el 30 de septiembre, festejo de 10 de mayo, posada en diciembre, 14 de febrero, etc. Dentro de esta reunión de Consejo Técnico realizada de manera mensual se consideraron actividades o acciones a realizar con los alumnos con NEE, debido a que la organización de la institución solo se ha limitado a planear acciones de carácter cultural o cívico.

De esta manera, cabe puntualizar de manera crítica que los niños con NEE se han convertido en un problema exclusivo de los docentes que los atienden, quienes ven el consejo escolar como una mera forma de organizar actividades o simplemente no consideran que existe en la institución, con estas acciones se corrobora que la escuela es "aceptativa" porque son admitidos y se les permite que estén en la escuela pero no se atienden sus NEE, a continuación se recupera un fragmento de una entrevista a docente, para dar cuenta de la forma en que se recupera la problemática de la presencia de los alumnos con NEE, más adelante en el capítulo IV se profundizará más al respecto.

_ ¿En el consejo técnico se discuten algunos de los puntos para trabajar con los alumnos con NEE?

_ Ahora ya, pero cuando yo llegué hace tres años no se les tomaba en cuenta. (EN02)

En este discurso y en las observaciones de sesiones de consejo técnico se puede observar que los docentes dan cuenta de los avances que tienen en cumplimiento con lo planteado en el plan, argumentan sus estrategias y los avances en cuestión de aprendizaje que éstas generan, pero admiten que

respecto a la atención de alumnos con NEE es necesario más apoyo por parte del docente de educación especial y sobre todo de los padres de familia.

Otra situación que corrobora que la escuela se encuentra en el proceso que en ésta tesis se define como “escuela aceptativa” ya que en su calidad de “aceptados” son admitidos para formar parte de los grupos escolares sin las adecuaciones de acceso necesarias para su movilidad física, pues, en la forma de organización de la institución respecto a la asignación de espacios, por ejemplo, la institución se encuentra dividida en módulos, pero en ninguno de los módulos había accesos específicos para los alumnos y alumnas con NEE el ciclo escolar anterior.

En este ciclo escolar con la intervención de los docentes de apoyo de USAER No. 42 se gestionaron los apoyos para la construcción de las rampas en los espacios antes descritos, en el mes de octubre del 2013. Como se puede apreciar en las fotografías del proceso de construcción en diversos espacios donde se valoró que eran necesarios para la accesibilidad a los edificios y las áreas del centro en todos los aspectos, incluyendo las aulas, los pasillos, los baños, los jardines, las áreas de juego y el comedor.



Por los datos encontrados se puede decir que la institución tiene una organización que se regula de forma minuciosa en los espacios, indicando ubicación, medidas, materiales lo que conlleva al logro de los objetivos propuestos, pero otra cosa es lo que sucede luego en la realidad con esas disposiciones, la escuela maneja un poder que tiene una doble función, por una parte es un poder legal que queda definido como la capacidad de influir en las

conductas, de cambiar el curso de los acontecimientos, de vencer resistencias y de conseguir que la gente haga lo que de otro modo no haría, por otra parte es un poder educativo que pretende actuar sobre los mecanismos internos de convencimiento y autodecisión. "Es una autoridad moral que transfiere los criterios de actuación a través de la asimilación de los mismos." (Santos, 1994:9). Y que refleja que en el camino hacia la Inclusión Educativa, estas adecuaciones de acceso son un paso gigante que en cuestión de infraestructura.

5. La organización del centro educativo, una manera de proyección y control

La institución escolar en su organización genera un cúmulo de interacciones que están reguladas por una norma explícita y por unos condicionamientos implícitos que nacen de su configuración social, es decir, de su cultura. Ahora bien, las coacciones organizacionales se formulan en reglas formales e informales. Éstas se imponen a los participantes que logran sortearlas para conducir y orientar sus propias estrategias de poder. "El sistema de restricciones constituye una especie de codificación provisoria que fija las relaciones de fuerza y establece cierto equilibrio entre los actores e intereses en juego" (Friedberg, 1988:53); así, el funcionamiento de la organización es comprendida como compleja y tiene como resultado un estado de equilibrio en las estrategias y relaciones de poder que hacen oponer a los miembros. Este equilibrio se encarna de acuerdo con Friedberg en cierto número de reglas del juego³³, [éstas] estructuran las estrategias y las relaciones que entablan unos y otros en el seno de la organización. Esas reglas son el resultado, a la vez, de las restricciones organizacionales y del sistema de relaciones de poder que existe en las organizaciones, y es a través de ellas que sólo se puede entender el funcionamiento del sistema social de acción colectiva que constituye una organización (Friedberg, 1988:53-54). Y en el proceso de Aceptación Educativa a

³³ De acuerdo con Friedberg, "las reglas del juego organizacional caracterizan las relaciones entre los miembros de la organización. Éstos saben intuitivamente que pueden llegar a ciertos objetivos, que hay cosas que pueden hacer y otras que no deben hacerse" (1988:53). Las reglas del juego están articuladas al juego político, que es una práctica decisional en la que la decisión es la apuesta de lucha por el poder entre los grupos y los individuos al interior de la organización.

Inclusión Educativa estas reglas del juego organizacional generan una resistencia de los docentes que se sienten legitimados para decidir solo “aceptar” a los alumnos con NEE.

Es así que el funcionamiento de una organización se articula alrededor del equilibrio de poder y de negociaciones en las que los participantes pueden llegar, es necesario que haya una regulación de “control”, cuyo papel tiene un carácter socialmente coercitivo o restrictivo. La regulación de control consiste en conjuntar y utilizar instrumentos de gestión para conocer, darle seguimiento y verificar las condiciones de operación de la organización y, sobre todo, para lograr los objetivos definidos.

El director coordina permanentemente acciones y tareas que se planean constantemente en las reuniones de consejo, participando el personal docente, padres de familia y personas de la comunidad. El manejo y control de los recursos económicos de la escuela, los cuales se generan a través de la cooperación voluntaria de los padres de familia, así como de actividades socioculturales, y de otras fuentes, rindiendo informes de ingresos y egresos a la comunidad escolar en reuniones generales donde se hace público el corte de caja. La administración y resguardo de la información existente se asegura en un mueble con cajones bajo llave, mismo que se encuentra en la dirección, así como la documentación de los muebles e inmuebles existentes. Los vínculos y relaciones que la escuela tiene con la supervisión escolar, se dan en función de recibir y remitir información de carácter oficial. Posteriormente el colectivo docente redacta su visión de escuela en su Plan Anual de Trabajo (PAT):

Somos una escuela de tiempo completo con personal capacitado que conoce y domina el nuevo Plan y Programas 2011, con capacidad gestora para el desarrollo del proceso educativo, ofreciendo una educación de calidad, acorde con las necesidades de los alumnos y alumnas desarrollando de manera responsable las competencias necesarias para la vida, eficientando el tiempo y los recursos de infraestructura con que contamos con el apoyo de padres de familia y demás actores involucrados. (PAT, 2012-2013:19)

El comportamiento de todos los miembros de la escuela obedece a un conocimiento institucional no muy elaborado pero muy potente, porque todos saben lo que está bien hecho y lo que está mal hecho en la escuela (Santos, 2000:12).

Ahora que se jubiló el director, es necesario poner al tanto a la directora, no puede permitir que los padres le digan cómo hacer las cosas, este comentario surge después de que los padres de familia integrantes del Comité deciden administrar los víveres para la Cocina Escolar y a mitad del recreo las raciones se acaban, y se queda una fila de casi 50 alumnos esperando para comer, entre ellos el alumno 3 con discapacidad, que comienza a llorar, mientras que su madre molesta vierte comentarios sobre la mala organización del Comité (RON:08)

Ante estos hallazgos se puede decir que la escuela ha creado su propia cultura, la cual es transmitida por medio de normas, creencias, valores mitos, etc. que de cierta manera regulan el comportamiento de sus miembros, porque los docentes saben que está mal el hecho de que los padres dirijan totalmente las actividades de tipo administrativo, pero también saben o tienen la creencia que es una norma que ha instituido el director anterior, como parte de las estrategias de la gestión directiva por lo cual lo aceptan y permiten que estas acciones regulen su comportamiento, es decir, hay una alienación. El siguiente fragmento es una transcripción del plan anual de la escuela:

La participación de los padres de familia en la organización del centro escolar, es de mucha importancia, pues constantemente procuran el mejoramiento de la infraestructura, gestionando todo tipo de materiales, apoyando en las actividades cívico-culturales, fortaleciendo el aprendizaje de sus hijos con las actividades que hacen en casa como se lee el discurso es relevante en cuanto a que simula armonía entre padres de familia y docentes, sin embargo, los docentes destacan la importancia de que el control debe radicar en el directivo. (PAT, 2012-2013:15)

Lo mismo sucede con algunas rutinas que realizan al entrar y salir de la institución, así como su forma de vestirse para poder laborar en este lugar, ya que es lo establecido y realizado aunque no se esté de acuerdo, es decir se habla de que ya hay algo instituido (Fernández, 1989:16)

Básicamente este proceso de socialización en la escuela está arraigado en la forma de organizar el espacio, en su estructura, en la manera de articular las

relaciones, en donde en muchas ocasiones no hay congruencia entre lo que se dice y lo que se piensa, por lo que se producen paradojas significativas, de ahí la caracterización de una "escuela aceptativa" ya que en el discurso los docentes se muestran dispuestos a dar las atenciones necesarias para que los alumnos vivan una verdadera inclusión educativa pero las rutinas arraigadas en cada acto de inclusión o exclusión escolar, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en la realidad que viven los alumnos con NEE al interior de las aulas

Paradojas porque al vestir igual los docentes tratan de mostrar que todos son iguales, pero el espacio se distribuye según el poder que se tiene, puesto que en este caso la asignación de salones, comisiones, etc. Todo organizado por la directora, y ya está instituido desde el director anterior se dice que todos deben participar, pero unos tienen más peso en las decisiones de otros.

Todos los docentes portan corbata, y las maestras se uniforman con color negro, algunos docentes permanecen dentro de la dirección hasta el toque de entrada, otros después de saludar y firmar se dirigen a las aulas, en donde conversan con los alumnos. (RON:07).

Por lo que los docentes de esta institución ya saben qué le toca hacer a cada quien, hay un docente que elabora las propuestas de trabajo, para cumplir con los requerimientos administrativos en la participación del programa escuelas de calidad y otros planes de trabajo requeridos por la supervisión escolar, lo que nos permite hablar también de "[...] una organización burocrática, la cual se caracteriza por realizar las actividades de manera ritual y por imposición" (Enríquez, 2000:52). . Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. La "escuela aceptativa" tiene una producción subjetiva ya que, incluso frente a la escuela en su rol más reproductor, habitarla significa aceptar el territorio de disputas. Se constata que la institución se organiza alrededor del poder, del saber, de la cultura y aun de la identidad de individuos y grupos. La institución, entonces, es considerada como una entidad compleja que crea valores y cuya cultura cubre cierto tipo específico de socialización, la cual constituye dispositivos.

6. Las percepciones de los padres de familia, en la atención a los alumnos con NEE

La escuela en el deber ser funge como una organización en la que todos aprenden, alumnos, maestros, padres de familia y directivos, por consecuencia no es una entidad aislada como ya se había mencionado, pertenece a un sistema con prioridades y formas de funcionamiento, es una organización con su propia dinámica, la cual se proyecta de diferentes maneras hacia la comunidad quien confía en la institución. Como se aprecia en el discurso de una madre informante al cuestionar sus expectativas de la escuela en cuanto a la atención de su hijo con NEE:

¿Que espero? Que les dé un futuro mejor a nuestros hijos... pues si para eso son las escuelas para enseñarnos y más que nada para que enseñen valores. (EN04)

La familia es un sistema abierto, organizado y autorregulado, que funciona con reglas y cuyos miembros interactúan con pautas de transacción y modalidades comunicacionales diversas, que ejercen siempre una influencia recíproca y modelan conductas, valores y afectos. Desde esta perspectiva, se considera que tales pautas y modalidades constituyen un marco necesario y revelador a partir del cual es posible entender y atender muchas de las NEE que presentan los alumnos y alumnas, de una manera más esclarecedora y eficaz, que a partir de un estudio y tratamiento por separado.

Las instituciones deciden qué es la inclusión y como ha de encausarse, sin permitir la participación de aquellos a quienes va dirigida, convirtiéndolos en objetos pasivos frente a su vida y a los proyectos que buscan la solución a las circunstancias de los sectores más vulnerables y desprotegidos, entre los que se encuentran los niños con NEE.

Se habla de una confianza de la comunidad hacia la escuela por el solo hecho de que la educación escolar es una tarea que los maestros realizan por delegación de los padres y madres de los alumnos, quienes ponen a sus hijos bajo

la tutela del docente con la esperanza de que éste les ayude a desarrollar que ellos por falta de preparación o de tiempo, no son capaces de proporcionarle. Por consiguiente existen diversas expectativas de los padres y madres de familia sobre el funcionamiento y los resultados que esperan que la escuela les dé en función de la educación de sus hijos.

Hay buen aprendizaje por parte de la escuela, pienso que hay buenos maestros, porque es una comunidad que tienen maestros educativos, yo la considero bien. (EN04).

Los hallazgos anteriores nos muestran las altas expectativas que suelen tener los padres de familia en función de la escuela, la cual es vista como una oportunidad para aprender y superarse, para lograr en los hijos las carencias de los padres. De igual manera existen las expectativas de los padres cuyos hijos presentan NEE, aunque estas suelen ser más altas y positivas que la del resto de los padres, o estar llenas de temores, supuestos, como la idea expresada *hay buenos maestros* requiere pensar que representa para la madre de familia un buen maestro, desde su experiencia y en que referentes está basando su idea.

Me preocupa que va a pasar... porque mi niña ingresará a primer grado de secundaria y cómo es una niña especial surgirán muchos problemas... hace el recuento de las diversas instituciones a las que ha pensado que su hija puede ser aceptada y tiene la duda si el apoyo de USAER continuará. (EN05)

Esto nos muestra el temor que existe por la no atención y la marginación a la que frecuentemente se enfrentan las alumnas y alumnos con NEE, esto alude a las barreras sociales que van allá de la de las fallas personales, por ejemplo la imposibilidad de caminar es una deficiencia, mientras que la imposibilidad de entrar a un edificio, puesto que hay que subir una escalera hasta la entrada, es una discapacidad por lo que de cierta manera estas expectativas negativas le resta prestigio a la institución o a los docentes, o en ocasiones son las causas de diversos conflictos, como lo expresa la madre de familia.

Ummm pues a veces no hay... este curso... un año difícil para mí... porque a veces no hay respeto, hay mucha este... no hay dignidad más que nada... hay agresividad, desde primero la han tratado así, no le hablan, se burlan, no la invitan a jugar, ni a trabajar en equipos. (EN05).

Los diferentes provocan miedos a los otros, que en muchas ocasiones obturan procesos; para ellos el ingreso a la escuela es un proceso difícil, los hace tomar conciencia de su diferencia; lo que puede provocar conflictos que para resolverse se requiere de personas sensibilizadas e informadas. No se puede caer en la ilusión de que la escuela tiene actualmente los servicios y los medios para ofrecer respuestas individualizadas a necesidades específicas de los niños al iniciar su escolarización, situación que se acentúa en el caso del niño discapacitado. (Carrizosa y Goma, 1997:47)

El cambio o la confrontación de las expectativas, el "no era lo que yo esperaba", "yo hubiera querido" es algo que marca o condiciona en determinado momento la participación de los padres de familia o el proceso educativo de los alumnos. Aunque también es importante resaltar la otra parte de las expectativas que tienen los padres y madres de familia en función de la escuela:

Yo hubiera querido que le hubiera puesto más atención y..., hacia mi hija... porque había cosas que yo no le entendía... yo creo la atención más que nada hacia ellos, principalmente por el problema de mi hija, yo no pude apoyarla bien... (EN05)

Podríamos pensar que en general y por desconocimiento no se tienen en cuenta las necesidades, ni respeto por los procesos particulares de estos niños, quienes son forzados a comprender las formas de pensamiento, lenguaje y percepciones de los normales, para entonces decir que están incluidos. ¿Serán sus construcciones de percepción, de pensamiento sometidas a la norma? En algún momento, que además es muy complejo, ¿se han conocido la construcción de sus nociones de comunicación, tiempo, espacio?, ¿se puede decir cómo sienten, cómo piensan y como tienen que aprender?, ¿en algún momento se ha permitido que ellos lo compartan, que enseñen su forma de comprender el

entorno, cómo ven a los normales? Los usos lingüísticos han contribuido a propiciar la desigualdad: "invalido", "retrasado" son etiquetas que suponen pérdidas pero también carencia de valor, que disminuyen estereotipos y ocultan al diferente en las palabras.

Por lo que no es tarea fácil la creación de espacios sociales en los que se puedan eliminar las desigualdades. En lo que respecta a la escuela "aceptativa" está muy lejos de lograr que se pueda educar en la igualdad; los cambios profundos en la escuela son bastante difíciles, para lograr el paso de la "aceptación" a la inclusión" solo negando la función para la cual fue creada y que tiene en su base el principio de selección, se podría lograr.

Respecto a los eventos narrados anteriormente la realidad amarga de las voces de los implicados en las "prácticas aceptativas" de las alumnas y alumnos con NEE reflejan preocupación, decepción y como bien nos dice Jacques Derrida (2001), las leyes de la hospitalidad que la tornan hostilidad: la imposición de la lengua "única", el comportamiento considerado como "normal", el aprendizaje "eficiente", la sexualidad "correcta". Es por eso que la inclusión educativa en la institución descrita comienza a tomar rumbo con los aportes que desde cada sujeto involucrado, sin embargo, por diversos factores el nuevo paradigma de la inclusión educativa ha quedado reducido a "aceptativa".

En resumen, recurrir al pasado desde los primeros inicios de la institución educativa, fue para conocer las raíces y origen de la escuela primaria "Tierra y Libertad". Los eventos del pasado que se narran en este apartado permiten conocer la trayectoria institucional que se construye con cada una de las personas que participan de su configuración, identificando en este entramado de eventos la incursión de alumnas y alumnos con NEE al ámbito educativo.

Al caracterizar la institución como establecimiento y como organización permite objetivar los espacios y lugares donde se desarrollan las prácticas educativas en la "aceptación" de alumnas y alumnos con NEE, en donde directora, colectivo docente, docente de apoyo de USAER, madres de familia y alumnas y alumnos desarrollan cotidianamente sus actividades, conformando una cultura

institucional impregnada de prácticas influenciadas por las alumnas y alumnos con NEE.

En el siguiente capítulo se recuperan aspectos relacionados con las características singulares de las alumnas y alumnos con NEE detallando sus características, recuperando los sentidos y significados que cada uno de ellos desde su perspectiva vive la experiencia de ser aceptados en la escuela primaria "Tierra y Libertad", su contacto con los alumnos "normales", sus interacciones en las aulas, de igual forma se rescata la voz de las madres de familia en su deseo por ayudar a sus hijos, del colectivo docente que da cuenta de las necesidades de las alumnas y alumnos con discapacidad.

CAPÍTULO III

LAS BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE EN UNA ESCUELA “ACEPTATIVA”: INCLUSIVOS DISCURSANDO, EXCLUYENTES ACTUANDO...

Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación; no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla, disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos

Paulo Freire³⁴

En el capítulo anterior se caracterizó a la institución educativa, desde el punto de partida de la historicidad, a través del desarrollo de diversos eventos y prácticas educativas cotidianas se puede analizar desde la perspectiva de la institución como establecimiento y organización, que permite comprender las relaciones, prácticas, procesos y productos, además del poder, el control, los conflictos y las redes de significaciones que construyen y encarnan los sujetos tanto en lo individual como en lo colectivo. En donde en cada uno de sus espacios de interacción social se desarrollan prácticas escolares “aceptativas” aumentando las oportunidades para incluir a alumnos y alumnas con discapacidad y disminuyendo su aislamiento y sus efectos estigmatizadores.

El presente capítulo tiene como propósito dar cuenta del análisis y la interpretación de los datos que los informantes son quienes viven la experiencia

³⁴ Quiero resaltar estas palabras de Freire (2001:78), porque están llenas de la “energía emanada de su indignación y de su amor” según su esposa (FREIRE, 2001:80), dos de las claves que acompañaron su obra, su vida.

estudiada, ellos tienen su propia visión y perspectiva de lo vivido y de acuerdo a cómo ellos conciben la realidad analizada van proporcionando las categorías de la investigación. Se enfoca el análisis hacia los sujetos que interactúan dentro de la institución y que determinan el funcionamiento de la misma, así como las relaciones, prácticas y las suposiciones asumidas en el ámbito de la educación de alumnos y alumnas con discapacidad.

