



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

**Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad
en la escuela primaria general, indígena y especial. Un
análisis del discurso**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

ALEJANDRO MORENO LOZANO

DIRECTORA DE TESIS

DRA. ROSA MARÍA VALLES RUÍZ

Pachuca de Soto Hidalgo; México, abril de 2013.

RECONOCIMIENTOS

Mi reconocimiento a la UAEH, por su liderazgo académico en el estado, el cual se refleja con su quehacer diario con la generación de conocimientos de avanzada en todas las áreas del conocimiento.

Al CONACyT por la beca recibida, dedicada a la construcción de la presente tesis que tiene como sujeto central a los niños con discapacidad que cursan la educación primaria en el estado de Hidalgo.

A la educación especial, y de ella la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) porque allí se gestó los inicios del objeto de investigación que llamó fuertemente mi atención.

A la educación primaria general, indígena y especial por abrir sus puertas a la investigación y a los profesores que amablemente dieron su tiempo y su discurso que es el fundamento de esta tesis

DEDICATORIAS

In memoriam

Dra. Ma. De los Ángeles López

A donde quiera que esté... le agradezco su calidad como persona y su entereza profesional

Dr. Carlos Rodríguez Solera, Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez y Dra. Rosa María Valles Ruíz

por sus recomendaciones fundamentadas en la teoría y la experiencia.

A mi padre y mi madre, a quienes tengo la fortuna de tenerlos conmigo.

A Alex, Mahetzy y Luisa.

RESUMEN

En esta investigación se analiza el discurso de los padres y profesores utilizando las herramientas propuestas por Prieto (2000) en tres escuelas primarias de modalidades distintas: general, indígena y de educación especial; las cuales fueron elegidas tomando como parámetro de selección estadística aquellas que reportaron porcentualmente mayor número de niños con discapacidad en cada uno de los niveles mencionados para el ciclo escolar 2011-2012.

En el recorrido por el cuerpo de la tesis, la atención se centra en los distintos factores por medio de los cuales se manifiesta la integración, inclusión y/o exclusión de los niños con discapacidad en el área intelectual, visual, auditiva y motriz. Para ello se realiza un rodeo hermenéutico que se entiende en el corpus de esta tesis como la interpretación de los textos escritos que permiten en tanto conjunto de conocimientos que los signos hablen y nos descubran sus sentidos (Foucault, 1968).

Los resultados de esta investigación dejaron de manifiesto la existencia de mayores elementos analíticos de exclusión, frente a los que operan para generar condiciones de integración o inclusión educativa en la vida cotidiana escolar de los niños formalmente escolarizados en la escuela primaria general, indígena y de educación especial.

ABSTRACT

Parents and teacher speech is analyzed in this investigation through the tools proposed in three different schools: general, indigenous and special education school by Prieto (2000), which those that presented a high percent of handicapped children in each of the levels mentioned before during the academic course 2011-2012 where chosen through the process of statistics selection.

Attention is focused in different factors in this document, where integration, inclusion or/and inclusion and handicapped children in some areas as the intellectual, visual, hearing and driving. That why a hermeneutic analysis is made and it's understood in the body development of this thesis degree document, as well as the interpretation of written texts, which allow that signs can be interpreted and our feeling would be discovered (Foucault, 1968).

The result of this investigation let know the use more efficient analytic elements of exclusion, faced to those that exist to generate integration condition or educative inclusion in the elementary, indigenous and special children's daily life.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I Movimientos educativos para la diferenciación del otro: Un enmascaramiento de las desigualdades	8
Exclusión escolar.....	10
Integración educativa	15
Inclusión educativa	19
CAPÍTULO II Esbozo histórico de la discapacidad	25
Eventos históricos conceptuales. Dos caminos entrecruzados.	26
Concepción demonológica, maléfica y mítica	26
Concepción científica y natural	27
Los locos	28
Niños atípicos.....	29
Niños con necesidades educativas especiales	32
Memoria y actualidad en la construcción de un modelo educativo de las diferencias: El caso mexicano	35
Educación especial. El estado de Hidalgo	44
Aspectos jurídicos y legales a favor de los niños con discapacidad.....	56
CAPÍTULO III Reseña del proceso metodológico	67

Diseño de la investigación.....	70
Fases en el desarrollo de la investigación.....	72
Primera fase	72
Segunda fase	76
Tercera fase.....	88
Cuarta fase	94
CAPÍTULO IV Marco teórico	96
Discusiones teóricas	104
CAPÍTULO V Integración/inclusión. Una larga transformación de las prácticas de exclusión	
.....	108
Exclusión. Un fenómeno de actualidad en tres escuelas primarias del estado de Hidalgo	111
Exclusión económica	112
Arquitectónica.....	112
Distancia geográfica.....	115
Carencia de materiales educativos.	117
Exclusión social	121
Alumno	122
Familia	123
Exclusión institucional.....	124
Actividades cívicas	127

Evaluación	128
Estadística.....	129
Integración: Un punto de transición de las prácticas de exclusión	133
Familia	133
Integración institucional.....	136
Escolarización	137
Inclusión educativa. Bordeando las barreras de exclusión	140
Familia	141
Inclusión institucional.....	142
Adecuaciones	142
Profesores	144
Conclusiones	148
Bibliografía.....	153
Anexos	165