Cabe señalar que el discurso del presente análisis, no tiene la intención de dar certidumbre a las prácticas profesionales relacionadas con la inclusión educativa, está más enfocado a la edificación. Es una pauta para el estudio de las acciones y reacciones en el aula; es un estudio para comenzar a ver lo que se hace y cuál es el objetivo; qué cambios se necesitan, qué cambios necesarios pueden lograrse y cómo pueden realizarse. Que se define como un proceso pedagógico de reconfiguración propia al tiempo que se piensa sobre nuestro conocimiento y nuestras prácticas de modos no convencionales en este sentido, el aporte es para deconstruir y reconstruir la realidad de las prácticas bajo condiciones adversas desde diferentes enfoques y paradigmas.

Este capítulo se desarrolla en seis apartados, el primero de ellos da cuenta del uso de diversos conceptos manejados en la inclusión educativa para justificar la pertinencia de su uso en este trabajo de investigación de los conceptos discapacidad, NEE, barreras para el aprendizaje y la participación, de acuerdo a su pertinencia, puesto que la forma de referirse a los alumnos y alumnas con NEE ha dependido en cada sociedad de las normas morales de la época, es necesario aclarar que los conceptos son inacabados, evolucionan conforme a las sociedades, se reconstruyen. Las cinco siguientes categorías corresponden a las y los alumnos con NEE: "Ella es muy trabajadora no tiene NEE"; El papel que juegan los padres de familia, docentes y personal de USAER en la educación de "Edgar"; "Un alumno sin oportunidades para funcionar en su NEE indefinida"; "No quieren jugar con ella... la rechazan no hay comprensión"; y "Las prácticas "aceptativas" en la escuela primaria "Tierra y Libertad"". Donde se narran las

condiciones escolares que viven al interior de las aulas, la complejidad de las interacciones sociales de acuerdo al caso específico, las prácticas docentes desarrolladas con cada uno al interior de las aulas, de igual manera se rescata el sentir y pensar de cada madre de familia.

1. Aproximaciones conceptuales de la participación de alumnos y alumnas con discapacidad en la educación

Como lo afirma Eduardo Remedí "conocer las interacciones significativas que se producen consciente o inconscientemente entre los individuos de una institución y que determinan sus modos de pensar, sentir y actuar, es el esfuerzo que realizamos para comprender la realidad social de la institución" (Remedí, 1999:161) por lo anterior se integra información de combinaciones de procedimientos como las observaciones de corte etnográfico y las entrevistas a profundidad donde se detallan las interacciones de las alumnas y alumnos con NEE en las cuales directivo, docentes, así como padres de familia y alumnos coinciden en nombrar a las alumnas y alumnos que presentan NEE: "alumnos especiales", al "etiquetar" a un alumno de esta manera se generan expectativas más bajas, sin embargo es visible que la intención no es atribuible a un sentido peyorativo.

Se trata de la posición al enfrentar a un otro extraño, desconocido, desde el primer contacto, de intuir en qué categoría se halla y cuál es su identidad social. Dejar de percibirlo como una persona total para reducirlo a un ser que presenta una "diferencia bochornosa aunque intente obstinadamente emplear una interpretación no convencional acerca del carácter de su identidad social"³⁵. Una característica de este tipo es lo que se determina como un estigma y produce un particular sentimiento de rechazo que origina una inconsciente falta de respeto y consideración hacia los aspectos no contaminados de su identidad social.

³⁵ Las deformidades físicas, los defectos del carácter y la raza, clase, religión y nación son los tipos de estigmas más frecuentes y contribuyen a anular los restantes atributos del Otro cuando nos ponemos en contacto con él. GOFFMAN, E. (1963) Estigma. La identidad deteriorada, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1995: 21.

Es importante para la interpretación y el análisis de los datos clarificar conceptos como discapacidad, NEE, barreras para el aprendizaje y la participación, que están relacionados y que depende la plena identificación de la realidad de los sujetos, así como todas sus diversas capas de significado social que le atribuyen a su presencia en la escuela.

En el presente documento se habla de "Alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales" y no se emplea el eufemismo "personas con capacidades diferentes", pues de acuerdo con Rincón Gallardo (2007), quien solicitó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) evitar el segundo término, porque "no define la discapacidad, todas las personas tienen capacidades diferentes, pero no todas tienen discapacidad, no está contemplada en los documentos internacionales y no aparece en el Artículo Tercero de la Constitución". Está por demás decir que la SEP aceptó la propuesta³⁶.

Así, la noción de discapacidad construida desde estas diferentes perspectivas, pasa a ser un concepto ingenuamente descriptivo de una idea que evoca una representación, sucesión de visiones que bloquean la comprensión de la diferencia, y se convierten en un "obstáculo epistemológico" (Bourdieu, 2008:27). En suma, se trata de la presencia de determinados patrones culturales que garantizan el funcionamiento de una sociedad y socialización del sujeto.

Es importante retomar que esta percepción ha provocado la agrupación de sujetos bajo la denotación cultural de una minoría históricamente violentada por el rechazo de la sociedad en su conjunto. La discapacidad es, entonces, una idea esencialmente negativa, diferenciadora y discriminadora, de ahí que dicho concepto penetre en el sujeto como un rasgo de identidad heterodirigido, producido por el discurso narrativo de las relaciones de sociabilidad, lo que de entrada presupone una estrecha vinculación con la cotidianidad de los acontecimientos producidos. Estos juicios permiten explicar razonablemente, a

³⁶ García Cedillo, Ismael y Silvia Romero Contreras (2011), Evaluación del proceso de integración educativa en México, México, SEP (Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006).

partir de los acontecimientos culturales, no sólo la trama social por la que atraviesan estas minorías, sino también sus complejos procesos de integración, los cuales desde el pasado se han constituido en un elemento de figuración en el que los sujetos nos vemos reflejados.

Por lo anterior, es prudente ahondar en el significado de los términos más usuales en la actualidad y que son producto de la transición de la Educación Especial a la Educación Inclusiva para nombrar a los alumnos y alumnas con NEE. "En el ámbito educativo se emplea el concepto necesidades educativas especiales para referirnos a los apoyos adicionales que algunas alumnos/as con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo. Considerando lo anterior se dice que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos". (SEP/DEE, 2007:161).

104

Por otra parte, este enfoque se encuentra en absoluta consonancia con el de resiliencia³⁷ ya que la escuela puede reforzar la confianza básica del niño, según cómo desarrolle sus acciones pedagógicas. Lo deseable es que las situaciones dominantes sean aquellas que promuevan la confianza y la resiliencia

³⁷ En relación al origen del concepto el vocablo "resiliencia" éste proviene del término latino *resilium*, que significa "volver atrás", "volver de un salto", "volver al estado inicial", "rebotar". Originariamente fue usado para referirse a la cualidad de elasticidad y plasticidad de una sustancia (Greene y Conrad, 2002). Cuando personas o grupos que viven situaciones de tragedia o de estrés, que parecen difíciles o imposibles de superar no sólo las superan, sino que salen renovados, creativos y hasta optimistas de esas encrucijadas, ese tipo de experiencias han sido vividas por distintos grupos a través de la historia, y han sido sistematizadas en distintos estudios, en distintos países y por distintos profesionales. En la actualidad, esa reacción se denomina resiliencia, y se le entiende como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. Para mejor comprensión del término "resiliencia", el Programa de Salud del Adolescente, de la Organización Panamericana de la Salud, ha publicado el documento titulado Estado del arte en resiliencia (1997). **El enfoque de resiliencia** se explica a través de lo que se ha llamado el modelo "del desafío o" de la resiliencia. Ese modelo muestra que las fuerzas negativas, expresadas en términos de daños o riesgos, no encuentran a un niño inerte en el cual se determinarán, inevitablemente, daños permanentes. Describe la existencia de verdaderos escudos protectores que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, transformándolas en factor de superación de la situación difícil. En Melillo, A. y Suárez Ojeda, E.N. (Comp.) (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias. Barcelona. Paidós. Tramas Sociales.

dando nuevas oportunidades para que los niños perciban sus posibilidades y ofrezcan un medio de tranquilidad en el cual se sientan protegidos. Sin embargo, la sociedad "discapacita" o habilita, es decir, segrega o agrega. Hablar de discapacidad como si fuera una desventaja, es hacer referencia a las posibilidades limitadas de desarrollo humano. La limitación, no está dada exclusivamente por las carencias (físicas y mentales, entre otras) del individuo, sino por la misma comunidad a la que se pertenece, en tanto no ofrece medios alternativos de superación y promoción.

Es relevante recuperar la diferencia entre el enfoque médico-biológico donde las NEE son consideradas un problema de la persona, del modelo social, donde se considera las NEE como un complejo conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social, de acuerdo a este enfoque "La discapacidad es concebida como una idea socialmente construida que surge del fracaso del entorno social para ajustarse a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que a la incapacidad de estas personas para adaptarse a las exigencias establecidas por la sociedad" (Castelán y otros, 2012:36).

Por lo anterior es abrumador tratar de capacitar a las personas con discapacidad para alcanzar la paridad económica y social con las personas no discapacitadas de su generación, dentro de sociedades organizadas casi exclusivamente en torno a estilos de vida no discapacitados. El Cuadro No. 1 compara ambos enfoques, en un intento combinado de visualizar sin ambigüedad las múltiples y muy reales penalidades impuestas a las personas cuyas condiciones biológicas se consideran socialmente inaceptables, a fin de posibilitar un cambio estructural y cultural.

CUADRO 1

Cuadro comparativo de los enfoques médico y social de la discapacidad

Enfoque Médico		Enfoque Social
La discapacidad es un problema de la persona.	↔	La discapacidad se atribuye a la sociedad.
La discapacidad es una enfermedad.	↔	La discapacidad es una construcción de todas las personas.
La discapacidad tiene cura	↔	La discapacidad es una condición.
El impedimento es la causa de la separación.	↔	Los prejuicios de la sociedad y las disposiciones del entorno acentúan la discapacidad.
La respuesta más efectiva a la discapacidad es rehabilitación.	↔	La discapacidad tiene múltiples formas de atención, la rehabilitación solo es una de ellas.
Se requiere de instituciones especializadas: educación, salud, capacitación especial.	↔	La inclusión de las Personas con Discapacidad (PCD) implica estar en y con las personas sin discapacidad en igualdad de oportunidades pero en diferentes condiciones.
Idea de PCD dependientes, desamparadas.	↔	Las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica y libertad de decidir.

Fuente: Castelán M. y otros (2012:37)

Sin embargo, ambos enfoques son complementarios para resignificar la discapacidad, no es prudente tomar postura en este sentido, la intención de recuperar la información contenida en el cuadro es para adoptar el término discapacidad desde un enfoque social puesto que es de gran utilidad en el ámbito educativo y amplía la conciencia de un cambio de paradigma³⁸ que implica dejar de lado las concepciones hegemónicas e incluso estigmatizadoras, no se pretende

³⁸Los términos paradigma y cambio de paradigma están asociados con la obra de Thomas Kuhn (1962, 1970), quién utilizó estos conceptos para reconceptualizar la naturaleza del progreso en las ciencias físicas o "duras", y no reivindicó su aplicación para las ciencias sociales. Kuhn utilizó el paradigma en el sentido de una forma de ver, de un principio organizador gobernante de la percepción. Ampliamente construido un paradigma es un conjunto de presuposiciones metateóricas explícitas o implícitas, que utilizan los científicos para dar coherencia a su imagen del mundo y como funciona. Estas presuposiciones son metateóricas porque son más fundamentales que las mismas teorías. (En Franklin B. (Comp.) 1996 op. cit.:47)

desechar conceptos, la intención es cambiar la mirada con que se les usa más allá que buscar eufemismos.

Continuando con el avance de la conceptualización:

“Debemos entender como Barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar.” (Echeita y Ainscow, 2011, pág. 33)

Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se identifican las NEE, es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje; por ello, se dice que un alumno o alumna presenta NEE cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación.

En este sentido, las NEE son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en el que se desenvuelve. Asimismo, pueden ser temporales o permanentes; esto es, que los recursos específicos que requiere un alumno para asegurar su participación y aprendizaje pueden brindarse sólo durante un tiempo o a lo largo de todo su proceso escolar, dependiendo de las condiciones en que se ofrece la educación.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de utilizar alternadamente los conceptos que, de acuerdo a cada caso, describan las relaciones que se dan en las prácticas escolares y en las relaciones sociales de las alumnas y alumnos con NEE.

2. “Juanita” es muy trabajadora no tiene NEE

En primer grado la alumna “Juanita” de seis años con seis meses de edad, tiene una hermana de once años en sexto grado y un hermano de nueve años en cuarto grado, a causa de sus terapias ha asistido irregularmente a la escuela, sus inasistencias al preescolar afectaron su aprendizaje, luego asistió al Centro de Rehabilitación Infantil Teletón³⁹ (CRIT) de Tula los miércoles durante un año a terapia física (caminar en rampas, escalones, colchones y caminadora) y ocupacional (manipular plastilina, pinzas, ensartar, etc), le han recomendado operaciones para mejorar su postura y la marcha pero la madre declara que:

Tengo miedo a que no quede mejor, por el momento ya le dieron sus férulas en el DIF Municipal de Mixquiahuala, con asistencia a terapias a la UBR de Francisco I. Madero y con eso. (EN01)

Actualmente “Juanita” tiene dificultades para caminar, es decir, Discapacidad Motriz⁴⁰ al inicio de ciclo escolar no había rampas en la escuela y eso complicaba su desplazamiento en las áreas escolares, en el mes de octubre de 2013 comenzaron a construirse rampas y esto benefició a todos los alumnos y alumnas con NEE, incluso a un docente que actualmente usa andadera, regresó a laborar luego de estar incapacitado durante tres meses por un accidente en motoneta. Sin embargo, cabe mencionar que hay alumnos en grados posteriores que ya las necesitaban desde hace varios años.

³⁹ Bajo un discurso humanista, con lemas que enaltecen el amor y la solidaridad social, cada año en el mes de diciembre la Fundación Teletón presidida por Fernando Landeros, convoca a personalidades del espectáculo, diversas empresas y a toda la nación para recaudar grandes cantidades con su respectivo deducible de impuestos, cuenta con un patronato formado por destacados empresarios y dueños de medios de comunicación, que contribuyen a encaminar la evolución y el cumplimiento de los objetivos entre ellos abrir CRIT en cada estado de la república mexicana, desde el 12 de diciembre de 1997. Consultado en <http://teleton.org/> el 21 de mayo de 2014.

⁴⁰ Discapacidad Motriz: debemos entender a ésta como la dificultad que presenta una persona en el manejo y control de su cuerpo y que por sus características requiere de la implementación de diversas adecuaciones para que pueda desenvolverse en los diversos contextos en los que participa. Se considera una persona con Discapacidad Motora cuando por diversas causas (físico-muscular, nervios motores y cerebro) ve afectada su habilidad en el control y manejo del movimiento, equilibrio, coordinación y postura de las diversas partes del cuerpo. En GALLARDO JAUREGUI, Ma. Victoria; Ma. Luisa Salvador López. Discapacidad Motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos. España. 1998.

Es notorio que no se consideran las necesidades de las personas sordas, ciegas y con visión parcial, además de las personas con discapacidades físicas, a la hora de hacer los edificios y espacios de la escuela, sin embargo esta dificultad de acceso se vio resuelta con la construcción de rampas⁴¹ que ya se detalló en el capítulo I. Se han tomado medidas para ir mejorando la accesibilidad al centro y a sus diferentes áreas como parte del proyecto de la escuela.

Es destacable que "Juanita" no presenta NEE, puesto que su aprendizaje en el aula no se ha visto afectado por la discapacidad que presenta, ya que realiza sus actividades en tiempo y forma. Además de que está incluida debidamente en las actividades del grupo de acuerdo a sus posibilidades. Por lo tanto, la maestra de grupo no solicitó la intervención del maestro de apoyo de educación especial, por otro lado etiquetar a un alumno o alumna con necesidades educativas especiales tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado de esta forma en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista.

Ella no tiene necesidades educativas... es especial por lo de su piecito, pero trabaja bien, si aprende, y hace todo, hasta educación física, claro, de acuerdo a sus posibilidades... (EN06)

Las NEE son relativas, de acuerdo con Bautista (1993) porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquel con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen. Por ejemplo, un alumno con una discapacidad motora, cuyo problema es que no tiene movilidad en las piernas y se ve precisado a utilizar una silla de

⁴¹ Algunos alumnos con necesidades educativas especiales pueden necesitar únicamente este tipo de adecuaciones para cursar el currículo ordinario. (García, 2009, p. 135)

ruedas, no necesariamente tiene dificultades para aprender y por lo tanto no presenta necesidades educativas especiales, es la situación de "Juanita".

Sin embargo, a la hora de receso se observaron las siguientes acciones por parte de la madre de "Juanita" que la maestra de grupo define como sobreprotectoras y que impiden que se relacione con los demás compañeros de la escuela:

La madre de "Juanita" acostumbra llevarle de almorzar a todos sus hijos y cuando terminan de comer, no le permite que aproveche el resto del tiempo jugando con sus compañeritos la mantiene a su lado todo el tiempo que dura este espacio de convivencia, a diferencia de sus otros dos hermanos mayores que enseguida que terminan de comer se retiran a jugar. (RON:09)

De acuerdo con Mc Gillycuddy Delise y Siegel:

La existencia de un daño físico, psicológico, y emocional en el niño, generalmente propicia que el comportamiento de los padres hacia este tipo de niños difiera del comportamiento de estos hacia los niños normales, ya que los primeros no cuentan con las habilidades necesarias para integrarse a la sociedad y en ocasiones suele darse un rechazo o una restricción en las oportunidades que los hijos y las hijas requieren para desarrollar habilidades más complejas. (Mc Gillycuddy, Deise y Siegel, 1982; Fraser, 1986 citado en Ortega, 2006:23).

Esta conducta documentada por los autores es justamente la que asume la madre de "Juanita", ya que no le permite integrarse a la convivencia escolar en el espacio del receso, restringiéndola en la oportunidad de socializar y desarrollar habilidades como sus dos hermanos mayores y como los autores denominan: normales, puesto que a ellos si les permite continuar jugando en diversos espacios escolares a la hora del receso.

3. El papel que juegan los padres de familia, docentes y personal de USAER en la educación de "Edgar"

"Edgar" de nueve años es "aceptado" en el grupo de cuarto "B" tiene un hermano gemelo que asiste al 4° año grupo "A", ambos permanecieron hospitalizados un mes, luego de nacer con revisiones cada mes, hasta los nueve meses, fueron dados de alta, ambos tenían el mismo peso y talla, sin embargo, "Edgar" al año no caminó, ni habló, por lo que fue atendido en el hospital regional de Cinta Larga, donde le diagnosticaron desviación de cadera, por lo que a los dos años de edad asistió a la (Unidad Básica de Rehabilitación) UBR del Municipio de Progreso a recibir terapias dos veces por semana, durante un año, luego a la UBR del Municipio de Francisco I. Madero, donde no se vio mucho avance de acuerdo al criterio de la madre, por lo que decidió asistir a la UBR de Mixquiahuala, donde le dijeron que era necesario operarlo, por lo que fue canalizado al hospital del niño (Desarrollo Integral de la Familia) DIF.

...Muestra sus documentos, y tiene entre ellos una receta del Hospital de niño DIF en donde dice que el diagnóstico es deformidad en varo no clasificada valoración hecha cuando tenía siete años con dos meses, actualmente tiene 9 años(RON:04)

En el FIDNEE esta diagnosticado como NEE asociada a discapacidad múltiple (PCI, DM asociada a DI) donde el servicio de USAER No. 42 que atiende a la escuela sugiere estrategias de intervención para el aula regular y la casa. La madre da cuenta de una atención adecuada y de acuerdo a las posibilidades de los maestros para con su hijo, sin embargo, en la entrevista a la psicóloga refiere a que el rezago educativo que presenta el alumno se debe además de su Discapacidad Intelectual, a la falta de atención y estimulación adecuada.

En "Edgar" se aprecia que es un alumno que además de su discapacidad intelectual de leve a moderada, de acuerdo con la valoración psicopedagógica que se le aplicó, también tiene un rezago educativo,

debido a sus ausencias y a que los docentes y su madre no lo han estimulado como es debido (EN:09)

La percepción de la psicóloga respecto a la inclusión educativa de “Edgar” es que se encuentra excluido de las actividades grupales, ya que la práctica “aceptativa” consiste en que el maestro le realiza dibujos en la libreta para que los coloree; mientras el resto del grupo realiza actividades relacionadas con el desarrollo curricular. En la entrevista el docente argumenta que no sabe cómo atenderlo, pues es evidente que no puede hacer lo mismo que el resto de sus compañeros pero que está en espera de las indicaciones del maestro de apoyo de educación especial. La psicóloga en entrevista argumenta que:

La intervención es sugerirle al maestro en el plan de atención que utilice los libros al igual que sus compañeritos, pues aun no accede a la escritura y a la lectura, pues en este caso la discapacidad motora que requirió de una operación le ha ocasionado un rezago educativo, por la falta de estimulación, sin embargo, para confirmar el diagnóstico de discapacidad intelectual es necesario un electroencefalograma, lo que sí es seguro una inmadurez neurológica⁴² por el parto prematuro del que es producto.(EN:09)

En la entrevista a “Edgar” da cuenta de actitudes agresivas por parte de sus compañeros, dice que si le gusta asistir a la escuela, pero hay algunos

⁴² Inmadurez neurológica: Un prematuro que no haya desarrollado completamente su sistema nervioso en el útero materno podría tener sus funciones cerebrales inmaduras, hasta lograr llegar a su desarrollo adecuado. Entre los signos que denoten inmadurez en las funciones cerebrales se incluyen: Fisiológicas: Ahogarse con mucha frecuencia, cambiar frecuentemente de color, y respirar irregularmente o tener frecuencia cardíaca irregular. Motoras: Retorcerse, sufrir entumecimiento muscular, cojear o estar imposibilitado de permanecer erguido. Estados de la Consciencia: Incapacidad para estar alerta o sufrir un estado de nerviosismo constante. Atención: Problemas para focalizarse en una persona en particular o prestar atención; cansarse rápidamente cuando se interactúa con alguien. Autorregulación: Dificultad para calmarse luego de haberse puesto nervioso. Se diferencia del retraso mental que consiste en un aprendizaje incompleto de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que conduce finalmente a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento normal. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. Consultado en: <http://doctoreduardolopez.blogspot.mx/2012/10/inmadurez-o-trastorno-del-desarrollo.html> el 25 de agosto de 2014.

compañeros de grupo que lo agreden física y verbalmente, él dice que se defiende y que les da golpes para que dejen de insultarlo, estas actitudes evidencian la definición de "aceptar" a la que se aludió en el capítulo I como asumir resignadamente un sacrificio, molestia o privación, donde la aceptación parece ser sinónimo de reprimir la agresión que provocan las diferencias para alcanzar una convivencia pacífica, opuesto a un verdadero entendimiento de la riqueza que representa la diversidad.

Maestra ese niño, (señala a un niño en la hora de receso) me pega, me hace así (me muestra una señal con sus manos) y me dice groserías (repite las groserías), pero yo también le pego, y me defiendo y no me dejo.
(EN:14)

La base potencial de analizar estas cuestiones de la discriminación, marginalización y exclusión escolar en la vida del alumno implica valorar la falta de reconocimiento, señalar el sentido de las acciones que ponen de manifiesto las diferencias que prevalecen en la sociedad y terminan por interiorizarse en el trato que recibe cargado de sentido negativo ante el cual su reacción genera apatía y más rechazo "En lugar de retraerse defensivamente el individuo estigmatizado puede intentar establecer contactos mixtos mediante baladronadas agresivas, pero esto puede provocar en los demás una serie de respuestas impertinentes... en la cual la interacción cara a cara puede volverse muy violenta." (Goffman, 2006, op. cit:29)

De igual manera es observable que las actitudes de la madre hacia su hijo son sobreprotectoras, y esto ha limitado el desarrollo de habilidades como el autocuidado, la independencia y la socialización, puesto que la madre ésta todo el tiempo en la escuela, acompañando a su hijo, llevándolo al baño, a la cocina, y aunque el alumno tiene una andadera y ya están las rampas, la madre no la lleva a la escuela, prefiere apoyarlo. En fechas recientes "Edgar" fue intervenido quirúrgicamente, por lo cual se ha ausentado de la escuela hasta que su médico indique que puede regresar.

Lo operaron, le hicieron un alargamiento de tendones, para que pueda caminar mejor, por eso yo ya dejé de trabajar en la cocina, y ya no va a asistir a la escuela. Ahora está acostado, aquí juega, ve la televisión, y yo le hago los ejercicios que me dijo el doctor para su rehabilitación, hasta que me diga que puede regresar a la escuela. (EN08)

En “Edgar” se valoriza la discapacidad y se olvida a la persona en su dimensión integral, el trato indiferente de los docentes que lo han atendido a lo largo de su experiencia escolar han permitido la creación de discriminaciones fundadas en juicios de valor excluyentes, aunado a esto las bajas expectativas respecto a sus potencialidades ha generado la representación errónea de la incapacidad como incapacidad generalizada y definitiva que lo ubica como un alumno “especial”, con el que poco o nada se puede hacer y en consecuencia es excluido de actividades escolares tan inherentes como la socialización, las cuales no se objetivan como prioritarias al momento de “aceptar” a los alumnos en la institución. Es así como el concepto de escuela “aceptativa” se homologa con el de exclusión, ya que el hecho de estar presente en la escuela no significa ser incluido en ella.

Esta realidad que rodea al alumno refleja una cultura en el aula que denota una pedagogía tradicional, una característica más de la escuela “aceptativa” que impide que el alumno interaccione socialmente participando en las actividades grupales.

Para VIGOTSKY, como después para BRUNER, así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo filogenético y ontogenético del ser humano está mediado por la cultura y solo la impregnación social y cultural del psiquismo ha provocado la diferenciación humana a lo largo de la historia. (Sacristan, 2002:64-65)

Debido a la falta de intercambios sociales las experiencias del alumno se han visto limitadas, predominando la exclusión institucional, derivada

principalmente de las concepciones sociales que tanto docentes y alumnos tiene sobre "Edgar", a continuación se toma un fragmento del registro de observación No. 03 (RON:03) donde se describe la ubicación física del alumno, así como las actividades que realiza en las cuales no hay ajustes que permitan la inclusión en las actividades escolares.

La organización del grupo en filas así como la presentación de objetos en el espacio se han impuesto de manera que el alumno al ubicarse en la primera fila cerca de la puerta, coloreando dibujos sin intención correlacionada con las actividades grupales es excluido profunda y sutilmente de cualquier tipo de intercambio social con el resto del grupo. Aunado a esto, el ausentismo por su intervención quirúrgica que lo mantiene postrado en una cama, mirando dibujos animados en televisión estanca significativamente su cultura académica y su rezago educativo.(RON:03)

La idea errónea de que los alumnos con NEE siempre serán dependientes e improductivos es congruente con una cultura escolar hegemónica regida por economías globales consumistas y que los coloca en mayor desventaja por considerarlos beneficiarios de la asistencia social sin contribuir a la producción de bienes de consumo, este arbitrario cultural que ha venido ocupando históricamente una visión sesgada sobre la atención a los alumnos con NEE como ya lo narramos en el capítulo I coloca en perspectiva las prácticas "aceptativas" con que, desde distintas posiciones de saber y poder es aceptado en esta institución "Edgar".

4. Un alumno sin oportunidades para funcionar en su NEE indefinida

"Normando" integrado en el 4° grado grupo "B" es un alumno con doce años de edad con características autistas, sin embargo, en entrevista con la madre luego de dar cuenta de un hijo planeado, un embarazo normal, indica que a partir de los tres meses de edad su bebe comienza a convulsionar en repetidas ocasiones y por largos periodos de tiempo, por lo cual es atendido en diversas instituciones médicas sin tener mejora alguna, hasta que en la Ciudad de

Querétaro un neurólogo le diagnostica síndrome de West⁴³ y le da medicamento para las convulsiones y en esta ocasión si resulta efectivo, desde entonces con él ha sido tratado, y toma el medicamento mes con mes, a causa de estas convulsiones el desarrollo motriz e intelectual del niño se ha visto afectado notablemente, con la ayuda de equinoterapias comenzó a caminar a los 4 años, a los 6 dejó el pañal, además asiste a terapias en UBR, sin embargo, deja de hacerlo porque solo eran de tipo ocupacional y la madre siente que el gasto es demasiado y que al niño las terapias relevantes son las equinoterapias y no se las proporcionan, en este sentido, la psicóloga de USAER coincide en que "Normando" requiere equinoterapias, y se le facilitan durante el proceso.

En la entrevista a la madre asume las NEE de su hijo y se siente con la fortaleza para ello actualmente, declara que ha sido muy difícil criar a su hijo, como una condición que no indefectiblemente debe resultar del todo incapacitante para el que la padece y para los demás, a encarar un posible rechazo social y aun, a enfrentar la muerte como posibilidad inminente o como realidad.

Porque "la gente" no lo acepta, no lo mira bien, la curiosidad y el morbo de las personas, pero sobre todo el rechazo, incluso hasta en la misma familia, me hace sentir sola ante este problema, mucha gente me dice que me admira porque si tuvieran un hijo así, no sabrían que hacer, solo Dios sabe porque a mí, porque a nosotros. (EN:01).

La identidad es un diálogo permanente con el contexto social; el reconocimiento lo liga estrechamente a la identidad, definiéndola como "equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus

⁴³ Es una encefalopatía epiléptica dependiente de la edad caracterizada por la tríada electroclínica de espasmos epilépticos, retardo del desarrollo psicomotor y patrón electroencefalográfico de hipsarritmia en el electroencefalograma, aunque uno de estos elementos puede estar ausente. Se inicia en la mayoría de los pacientes durante el primer año de vida. Desde el punto de vista etiológico se clasifica en idiopático, criptogénico y sintomático. Las causas prenatales son las más frecuentes. Diversas hipótesis se han planteado para explicar el origen del síndrome de West. Los espasmos epilépticos son las crisis características del síndrome de West, los cuales pueden ser en flexión, extensión y mixtos. Se realiza una revisión de aspectos importantes de la etiología, fisiopatología, manifestaciones clínicas, diagnóstico diferencial y pronóstico del síndrome de West. Revista Cubana de Pediatría 2002;74(2), p.p. 151-61

características definitorias fundamentales como ser humano". (Taylor, 1993:77) Sin embargo, la separación constante que aleja a los niños diferentes de tener un lugar que les permita su desenvolvimiento como sujetos es insoslayable. Aquí la diferencia excluye, algo completamente alejado de la noción misma de diferencia, como aquella que incluye por ser parte fundamental del respeto a la diversidad y por lo tanto del reconocimiento que daría un lugar distinto de concepción de los niños con NEE, superando el descrédito al que generalmente son remitidos.

Para la psicóloga es detectable la falta de aceptación por parte de la madre sobre la discapacidad de su hijo y eso ha generado que la madre simule que el alumno es atendido, sin embargo, no se le han hecho estudios neurológicos desde que tenía tres años, por lo tanto no hay claridad en el diagnóstico del alumno. Las actitudes de la madre se conjugan con la sobreprotección, que ha limitado el desarrollo de autonomía en actividades cotidianas como comer, ir al baño, vestirse, bañarse, puesto que el alumno está acostumbrado a que su madre y familiares le apoyen en ello.

La mamá de "Normando" se podría decir que es el caso más grave que atendemos, y ella no ha aceptado del todo la discapacidad de su hijo, ella dice que socializa, pero lo que él niño hace no es socializar, deambular, y venir a la escuela no es socializar, además ella todo le hace, así no debe de ser, se tiene que desarrollar la autonomía, después de elaborar su diagnóstico psicopedagógico, se plantearán estrategias de intervención encaminadas a lograrlo. (EN:09)

En entrevista con el docente de apoyo de educación especial como principal autoridad legitimada para dar un diagnóstico se recupera la siguiente entrevista:

¿Cuál fue el diagnóstico de "Normando"?
Ese fue el tema de discusión en la reunión de consejo técnico, al parecer tiene rasgos autistas, y la directora del CAM dice que no, que ya lo conoce, que lo valorem bien, entonces, requiere un estudio neurológico, y dependiendo de eso se dará bien el diagnóstico, hasta ahora esta como discapacidad intelectual.

Yo me había confundido, porque en las carpetas decía que era discapacidad múltiple. Pero no, porque si fuera múltiple, no caminaría, no escucharía, o viera, pero no es así. Es solo intelectual.

¿La mamá está en disposición de hacer el estudio?

¿Quién lo realiza, quién corre el gasto?

Ella, la mamá pues yo le doy un oficio, y la mamá comenta que se lo iba a llevar un familiar que estaba estudiando, pero luego dijo que no.

Ella me comentó que no tiene recursos y la valoración es cara.

Le preguntamos que si tenía seguro popular, y dice que no, pero si se mete al seguro popular puede ir al niño DIF y ahí le hacen el estudio más económico.(EN:03)

Esta indefinición en el diagnóstico de "Normando" repercute en la práctica del docente que lo atiende y directamente en el proceso de inclusión, cabe reflexionar ante este dato ¿Cuál es la importancia que tiene para el docente en la toma de decisiones para que la situación escolar de "Normando" pase de ser un alumno aceptado a un alumno incluido? Si consideramos que esta valoración está relacionada con el cambio en las actuaciones docentes, ¿cual sería una postura práctica ante estos resultados? ¿Cuáles son las dificultades que asume el docente? ¿Cuáles son las alternativas más viables ante el caso de "Normando"? La interacción social en el caso de Norman es nula, y en este proceso el papel de la familia es fundamental.

En el aula, "Normando" deambula por el espacio, acostumbra tomar objetos como lápices, reglas, cuadernos, los manipula y en ocasiones se golpea con ellos, le agrada el escritorio del profesor y mover las cosas constantemente, tirarlas al piso, difícilmente permanece sentado, sin embargo, nada de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se realizan dentro del aula capta su atención, solo va y viene por todas partes, sus compañeros declaran estar acostumbrados a su conducta, discursan tolerancia, sin embargo, la realidad es que lo ignoran, cuando él se molesta, porque tiene hambre y su mamá no llega a darle de almorzar, comienza a llorar, a golpear a sus compañeros, a las niñas les jala el cabello, ellas manifiestan que entienden que ya quiere comer, pero que si les duele cuando las agrede, algunos alumnos se quejan con sus padres y estos vienen a reclamar al docente, que solo los calma pidiéndoles que entiendan las circunstancias del alumno.(RON:05)

Al analizar las posibilidades y las limitaciones de "Normando" dan cuenta de que el ambiente social en el aula promueve la marginación y la segregación que son condiciones inherentes al ser "aceptado" ya que las dinámicas que cotidianamente organiza el docente en el aula van encaminadas al logro de los objetivos del currículo sin priorizar el trabajo pedagógico en lo que refiere al aspecto social.

Esta "aceptación" que coloca a "Normando" en una situación de "un afuera permanente o ávido(s) de la promesa de integración de un "nosotros", o consumiendo su extranjería entendida apenas como un andar distante, errante, miserable y vagabundo."(Skiliar, 2008, op. cit.:78). Puesto que la actitud de los compañeros de aula y el docente representan un obstáculo para su inclusión en todos los ámbitos, en el sentido de que no hay un reconocimiento de la diversidad, sin embargo esta exclusión solo es el reflejo de una alteridad reproducida culturalmente una característica más de la escuela "aceptativa".

Se trata, sin dudas, de un verdadero aparato de poder, que se articula y sostiene a partir de un doble mecanismo diferenciador: por un lado el de reconocer las diferencias en su apariencia -¿o se trata más bien de decir: el reconocimiento de la diversidad como dato? – raciales, lingüísticas, históricas y culturales; por otro lado, pero a la vez, el de repudiar esas mismas diferencias, disimularlas, desactivarlas, convertirlas en puro exotismo, en pura alteridad.(Skiliar, 2008, op.cit.:87)

Así pues el concebir a la educación bajo una apariencia igualitaria, constituye un aparato de producción de conocimientos estereotipados que vienen violentamente impuestos por la cultura, y que se reproducen en la escuela y finalmente en el aula.

Si el contexto social ejerce un falso reconocimiento en torno a las NEE, estaremos muy lejos de concretar cambios significativos, cuando la diferencia marca las limitaciones que frente a la sociedad tienen quienes la padecen. De nuestras experiencias de vida y de la definición que le demos a la discapacidad

sera la forma como podremos entrar en relacion con estas personas. Nuestra definicion se puede derivar de supuestos y prácticas discriminadoras; existe con las personas que presentan una condición diferente; una larga historia de respuestas ofensivas: miedo, angustia, desconfianza, lastima, proteccion desmedida. Es fuerte reconocerlo, pero sigue siendo una realidad amarga que la sociedad en general no esta preparada para el recibimiento, convivencia e interaccion con la diversidad; hay una tendencia a recluirlas, porque las familias no saben que hacer con ellas. El encierro y el confinamiento es una practica común, que debido a las circunstancias de discriminacion que padecen las familias, y que entorpece un acogimiento digno de niñas y niños con NEE desde su nacimiento, lo que lleva a no aceptar y respetar sus condiciones.

En la entrevista al docente que atiende a “Normando” reflexiona sobre que está haciendo la escuela por la atención a los alumnos con NEE:

¿Existe una inclusión educativa en el caso de su alumno “Normando”?

No, la verdad no, esta solo es una escuela “aceptativa” porque solo los “aceptamos” pero en realidad no se hace mucho por ellos. (EN:02)

120

Lo que en las orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial se explica con el término de inserción, entendiendo la inserción como la introducción del alumno dentro de los grupos, con la intención preponderante de socializar, tomando poco en cuenta la promoción del aprendizaje. Como parte de un proceso, la inserción del niño debe conducir a su integración, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada; además de inscribir al alumno en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que participe plenamente y desarrolle sus potencialidades. Sólo así, la inserción se convierte en integración. (O.G.E.E.SEP 2004:10) sin embargo por las características que enmarcan la situación singular que viven los alumnos con NEE en esta escuela, no encajan en este discurso de la inserción, su forma de estar presente se conceptualiza como “aceptación”.

De igual manera la actuación del docente de Educación Especial con respecto a "Normando" fue omitir la aplicación de la valoración psicopedagógica, por resultar insipiente, dadas las características del alumno.

"Normando" no accedió a las pruebas pedagógicas y psicológicas, por lo tanto, el jueves en un consejo previo al oficial, y se llegó a la conclusión que solo estará para desarrollar habilidades para la vida, trabajar su autonomía, que aprenda a comer solo, sin que la mamá le venga a dar. Ya que es considerado, como el caso más grave. (EN:03)

Sin duda, el caso más grave que atiende la USAER No. 42 es el de "Normando", por las características autistas que presenta. Según declaraciones de la psicóloga el alumno no socializa, la ausencia del habla, los movimientos de un lado a otro, observando objetos, requiere que se trabaje la socialización, la incorporación en las actividades del aula, sin embargo, es necesario un electroencefalograma, incluso un estudio neurológico más completo. Definitivamente no fue posible realizar una valoración psicopedagógica. Sin embargo, en entrevista la madre declara que:

No tengo con ningún servicio médico, pues mi esposo es vendedor particular de muebles, la sugerencia de la psicóloga es que gestione el seguro popular para que pueda recibir los apoyos para los estudios requeridos. (EN01)

La subjetividad de ver a "Normando" como un alumno especial que requiere de tolerancia, a acompañado a este grupo durante cuatro años, sin embargo "La tolerancia tiene una fuerte relación con la indiferencia." (Skiliar, 2008:99) Ya que la manera de pensar y la disposición del grupo hacia "Normando" lo invisibilizan, la identidad que la cultura ha fabricado en los alumnos y en los docentes que han atendido este grupo, es paradójica puesto que aunque físicamente el grupo es violentado y alterado por el comportamiento de "Normando", la realidad es que el grupo, los docentes y todo su entorno familiar y social han violentado a Norman con su mirada problemática, al verlo como una amenaza, un enemigo, al ignorarlo;

conductas sociales que en la escuela se reproducen y que la caracterizan como escuela “aceptativa”.