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICAS

Gráficas

Gráfica 1. Población con discapacidad de tres años y más por nivel de escolaridad en el estado de Hidalgo -----	4
Gráfica 2. Total de alumnos con discapacidad inscritos en la educación primaria en el estado de Hidalgo -----	78
Gráfica 3. Alumnos con discapacidad. Primaria general indígena -----	80
Gráfica 4. Distribución de alumnos por discapacidad. CAM 15 -----	83
Gráfica 5. Total de entrevistas aplicadas -----	87

Cuadros

Cuadro 1. Estado del conocimiento sobre: La Integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad -----	23
Cuadro 2. Ruta crítica de investigación -----	71
Cuadro 3. Cambios cualitativos de la pregunta de investigación -----	74
Cuadro 4. Primaria general “Lázaro Cárdenas del Río” -----	79
Cuadro 5. Primaria indígena “Lázaro Cárdenas” -----	81
Cuadro 6. Escuelas indígenas con baja matrícula -----	81
Cuadro 7. CAM 15 -----	83
Cuadro 8. Conceptos teóricos. -----	97

**Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad
en la escuela primaria general, indígena y especial. Un
análisis del discurso**

INTRODUCCIÓN

Pese a toda la construcción teórica y legal que se ha realizado para integrar e incluir a los menores con alguna discapacidad en el terreno de lo concreto, donde se realizan las actividades cotidianas de la escuela primaria, se hace presente un fenómeno manifiesto en la segregación e invisibilidad de los niños con discapacidad, excluidos en diversas áreas como la social, afectiva y el aprendizaje.

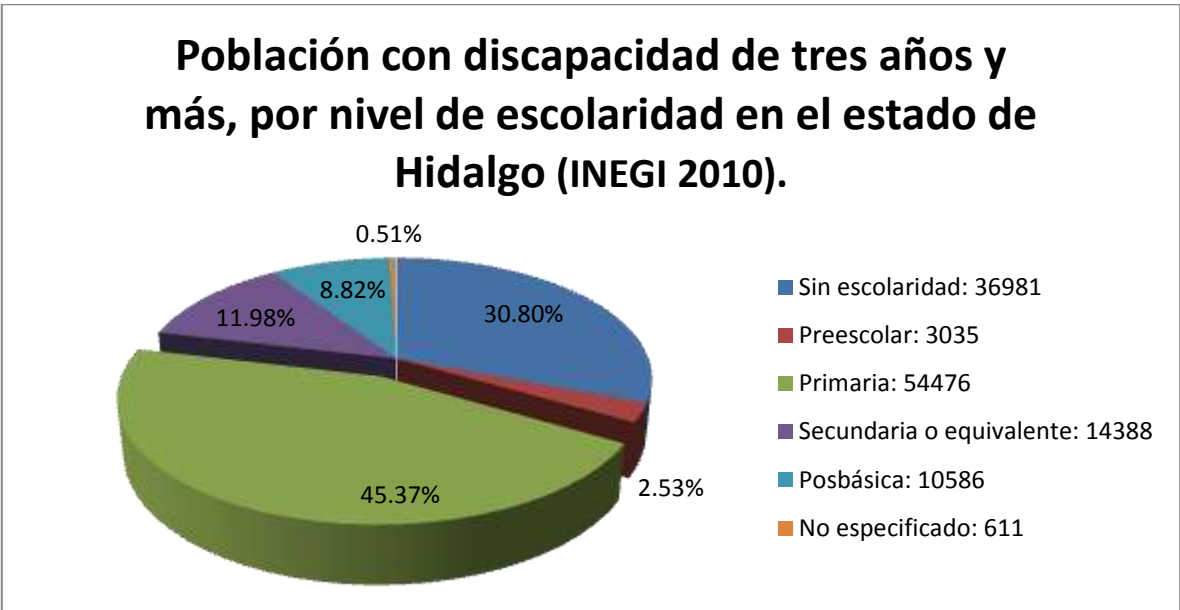
En el espacio de la primaria general indígena o especial en el que se desenvuelven los niños escolarizados formalmente, viven de manera constante un sufrimiento institucional en distintos grados, causado por la subestimación que experimentan al no alcanzar las aspiraciones de sus padres y profesores. Parte de los factores que colaboran en su sufrimiento tienen un asidero fundacional que viene desde la creación misma de la educación primaria, la cual se oferta históricamente a niños sin discapacidad, lo que ha producido que las personas con presencia de algún signo físico o mental distinto al grueso de la población sean segregadas de todas o de algunas actividades allí realizadas.

En este sentido, el objetivo de esta tesis es mostrar cómo es que se manifiesta la integración, inclusión y/o exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo: general, indígena y especial, a través del movimiento de integración educativa e inclusión educativa que desde sus posturas teóricas y conceptuales tratan cada uno de minimizar sus efectos sobre los niños con discapacidad, perdedores históricos del bien social de la educación por tener incorporado una distinción física o intelectual que los identifica negativamente en el aspecto social.

La investigación está dirigida a un segmento de la población en desventaja y que actualmente tiene presencia estadística. A nivel estatal se estima en 2010, que en Hidalgo de cada 100 hogares, 18 cuentan con al menos un familiar con discapacidad manifestada en alguna deficiencias en las estructuras y funciones de su cuerpo que limitan su capacidad personal para llevar a cabo tareas básicas de la vida diaria y le restringen su participación social en situaciones del entorno donde vive (INEGI, 2010).