“Normando” está de pie junto al escritorio del maestro, toma los marcadores y los destapa, lanza las tapas al piso, camina entre las filas donde se encuentran sus compañeros de clase sentados escuchando unas exposiciones sobre cómo elaborar conservas, el maestro cuestiona al grupo sobre los tipos de conservas, “Normando” camina hacia la ventana y mira fijamente hacia afuera, no hay diálogo, no hay interacción (RON: 10)

El hecho que de que “Normando” sea incapaz de realizar actividades que son valiosas para la sociedad lo posiciona en una situación de segregación, discriminación y opresión, pues tiene que permanecer en el aula por largos periodos de tiempo en contra de su voluntad, su discapacidad se define de manera situacional, relacional e interactiva con los factores ambientales, actitudinales y culturales.

5 La realidad amarga de la discriminación y el aislamiento: No quieren jugar con ella... “la han dejado solita”

122

“Nancy” ésta integrada en el sexto grado grupo “A” tiene 12 años, ha asistido a la escuela primaria “Tierra y Libertad” desde primer grado, aunque por su condición de cardiopatía se ha ausentado por largos periodos. Su atención se complementa con terapias en la UBR, lo cual le ha permitido el logro de caminar... el historial médico es amplio, la madre reconoce que no ha trabajado como es debido, que seguramente hay más que hacer por su hija.

...ella puede aprender pues de acuerdo con el neurólogo no hay retraso mental, solo que es un poco lenta, lo que la hace sentir mal es el rechazo, las niñas y niños de su grupo no quieren jugar con ella la rechazan, no nos han educado para convivir con compañeros así, pero bueno, si en la familia no hay comprensión, pues menos en la escuela...sin embargo, en cada festival ha participado, ella solita se anima y me dice que le prepare su ropa porque ella va a participar.(EN:05)

En las observaciones de los alumnos en espacios escolares comunes es notoria la discriminación y el aislamiento que viven, principalmente en el grupo de "Nancy" pues el hecho de tener dificultades motrices y el amoratamiento en las uñas, su postura semiflexionada hace que sus compañeros y compañeras de grupo la excluyan de las actividades grupales y los juegos, en la hora de receso se traslada sola al desayunador y no habla con nadie durante horas en su calidad de "aceptada" se limita a estar presente en el aula.

La maestra de grupo argumenta que "Nancy" tiene potencial, solo que ya se acostumbró a que su mamá le resuelve la vida en muchas cosas, en este caso de igual forma las madre de familia actúan de manera sobreprotectora impidiendo la posibilidad de lograr autonomía y posibles relaciones sociales y seguramente de aprendizaje.

Me he dado cuenta que ella puede aprender solo que es un poco lenta en comparación con sus compañeritos, otro problema es que todos los maestros que le han tocado, la han dejado solita, no la integran al grupo(EN:11)

123

Las prácticas de los docentes que la han atendido en su formación primaria reflejan prácticas de invalidación y segregación entre ella y su grupo de coetáneos, por su particularidad física que dista de la hegemonía de la normalidad reduciendo su presencia en el aula como un acto de cohabitación antes que una relación social.

En congruencia con esta perspectiva el docente de apoyo de educación especial al valorar a "Nancy" mediante la evaluación psicopedagógica recupera habilidades que dan cuenta de que las NEE están asociadas a un rezago educativo, y no a un coeficiente intelectual bajo, lo que significa que el rezago educativo en este caso lo ha generado la falta de atención, y el ausentismo por periodos prolongados para su recuperación de operaciones cardíacas, es decir, no surge de una condición intelectual del alumno.

Al docente de apoyo de Educación Especial le sorprendió que “Nancy” recordó todas las imágenes de la prueba de memoria visual, en la auditiva si fallo. Se le complica armar el rompecabezas.(RON:11)

Es comprensible que el comportamiento social-emocional de “Nancy” sea aislado y que su rendimiento académico sea bajo puesto que “Tener en clase alumnos o alumnas con características diferentes, en cualquier situación, tampoco debería ser llamado integración si se da un tratamiento uniformizado” (Imbernon, 2002:69) luego de permanecer escolarizada durante seis grados, en donde ha sido tratada en una cultura escolar de la no diversidad, donde las prácticas docentes son generalizadas a toda la población de una determinada edad, con esta marcada homogeneización impregnada de insensibilidad ha marcado la manera en que “Nancy” establece relaciones con su contexto próximo.

6. Las aulas, un espacio donde se desarrollan las prácticas “acceptativas” de alumnas y alumnos con NEE

124

El aula de primero “A” en la que se ubica “aceptada” “Juanita” está en el módulo central, entre el salón de 1° “B” y el de 2° “A”, al entrar se observan las paredes pintadas de color vino en la parte inferior y color beige en la parte superior, el piso es de firme pulido color hueso, sin desniveles ni escalones el techo es de concreto pintado de blanco. La puerta está en una esquina del lado derecho del salón es de tambor forrada con melamina color gris, después de la puerta le sigue una barda de aproximadamente noventa centímetros de altura y arriba se encuentran las ventanas de aluminio color metálico con vidrios transparentes cubiertas por una cortina de color beige, este ventanal da al pasillo del módulo y le continua un prado empastado rodeado de árboles de trueno y con rosas en el centro. La barda posterior da hacia unos prados y también tiene ventanales cubiertos con cortinas beige, desde estas ventanas se pueden observar las canchas de fut-bol y básquet-bol.

En el interior del aula se puede observar al frente un pizarrón blanco de acrílico rodeado de aluminio, con el abecedario ilustrado con dibujos en la parte superior, así como los números del uno al diez en cuadros de cartulina y las cantidades representadas con dibujos. En ese mismo extremo del aula esta un mueble metálico gris que la maestra cierra con llave, en la parte posterior del aula hay un librero con el acervo del aula correspondiente a las colecciones de los libros del rincón del grado, otro pizarrón verde con líneas blancas, el escritorio de la maestra y una silla acojinada color negro. En la pared detrás del escritorio esta una gráfica donde se registra el cumplimiento de tareas y la asistencia, arriba un reloj con manecillas de fondo blanco y contorno de plástico color café. En el aula hay veinticinco butacas de estructura tubular con asientos anaranjados y paleta negra, distribuidas generalmente en cinco filas de cinco butacas alineadas de frente al pizarrón verde.

De acuerdo a la forma en que la docente asume la inclusión educativa, es decir, considera que "Juanita" no tiene NEE, y está integrada en el grupo, el trato hacia la alumna es justo y equitativo en cuanto a oportunidades de aprendizaje en el aula, afortunadamente no vive ninguna experiencia segregadora o que refleje algún tipo de exclusión en la interacción con sus coetáneos.

El aula de cuarto "A" en ella es "aceptado" "Edgar"; se ubica en el módulo lateral derecho, entre el salón de 4° "B" y el de 3° "A", al entrar se observan las mismas características del aula anterior, cabe mencionar que para el acceso al aula hay dos rampas previas recién construidas. En el interior del aula se puede observar en el frente un pizarrón blanco de acrílico rodeado de aluminio, con dibujos en la parte superior alusivos al cuerpo humano. En ese mismo extremo del aula esta un mueble metálico gris que contiene materiales como cartulinas, papel bond, crepe etc., en la parte posterior del aula hay un librero con el acervo del aula correspondiente a las colecciones de los libros del rincón del grado, y otro pizarrón verde con líneas blancas, y el escritorio del maestro y una silla acojinada color negro.

El aula de cuarto “B” en la que es “aceptado” “Normando” se ubica en el módulo lateral derecho, entre el salón de 5° “B” y el de 4° “A”, cabe mencionar que para el acceso al aula hay una rampa recién construida. La puerta está en una esquina del lado derecho del salón es de lámina color blanco, después de la puerta le sigue una barda de aproximadamente 90 cm de altura y arriba se encuentran las ventanas de tubular color blanco con vidrios transparentes cubiertas por una cortina de color beige, este ventanal da al pasillo del módulo y le continua un prado empastado rodeado de árboles de trueno y con rosas en el centro. La barda posterior da hacia una calle angosta y pavimentada, también tiene ventanales cubiertos con cortinas beige.

En el interior del aula se puede observar en el frente un pizarrón blanco de acrílico rodeado de aluminio, con dibujos en la parte superior alusivos al cuerpo humano. En ese mismo extremo del aula esta un mueble metálico gris que contiene materiales como cartulinas, papel bond, crepe etc., en la parte posterior del aula hay un librero con el acervo del aula correspondiente a las colecciones de los libros del rincón del grado, y otro pizarrón verde con líneas blancas, y el escritorio del maestro y una silla acojinada color negro. En el aula hay 26 butacas de estructura tubular con asientos anaranjados y paleta negra, distribuidas generalmente en cinco filas de cinco butacas alineadas de frente al pizarrón verde.

Finalmente, el aula que “acepta” a “Nancy” de sexto “A” se ubica en el módulo lateral derecho, entre el salón de 6° “B” y el aula de computación, la estructura es similar a las aulas anteriores, la barda posterior da hacia la calle principal, también tiene ventanales cubiertos con cortinas beige desde ahí se puede ver el centro de la localidad. En el interior del aula se puede observar en el frente un pizarrón blanco de acrílico rodeado de aluminio, en las paredes laterales se ubican carteles informativos sobre los tipos de texto, y papel bond con exposiciones sobre métodos anticonceptivos. En ese mismo extremo del aula esta un mueble metálico gris que contiene materiales como cartulinas, papel bond,

entre otros; en la parte posterior del aula hay un librero con el acervo del aula correspondiente a las colecciones de los libros del rincón del grado, y el pizarrón electrónico con el equipo de enciclomedia, y el escritorio del maestro y una silla acojinada color negro. En el aula hay 20 butacas con las mismas características y disposición que en aulas anteriores.

Estas son las características, condiciones, ambientación y distribución de los muebles dentro de las aulas los cuales en su colocación denotan orden y organización, de acuerdo con las características del espacio y la cantidad de niños y no presenta dificultades para el acceso y la movilización, sobre todo en este ciclo escolar que en la escuela se habilitaron las rampas de acceso en todos los pasillos.

7. Las prácticas "aceptativas" están presentes en las prácticas de los profesores

Entre los espacios físicos de la institución, el aula es en donde más se desarrollan diferentes prácticas escolares relacionadas con la aceptación de alumnos con NEE se plasma en la edificación, en la distribución de los espacios, en los materiales que se usan al interior de las mismas, por lo anterior es importante recuperar la cultura escolar y sus modelos organizativos y de igual manera, mirar la práctica educativa desde este espacio escolar e indagar sobre las actitudes y expectativas que tengan los profesores hacia estos alumnos al interior de las aulas.

Retomando las argumentaciones y explicaciones que en este capítulo se presentaron, se puede recuperar que se lleva a cabo un intento por reproducir la inclusión educativa en las prácticas escolares, ya que los acontecimientos detallados distan de ser inclusivos, si entendemos que la inclusión "Tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural" (Duk y Murillo, 2011:11); Éste

concepto es útil para ver las prácticas educativas de esta institución y colocarlas en una modalidad a mi modo de ver "aceptativas" ya que aceptan la presencia de los alumnos con discapacidad sin producir cambios sustanciales en la organización y en las prácticas escolares, permanecen inalteradas en espera de un diagnóstico, de una intervención por parte del apoyo de educación especial. Es más, los padres de familia, los integrantes de la comunidad, las autoridades, los propios alumnos, están conscientes de su presencia pero no se muestran comprometidos con el cambio de las condiciones sociales y educativas que limitan las oportunidades escolares de las alumnas y alumnos con NEE con o sin discapacidad al punto que con sus actitudes generan barreras para el aprendizaje y la participación de los mismos.

Sin embargo en las prácticas escolares que se observan en la escuela primaria "Tierra y Libertad", los alumnos con NEE asociadas a discapacidad asisten a la escuela y están presentes en las clases de los profesores pero pocas veces participan de las actividades educativas, pues no se observan ajustes en el currículo que les permitan incluirse en dichas actividades. Es decir, los alumnos están presentes en las clases pero queda fuera el sentido de copertenencia, involucramiento, lazo social, afectividad, reduciendo su estancia a prácticas monótonas, asépticas, que solo dan cuenta de encuentros espectrales, fragmentados.

... comúnmente se asocia con la participación en la escuela regular de los niños con discapacidad, así como de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Sin embargo, es un concepto más amplio que pretende hacer efectivos los derechos a la igualdad de oportunidades y la participación. No consiste solamente en el acceso de algunos grupos de estudiantes tradicionalmente excluidos, sino de la transformación del sistema educativo como un todo a fin de atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando iguales oportunidades de aprendizaje y la participación e inclusión plenas. Consiste en la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación que existen para muchos niños, jóvenes y adultos de tal manera que las diferencias provocadas por factores culturales, socio-económicos, de género e individuales no se conviertan en fuentes de inequidad educativa. (Blanco, 2000:40-41 citado en García, 2006:54).

Es importante tener claridad en los discursos oficiales que se han generado para justificar la desigualdad en la atención a todo lo que se mira como alteridad, pues considerar a la discapacidad como alteridad es responder a la pregunta de qué ocurre cuando un niño viene a ser un acontecimiento imprevisible, incalculable para los padres, médicos, maestros, y entre todos los agentes que culturalmente se rigen bajo ciertos parámetros de normalidad, "La cuestión no es analizar cómo se producen los cambios ni cómo deben producirse, sino pensar en el tipo de registros, en el tipo de sentidos que se generan en el interior del discurso mismo del cambio educativo."(Skiliar, 2008:117). Lo que está en juego aquí es una idea de simulación, de hospitalidad como atención, que en realidad maquillan la hostilidad que provoca la idea de inclusión social.

Los alumnos se encuentran sentados en filas, "Edgar" está sentado en la primer butaca de la primera fila, inmediatamente después de la puerta, él colorea un dibujo de un paisaje con una casita y árboles que el profesor le dibujó, mientras el resto del grupo busca noticias en el periódico. (RON:05)

129

Esta actividad que el docente ofrece al alumno con NEE asociadas a discapacidad motriz e intelectual, no le permiten un acceso al currículo formal de la escuela. "Defender un currículo común no significa inexorablemente provocar una pedagogía que homogeneice. Hay que indagar sobre las posibilidades de una práctica que diversifique, pero manteniendo la igualdad del currículum" (Gimeno, 1989:89).

Inmersos en un proceso discriminatorio, no explícito, las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad sufren el rechazo, conciente o inconsciente de parte de los docentes, que enfatizan el valor de la tolerancia como práctica democrática, pero se molestan e irritan ante "lo diferente", para muchos docentes los conceptos de valores y poder no son de importancia, sin embargo, son parte de su tarea diaria dentro del aula, porque emprenden su labor con la idea de que lo enseñado es recomendable para los alumnos y asumen el derecho para enseñarlo a su modo; además, la escuela ofrece apoyo para que estas ideas

legitimen su rol dentro del sistema institucional, es decir, cuáles son los valores y parámetros desde los que el docente posibilita, la inclusión educativa, puesto que son innegables las diferencias entre cada alumno, no obstante el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de inclusión y aprendizaje.

Lo que realmente sucede en esta institución es que la actitud por parte de la directora, autoridades educativas y padres de familia, así como docentes en general es de mucha indiferencia, carece de un ambiente armónico, debido a que se percibe un cierto distanciamiento y ya en la rutina de la práctica docente y las actividades cotidianas de la escuela los alumnos son ignorados, porque la necesidad de general la inclusión educativa no surge de la escuela, es asumida como una imposición del sistema.

Es lunes, son las 9:30 de la mañana, en espera de que el docente de apoyo de USAER llegue para observar como finaliza la aplicación de las evaluaciones diagnósticas de los alumnos con NEE, mientras tanto en las aulas los docentes comienzan sus labores luego de los honores a la bandera, "Normando" no asistió, "Edgar" es llevado a su salón con el apoyo de su madre, pero aunque ya están las rampas no trae su andadera, "Nancy" se encuentra en su aula, sentada en su butaca luego de veinte minutos de clase ella parece ausente y no hace nada... (RON:07)

Estos hallazgos nos muestran que la organización de la escuela está basada en una rutina, lo que genera un rezago educativo en los alumnos con NEE que requieren de estimulación constante, y limita su desarrollo, y aunque se cuenta con el apoyo de la USAER No. 42, la atención es un proceso que va desde la detección, la valoración y reconstrucción de un diagnóstico por cada alumno, lo cual implica tiempo, en estos casos se ha invertido tres meses en dicha valoración psicopedagógica, el docente de apoyo asiste únicamente dos días a la semana, y la psicóloga solo puede ir a cada escuela una vez al mes. Esto genera a su vez una problemática a los docentes que tienen incluidos en sus aulas a niños con NEE, ya que dicen no contar con las herramientas y apoyos necesarios para atenderles.

Porque desgraciadamente no conozco como trabajar con estos niños y a mí si se me dificulta mucho, porque por ejemplo el niño que yo tengo actualmente este.... no tengo los recursos como apoyarlo, no tengo los conocimientos suficientes para abordarlo... no tengo las herramientas, así.... No sé qué ponerle, que material o con que trabajar, porque como no he ido.... No me han capacitado. (EN13)

En este sentido la atención a la diversidad requiere de modificaciones en el currículo también conocidas como adecuaciones curriculares⁴⁴, si consideramos que "El currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad." (Gimeno, 1989:20) los docentes manifiestan la necesidad de una orientación para realizar esta selección regulada que les permita incluir a las alumnas y alumnos con discapacidad en las actividades escolares.

Resumiendo en este capítulo fue una tarea sustantiva demostrar con el análisis de los datos recogidos en las observaciones de campo y entrevistas que las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad han quedado cosificados en un entramado de prácticas "aceptativas" y en espera de ser partícipes de una verdadera inclusión educativa.

Continuando en el capítulo IV se profundiza el análisis en torno a la identidad de los docentes así como la manera en que éstos producen sus prácticas aceptativas en el contexto específico escolar o bien en analogía con un

⁴⁴En sentido amplio, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la administración educativa, teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto. En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando, exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos. Las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas en dos principios: Principio de Normalización.- Favorece que los alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios. Principio de Individualización.- Intenta proporcionar a cada alumno, a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y ritmos de aprendizaje, la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona. En Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (2011) Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza. p. 5

campo escolar “...entendido como un espacio de relaciones objetivas entre posiciones definidas en la distribución de poderes competentes o especies de capital” (Bourdieu, 2008, pág. 153) además de la formación que los acompaña y su experiencia como principal referente para explicar el *habitus* instituido, entendiendo que “Una de las funciones de la noción de *habitus* es dar cuenta de la unidad de estilo que atraviesa a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes.” (Bourdieu, 2011:31). El caso de la escuela “Tierra y Libertad” puede interpretarse como un gesto de buena voluntad al “aceptar” a niños y niñas con NEE, aunque luego los profesores no saben cómo enseñarles. Sin embargo, no se logra una exitosa socialización de los alumnos en los casos descritos “aceptarlos” tiene una connotación estigmatizante. Pero la educación inclusiva demanda más de las escuelas: demanda que los alumnos y alumnas con NEE también logren aprendizajes académicos en la medida de sus posibilidades.

CAPÍTULO IV

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA PRIMARIA “TIERRA Y LIBERTAD”: UN HABITUS DE ACEPTACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

“Las personas sabias son los hombres marginales ante quienes el individuo que tiene un defecto no necesita avergonzarse ni ejercer un autocontrol, porque sabe que a pesar de su imperfección será considerado como una persona corriente.” (Goffman, 2006:41)

Como se ha evidenciado en los capítulos anteriores la Inclusión Educativa está enmarcada en un contexto determinado que la condiciona. Se recuperaron descripciones de las aulas como espacios donde se desarrollan las prácticas “aceptativas”, de las alumnas y alumnos “aceptados” con NEE asociadas a discapacidad, así como los testimonios de las madres de familia que reflejan el sentido y el significado que atribuyen a tener como miembro de la familia a una persona con discapacidad, todos estos aspectos van multireferenciando y sedimentando las prácticas escolares de los docentes que los atienden.

En este capítulo se examinará como se configuran las prácticas “aceptativas” de los docentes de la escuela primaria “Tierra y Libertad”, dar cuenta de este proceso dialéctico que le permite a cada uno construir y deconstruir su identidad desde los procesos de formación inicial hasta la recuperación de sus prácticas educativas generando la sedimentación de algunas actividades en la cotidianidad de su hacer docente donde el habitus se instituye en la subjetividad del profesorado.