En cifras totales en Hidalgo, la población de tres años y más con alguna condición de limitación para caminar o moverse, ver, escuchar, hablar o comunicarse; atender el cuidado personal, poner atención o dificultades asociadas al desempeño mental es de 120,077. De esta cifra 36,981 se encuentran sin escolaridad, mientras que 3,035 han cursado la educación preescolar y 54,476 cuentan con la educación primaria. 14,388 tienen estudios de educación secundaria y 10,586 han logrado acceder a la educación media superior y superior (INEGI, 2010).

Gráfica 1



En lo que se refiere a la construcción de la discapacidad, en el caso de México, tiene un asidero en el paradigma de la: “(...) la eficiencia, el éxito, la belleza entendida como estereotipo, la velocidad, la uniformidad, la riqueza, la rivalidad aniquilante, el individualismo” (Borsani & Cristina, 2009: 13). La mirada puesta en la falta, genera que los alumnos con discapacidad estén tácitamente excluidos de las actividades físicas e intelectuales que se encuentran fuera de su alcance.

En esta tesis, la integración inclusión/exclusión de los alumnos con discapacidad, transita por una metodología interpretativa sobre el discurso de sujetos sociales que preinterpretan su realidad acción constante sobre la misma. En este sentido el paradigma hermenéutico se presenta como el más adecuado para el análisis del discurso sobre el “qué se dice y cómo se dice”, desde el modelo utilizado en esta tesis propuesto originalmente por Van Dijk como aparece en (Prieto, 2000).

¿Cómo se manifiesta la integración, inclusión/ exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo: general, indígena y especial? Es la pregunta que vertebra y deriva el objetivo de conocer desde la mirada de los padres y profesores de niños con discapacidad, las circunstancias sobre la inclusión de estos últimos en la primaria general, indígena y especial que están reportando en el ciclo escolar 2011-2012 el mayor número de casos en la entidad hidalguense.

El supuesto principal que orientó el trabajo fue que al integrarse los alumnos con discapacidad en las escuelas de educación primaria general, indígena y especial, la exclusión como fenómeno histórico de tipo social se trasladó junto con ellos a las instituciones de las cuales habían sido segregados históricamente. Con esas guías

conceptuales se logró armar cinco Capítulos que dan cuenta del proceso de construcción de la investigación y los hallazgos del fenómeno educativo en cuestión.

El primer Capítulo denominado: *Movimientos educativos para la diferenciación del otro: Un enmascaramiento de las desigualdades*, se concentró en el análisis de las investigaciones encontradas que se relacionan con el objeto, con lo que se logró construir tres ejes analíticos: a) exclusión escolar, b) integración escolar, c) inclusión educativa. En cada uno de ellos se muestran los resultados a los que han arribado distintos investigadores sobre el tema de la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad.

El esbozo histórico de la discapacidad se trata en el Capítulo II. Contiene un breve recorrido histórico sobre la evolución que ha experimentado la conceptualización y tratamiento de las personas diferentes hasta llegar a lo que actualmente se denomina con el término de discapacidad. Se encuentra organizado en un apartado denominado: Eventos históricos conceptuales: Dos caminos entrecruzados, del cual se desprenden dos temas importantes: 1. Concepción demonológica, maléfica mítica, donde se instala la visión religiosa, mientras que el apartado 2. se refiere a la concepción científica naturalista como representante de una mirada alternativa actual donde el niño distinto a nivel físico e intelectual tiene la posibilidad de ser atendido desde una postura médica y posteriormente educativa.

En el Capítulo III se realiza la reseña del proceder metodológico que cruza tanto el diseño como la operacionalización de la investigación, la cual se presenta gráficamente en un instrumento denominado *ruta crítica*, que permitió la organización tanto los tiempos como de productos y procedimientos. Seguidamente se describe como se fueron realizando cada una de las acciones en cuatro fases fundamentales: 1. Protocolo de investigación. 2. Diseño y aplicación de instrumentos, 3. Análisis e interpretación de datos, 4. Escritura.

La teoría estructural-funcionalista es el lente teórico conceptual con el que se analizó la realidad del fenómeno social en cuestión, plasmado en el Capítulo IV. En él se desglosan conceptos que permiten de manera puntual identificar, señalar y explicar los factores de integración, inclusión y exclusión de los niños con discapacidad en tres escuelas primarias: general, indígena y especial. Los aportes teóricos son de: Michel Foucault, Tzvetan Todorov, Berger, P. y Thomas Lukmann; Saúl Karsz, Jesús Rodríguez Zepeda, Karel Kosik, Néstor García Canclini y Mel Ainscow & Tonny Boot

Los resultados de investigación se muestran en el Capítulo V denominado *Integración/inclusión. Una larga transformación de las prácticas de exclusión*. A lo largo de tres ejes analíticos como: Exclusión, integración, inclusión. El eje de la exclusión presenta un desarrollo de mayor extensión con tres ámbitos: Económico, social e institucional. El eje de la integración con dos apartados: Social e institucional y finalmente el de la inclusión con los mismos apartados que el anterior.

La teoría estructural funcionalista junto al enfoque metodológico hermenéutico y la técnica de análisis estilístico, se imbricaron desde el diseño de la investigación, su operacionalización y el análisis del corpus de los datos empíricos rescatados mediante la entrevista y la observación tanto a padres y profesores de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, la escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochoatla municipio de Atlapexco y el Centro de Atención Múltiple No. 15 (CAM 15) de Ajacuba Hidalgo. Con estas posturas se logró acceder a un nivel de comprensión sobre: La integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la educación primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso.

CAPÍTULO I Movimientos educativos para la diferenciación del otro: Un enmascaramiento de las desigualdades

En este Capítulo se pretende dar cuenta de la exploración del campo de la investigación educativa sobre la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad por medio del método de revisión documental. Dicha exploración, abarca las producciones generadas en el contexto nacional e internacional desde la década de los 90, hasta la primera década del presente siglo. Sin embargo se retoman algunos basamentos importantes como la Proclamación Universal de los Derechos Humanos de 1948 y el informe de Mary Warnock publicado en 1978.

La búsqueda se centra prioritariamente en artículos publicados en revistas y páginas electrónicas, así como en la revisión de las investigaciones contenidas en memorias de Congresos nacionales e internacionales. La revisión en libros impresos de contribución colectiva fue fundamental; aunque en número son inferiores a las publicaciones antes mencionadas, pero sin duda más abundantes que las editadas por un sólo autor.

En el caso de las revistas electrónicas arbitradas que se revisaron son: 1. Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 2. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 3. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, (Redalyc), 5. EDUCERE, Intervías Educativas, 5. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 7. Revista Última Década, 8. Revista Margen, 9. Revista Electrónica Theorhetikos. 10. European Journal of Special Needs Education, y 11. Revista de Educación Nueva Época.

Las páginas electrónicas consultadas con información relevante para el objeto de investigación en cuestión son: 1. aprendemas.com, 2. PsicologíaCientífica.com.

El total de textos impresos y electrónicos analizados fueron 64. De los cuales 19 fueron presentados en el “Congreso Internacional Metas 2021” y 11 correspondientes al “XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación”. Otros 34 fueron rescatados utilizando un motor electrónico de búsqueda de textos en PDF de temas afines a la educación especial. El análisis total del material bibliográfico mencionado forma parte de la base que constituye la conformación de los ejes que se detallan más adelante. Los textos impresos de aportación colectiva son 6. Y sólo 2 son escritos en coautoría.

Lo revisado tuvo la intención de construir el estado del conocimiento de la inclusión exclusión de los niños con discapacidad. La consideración como punto de partida para la construcción del estado del conocimiento es que es un: “Análisis sistemático y valoración del conocimiento y la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado” (Galván, 2003:4).

Las aproximaciones sucesivas llevadas a cabo con la revisión de distintas investigaciones forman parte importante de la construcción y consolidación de los ejes donde se concentra el mayor número de referentes que son útiles para construir y apuntalar el objeto de investigación. Los ejes que guiaron dicha investigación son: 1. Integración educativa, 2. Inclusión educativa y 3. Exclusión escolar.

El eje de la integración educativa como un constructo conceptual, aporta fuertemente en que los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales estén insertos en las escuelas dónde asisten aquellos alumnos que no presentan discapacidad en los planos físico e intelectual. El eje de la inclusión educativa es un movimiento que se considera de avanzada con respecto al primero, 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. El tercer y último eje referido a 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, por tal razón se abordará inmediatamente.

Exclusión escolar

La exclusión escolar como un fenómeno social, es un evento de larga duración que tiene vigencia a pesar de la introducción de la política de integración educativa y de inclusión educativa. Está presente a través de mecanismos sutiles y abiertamente excluyentes. Las investigaciones sobre este hecho social que sólo muestra una parte de su identidad se concreta en 11 documentos, de los cuales siete son investigaciones internacionales y tres nacionales. Del total de material publicado tres son libros, tres artículos de revistas electrónicas, y cuatro trabajos de investigación expuestos en ponencias internacionales.

El concepto de exclusión remite a “formas de discriminación negativa que obedecen a reglas estrictas de construcción en una sociedad dada” (Karsz, 2000: 66). De manera específica, en el ámbito “(...) escolar, se debe entender en contraposición al de inclusión escolar, que se diferencian porque en cada polo respectivamente “(...) existe un sector integrado y otro excluido” (Jiménez, 2008: 3). El fenómeno de exclusión, puede pasar desapercibido por los maestros y directivos de las escuelas porque una de las características

de la exclusión es su dificultad para “Plantearse cómo un fenómeno de naturaleza estructural altamente complejo, multiforme, y de profundas raíces socioeconómicas, culturales e históricas” (Rivas, 2006: 4).

Jesús Rodríguez identifica dos motores principales generadores de una discriminación negativa que afecta perjudicialmente a las personas que lo padecen y que se distinguen de las socioeconómicas. Estos son el estigma¹ como un mecanismo fundamentalmente irracional y el prejuicio que se instalan precisamente en el terreno de “Las actitudes de exclusión y desprecio sistemático hacia grupos determinados; y que tiene como consecuencia la disminución o anulación de los Derechos fundamentales de quienes los componen” (Rodríguez J. , 2011: 49).

La exclusión en algunos casos resulta una consecuencia lógica en lo que se ha llamado cultura de la pobreza² (Anzola, 2001), como el caso específico de las escuelas de educación primaria indígena que principalmente atiende a la región de la huasteca, la sierra y la zona otomí-tepehua en el estado de Hidalgo.