Los cuatro apartados en los que se aborda el contenido de este capítulo aluden en un primer apartado a la formación del docente respecto a la atención de alumnos con NEE; en un segundo momento a la concepción del docente de la Inclusión Educativa desde un habitus reflejado en sus prácticas y en un tercer apartado se aborda el proceso identitario que construye cada docente en la

atención de alumnos con NEE en dos vertientes: una "aceptativa" con trato diferenciado y sensiblemente comprometido y otra "aceptativa" con prácticas sedimentadas escuchadas en discursos esperanzadores y que van de la mano con la formación docente.

1. Recorrido histórico de la formación docente en atención a alumnos y alumnas con NEE

En México, la Escuela Normal de Especialización tiene origen precedente en lo que fue el Instituto Médico-Pedagógico y se funda como tal en 1943. Hasta 1984, los especialistas eran Profesores de Educación Preescolar o de Primaria que se especializaban 3 años más y se convertían en Profesores de Educación Especial. En este año, las Escuelas Normales del país imparten nivel licenciatura, esto es, la formación inicial de los profesores se convierte en educación terciaria, por lo que era necesario que ingresaran después del bachillerato, cuestión que antes ocurría después de la secundaria.

134

La Dirección General de Educación Especial llevó a cabo en 1995 el Seminario sobre Integración Educativa. En este espacio se vieron las contradicciones profesionales entre los especialistas y los profesores de la escuela regular. Se convocó a profesores de Educación Básica que tenían alumnos con NEE en sus aulas de manera espontánea. Cada uno fue refiriendo sus experiencias exitosas, ante la presencia de los especialistas que reclamaban capacitación para lograr la en ese tiempo la nombrada "integración" de dichos alumnos; los profesores de Educación Básica contestaban las dudas de los expertos en integración. Esta experiencia quedó documentada y su divulgación ayudó mucho a la sensibilización y a la reorientación de los servicios de Educación Especial, inaugurando una práctica profesional nueva que para muchos especialistas sólo era posible en la segregación.

Otra contradicción profesional se fue presentando entre los docentes en servicio (ya sea en una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

USAER o los Centros de Atención Múltiple CAM) que asumieron los Programas de la Educación Básica y erradicaron el currículo paralelo. Los cuerpos técnicos de diseño y capacitación quedaron rebasados por la práctica de integración de la operación de los servicios para la población con NEE. Los profesores especialistas en el aula sabían más que los técnicos capacitadores; estos últimos sabían de prácticas segregadoras; no habían experimentado la integración en su práctica profesional. Hubo necesidad de eliminar la supervisión de los técnicos expertos en segregación porque era contradictoria y conflictiva.

Pero la mayor de las contradicciones radicaba en la formación inicial de los profesores especialistas en las Escuelas Normales que impartían la Licenciatura en Educación Especial. Seguían formando para servicios segregados que ya no existían. La reorientación de los servicios de Educación Especial hacia la integración comenzó en 1993 y los Planes y Programas de las Escuelas Normales se reformaron recién el 2004, saliendo los primeros egresados de dicho currículo en 2008; 15 años después de la reorientación de Educación Especial.

Para el caso de Educación Especial, pasó de ser profesor especialista a Licenciatura en Educación Especial con una acentuación en alguna discapacidad como ya se hacía en la especialización. En el caso de la formación de los docentes de educación especial, superar las barreras conceptuales heredadas del modelo médico para entender y atender a la diversidad, implica una reestructura desde la formación docente hasta los servicios educativos, es necesario superar estas barreras, pues como sucede en muchos otros países (Florian, 2010). En México la integración educativa (en ese momento histórico aún no se usaba el término inclusión) se implementó como parte de las funciones de la educación especial, con todo y su historia. Así, en la formación de educadores especiales se oferta un programa nacional con un tronco común y un área de especialidad para atender uno de cuatro tipos de discapacidad (lenguaje y audición, motora, intelectual y visual). A esta estructura claramente heredada del modelo médico, se agregan otras barreras conceptuales con el mismo origen: la idea reiterada de identificar problemas o alteraciones, la necesidad de contar con un diagnóstico,

además de una valoración psicopedagógica para realizar adecuaciones curriculares, la necesidad de contar con aulas de apoyo para atender a los alumnos con NEE.

El programa de formación docente, además, no ofrece contenidos ni espacios curriculares específicos para desarrollar competencias para el trabajo colegiado ni para el trabajo con padres de familia, lo que ocasiona que, ya la práctica, los egresados trabajen de manera aislada y desarticulada del resto del sistema, reproduciendo el modelo segregacionista (Romero-Contreras et al. 2013). Este era el Plan de 1985, revisado y aumentado al que ya venía funcionando desde 1943 con actualizaciones mínimas; fue hasta el 2004 que se reformó con la pretensión de incorporar la integración educativa como parte sustancial de la formación inicial de los futuros profesionales de la Educación Especial. Sin embargo, esta formación docente no provee de suficientes recursos para el conocimiento de propuestas didácticas disciplinares. Los docentes en formación, al menos hasta ahora, reciben instrucción respecto de los contenidos que deben enseñar y no sobre cómo enseñarlos y ajustarlos a las necesidades de sus estudiantes. El actual currículo de la Licenciatura en Educación Especial (SEP, 2004), ofrece dos cursos de didáctica específica–disciplinar, uno de español y otro de matemáticas, cuyos contenidos se concentran en el conocimiento de los contenidos que el alumno de educación básica debe aprender en estas asignaturas, y solo ofrece algunos elementos de planificación y puesta en práctica de estrategias didácticas, lo que a todas luces parece insuficiente.

A partir del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, surgieron nuevos planes de estudio para las licenciaturas de educación preescolar (1999), primaria (1997), secundaria (1999), educación física (2002) y educación especial (2004). Las licenciaturas en educación preescolar, primaria y física contemplan una asignatura denominada Necesidades Educativas Especiales (en 4º semestre, 3º semestre y 6º semestre, respectivamente), con lo que dentro de la subjetividad del plan se buscó que los futuros maestros cuenten con información básica sobre las principales

características y necesidades específicas de los alumnos que presentan alguna discapacidad, o bien NEE asociadas con otras condiciones como la presencia de aptitudes sobresalientes y problemas de conducta, entre otros, así como sobre el trabajo que debe realizarse con ellos. En el caso de la licenciatura en educación secundaria se cuenta con una asignatura llamada Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo, donde se contempla la atención de jóvenes con discapacidad.

Sin embargo, ninguno de los docentes que atienden a las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad descritos en esta investigación fueron partícipes de estas reorientaciones en su formación inicial, puesto que tres de ellos cuentan con más de 20 años de servicio y una de ellas tiene Licenciatura en Normal superior con especialidad en Historia.

El pedagogo solo canaliza, y al normalista no le enseñan a generar la relación maestro y alumno, como lo trato como lo atiendo, el psicólogo es el especializado. (RON:12)

El sentimiento de desprofesionalización docente proviene no de una incapacidad en la racionalidad técnica del ser docente, proviene de la sensación de despojo. Es una cuestión afectivo-emocional.

La resistencia al desaprendizaje radica en la cultura, porque no ocurre de un día para otro. Los hábitos, los usos y costumbres son inconscientes, de ahí su dificultad para el cambio. "Del mismo modo, tampoco podemos olvidar que se produce una resistencia a la formación, paralelamente a la resistencia al cambio" (Imbernón 2008:143) esta subcategoría denominada desprofesionalización docente que se interrelaciona con la categoría principal prácticas "aceptativas" sedimentadas escudadas en discursos esperanzadores se abordará en el apartado final de este capítulo.

1.1 Las concepciones docentes sobre la inclusión educativa y las NEE, el reflejo de un habitus de reproducción

Los docentes abordaron el tema de la inclusión educativa en reuniones de consejo técnico, comentaron su inquietud sobre las alumnas y alumnos con NEE asociadas a discapacidad y otras más detectadas en cada aula de alumnos que no presentaban discapacidad, pero tenían dificultades para adquirir los aprendizajes, donde se grabó el discurso que da cuenta de las concepciones y significados que sobre inclusión educativa tienen los docentes y la directora.

¿Qué es inclusión educativa?

Maestro: ¿inclusión educativa? (se sorprende ante la interrogante y le provoca nerviosismo) Este... es cuando los alumnos están integrados... en... el aula, su aprendizaje... es más bien... los tenemos que integrar a ellos como grupo... que no deben de estar este... la educación debe de ser pareja para todos. (EN:11).

Estas concepciones y las observaciones generaron otras interrogantes, ya que durante las entrevistas los docentes coincidieron en que el proceso de inclusión se les hace complicado debido a que aceptan que no tienen la formación y apoyos necesarios para atender a los niños NEE. De esta manera se homologa la falta de formación docente respecto a la atención de alumnos con NEE con la responsabilidad compartida del equipo de USAER en un complejo proceso de prácticas "aceptativas" cargadas de prejuicios y estigmas hacia lo diferente. Las representaciones sobre esta concepción de diferencia y discapacidad nutren el imaginario escolar dando origen a prácticas "aceptativas" contradictorias entre inclusión y exclusión con respecto a la alteridad. El desconocimiento de los docentes ante su discapacidad y la manera de adecuar su práctica a sus NEE los convierte en individuos estigmatizados.

Necesito ir a cursos, necesito que me digan cómo hacerle para apoyarlos, sugerencias entre los que tenemos estos niños. (EN:11)

En esta lógica la inclusión se convierte en una práctica solo de discurso, ya que está sujeta a los procesos de formación del docente y como se abordó en el apartado anterior la formación para la atención a alumnas y alumnos con NEE comienza de manera posterior a la integración escolar de los mismos.

Retomo "El habitus (que) se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 2008:178). Es a partir de un habitus que los docentes producen sus prácticas, reduciéndolas a la reproducción del programa de acuerdo a su experiencia, y a los aprendizajes incorporados en cursos de formación continua, lo cual no significa que no sean sustantivas en sí, pero no responden a una verdadera inclusión educativa.

El argumento consiste en que, si aplicamos que "El habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas... precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias" (Bourdieu, 2008, op. cit.:40), entonces es comprensible que los docentes se afanen en poner en práctica actividades que han comprobado que resultan efectivas en el aprendizaje de los alumnos, vinculándolas con las sugeridas en los libros de texto, y realizando los proyectos que propone el Plan y Programas 2011, produciendo espacios de innovación como fue el caso de la exposición de alimentos derivados del maíz, donde el docente del cuarto grado grupo "A" donde es "aceptado" "Normando", convocó a las madres de familia a apoyar con la presentación de platillos típicos de la región donde el maíz fuese el principal ingrediente, evento en el cual fue visible la organización y participación de los alumnos con la lectura de sus investigaciones para luego finalizar con una convivencia en el patio escolar.

En cada bloque en todas las asignaturas estamos terminando el tema tres de historia con los derivados del maíz, ustedes saben que trabajamos por proyectos, lamentablemente algunos solo quedan en el salón y no salen al público, la idea siempre conmigo es sacarlo al público si se puede a la comunidad como cuando trabajamos los proyectos y carteles, entonces esto es solo una muestra de lo que trabajamos con los muchachos, que vayan entendiendo que el maíz es un legado cultural de los antepasados y en la actualidad es parte de la dieta de los mexicanos, vamos a escuchar algunas exposiciones de los alumnos. (RON:10)

Durante esta actividad "Normando" permanecía en la parte posterior del patio detrás de sus compañeritos girando en torno a si mismo, cuando paraba se acercaba a su compañero de lado derecho y trataba de introducir su dedo índice en su oreja, mientras su madre y todos los demás asistentes escuchaban las exposiciones de los alumnos. Estas prácticas "aceptativas" inocuas son dependientes de la exclusión que vive "Normando" dentro de la escuela, y dan cuenta de la desafiante tarea del docente, donde se aprecia un habitus incorporado luego de veinte años de servicio y una constante actualización que refleja el conocimiento del docente y sin embargo, la mayoría de las actividades "Normando" solo es aceptado, muchas de las veces tolerado... en ningún caso incluido.

Asimismo, el obstáculo mayor en la tarea de educación escolar de alumnos con NEE está vinculado con las formas de dependencia de prácticas habituales, con los sentimientos de inseguridad respecto de nuevas tareas, con la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de las experiencias innovadoras.

En términos generales, los docentes prefieren lo familiar a lo extraño o nuevo, laborar en un entorno reconocible donde se realice el menor cambio posible, comportarse en función de rutinas adquiridas, reaccionar de manera acostumbrada, pues estas formas dan sentimiento de confianza y seguridad. En el siguiente fragmento de un diálogo entre la maestra de grupo y el docente de educación especial podemos observar que se da cuenta de una práctica legitimada por el trabajo por proyectos que indica el Plan y Programas 2011 para sexto grado, el cual es una reproducción del habitus instituido de la función

docente por el actual sistema educativo, ante la cual la respuesta es acorde a las necesidades de sensibilizar al alumnado en general.

La maestra "Elena" entrega el reporte pedagógico de "Nancy", al docente de Educación Especial y le dice: que además necesita ejercicios de caligrafía, y dígame que me haga más caso, que me ponga más atención, porque yo sé que a ella se le dificulta, y le tengo que dictar más lento, por ejemplo trabajamos el reportaje, y el guión de radio, y si se les dificultó pero si lo lograron.

En respuesta el profesor de educación especial pide a la maestra de sexto que se use esa actividad del guion de radio para sensibilizar a los alumnos, dar información pero a través de la realización de ese proyecto. (RON:11)

En el discurso la docente existe preocupación por el desempeño académico de "Nancy", ¿Qué significado atribuye al decir que le tiene que dictar más lento, o bien que sabe que se le dificulta la escritura? Ante esta cuestión la docente argumenta que es la forma en que ella apoya a "Nancy", que el proyecto ya se había realizado, ella siempre ha sensibilizado a los alumnos, diciéndoles que jueguen con ella, o bien que la integren a los equipos de trabajo, es decir, ante la demanda de la docente que pide apoyo, la respuesta del docente de educación especial es una adecuación curricular entorno a la sensibilización necesaria para inclusión de las alumnas y alumnos con NEE que hasta el momento están en calidad de aceptados, tolerados y presentes en las actividades sociales y sin embargo, es descartada porque de acuerdo a los tiempos del bloque el proyecto ya fue.

En los casos descritos al momento de abrir el texto y analizar los discursos, vemos que existe una "cultura de hacer las cosas" (Imbernon, 2008:69) que refleja una aparente reproducción del currículo oficial, al llevar a cabo las estrategias sugeridas en el mismo, y sin embargo hay practicas sedimentadas construidas a base de un habitus instituido por "Las distinciones que diferencian y dividen han sido históricamente construidas como consecuencia del poder y sirven para crear sistemas de inclusión-exclusión y distinciones entre la capacidad de resolución de problemas de los distintos niños que no son universales, sino particulares a nivel

del propio ser." (Imbernon, 2005, pág. 142). De esta manera la educación diseñada para un alumnado homogéneo es excluyente por esa misma razón, sin embargo esa homogeneidad está instituida en el sistema educativo.

2. El consejo técnico: un espacio de reflexión en la inclusión o exclusión de alumnos con NEE

Una discusión está puesta sobre la mesa, es la presencia de alumnos que solo presentan NEE pero que no necesariamente presentan una discapacidad, ya que en reunión de consejo técnico los docentes manifestaron las dificultades que enfrentan con alumnos que no acceden a los conocimientos y a la realización de las actividades, además de los alumnos que presentan una discapacidad. A continuación se cita el caso breve de "Ingrid" una alumna que los docentes toman como ejemplo en la reunión de consejo técnico.

_Ingrid, silabeando, saca más buenas en los exámenes... (Prof. de 5° "B")

_Pero profe ella no copia, ella tiene mucha intuición, y le atina, ella es lista (maestra de 6° "B")

_De las regiones de Mesoamérica ella es lista, yo planteo la pregunta y las contesta y no traía las anteriores que había dejado de tarea. (Prof. de 5° "B")

_Yo la tuve en primero, paso en cuarto y en segundo, no accede a la lectura, es nuestra preocupación, que aprenda a leer, a lo mejor va a tener otras habilidades. Esa niña es de diciembre y le dije a su mamá que si la reprobaba y la mamá no aceptó, y yo le dije déjela otro año y va a aprender, entonces Ingrid es muy conocida porque no ha aprendido a leer, pero ella es buena para los retos matemáticos, yo he buscado otros, los resuelve, yo la tuve en segundo, y con estrategias de copias, avanzó, su mamá dice que su papá la tiene muy consentida, se la llevaba en la combi y no la dejaba hacer tarea. Y otra situación que la niña tuvo problemas en el parto que nació desmayada, que venía enredada en el cordón umbilical, y honestamente eso me tranquilizó, dije: al menos ha agarrado confianza. (Maestra de 1° "B"). (RON:12).

Según las valoraciones hechas por los docentes que han atendido a la alumna "Ingrid" que de 5° "B", ella no ha accedido a la consolidación del proceso

de lectura y escritura, sin embargo, destacan habilidades en el área de matemáticas, y rescatan factores familiares y orgánico-biológicos que pueden ser considerados etiológicos respecto de sus dificultades para leer y escribir.

De esta manera tenemos que el capital cultural va a ser determinante a la hora de poder integrarse de una manera fluida (capital cultural alto), o abrupta (capital cultural bajo), a la inclusión educativa y a los conocimientos validados por la clase dominante a través de la violencia simbólica.

Pero la mera verdad los niños están viciados y no saben respetar las reglas, aquí en lugar de educar a los niños mejor primero hay que educar a los papás, los niños son muy agresivos, aquí son peores, la educación que se mama en casa esta pésima, el saludar lo aprendí de mi familia, los valores se aprenden en casa, y cuesta, se ha padecido, por mi carácter me mandaban a los sextos, pero si me ha costado.

_Le puedo mandar a mi alumna Lizbet (comentario de Prof. De 6° "B")

_jajajaja (ríen todos los maestros) (RON:12).

Se observa en este discurso del docente la conexión entre las dificultades escolares y la familia de manera evidente, La familia sigue siendo una herramienta insustituible para la socialización del niño en la sociedad, un renovador dominante de la fuerza laboral y la unidad básica de la sociedad pero ha dejado de ser confiable como pilar de apoyo de la sociedad. La familia moderna tiene dificultades para mantener relaciones internas, encontrar objetivos comunes y crear un propósito de vida.

De esta manera la identidad de los docentes gira en torno a una actuación dirigida a la promoción de actitudes sociales que desarrollen la personalidad de los alumnos para responder a las demandas de su futuro laboral, "...por desgracia, el futuro laboral de las niñas y niños que padecen déficits, especialmente las que revisten mayor gravedad pueden ser una auténtica incógnita para padres y

profesores y estar sometido en gran medida al azar y a las posibilidades económicas y nivel de relaciones que pueden mantener sus familias.” (Puigdemívol, 1998:242) y que refleja de algún modo la falta de diseño de programas escolares que respondan a las necesidades futuras del alumno.

Motivar a los niños en el gusto por la lectura y por aprender y respetar las reglas, nadie quiere perder, motivarlos, hablar sobre la situación de la vida y reflexionar que es importante aprender, ver que la situación económica y política es difícil, que reflexionen que les depara el futuro, si nosotros los maestros nos cuesta, además de titularse se tiene que enfrentar el maestro un examen de oposición, en todas las profesiones entonces los cuestiono, ¿qué van a hacer? ¿qué han hecho? Dicen que si les preocupa, pero si, por ejemplo con Edgar, es chistoso, ayuda en casa, y es flojo en la escuela, le doy mi manzana, mi guayaba, es noble... (RON:12)

En este discurso del docente sobre sus prácticas da cuenta de su posición y función de buena voluntad para que sus alumnos logren insertarse de manera efectiva en la sociedad y de las estructuras educativas que favorecen el capital cultural, “entendido como la nobleza de estado” (Bourdieu, 2008:113), la cual tiene relación con el establecimiento de fronteras y diferencias establecidas por la sociedad, y enraizadas fundamentalmente dentro de la institución escolar, entre los que detentan un alto capital cultural (y por ende un alto capital educacional y económico), con los que tienen un bajo capital cultural, y por consiguiente, bajo capital económico y educacional, esta segmentación opera en la institución escolar (Bourdieu, 2008, op.cit.:110), es decir, existe una operación de clasificación y separación entre los alumnos dotados de un buen capital cultural, con aquellos que no lo tienen, manteniendo de esta manera las diferencias sociales preexistentes, (Bourdieu, 1997, pág.110).