La experiencia de exclusión, comienza en algunos casos desde antes de ingresar a una institución escolar. Los padres de niños con discapacidad se ven inmersos en un “viacrucis o un calvario, suplicando de escuela en escuela un banco para este niño con características particulares en la construcción del saber” (Borsani & Cristina, 2009: 39). Una vez aceptados formal o informalmente, los alumnos que presentan discapacidad, se enfrentan a

¹ En realidad el estigma sólo tiene significados porque “El estigma como realidad intersubjetiva es una sintaxis cultural de clasificación asimétrica de dominio y exclusión” (Rodríguez J. , 2011: 52).

² La cultura de la pobreza es un factor dinámico que afecta no sólo al plano personal, sino que trasciende el plano nacional e internacional. Al respecto (Lewis, 1961) escribe lo siguiente: “Me parece que la cultura de la pobreza rebasa los límites de lo regional, de lo rural, y urbano y aún de la cultura Nacional. por ejemplo, me impresiona la extraordinaria similitud en la estructura familiar; en la naturaleza de los lazos de parentesco; en la calidad de relaciones esposo-esposa y padres-hijos; en la ocupación del tiempo, en los patrones de consumo; en los sistemas de valor y en el sentido de comunidad encontrado en las clases bajas de los barrios de Londres”. (Lewis, 1961: 17)

situaciones que obturan las oportunidades sociales y de aprendizaje derivadas prioritariamente de sus características físicas o intelectuales. Algunos niños, que no encuentran un modo adecuado de intercambio social y/o afectivo, optan por replegarse lejos del profesor o de sus compañeros por una situación de displacer y angustia que les causa la exclusión a la que son expuestos (Borsani & Cristina, 2009: 117) o bien, son relegados a recibir una educación distinta en instituciones creadas exprofeso para atender a los otros, los marginados, los discapacitados o indeseables. “Los centros de educación especial fueron hasta épocas muy recientes los reductos específicos en los que se venían escolarizando a las niños y niñas con discapacidad intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir y legitimar aún más, si cabe, la exclusión social” (Torres, 2011: 223).

Las barreras que contribuyen a la exclusión de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales identificadas por el movimiento de Inclusión Internacional son: “(...) la falta de transporte, la distancia física de la escuela, las instalaciones de difícil acceso, la escases de maestros capacitados y la actitud negativa de la sociedad.” (Laurin-Bowie, 2009: 49). En el sentido de las instalaciones, los diseños arquitectónicos de los edificios de las escuelas primarias del estado de Hidalgo, no contemplan adecuaciones arquitectónicas mínimas para garantizar la accesibilidad y libre tránsito de las personas con alguna discapacidad motriz.

Cuando las barreras para el aprendizaje se ven influidas negativamente por factores de tipo económico, social y/o familiar, el índice de exclusión es mayor, aunque estén los

alumnos con discapacidad formalmente matriculados³. “Su ruta a través de la sinuosa y larga travesía de la escolaridad no está garantizada, está llena de múltiples problemas de procedencia exógena que debe sortear para mantenerse en la prosecución, lo cual no es condición suficiente ni necesaria para garantizar el éxito académico” (Rivas, 2006: 6). “La consecuencia es que los niños con discapacidad pueden estar en aula regular pero no están recibiendo educación” (Laurin-Bowie, 2009: 86).

La exclusión es un imaginario de la caída social (Karsz, 2000: 24) que se da en distintos niveles, siendo el más recurrente la baja o nula integración escolar o académica. La dinámica escolar contribuye a la segregación de los alumnos al exigirle un cúmulo de competencias que no han desarrollado debido en parte a la dificultad en la organización funcional de la actividad psíquica. Dicha organización debe abarcar desde las respuestas adaptativas más directas, hasta la actividad estructurada en relación con unos fines previamente determinados, consensuados o en mayor o menor grado asumidos por la persona en desarrollo.

Al incumplir con la exigencia primera de la educación, se experimenta “(...) un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar” (Escudero, 2005: 2). En este sentido, si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable, por su falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo. Aquí comienza una serie de jergas utilizadas por educación especial para categorizar⁴ la problemática que afecta al niño, mediante el uso de un lenguaje “Entendiendo que el lenguaje no se limita

³“La inscripción de un chico en la escuela, más allá de un derecho que le asiste como ciudadano, es una inscripción fundante que realizan los padres respecto de ese hijo en su ingreso al mundo de la cultura” (Borsani & Cristina, 2009, : 38).

⁴ “La educación especial legítima, a través de las categorizaciones, la parcelación del sujeto según sus deficiencias” (Giglielmino, 2006, : 63).

sólo a nombrar, sino que a veces produce “realidades”, “un problema eterno acerca de la relación entre las palabras y las cosas”” (Sipes, 2006: 39). En estos vericuetos, se trata de representar al otro, (Lagunas, 2010), *alter-ego*⁵ (turista/vagabundo, rico/pobre, civilizado/salvaje, nativo/extraño, discapacitado/normal)

Ante la categorización incesante el niño con alguna etiqueta de discapacidad, queda en franca desventaja, toda vez que requiere una respuesta de la escuela a sus necesidades que contribuyan a desarrollar sus competencias básicas, potenciando sus habilidades para pensar efectivamente, comunicar su pensamiento, realizar juicios relevantes y discriminar valores (Lipman, 1998). En este juego se dan distintos procesos que oscilan entre la inclusión y la exclusión “(...) como parte de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios, que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las postergaciones” (Tezanos, 2001: 171). A estas exigencias se ha llegado porque “Se ha edificado un mundo tomando como referente solamente a las personas sanas y jóvenes, el ideal de persona que se ha construido rinde culto a la juventud, a la destreza tanto intelectual como física. La “normalidad”⁶ se acerca al perfeccionismo, no se acepta el deterioro, el ideal de la colectividad es un modelo al que debe adecuarse y constituirse como base para la instancia de la personalidad” (Arellanes, 2010: 6).