Directora: lo que nos dicen las psicólogas de USAER es que no nos preocupemos, que se valoren y que con eso se determine que ya no pueden acceder a la lectura y escritura, y hacer las adaptaciones curriculares y si por ejemplo en el grupo están haciendo un problema de división, con el alumno NEE se trabaja objetos para reparto y así, en eso nos tenemos que enfocar ya, no a la lectura y escritura, pues ya no lo van a lograr que sean capaces de enfrentar la vida, normas, que no porque no sabe leer y escribir lo voy a dejar, tiene que seguir normas, para cuando

tenga un trabajo, no será un profesionalista pero un servicio que lo de bien, que no sea excelente académicamente, en pocos palabras si no accede hay que valorarlo, para que nos digan que no y nos ocupemos de lo que si puede aprender, tampoco se vale que lo releguemos con dibujos o cosas que no tienen relación con lo que estamos trabajando. (RON:12)

Docentes atribuyen las causas de la falta de inclusión educativa a factores fuera de su control y centrados en la familia, el carácter personal del alumno, el contexto sociocultural, es decir, a factores ajenos a su intervención docente. En este sentido se observa que los docentes tienden a evaluar la capacidad del alumno con base al grado de conocimiento y aceptación que tienen respecto de él, y más cuando conocen su entorno familiar, comúnmente, piensan que poco se puede hacer por estos niños y, en consecuencia, reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán los niveles más bajos de aprovechamiento.

...ellos tiene su portafolio y ahí van sus evidencias, me di cuenta que un niño en primero era destacado y ahora ha bajado mucho, y lo hice que comparara, él se dio cuenta de su retroceso...Somos dados a dársela a el papá a que vea y que mejor que el niño vea su propio trabajo me parece bueno. (RON: 12)

La desmotivación de los docentes ante los programas de innovación educativa se debe en más de un caso, a la falta de movilidad en su rol, la sobrecarga de trabajo, soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, desaprovechamiento de competencias e indiferencia de la incompetencia, así como al aislamiento vivido dentro de la escuela. "Además la insuficiencia de medios diversos para llevar a cabo la tarea de innovación en el contexto de la inclusión educativa" (Fullan y Hargreaves, 1996:165)

Sin embargo, los profesores a pesar de los años transcurridos en la inclusión de alumnos con NEE asociadas a discapacidad en la escuela regular no han logrado tener conciencia sobre sus necesidades y la atención requerida de acuerdo a sus requerimientos físicos, educativos sensoriales.

3. Los tipos de prácticas “aceptativas”

Con base en los resultados de la investigación hasta ahora alcanzados, queda claro que la inclusión escolar de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad está en un proceso de “aceptación” en la escuela primaria “Tierra y Libertad”, adaptándose y reestructurándose ante la presencia de los mismos, a fin de poder examinar las prácticas de los docentes tomando en consideración el entrecruzamiento de experiencias personales, la identidad, y el rol social que representa el género en la profesión docente.

La actitud del docente hacia los alumnos se valida con base en el criterio de autoridad educativa en la que está implicada tanto la definición del alumno, fundamentada en la caracterización que de ellos hace, como la posibilidad que se espera en cuanto a su adaptación y desarrollo en el ámbito escolar.

3.1 Las prácticas “aceptativas” con trato diferenciado y sensiblemente comprometido

Para explicar cómo se detecta la primera vertiente: “aceptativa” con trato diferenciado y sensiblemente comprometido, en las prácticas de los docentes fue necesario indagar mediante entrevistas de profundidad con las madres de familia de los alumnos con NEE sobre los docentes que han atendido a sus hijos en grados anteriores, y a los docentes de más antigüedad en la institución.

Al cruzar la información de las entrevistas surge la maestra “Lolita” identificada por su paciencia y comprensión ante la discapacidad de “Normando”. Cuenta con siete años laborando en la institución, y con 33 años de servicio docente. Fue la maestra que atendió a “Normando” en primer y tercer grado.

Cuando él llegó a primero, rápido me di cuenta que estaba malito, aparte su mamá me dijo, entonces yo hice adecuaciones curriculares, lo ponía a trabajar con materiales, que manipulara, y me ponía de acuerdo con su

mamá, nos poníamos metas, que caminará, que fuera al baño solo, qué dejará de usar pañal. (EN:06)

La docente, ante la necesidad de ajustar y variar las formas de enseñanza de acuerdo a las necesidades y posibilidades de "Normando", sin contar con un diagnóstico preciso, aplicó estrategias pedagógicas diferenciadas para desarrollar habilidades motrices y sociales.

Este dato se complementa con la primera observación de campo, que fue en el festival navideño, donde "Normando" participó en la coreografía de un villancico, en la cual su mamá lo acompañaba y le apoyaba sujetando unas luces de bengala. Era la mitad de ciclo escolar y "Normando" estaba en tercer grado. En estas participaciones "Normando" tuvo acceso al mismo tipo de experiencias que sus demás compañeros de clase. Cabe preguntarse ¿Cómo la maestra "Lolita" definió la forma de ayudar a "Normando"?

En mi trayecto como docente no tuve alumnos con NEE, hasta que llegué a la Lázaro, me tocó una alumna se llama "Teresita", se convulsionaba delante de todos, tenía discapacidad intelectual y motriz. Pero ahí si había psicólogo del USAER, nos daba material, la Terapista de lenguaje me decía cómo hacer las Adaptaciones Curriculares, trabajaban con ella dos veces a la semana. Y luego a mi hija, yo la integre a la escuela, yo fui su maestra. (EN: 06)

La experiencia de la maestra "Lolita" al atender a "Teresita", fue referenciando su práctica "aceptativa" este proceso dialéctico que le permitió construir y deconstruir su identidad en la recuperación de su práctica educativa generando la sedimentación de algunas actividades que recuperó en la atención educativa de "Normando", instituyendo el hábitus de inclusión en ese momento. Sin embargo, lo que contribuyó a su trato diferenciado y sensiblemente comprometido fue su experiencia como madre de una persona con discapacidad.

...Hasta que me dijeron que tenía que ir a una escuela especial en 1991, y la integre a esa escuela, el que siempre llevaba a la niña a la escuela era su

papá, yo fui madre desnaturalizada, por el trabajo, luego yo me la llevé seis años, así trabaje con "Ziara" mi hija, y ya tiene su certificado de primaria. Pero cuando me dieron la doble plaza la integramos de nuevo al CAM para que conviviera. (EN:06)

Estas dos dimensiones condujeron la construcción de la identidad docente en la vertiente "aceptativa" con un trato diferenciado y sensiblemente comprometido, el hecho de haber tenido experiencia con una alumna con discapacidad atendida adecuadamente por un servicio de USAER y el hecho de ser madre/maestra de una niña con discapacidad intelectual se interrelacionan dando sentido y significado a la práctica de la maestra "Lolita".

En este mismo orden de ideas "El lugar de lo doméstico y lo familiar al que la escuela no puede ser del todo ajena, quedará representado y ocupado por la mujer" (Tellez, 2000:75) lo cual alude a destacar que la feminización de la educación especial y de la educación en general es histórica si retomamos los casos documentados de Jean Itard, apoyado por Madame Guérin en la socialización de Víctor de l'Aveyron, y el caso de Hellen Keller (sordociega) educada por Anne Mansfield Sullivan, en ambos casos parafraseando a Pérez de Lara (2000) citado en (Tellez 2000 op. cit.: 78) la aportación social-afectiva en el caso de Madame Guérin, y la relación pedagógica simbolizada en el tacto en el caso de A. Sullivan, no han sido reconocidos como logros de la educación especial.

La orientación de las prácticas descritas anteriormente basada en "Entrega, amor, aceptación de lo incomprensible, cualidades de una relación no técnica, que no es científica y que sin embargo, cura, humaniza, porque es una relación de tú a tú"(Tellez, 2000:82) se deduce una analogía en las prácticas de la maestra "Lolita" ante sus experiencias con alumnos con discapacidad.

En esta vertiente podemos perfilar también a la maestra "Elena" que atiende a "Nancy", que aunque no tiene hijos que presenten discapacidad alguna, su sentido maternal y su mirada femenina en los procesos de la realidad que ha

vivido "Nancy", la han llevado a la deducción de que los docentes que en ciclos anteriores la han agregado a sus listas de asistencia, han dejado de lado su participación en las experiencias educativas y omitido las interacciones sociales en el grupo, al punto que ahora que ella lo retoma hasta sexto grado, ha tratado de sensibilizar a las compañeras y compañeros de grupo de "Nancy".

Yo la veo muy solita, y eso que ya han cambiado un poco las cosas, antes casi no le hablaban, no la integraban a los equipos de trabajo, o si se trataba de hacer algo en pareja, nadie quería trabajar con ella...pienso que a lo mejor los maestros que antes la tuvieron no trabajaron esa parte de la convivencia con ella. (EN:11)

El trabajo de la maestra "Elena" con "Nancy", se ha enfocado a promover su participación e interacción social en el aula, en este sentido lo que orienta la acción pedagógica de las prácticas "aceptativas" es la necesidad que ve en su alumna de ser "aceptada" por el grupo, de ser incluida en las actividades sociales que implica ser partícipe de un ambiente escolar.

De estas experiencias-prácticas institucionales tomadas de manera representativa luego del trabajo de inducción y deducción en la construcción de la matriz condicional/consecuencial, se generan como concepto la vertiente de prácticas "aceptativas" con un trato diferenciado y sensiblemente comprometido, definiéndolas como el encuentro del compromiso y la sensibilidad de las docentes hacia las alumnas y alumnos con NEE en un trato digno, humano y esperanzador.

Esta interpretación analítica generada en la codificación para comprender el fenómeno de las "prácticas aceptativas" tiene como condiciones causales la cultura experiencial de las docentes, así como su género y su condición de madres, las cuales generan las condiciones intervinientes que impactan en la atención de las necesidades educativas de los alumnos con NEE creando las condiciones contextuales para actuar en respuesta a la problemática.

La cual se representa en el siguiente diagrama:



Diagrama causal/consecuencial de las prácticas "aceptativas" con trato diferenciado y sensiblemente comprometido.

Cabe destacar que este apartado ha sido desde una mirada subjetiva, femenina a partir de que la reflexión se ha centrado en los procesos de construcción de la Inclusión Educativa desde los sujetos que la producen y desde quien produce la mirada aquí, desde un cuerpo y una experiencia de madre y mujer.

3.2 Las prácticas "aceptativas" sedimentadas escudadas en discursos utópicos, esperanzadores

Siguiendo la línea de orientación de análisis interpretativo de las prácticas surge la segunda vertiente: "aceptativas" sedimentadas escudadas en discursos esperanzadores, pues el nivel de interacciones que tienen los docentes con los alumnos que presentan NEE consiste en aceptarlos en sus aulas porque son parte del grupo asignado, inalteradamente continúan su práctica en esencia homogeneizadora.

También se puede apreciar una disociación entre su discurso esperanzador y la realidad observada en las indagaciones de campo, ya que dicen tener la disposición para atender las necesidades específicas de cada alumno con NEE,

pero justifican la reproducción acrítica de prácticas excluyentes en su desprofesionalización y la falta de recomendaciones detalladas por parte del docente de apoyo de USAER.

De tal manera los docentes reproducen un currículum oculto entendido como "El currículum oculto de las prácticas escolares tiene una dimensión sociopolítica innegable que se relaciona con las funciones de socialización que tiene la escuela dentro de la sociedad" (Gimeno, 2000:152) de esta manera se entiende la incongruencia en las prácticas que se discursan "aceptativas" pero que se traducen en una resistencia pasiva a la estancia de los alumnos en el aula, "ciertos casos de abandono escolar, parte del fracaso escolar, son manifestaciones de resistencia pasiva y activa a la normativa del currículum oculto, el fracaso de la socialización que impone" (Gimeno, 2000, op.cit.:153)

"Normando" está sentado, mira por la ventana a unos niños que juegan, luego vaporiza el cristal con su aliento... mientras la clase continua, el tema es la conservación de productos, un alumno explica como conserva en sal un alimento, luego pasa otra alumna a explicar como hizo una conserva mediante la deshidratación... "Normando" se da vuelta y se dirige a una alumna que está atentamente sentada, la sorprende jalando su cabello intentando quitar el adorno del sujetador en forma de mariposa. (RON:13)

En este fragmento del registro de observación ampliado se recuperan las acciones de "Normando" dentro del aula y la resistencia pasiva que se genera en el ambiente de aula ante la presencia de "Normando", nadie le habla, saben que no les comprende, no hay ningún tipo de interacciones sociales con él, es solo una tolerancia ante la alteridad del otro.

En el caso de "Edgar" en el cuarto "B" sucede lo mismo, el alumno se encuentra aislado del resto del grupo, haciendo actividades de tipo entretenimiento como colorear, mientras el resto de los alumnos y alumnas interaccionan entre ellos y trabajan actividades relacionadas con el currículum.

Respecto a la práctica "aceptativa" de los docentes hacia los alumnos con NEE se nota una sedimentación "...donde el acto repetitivo separado de su contexto originario y de biografías individuales concretas ofrece como un guión de

signos y tipificaciones, ofrecido como una solución permanente de una colectividad institucional dada" (Remedi, 2000:31) en el sentido de que los docentes han generado un habitus de indiferencia donde las condiciones causales se encuentran en el significado que los docentes le atribuyen a la diferencia y este repercute en las actitudes que tienen hacia sus alumnos que presentan NEE.

Con el no hay objetivos, ¿Qué puede hacer? ¿Qué puede aprender?, el hecho de que esté en la clase a mí me crea problemas, porque los padres de familia me reclaman cuando agrade a sus hijos (EN02)

Considerar que no hay mucho que lograr en un alumno que presenta NEE con una capacidad intelectual severamente menor y que además presenta conductas sociales agresivas, habla de las expectativas del docente son mínimas en cuanto a aprendizaje y representan un problema en sus prácticas aceptativas "...la mirada hacia el otro se torna especialmente problemática: el otro diverso es otro desigual, esto es la diversidad se vuelve sinónimo sólo de exclusión, de marginación, de anormalidad" (Skliar y Téllez, 2008:113) desde esta concepción los docentes que realizan prácticas aceptativas sedimentadas escudadas en discursos esperanzadores justifican su proceder en su desprofesionalización y la falta de recomendaciones del servicio de apoyo de USAER.

De entrada no hay diagnóstico, el maestro de apoyo y la psicóloga no supieron realmente que tiene, y las sugerencias que me pone en la valoración realmente no dicen nada, son muy generales, por ejemplo, que socialice con sus compañeros, ¿tu como lo ves, crees que puede socializar?...Yo Salí del MEXE, tengo 20 años de servicio, siempre voy a cursos pero me enfoco en tomar los que me sirven como el de Español y Matemáticas, no tengo una formación para atender este tipo de problemáticas. (EN02)

El docente da cuenta de que su implicación en su formación va enfocado a asignaturas que considera importantes por su trascendencia a nivel curricular, y también a los beneficios profesionales que posiblemente producen, por lo que respecta a la atención de alumnos con NEE, la desprofesionalización "en estas circunstancias, un abandono de la formación y una vuelta a las prácticas más familiares rutinarias y seguras, con menos riesgo profesional" (Imbernón,

1999:145). En la interpretación y análisis de las "prácticas aceptativas" sedimentadas escuchadas en discursos esperanzadores las condiciones causales se encuentran en la perspectiva del docente con respecto a su alumno con NEE, en su identidad de desprofesionalización y en la falta de recomendaciones específicas sobre la posible intervención pedagógica, lo anterior genera que la reproducción de un currículum oculto de indiferencia social que repercute en el aula, ante la resistencia de la presencia del alumno con NEE, lo que da como resultado un alumno aceptado y al mismo tiempo excluido, como se representa en el siguiente esquema:

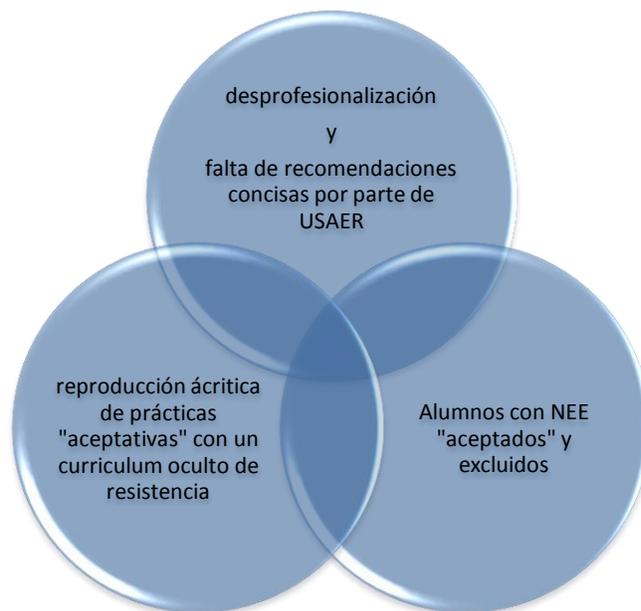


Diagrama de las prácticas "aceptativas" sedimentadas escuchadas en discursos esperanzadores

A partir de lo anterior, la investigación muestra que ciertos componentes socio-afectivos relacionados con la práctica docente pueden promover u obstaculizar la inclusión escolar de sus alumnos. Tal como dice Hargreaves (1994), son los profesores quienes llevan a cabo el currículum, interpretando sus objetivos y redefiniéndolo en base a sus concepciones personales acerca de la inteligencia, la educación y la Inclusión Educativa.

4. El papel del servicio de USAER

Desde este planteamiento cabe también interpretar el papel del servicio de USAER, que durante el ciclo escolar en el que se realizaron las observaciones y las entrevistas de profundidad, se rescataron discursos de experiencias de trabajo, dieron cuenta de aportaciones, conocimientos, estrategias y técnicas, sin embargo, al hacer el recuento de las acciones que caracteriza la metodología de intervención del equipo de USAER, se puntualiza la elaboración de una valoración psicopedagógica que se llevó a cabo en los meses de septiembre a noviembre, la cual ya se detalló en el capítulo I, posteriormente en diciembre se convocó a celebrar la semana de la discapacidad, como se describió en el capítulo II, en enero se dio a conocer a los docentes los resultados de la valoración y un listado de sugerencias para la inclusión educativa de los alumnos y alumnas con NEE, ante lo cual los docentes declararon que les era insuficiente esa orientación para determinar qué hacer y cómo promover actividades de Inclusión Educativa con los alumnos, lo cual se analizó en el capítulo III.

Como se ha revisado en bibliografía complementaria lograr resultados exitosos en algunas discapacidades, lleva mucho tiempo, y los resultados no son visibles o son mínimos por la diferencia que se tiene, el proceso de rehabilitación es más lento, y al analizar la situación de los alumnos de la Colonia Morelos, aceptados en la escuela primaria "Tierra y Libertad" vemos que la intervención del equipo de USAER no impacta significativamente en las prácticas de los docentes en la atención a alumnos con NEE, aunque es comprensible que el servicio debe adaptarse a las condiciones de cada institución escolar, que el trabajo con alumnos diferentes requiere tiempo y que hubo casos que la salud de los alumnos no permitió su diagnóstico e intervención de manera integral, además que los padres de familia se desmotivan, y no gestionan la atención médica especializada para mejorar la calidad de vida de sus hijos, porque ya explicamos en el capítulo II que el salario mínimo y las percepciones económicas de los familiares de los alumnos con NEE son precarias, donde acciones desde lo más sencillo, como hacer visibles a los alumnos con NEE a partir de actividades sencillas, la

sensibilización con pláticas en los grupos, han sido el comienzo ante el reto de la resistencia y el desconocimiento de alternativas colectivas ya que el capital humano es el punto de partida y la principal herramienta para la inclusión.

Si consideramos que “La educación inclusiva se refiere a identificar y superar todas las barreras de la participación efectiva, continua y de calidad en la educación, particularmente durante el ciclo educativo primario, donde se acepta ampliamente y se documenta el derecho humano de libre participación.” (UNESCO 2003:3). Además, “en la educación inclusiva... las escuelas deben acomodar a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Esto incluye niños sobredotados (quienes también son diferentes), niñas y niños que viven en la calle, niños que trabajan, niños migrantes, niños que han perdido a sus padres por el Virus de Inmunodeficiencia Humana o por guerras, niños de minorías culturales o étnicas y niños de otros grupos con desventajas o marginados”. En otro documento, se menciona que la educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos a fin de responder a una diversidad de estudiantes. Su fin es que estudiantes y maestros consideren la diversidad como un reto y como un enriquecimiento en el ambiente de aprendizaje, más que como un problema (UNESCO, 2003). El equipo de la USAER ha jugado un papel pasivo en la construcción de la inclusión en la institución, se emparejan al proceso de aceptación simulado en la escuela pues aunque se han realizado modificaciones de acceso arquitectónicas, las barreras para el aprendizaje se enfatizan en la cotidianidad escolar.

Basados en el discurso que la estrategia fundamental en materia de inclusión de los alumnos con discapacidad es la sensibilización social, su actuación en la promoción de los derechos y la erradicación de estereotipos fue mínima al promocionar la semana de la discapacidad en diciembre y al pasar a las aulas a explicar la situación de los alumnos con NEE a sus coetáneos.

En la normatividad, se pide que los maestros de apoyo trabajen con padres de familia y docentes de las escuelas regulares (SEP, 2004). Además, se pide que, en última instancia, trabajen con los alumnos. Por desgracia, los maestros de

apoyo invirtieron la jerarquía de las funciones anteriores y lo que hicieron fue trabajar con los niños, de manera individual, en un primer momento para la elaboración de la valoración psicopedagógica y posteriormente se les observaba cumpliendo con mucho trabajo administrativo, lo que reduce el tiempo y la calidad de la atención.

Aun así, los docentes regulares y los padres de familia mostraron reconocimiento por el apoyo prestado por el educador especial, lo que se puede explicar por la ausencia de modelos efectivos de educación inclusiva y las bajas expectativas que tanto docentes como padres suelen tener del sistema educativo y de los alumnos respecto de su aprovechamiento escolar.

REFLEXIONES FINALES

En los últimos años, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, se ha promovido el apoyo a los servicios de Educación Especial con la finalidad de que éstos cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios que les permitan orientar, asesorar y apoyar al personal directivo y docente de las escuelas de educación inicial y básica, de las distintas modalidades, para la inclusión de alumnos y alumnas que presentan NEE, así como atender directamente a las familias y a las niñas, niños y jóvenes que lo requieren. Me pregunto si se dan las condiciones suficientes y necesarias para el cambio que se propone; para ser efectivos es necesario formar parte de una estrategia más amplia en la que se requieren negociaciones sobre valores y principios, un énfasis mucho mayor en la colaboración y la participación y un reconocimiento de la responsabilidad y el compromiso que todos tenemos.

He tratado poner de manifiesto, el hecho de que la institución “aceptativa” opera de una manera tal, que logran perpetuar las estructuras de poder, de división del trabajo y de género, presentes en la sociedad “externa”, en relación al contexto “protegido”, generado por la pretendida autonomía de la escuela con respecto a la sociedad que la rodea. Esta perpetuación, a través de un mecanismo; tan subyacente en algunas ocasiones, y tan explícito en otras, violencia simbólica, es en este proceso en el cual se centró esta investigación, con los elementos de diversas observaciones y entrevistas, y su análisis, con el único objetivo de tratar de dilucidar cómo actúan los docentes y alumnos, en el diario vivir en la escuela, desentrañar estos constructos culturales de dominación y perpetuación de las estructuras dominantes en una economía disfuncional ya que el modelo económico neoliberal de nuestro país rechaza a una parte de sus integrantes por el hecho de ser diferentes.

Por lo anterior y con la intención de aminorar los obstáculos y obtener mayores alcances se destacan una serie de conclusiones a partir de las

interrogantes planteadas, del marco teórico, en espera de que sean consideradas como una aportación constructiva para mejoras educativas en contextos similares.

En el aspecto de las prácticas se encontró que la forma en que éstas se desarrollan: “aceptativas”, los docentes construyen un habitus de prácticas donde las oportunidades de los alumnos de participar de su aprendizaje son mínimas y el docente actúa como único trasmisor del conocimiento. En las prácticas predomina una enseñanza con concepciones homogeneizadoras, aunque cabe mencionar que también se encontraron algunas prácticas “aceptativas” con un trato diferenciado y sensiblemente comprometido con los alumnos en las docentes y también en el docente de apoyo de USAER.

Respecto al curriculum se puede decir que prevalece un curriculum cerrado, ya que los docentes se rigen bajo las mismas formas y procedimientos que han prevalecido desde hace mucho tiempo en la educación, situación que no permite hacer los ajustes necesarios para una verdadera inclusión educativa de los alumnos con NEE que existen en la escuela y que seguirán existiendo, puesto que ya en la recta final de la saturación teórica fue aceptado un alumno con hipoacusia moderada en primer grado y que por razones del tiempo comprendido para investigación en la MECPE ya no fue posible incluir en los datos, además de que el docente de USAER pensaba valorarlo hasta el siguiente ciclo escolar.

Como ya evidencí a lo largo de cada capítulo de la tesis se trata de una institución que solo “acepta” a los alumnos con NEE de manera física, pero en sus formas de intervención y enseñanza las modificaciones son mínimas aún con la valoración psicopedagógica y el apoyo del servicio de USAER. Pues respecto a las adecuaciones curriculares no definen quién, cómo y cuándo es pertinente realizarlas. Puesto que se enfocan únicamente al área cognoscitiva de los aprendizajes, y es claro que los aprendizajes no se conforman solo de aspectos académicos. Lo anterior es comprensible si recordamos que el sistema no ha aportado una formación pertinente a los docentes normalistas como se analizó en el capítulo IV además no ubica a los docentes congruentemente con su perfil ante la plaza que le asigna, como fue el caso de la maestra que tiene formación de

licenciatura en educación básica con especialidad en Historia y al ser acreedora a una plaza luego de presentar el examen de oposición es ubicada en nivel primaria.

Un aspecto más de las prácticas "aceptativas" es que estas son asumidas como una imposición del sistema a través de los discursos esperanzadores de apertura a la diversidad, lo cual genera que los cambios en las prácticas "aceptativas" sean poco profundos, pues realmente no impactan en la modificación del hábito de aceptación sin acción.

En este sentido, se advierte la posibilidad de reivindicar al sujeto, recuperar su protagonismo y realzar su subjetividad con posibilidad de constituirse en actor social en asociación con otros, recuperando el sentido de la existencia desde un proceso dignificante.

Respecto a las estrategias pedagógicas realizadas en las prácticas "aceptativas" de los docentes, no existen cambios en los elementos del currículum, (qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar), permanecen las formas de evaluar, las formas de agrupamiento no permiten la interacción de los alumnos con NEE con los demás integrantes del grupo, la interacción del alumno con el contenido continua siendo reproductiva y ejecutiva de las innovadoras propuestas de proyectos en planes y programas de estudio recientes. Como fue explicado en la construcción de categorías en los capítulos esta falta de modificación de las prácticas no atiende a las NEE.

El compromiso que tenemos todos es crear estas oportunidades de cambio y alternativas para una educación comprometida e innovadora. Una intervención educativa generadora de respuestas que superen concepciones tradicionales, rígidas y a veces artificiales. En definitiva, acercar las sociedades a los centros e instituciones educativas y éstas a aquéllas, a los ciudadanos, consiguiendo que el afuera y el adentro vayan juntos en la misma dirección. Resulta prioritario partir de la premisa de que toda comunidad posee y construye recursos, agentes, organizaciones y redes de aprendizaje, sin embargo, cabe cuestionar si esto es posible en una sociedad excluyente. Es preciso identificarlos y articularlos, a fin

de construir y experimentar procesos y proyectos educativos y culturales surgidos de las necesidades de los diferentes ámbitos y contextos, ya sean la escuela, la calle, el patio, y también, por qué no, de las posibilidades de esos espacios, tiempos y personas. Ainscow (2008) nos recordaba que la mejora educativa es básicamente un proceso social y que una orientación inclusiva trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. Quizá por eso, necesitamos aprender a aprender valores y prácticas “exclusivas”, en el sentido de diferentes, extraordinarias, únicas o singulares, pero realizadas de modo ordinario, natural y espontáneo.

Es reconocible también respecto a las instalaciones, la construcción de rampas de acceso a áreas específicas, que facilitaron el desplazamiento de los alumnos con NEE asociadas a dificultades motrices, en el reciente ciclo escolar, y que se puede interpretar como una acción de cambio en cuanto al reconocimiento del otro diferente, con necesidades que es necesario cubrir para que simbólicamente a la sociedad le llegue el mensaje de un cambio en la cultura arquitectónica de apertura a la diversidad.

La política pública debe promover no sólo las escuelas inclusivas sino también las sociedades que incluyan (se habla de una política de inclusión en un contexto de exclusión que excede lo educativo). Esta tarea no es sólo de la Educación Especial. Y éste es otro de nuestros desafíos, ya que por el momento tenemos una gran falencia, incluso en el seno mismo del ámbito académico de nuestra formación.

Pues como se abordó en el capítulo IV la formación del docente respecto a la atención a la diversidad surge de la necesidad de atenderlos porque ya estaban en las aulas integrados, “aceptados” desde una perspectiva de dar cabida.

Como se puede observar, múltiples son los factores que influyen y determinan el curso de las experiencias de inclusión. De ahí que la inclusión sea un proceso que se consolida en cada escuela y en cada aula, pero para que sea posible se requiere un cambio de hábitos en la forma de pensar y sentir hacia el

otro para orientar la elaboración de propuestas y el tipo de cambios que puedan servir a las instituciones en sus distintos planos: en la organización y funcionamiento académico, en la atención a los requerimientos de los maestros, en los apoyos del personal de Educación Especial, en los recursos y materiales para la atención de los alumnos y en las relaciones con los padres de familia, entre los más importantes.

Con respecto a la organización escolar en las reuniones de consejo técnico no se lleva a cabo un trabajo colegiado, que implique la participación de todos los docentes, pues aunque reconocen que si hay alumnos con NEE en sus aulas, y les preocupa su futuro escolar y la calidad de vida de sus alumnos a futuro, este discurso amoroso no se refleja en su práctica con habitus indiferente y tradicional.

Estas formas organizativas dan cuenta de que hay una desvinculación entre la escuela "aceptativa" y el servicio de apoyo de USAER, no existe un proyecto escolar que guíe el trabajo conjunto, reduciendo las acciones a un requisito administrativo más con el que hay que cumplir, aunque cabe destacar que el papel de USAER en el ciclo escolar reciente fue más significativo que en ciclos anteriores.

Respecto a la participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, es relativa y limitada, se reduce a términos asistenciales, es decir, están para apoyar en cuestiones de movilidad, de alimentación, para aspectos de disciplina o bien en la participación de eventos como festivales y la puesta en marcha de proyectos, sin embargo, enfrentan la problemática de no estar adecuadamente informados sobre la discapacidad de su hijo(a), pero sobre todo el peso de la mirada del otro que discrimina y excluye "produce una cadena de violencias sobre el otro" (Skliar, 2008:217) manifiestan su dolor por las actitudes de alumnos y docentes que en el paso de los ciclos escolares no han permitido su socialización, y solo han sido "aceptados" para mirar desde la invisibilidad la vida cotidiana escolar.

Por último, entender a las diferencias como un complejo problema social atravesado por múltiples determinaciones histórico-socio-económico-culturales y, además, partir de la premisa de que es una adversidad, pero que como tal no es destino truncado, sino que puede ser superada y transformada positivamente con el apoyo significativo del medio. Con esas afirmaciones, entendemos que los paradigmas tradicionales no se adaptan a este campo problemático. Se requiere de un cambio de paradigma.

Finalmente concluir esta investigación y mi formación en la MECPE ha sido un proceso edificante en todos los aspectos de mi vida ya que fue la oportunidad de reivindicar con éxito mi vocación docente con un sentido humanista y amoroso hacia cada aspecto de mi trabajo hasta entenderlo como un estilo de vida, es decir, me siento docente en cada momento del día, con un intenso espíritu investigador y crítico ante los sucesos cotidianos, los discursos han cambiado de su tono de credibilidad, pues entendí que para poder descubrir lo que se esconde detrás de las líneas hay que tener mucha cultura, encontré que en todo discurso oral y escrito hay contenido escondido.

Murió mi ingenua idea de una realidad simple y diáfana de rutinas aprendidas, fue trastocada con discursos situados en el cuestionamiento crítico de las prácticas, comprendí que la investigación responde a circunstancias sociohistóricas particulares, que todas son construcciones culturales, pero no siempre todas las interpretaciones son atinadas o tienen el mismo valor, todas merecen respeto, pero unas tienen más fundamento que otras, son más coherentes o plausibles, convencen a más personas, obtienen significados más completos o profundos. En lo personal la investigación es una experiencia formativa que me ha permitido comprender la realidad desde un sentido fundamentado y crítico.

Pertenecer a esta generación en especial, me permitió crear conocimientos que contribuyeron a mi formación y crecimiento personal, hasta organizacional, aprendí realmente cuando compartí mis experiencias de trabajo y mis reflexiones de lectura con personas que se encuentran en situaciones similares, este

aprendizaje dialógico-reflexivo (defino así a momentos de intenso intercambio de conocimiento en las sesiones de cada línea de la MECPE) estimuló el cambio de roles, unas veces se enseña y otras se aprende del otro, la cooperación y la colaboración.

La MECPE fue un proceso que consolidó mi identidad docente híbrida (íntegro y valoro mi formación inicial normalista y ahora universitaria) además contribuyó a un crecimiento personal, profesional y social inacabado, ya que ser docente requiere renovación e innovación en la práctica, lo cual se logra vinculando la investigación con la práctica docente.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-GAYOU J. J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México. Paidós Educador. pp. 222.

ANTUNEZ, S. (1999), El trabajo en equipo como factor de calidad. pp.163.

ARNAIZ S., Pilar. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe. pp. 170-200.

AINSCOW, M. (2001).Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. España. Narcea. pp. 122-150.

BAUTISTA, R. et al., (1993).Necesidades educativas especiales, Málaga, España, Aljibe, p. 132.

BERTELY, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Paidós. pp. 63-93.

BARTON,L. (comp.) (2008) Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata. pp. 462.

BERGER, P. LUCKMANN, Thomas La construcción social de la realidad Amorrortu editores, pp. 255.

BERNSTEIN, B. (1996) Pedagogía, control simbólico e identidad. Ediciones Morata, S.L. pp. 93-107.

BRENNAN, W. (1988), “El currículo y las necesidades especiales”, en El currículo para niños con necesidades especiales, España, Siglo XXI, pp. 33-63.

BOURDIEU, P. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. pp. 287.

BOURDIEU, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI. p.p. 289.

BOURDIEU, P. 1988. "Espacio social y poder simbólico", en: Cosas Dichas. Gedisa Buenos Aires; pp. 127-142.

BROGNA, P. (comp.) (2009). Visiones y revisiones de la discapacidad. México, Fondo de Cultura Económica. pp. 471.

BUTELMAN et al. (2006). Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas de educación. Buenos Aires. Paidós. pp. 240

CARRIZOSA, S. y Goma, M. (1997). Violencia y Educación. En Tiempos de Violencia. Área de Subjetividad y Procesos Sociales, unidad Xochimilco. México.

CASTELAN, M. (coord.) (2012). Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad, Expectativas y realidades en Hidalgo. México, Servicios de Inclusión Integral A.C. pp. 132.

CONAPO (2009) Informe Nacional de Población. México D.F.

CROIZER, M. y Friedberg, E. (1990) "Introducción: las restricciones a la acción colectiva", en actor y sistema. Las restricciones de la acción colectiva. México, Alianza Editorial Mexicana. pp. 38.

DERRIDA, J. (2001). De la hospitalidad, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.

DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. pp. 357.

DUK. C. y Murillo (2011) Vol. 5 No. 2. Aulas, sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

ECHEITA, G. (1994). A favor de una educación de calidad. Cuadernos de Pedagogía, Nº 228. Barcelona. pp. 66-67.

ECHEITA, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 12 de enero de 2012.

ESCALANTE, H. I. y Ochoa, F. J. (coords.), 2004, Estudio exploratorio para conocer las condiciones de la práctica educativa en el contexto de la integración educativa en México, México, UPN/Fundación para la Cultura del Maestro.

ENRÍQUEZ, E. (2002). La institución en la institución y las organizaciones en la educación y la formación Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. pp. 41-66.

ERICKSON, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, Merlin C. (1989) (Ed). La investigación de la enseñanza. 3 vols. (Trad. Gloria Vitale). México: Paidós Educador. pp. 195-301.

FERNÁNDEZ, L. (1989) "El concepto de institución en: El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. Paidós, Buenos Aires, pp. 13-42.

FLICK, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata. pp. 367.

166

FLORIAN. L. y Spratt (2013). nº 11 (3).Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. Revista de Investigación en Educación, pp. 141-149. En <http://webs.uvigo.es/reined/>

FRANKLIN, B. M. (comp.) (1996) "Interpretación de la discapacidad", Teoría e Historia de la educación especial, Barcelona, Pomares-corredor. pp. 331.

FREIRE, P. (2001 a). Política y educación. Buenos Aires, Siglo XXI.

FRIGERIO, G. (2002). "Educar: una filosofía del tiempo". En: Ensayos y Experiencias. Buenos Aires. No. 44. pp. 256.

FRIEDBERG, E. (1988), "L'analyse sociologique des organisations", Pour, núm. 28, Privat, París. pp. 53-54.

FOULCAULT. M. (2007) Los anormales. Buenos Aires. FCE. pp. 174.

GALLARDO J. y Salvador L. (1998). Discapacidad Motórica. Aspectos psicoevolutivos y educativos. España.

GARCÍA, C.I. (2006). BANCO MUNDIAL. Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. Diagnóstico actual y desafíos para el futuro. pp. 108

GARCÍA, C. I. (2009) Educación Inclusiva. Material del participante. México. SEP. pp. 183.

GARCÍA, C. I. y Silvia Romero Contreras (2011), Evaluación del proceso de integración educativa en México, México, SEP (Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2006). pp. 28.

GARCÍA C. I. (2009). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: diagnóstico actual y desafíos para el futuro. México: Banco Mundial- UASLP. pp. 106.

GARCÍA, C. I. Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., & Puga, R. I. (2000). ¿Qué es la integración educativa? En: La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP- Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. pp. 250.

GARCÍA, C. I. Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah, A., & Puga Vázquez, R. I. (2000). Las adecuaciones curriculares. In La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México: SEP- Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España. pp. 250.

GIROUX, H. (2003). La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural. Pablo Manzano, traductor. Madrid: Morata. p.p. 163.

GOFFMAN, E. (2006). Estigma. La identidad deteriorada. Buenos Aires. Madrid. Amorrortu Editores. pp. 172.

GUAJARDO, E. (2009). Vol. 3 No. 1. La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.

HARGREAVES, F. (1996) Educación inclusiva. Londres. Routledge. pp. 319.

INEGI (2010) Principales Resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, México, D.F.: INEGI

IMBERNÓN, F., CORDERO, Graciela y otros. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: Reflexión y experiencias de investigación educativa. Madrid: Graó. pp. 184.

KAËS, R. Institución y las Instituciones: Estudios psicoanalíticos, Buenos Aires, Paidós, 1996. pp. 23.

KUHN, T. S. (1991). La estructura de las revoluciones científicas. México. FCE pp. 33-50.

LÓPEZ M. M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Alas para volar. Granada: Universidad de Granada. pp. 45-70.

LOUREAU, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

MELILLO, A. y Suárez Ojeda, E.N. (Comp.) (2001). Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias. Barcelona. Paidós. Tramas Sociales.

MORENO, Alejandro (2009). El capital simbólico de la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso, Heredera fundante de educación especial en el estado de Hidalgo. Tesis de maestría, México: UPN.

ORTEGA, et.al. (2006). Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales. Psicología y Ciencia Social, año/vol. 8, número 001. Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México. pp. 21-32.

ORTIZ, S. (1998). Una escuela abierta a la diversidad, ensayos y experiencias. Vol. 5, No. 26. pp. 14-25.

PUIGDELLIVOL, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona. pp. 84.

REMEDI, E. (Coord.) (2004) Encuentro de Investigación Educativa. México. Plaza y Valdés. pp. 133-145.

RICOUEUR, P. (1999). Del lenguaje del símbolo y de la interpretación. En Freud: una interpretación de la cultura. México: Siglo XXI. pp. 7-21.

SACRISTÁN, J. G. (2002). Comprender y Transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata, S.L. pp. 442.

SACRISTÁN, J.G. (1989). El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Segunda Edición. Ediciones Morata, S.A. pp. 65-90.

SÁNCHEZ, P. A.; Torres González, J.A. (2002). Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad. Madrid. Pirámide. pp.336.

SÁNCHEZ, P. (1993). Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En CISE-UNAM. Perfiles educativos. México: CISE-UNAM. Revista No. 61 julio-septiembre de 1993. pp. 64-78.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): La escuela que aprende. Ed. Morata. Madrid. pp.128.