Se ha construido toda una cultura alrededor de la escuela, en la que toda aquella persona que no se amolde a esos ideales colectivos, se vuelve víctima de la segregación y

⁵ Ser un *alter-ego* desde la mirada de Baumann “Significa servir de basurero en el que se vierten todos los presentimientos inefables, los miedos no expresados, los autodesprecios secretos y las culpas sobrecogedoras como para pensarse; ser un alter-ego significa servir de exhibición pública de lo más secreto de lo privado, de demonio interno destinado al público exorcismo, de efigie en la que poder quemar en lo que no se puede suprimir. El *alter-ego*, constituye el oscuro y siniestro telón de fondo sobre el que el ego purificado puede brillar” (Baumann, 2001, : 119).

⁶ “El concepto de normalización indica la necesidad de que las personas discapacitadas desarrollen una vida tan normal como les sea posible” (Cortese & Ferrari, 2006, : 28).

rechazo, probablemente inconscientes e involuntarios, pero expresados de varios modos como “los viejos”, “los minusválidos” y los niños con discapacidad, tal como expresa el informe mundial de Inclusión Internacional: “Hemos tenido informes en nuestros grupos de consulta sobre el rechazo que los niños con discapacidad sufren cuando sus padres los llevan a las escuelas regulares” (Laurin-Bowie, 2009: 124). Estas prácticas generan la anulación, el menoscabo o la restricción del reconocimiento, el goce o el ejercicio de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la igualdad real de oportunidades de las personas en estado vulnerable.

El eje de la exclusión, tiene presente un valor crucial ya que por su característica fundacional que antecede a la integración y a la inclusión logra permanecer vigente a través de múltiples rostros: Unas veces vedado, sutil, oculto, intermitente y otras más visibles, sin que sus ejecutantes tomen plena conciencia de sus efectos. Sufrido por los padres y sus hijos como miembros de una población vulnerable, sin voz que les de la facultad de denunciar su condición de depositarios sociales de la exclusión, inicio y fin de ella, únicos culpables de haber nacido en una condición que es rechazada a priori por temores inconscientes de gente, alumnos, profesores y padres que se consideran a sí mismos como normales.

Integración educativa

El eje de integración educativa se consolidó con la revisión constante de investigaciones realizadas por personas interesadas en el fenómeno que trastoca a los sujetos en riesgo y específicamente a los de discapacidad. Cuantitativamente los materiales revisados fueron

24, de los cuales 13 corresponden al plano internacional y 12 al nacional. Ocho del total, abordan simultáneamente la integración y la inclusión educativa y sólo dos abordan el fenómeno de la exclusión escolar. Un texto es informe, tres son libros impresos, siete son artículos publicados también en libros impresos, cinco son artículos publicados en revistas electrónicas, ocho son ponencias de Congresos internacionales en educación.

La integración educativa, en algunos casos es tratada en íntima relación con los siguientes conceptos; 1. Atención a la diversidad, 2. Escuela para todos y/o Escuelas integradoras. Para el caso de atención a la diversidad se encuentran los siguientes autores (Illan Romeau, 1996; Joan Rué, 1993, Muñoz y Maruny, 1993). Escuela para todos (Bautista Jiménez, 1993) y/o escuela integradora (López Melero, 1993, María Angélica Lus, 1997).

Internacionalmente, la integración educativa comienza alrededor de 1960, de acuerdo a lo planteado por (García I. , La integración educativa en el aula regular, 2000: 29) y (Cortese & Ferrari, 2006: 26). Su inclusión en la agenda internacional se concretó en el año de 1994, en la Declaración de Salamanca. El objetivo principal de la integración educativa fue que los niños independientemente de su condición y sus capacidades, pudieran acceder a la escuela regular y disponer desde allí, de los servicios necesarios para garantizar su desarrollo y aquellos aprendizajes que les permitieran en la edad adulta, ser activos socialmente y gozar de la igualdad de oportunidades. En este sentido, “La integración educativa se constituye como una opción educativa que posibilita a las personas con discapacidad participar en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral” (Arias, 2005: 17), asistidas con recursos y apoyos especializados en los casos en que sea necesario. Sustentando el principio de integración en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

Uno de los resultados generales que se relaciona con la implementación de la integración educativa a nivel global es que: “Fortalece la cohesión social sobre la base de aceptación consciente sobre la existencia del “otro”, del diferente, lo cual se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela” (Tedesco, 2000: 35).

En el plano nacional, la corriente de integración educativa en México, también comienza a introducirse en el periodo de la década de los sesenta, con la implementación de un movimiento en educación conocido como normalizador que desde ese tiempo “Defendía el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los siguientes ámbitos: Familiar, escolar, laboral y social.” (García I. , La integración educativa en el aula regular, 2000: 29), (Filidoro, 2006: 56). En este sentido, se encuentra ampliamente justificado que los niños con discapacidad reciban su educación en la escuela de su comunidad (Barraza, 2002), sobre todo en el nivel de educación básica.

En el año de 1993, el gobierno mexicano comenzó a impulsar la integración educativa involucrando al sistema de educación especial (Romero, 2006: 348) con la introducción de cambios legales y organizativos promovidos en dos frentes: Tanto por el equipo conformado por la Asesoría del Secretario de Educación Pública y por otro lado el personal de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) (García I. , Situación actual y retos de la integración educativa en México, 2007). Por parte de la asesoría del Secretario de Educación Pública aparece precisamente Ismael García Cedillo y por la DGEE, Eliseo Guajardo Ramos, dos personajes clave en su operacionalización institucional en Educación Básica.

El primer personaje, menciona que el nuevo modelo educativo, desde sus inicios buscó desplazar el modelo clínico asistencial que caracterizó a la educación especial desde

su fundación (Cortese & Ferrari, 2006), (Filidoro, 2006). Desde esta óptica, la integración educativa marcó una diferencia fundamental que trató continuamente de apartar el acto caritativo característico de las instituciones religiosas por un esfuerzo sistemático que creara las condiciones necesarias para que los niños además de poder cursar su Educación Básica en espacios regulares pudieran agenciarse del aprendizaje de acuerdo a sus potencialidades (García I. , La integración educativa en el aula regular, 2000).

Varias críticas se erigen al modelo de la integración educativa tal como se operó en México. Una de ellas es que parecía “(...) una mera repetición de anteriores discursos (educación para todos, no segregación, educación de calidad) (...), que sólo dan cuenta de cómo al crearse un significante de discapacidad, da lugar a la aparición de un sinnúmero de discapacitados de los que el Sistema Educativo pierde el control, en donde las buenas intenciones son sólo eso, puesto que no logran concretarse” (Gudiño, 1998: 32). En este sentido el discurso, sólo ha logrado emitir retóricas polémicas, con lo que enmascara las desigualdades de la multiculturalidad, dando énfasis en enseñar sobre las características de las personas con discapacidad, pero no sobre cómo intervenir educativamente (Giglielmino, 2006). La función del Estado frente a este tipo de análisis, toma una dirección administrativa (Sipes, 2006) en la vida escolarizada de los menores en el sistema de educación especial.

Al nivel de la práctica, el éxito de la integración educativa se vierte sobre los hombros de los docentes convocados a superar los desafíos que implica educar a niños con discapacidad (Borsani & Cristina, 2009). Esta idea es reforzada por Ismael García “(...) 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. , Situación actual y retos de la integración educativa en México, 2007: 117).

Las lagunas encontradas con los trabajos, ponencias y libros revisados que tratan el fenómeno educativo de la integración educativa, es primeramente que no se abocan a retomar cómo vive el niño como sujeto central en este movimiento trascendental a través de la experiencia tanto de sus padres como de sus profesores del nivel primaria regular en sus modalidades: general, indígena y especial en los procesos de inclusión/exclusión o integración de los que no escapan los niños con discapacidad.

Inclusión educativa

La inclusión es un movimiento que pretende que todas las personas sin excepción de características físicas, intelectuales, ideológicas, nacionalidad, preferencia sexual; tengan acceso a la educación. La revisión que da sustento a esta realidad que actualmente se está construyendo, se encontró en 9 documentos analizados, de los cuales 5 son investigaciones realizadas en el plano internacional y 4 en el nacional. Del total de material publicado dos son libros, tres artículos de revistas electrónicas, y cuatro trabajos de investigación expuestos en ponencias internacionales.

Los autores que trabajan la escuela inclusiva son: (Jarmila, Havlik, 2000 y Norma Rubín en Borsani y Gallicchio, 2000) mientras que el representante más significativo de la inclusión educativa a nivel internacional son (Booth & Ainscow, 2002).

En el caso mexicano, la postura principal de los representantes de este movimiento, se abocan más allá del término de necesidades educativas especiales usado a partir del

movimiento de integración educativa, utilizando en su lugar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación.

La inclusión educativa se presenta como un concepto de avanzada, que busca efectivamente que la educación para todos proclamada en Jomtien Tailandia en 1992, tenga cobertura total⁷. Con esta visión se busca superar a la integración educativa que le sirvió de basamento (Laurin-Bowie, 2009) presentándose como “(...) un concepto muy amplio, en el que tiene cabida cualquier colectivo, o persona, independientemente de su género, origen social, capacidad o estilo de aprendizaje” (Moriña, 2008: 18). Este término pone el acento en la esencia misma de la educación común, en el derecho que todos los niños y niñas tienen a recibir una educación de calidad⁸, con igualdad de oportunidades y sin discriminación de ningún tipo. Se presenta como un concepto amplio que abarca el de integración para referirse a la integración escolar. “Una escuela inclusiva es aquella que ofrece a sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal” (Pinto, s.f.: 84).

La inclusión busca satisfacer ampliamente las necesidades básicas⁹, siendo una de sus definiciones “ El derecho que tiene todo ciudadano a disfrutar del beneficio de la riqueza de

⁷ “(...) la misma educación para todos, es remplazada o complementada por la idea de una mayor equidad educativa, como aplicación de recursos diferenciados para compensar las desigualdades mediante una serie de proyectos y programas de discriminación positiva y por la idea de una mayor pertinencia que dé cuenta del respeto a la antigua y la nueva diversidad social y cultural de nuestro país, a través de una educación intercultural” (Arnaut, 2006, : 4).

⁸ Para fines de este proyecto de investigación, la calidad está compuesta por cuatro ejes que son: “(...) actitudes positivas, y facilitadoras para la inclusión, docentes dispuestos a brindar apoyo y bien capacitados, currículo y evaluación adaptables y escuelas accesibles que brinden apoyos” (Laurin-Bowie, 2009, : 93).