SEP, (1997). Antología de Ararú. México. pp. 87.

SEP (2007) Programa Sectorial de Educación (2007-2012). Sep. México. pp. 64.

SEP (2004) Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. Sep. México. pp. 128.

SKILIAR, M. T. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. pp. 256.

STAINBACK y Stainback (1990) De la Educación Especial a Educación en la Diversidad. pp 172 .

STRAUSS, A. y Corbin, J. (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Facultad de Enfermería. Colombia: Universidad de Antioquia. pp.339.

TARRÉS, M.L. (Coord.). (2001-2008). Observar. Escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México. Porrúa. pp. 409.

TAYLOR, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento, FCE, México.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados. Editorial Paidós Básica. pp. 100-132

170

T. BOOTH Y M. AINSCOW, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. España, Universidad de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 2000. pp. 256

THOMPSON, J. (1993). Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México.

UNESCO (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC. pp.111.

UNESCO/OREALC (2007) El derecho a una educación de calidad para todos en América latina y el Caribe REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 5 (3), pp. 1-21.

VALLES, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A. pp. 219.

COMPLEMENTARIA

ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. En Diario Oficial. Consultado el 28 de diciembre de 2013.

WEBGRAFÍA

<http://teleton.org/>

Cárdenas A. y Barraza M. Marco Conceptual y experiencias de la Educación Especial en México. Ed. Instituto Universitario Anglo Español, México, 2014. p. 173. Consultado el 5 de diciembre de 2014 en

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MarcoConceptual.pdf>

48ª Conferencia Internacional sobre esta misma temática auspiciada por la UNESCO y el BIE en el 2008 (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48areunion-2008.html>).

Index for Inclusión, elaborado por los profesores Booth y Ainscow (2002). Consultado el 20 de agosto de 2014. En

<http://www.csie.org.uk/publications/index.shtml>

Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtién, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990. Consultado el 24 de agosto de 2013 en: www.oei.es/efa2000jomtien.html

Programa Escuelas de tiempo Completo. Consultado el 1 de abril de 2014 en: <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Madrid/ UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia. Consultado el 25 de septiembre de 2013 en: <http://www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframeng.shtm>

Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales). Consultado el 25 de septiembre de 2013 en: <http://www2.unesco.org/wef/en-conf/dakframeng.shtm>

Reforma Hacendaria y Fiscal Consultado el 21 de mayo de 2014 en: http://www.conacimi.gob.mx_pdf_tabla_salarios_minimos_2014-01_01_2014.url

UNESCO (2003) Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación París: UNESCO consultado el 23 de abril de 2013 en <http://unesdoc.unesco.org.educación/inclusiva>

UNESCO (2005) *Guías para la inclusión: Acceso a la educación para todos*. París: UNESCO. Consultado el 6 de diciembre de 2014 en: <http://unesco.org/educacion/inclusiva>

OTRAS FUENTES

FUENTES PRIMARIAS.

OBSERVACIONES:

RON:01. Registro de Observación al grupo de primer grado, realizada el 23 de Agosto del 2013, a las 8:33 am.

RON:02. Registro de Observación al grupo de cuarto grado grupo "A", realizada el 23 de Agosto del 2013, a las 9:13 am.

RON:03. Registro de Observación al grupo de cuarto grado grupo "B", realizada el 23 de Agosto del 2013, a las 9:36 am.

RON:04 Registro de Observación al grupo de sexto grado grupo "B", realizada el 28 de Agosto del 2013, a las 8:20 am.

RON:05 Registro de observación al grupo de cuarto grado grupo "A" realizada el 28 de agosto de 2013, a las 11:00 a.m.

RON:06 Registro de observación del receso y el área de la cocina escolar realizada el 28 de agosto, a las 10:30 a.m.

RON:07 Registro de observación de la hora de entrada realizada el 26 de agosto de 2013 a las 7:50 a.m.

RON:08 Registro de observación del receso y el área de cocina escolar realizada el 23 de septiembre de 2013 a las 10:30 a.m.

RON:09 Registro de observación del receso en patio y entrada escolar realizada el 29 de septiembre de 2013.

RON:10 Registro de observación del aula de cuarto grado grupo "A" realizada el 23 de noviembre de 2013.

RON:11 Registro de observación de la valoración psicopedagógica a alumnos con NEE durante el periodo del mes de noviembre de 2013.

RON:12 Registro de Observación realizado durante la reunión de consejo técnico el 29 de noviembre de 2013.

RON:13 Registro de Observación del aula de cuarto grado grupo "A" realizada el 3 de diciembre de 2013.

Diarios de campo 1, 2, 3, 4, 5, 6,7,8,,9,10,11,12 y 13 realizados en el periodo comprendido del 2 de diciembre de 2012 al 25 de febrero de 2014.

ENTREVISTAS:

EN01. Transcripción de la entrevista de profundidad, realizada a la madre de alumno CON NEE el 3 de Septiembre del 2013, a las 8:00 a.m.

EN02. Transcripción de la entrevista de profundidad realizada al docente Raúl el 5 de Septiembre del 2013, a las 9:00 a.m. Reanudada en 23 de septiembre, 28 de octubre, 4 y 18 de noviembre de 2013.

EN03. Transcripción de la entrevista de profundidad realizada a Docente de Educación Especial el 9 de septiembre de 2013, a las 9:00 a.m. Se complementó el 23 octubre, el 18 de noviembre, 3 de diciembre del 2013, y 13 de enero de 2014.

EN04. Transcripción de entrevista de profundidad, realizada a madre de alumno con NEE el 6 de octubre de 2013, a las 8:30 a.m.

174

EN05. Transcripción de entrevista de profundidad realizada a madre de alumna con NEE el 14 de septiembre de 2013.

EN06. Transcripción de entrevista de profundidad realizada a la docente de primer grado el 9 de septiembre de 2013.

EN07. Transcripción de la entrevista a Sr. Gastón, personal de intendencia que labora actualmente en la escuela el 8 de septiembre de 2013, a las 10:30 a.m.

EN08. Transcripción de entrevista de profundidad realizada a madre de alumno con NEE DE 4° "B". el 10 de diciembre de 2013 en su domicilio a las 12 p.m.

EN09. Transcripción de entrevista a Psicóloga de Servicio de USAER No. 42 el 23 de octubre de 2013 en su segunda visita a la escuela primaria.

EN10. Transcripción de la entrevista al director de la escuela, realizada el 22 de septiembre del 2013, a las 12:00 p.m.

EN11. Transcripción de la entrevista de profundidad a docente de sexto grado grupo "A" realizada el 26 de septiembre de 2013.

EN12. Transcripción de la entrevista a la directora (reposición de director jubilado) de la escuela, realizada el 11 de Noviembre del 2013, a las 10:30 a.m.

EN13. Transcripción de la entrevista a los docentes, realizada el 21 de Octubre del 2013, a las 9:30 a.m.

EN14. Transcripción de la entrevista a "Edgar".

EN15. Transcripción de la entrevista al Sr. Juan Ramírez Cerón, de las primeras generaciones de la escuela primaria objeto de esta investigación. El 25 de diciembre de 2013, a las 10:00 am.

PLÁTICA INFORMAL:

PI. Platica informal con la docente de primer grado, realizada el 6 de Diciembre del 2013, a las 11:45 a.m.

175

CUESTIONARIOS:

TC1. Transcripción de las respuestas del cuestionario aplicado a los compañeros del grupo de alumno cuatro, realizada el 25 de Noviembre del 2013, a las 9:00 am.

FUENTES SECUNDARIAS

Plan Anual de Trabajo (PAT) 2012-2013 Escuela Primaria Hogar y Patria pp. 3-28.

Fuente: De la revista "El Eco de Mixquiahuala" Revista Mensual de Variedades, núm. 19, año II, Mixquiahuala de Juárez, Hgo. Agosto de 1945.

OTRAS FUENTES

Revista Cubana de Pediatría (2002). 74(2), pp. 151-61

ANEXO 1

A continuación en el Diagrama 1 se presenta una perspectiva general del proceso, problematización y construcción del tema.

DIAGRAMA 1



Como se nota en el diagrama la pregunta central implica dar cuenta de los motivos que me llevaron a investigar sobre Inclusión Educativa desde mi experiencia como docente para encontrar los sentidos y significados en una escuela de tiempo completo con cuatro alumnos con NEE, que como primer supuesto de mi parte presentan barreras para el aprendizaje, sin embargo, con las observaciones y entrevistas de profundidad el hallazgo transforma este supuesto posicionando a la escuela y la sociedad como las principales barreras para la Inclusión Educativa.

ANEXO 2

En la siguiente tabla se recuperan las técnicas de investigación empleadas para cada informante.

Tabla 1. Datos generales de los sujetos considerados en el estudio y técnica utilizada.

Sujeto	Número	Técnica utilizada
Director	3	Entrevistas de profundidad
Docentes	12	Entrevistas de profundidad y observaciones de su práctica.
Madres de alumnos con NEE	4	Entrevistas de profundidad
Alumnos	4	Entrevistas de profundidad y observaciones en distintos ambientes escolares.
Médico de la comunidad	1	Entrevista de profundidad
Compañeros de clase de los alumnos.	20	cuestionario

ANEXO 3

El cuadro es un ejemplo de la forma en que se sistematizó la información de las entrevistas realizadas:

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	TESTIMONIO	INTERPRETACIÓN	ANÁLISIS	CONCEPTOS	INFORMANTE
¿Qué sentidos y significados han construido los docentes de la escuela primaria Hogar y Patria en sus prácticas sociales y singulares en el "intento" de incluir a alumnos con Barreras para el aprendizaje?	El quehacer docente ahora es capacitarse para atender las necesidades que se presenten en el grupo, investigar en internet, tomar cursos, promover la sensibilización, mi intervención es sugerirle al maestro el plan de atención, luego de una valoración psicopedagógica.	El maestro como verdadero agente de la inclusión.	Los docentes requieren participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional, para realizar su práctica docente de manera efectiva, aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande.	INCLUSION EDUCATIVA Necesidades Educativas Especiales Barreras para el aprendizaje Practica docente	PSICOLOGA EDUCATIVA DE USAER No. 42 EGRESADA DE UPN AJUSCO CON 21 AÑOS DE SERVICIO ATIENDE 12 ESCUELAS ORIENTANDO A DOCENTES

ANEXO 4

Proceso para la construcción de la tesis "La inclusión educativa en las prácticas escolares de una escuela "aceptativa", entre el discurso utópico y la realidad amarga." aplicando el método de la Teoría Fundamentada.

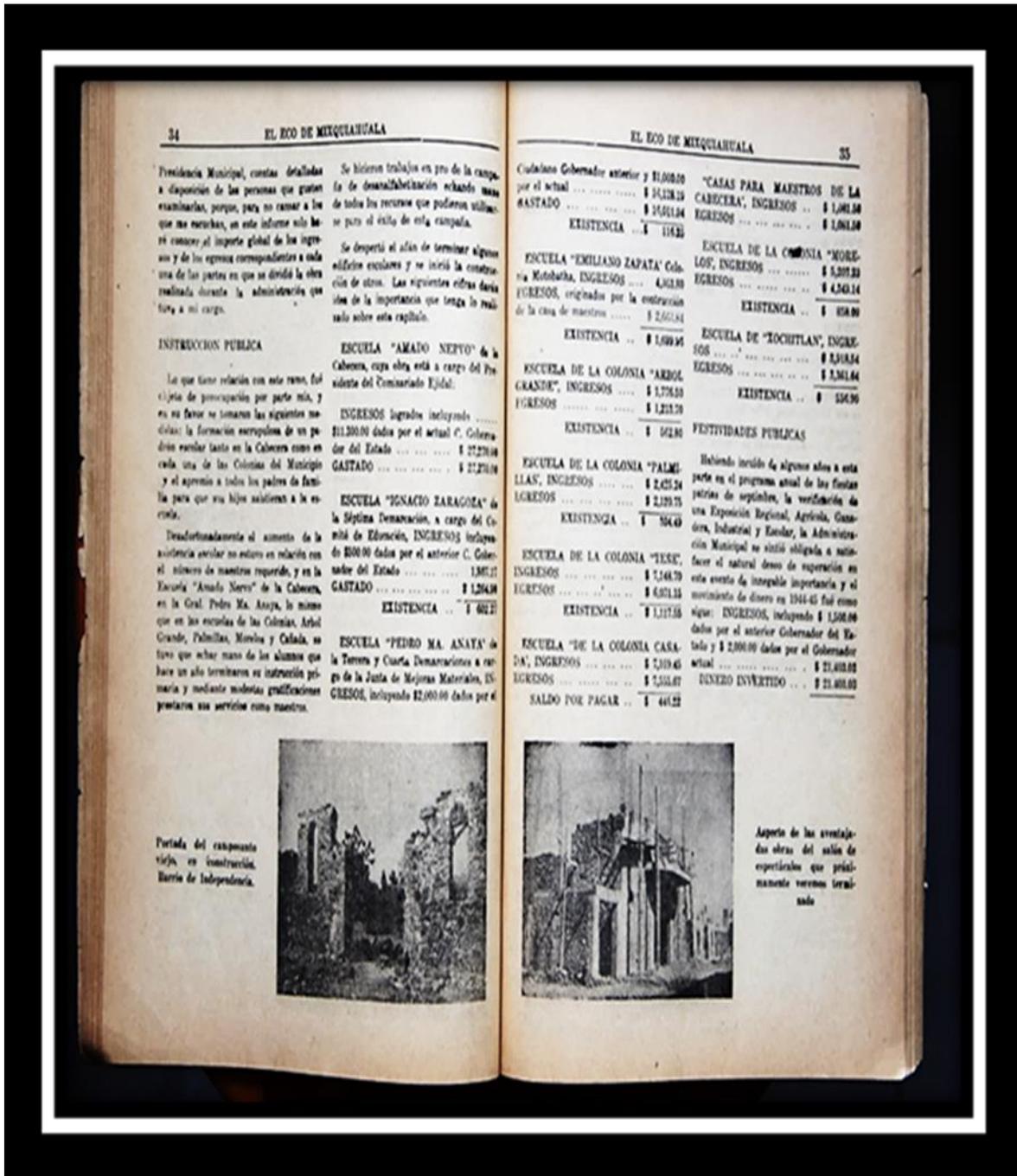
ACCIONES	PROCESO	RESULTADOS
Revisión de la Literatura Técnica	Revisión de la literatura técnica: Búsqueda de información relacionada con el fenómeno de la inclusión educativa, Lectura de libros, tesis, publicaciones, artículos en internet sobre la inclusión educativa, la conceptualización de los alumnos con discapacidad, escritos filosóficos e investigaciones recientes publicadas en COMIE, etc. Acercamiento a la realidad de estudio.	Construcción de las interrogantes de la investigación en torno a: ¿Qué sentidos y significados han construido los docentes de la escuela primaria "Tierra y Libertad" en sus prácticas sociales y singulares en el "intento" de incluir a alumnos con NEE? ¿Es la escuela la principal barrera para el aprendizaje de los alumnos con NEE? Acopio de la información pertinente del tema.
Definición de las interrogantes de investigación	Puntualización de interrogantes de la investigación. Producción de las preguntas básicas de la investigación con precisión para focalizar los hallazgos, sucesos o eventos de la investigación.	¿Cuál es el proceso de inclusión educativa en la escuela primaria "Hogar y Patria"? ¿Cómo se desarrollan las prácticas educativas en relación con la inclusión educativa en la escuela primaria Hogar y Patria?, ¿Cuáles son las expectativas y acciones de las y los implicados en la inclusión educativa? ¿Qué condiciones hay alrededor del docente desde su formación, la comunidad escolar demás docentes, en torno a la presencia de un niño con NEE en la Institución Escolar?
Selección de los informantes y recolección de datos. Diario de campo. Grabaciones en audio y video.	Selección del muestreo teórico, (informantes claves y literatura). Recolección de información por medio de trabajo etnográfico y entrevistas a informantes claves: Madres de familia, docentes, alumnos y directivo.	Afinar la credibilidad y transferibilidad. Construcción de incidentes y conceptos, creación de la base de datos para el estudio. Registro ampliado de observaciones y entrevistas.
Ordenamiento de datos	Búsqueda o construcción del dato cualitativo. Organización de la información recabada en cuadros por informante y por grupo.	Conformación del dato análisis de incidentes. Afinación de la información para conformar conceptos, categorías y proposiciones relacionadas con los elementos o componentes de estudio.
Análisis de los datos	Análisis minucioso para buscar lo específico de los datos (microanálisis) Codificación abierta, axial y selectiva. Las propiedades y dimensiones que los sujetos atribuyen a la presencia de alumnos con NEE asociadas a discapacidad	Búsqueda de similitudes y diferencias. Conceptualización. Codificar para reforzar la credibilidad. Agrupación de conceptos y conformación de categorías.
Contrastación de la información	Depurar las categorías. Contrastar los datos con la literatura técnica. Confirmar los datos. Segundo Muestreo teórico para confirmar las categorías en el marco teórico de la investigación.	Contrastación de la información que emergió de los informantes claves con la información de la literatura existente del tema confirmando la misma. Elaboración de la Matriz condicional/consecuencial.
Aproximación a la tesis	Saturar la información con múltiples estrategias (observaciones, entrevistas, revisión de la literatura, grabaciones en audio y video) para definir la teoría que emerge. Depurar las categorías. Vínculos Conceptuales.	Saturación de la información y finalizar el proceso. El margen de incremento se redujo. Integración de categorías, subcategorías y propiedades. Elaboración de infogramas. Confirmabilidad de los datos Presentación de la Matriz condicional/consecuencial confirmada. Elaboración de redes semánticas-vínculos conceptuales.
Construcción de la tesis	Construir el modelo teórico. Reflexión por parte de la investigadora.	La transversalidad de las prácticas "aceptativas" a partir de las categorías emergentes y del análisis de los datos.

ANEXO 5

Matriz Condicional/Consecuencial

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	PROPIEDADES	CARACTERÍSTICAS
Escuela aceptativa	<ul style="list-style-type: none"> • Institución • Perpetuadoras de estructuras de poder • Adecuaciones de acceso • Contexto escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Buen ambiente laboral • Semiurbano • Capital contextual • Que enseñe valores 	<ul style="list-style-type: none"> • Usos y costumbres • Reproducción cultural • Violencia simbólica
Prácticas aceptativas	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes aceptativos • Expectativas reducidas • Inalteradas • Homogeneizadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Los tenemos que integrar • Necesito que me digan cómo hacerlo • Inocuas • Contradictorias • Identidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de desprofesionalización • Resistencia al desaprendizaje • Hábitus incorporado, instituido • Sedimentadas
Alumnos especiales	<ul style="list-style-type: none"> • Estigmatización • NEE • Marginación • insensibilización 	<ul style="list-style-type: none"> • Prejuicios • Sin amigos • <i>No me siento bien aquí...</i> • Restringidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerados • Excluidos • Aceptados • Agredidos • Asistidos por madres
Educación especial	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio de apoyo (USAER) • Evaluación psicopedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • trabajo colaborativo • Rezago educativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Marginación • El paradigma de la inclusión educativa ha quedado reducido a aceptativa
Sentir de Las Madres	<ul style="list-style-type: none"> • Fortaleza • Miedo • Incertidumbre • Dolor • Desamparo • Impotencia • incomprensión 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Yo hubiera querido que le hubiera puesto más atención</i> • <i>La gente no lo mira bien...</i> • <i>Solo Dios sabe ¿por qué a mí?</i> • <i>¿por qué a nosotros?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobreprotección • Aceptación simulada • Un futuro mejor • No hay respeto • Hay agresividad
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión • barreras para el aprendizaje • Rechazo • Indiferencia 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¡Me duele cuando me pega!</i> • Acostumbrados a su conducta 	<ul style="list-style-type: none"> • Agresión física • Insultos verbales

ANEXO 6



La fotografía corresponde a las páginas 34 y 35 de la revista "El Eco de Mixquiahuala" en la cual se puede ver parte del informe de egresos que durante la gestión del Presidente José C. Mendoza, se asignó presupuesto para la construcción de diversas escuelas del municipio, entre ellas la de la Colonia "Morelos".

ANEXO 7



La presente fotografía fue tomada en el salón del maestro Saúl el día 28 de septiembre de 2013, en ella se puede observar la calendarización de las diferentes actividades que se realizarán en la institución durante todo el ciclo escolar, así como las comisiones asignadas a cada uno de los docentes. (RON: 16).