⁹ Las necesidades básicas en general de acuerdo con (Dieterlen, 2001, : 3) son: “poder vivir hasta el final una vida completa, salud, estar suficientemente alimentado, tener alojamiento y libertad de movimiento, usar los cinco sentidos, imaginar, pensar y razonar, relacionarse con las personas y el entorno, amar y ser amados, formarse una concepción del bien, planificar reflexiva y críticamente la propia vida, reconocer y mostrar preocupación por los seres humanos, comprometerse en formas de interacción social y familiar, preocuparse

un país y a la incorporación a su producción, al acceso de una educación pública y de calidad, a recibir una atención médica hospitalaria eficiente, obtener un empleo digno, a conseguir un techo propio, a ser mirado y reconocido por el otro, como un igual aunque sea diferente, a representar y ser representado en los órganos de decisión del país sin menoscabo de su condición social y a juzgar y ser juzgado por una justicia oportuna solvente y éticamente incuestionable” (Rivas, 2006: 6). En este sentido, también se busca dar respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje que se coloca como un asunto de derecho que tienen los alumnos sin importar sus características físicas e intelectuales de recibir una educación con y entre alumnos de su misma edad, tal como se planteaba desde la integración educativa; pero se diferencia de ésta toda vez que pretende que la educación que reciben este tipo de niños sea una cuestión social, extendida general y particularmente a cada individuo de cada sociedad.

Lograr la inclusión a la escuela de todos los niños en edad escolar en estas dimensiones se transforma en “una lucha constante que se lleva a cabo en relaciones de poder debido a todos los intereses que encierra” (Laurin-Bowie, 2009: 122). La educación inclusiva también se presenta como una ideología y un camino importante para conseguir la equidad que posibilita una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad; y de apoyar y valorar al desconocido, al otro, al diferente con la intención de incorporarlo, asimilarlo, hacerlo propio. Desde esta misma perspectiva se habla de respuestas equitativas, que no es lo mismo que igualdad; la equidad supone tener en cuenta a todos los alumnos y ayudar al que más lo necesita, además de que procura el aprendizaje y la participación de todos los

por los animales, plantas y medio ambiente, acceder y disfrutar de actividades recreativas, determinar con autonomía el sentido y la orientación de la propia vida”

estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con discapacidad o etiquetados como con necesidades educativas especiales.

La inclusión educativa tiene diversos objetivos. Uno de ellos es el “(...) aumento en la participación de los estudiantes para reducir su exclusión tanto en la cultura, la currícula y las comunidades de las escuelas. Esto Implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad” (Booth & Ainscow, 2002: 23).

En el modelo de la inclusión educativa, el concepto de: necesidades educativas especiales es sustituido por el término barreras para el aprendizaje y la participación. Las barreras hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. “Se considera que las barrera para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth & Ainscow, 2002: 8). Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos.

El fin último de la inclusión educativa es la supresión de las barreras para el aprendizaje, la discriminación negativa que tienen vigencia en y a través del ambiente social de las escuelas donde conviven a diario alumnos distintos en el área cultural, religiosa, social, económica, ideológica, física e intelectual; situación que representa metafóricamente un caldo de cultivo para que proliferen los mecanismos de exclusión: racismo, sexismo, clasismo, homofobia, repulsión a la discapacidad y la intimidación (Tzvetan, 2009). Todos ellos comparten una raíz común, que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades.

A continuación se muestra un cuadro que contiene los autores que son usados en la conformación del estado del arte de los tres ejes.

Cuadro 1
del estado del conocimiento sobre: La Integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad

<i>Ejes de análisis</i>	<i>Autores</i>	<i>Categorías</i>
Integración educativa	(Warnock, 1978) (Illan, 1996), (Joan, 1993), (Muñoz & Maruny, 1993) (Bautista, 1993), (López, 1993) (Cedillo, 2000), (Cortese, 2006) (Puigdellívol, 2003), (Arias, 2005), (Tedesco, 2000) (Filidoro, 2006), (Barraza, 2002), (Romero, 2006), (Cedillo, 2007), (Gudiño, 1988), (Sipes, 2006)	. Necesidades educativas especiales. . Atención a la diversidad. . Escuela para todos y/o escuelas integradoras. . Historia de las necesidades educativas especiales. . Integración educativa.
Inclusión educativa	(Havlik, 2000) (Rubín, 2000), (Booth & Ainscow, 2002), (Laurin-Bowie, 2009), (Moriña, 2008) (Rivas, 2006), (Guajardo, I. s/f) (Dieterlen, 2001) (Karsz, 2004)	Necesidades Básicas de Aprendizaje.
Exclusión escolar	(Jiménez, 2008), (Rivas, 2006), (Anzola, 2001), (Laurin-Bowie, 2009), (Escudero, 2005), (Guglielmino, 2006), (Tezanos, 2001), (Arellanes, 2010)	

A lo largo de este Capítulo se mostró el proceso de la revisión documental de investigaciones relacionadas con la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad. Dichos documentos provenían de congresos nacionales e internacionales,

revistas y documentos electrónicos obtenidos en internet principalmente, las cuales dieron el sustento para dar forma a tres ejes analíticos fundamentales en el proceso de construcción de la tesis: 1. Exclusión escolar, 2. Integración educativa y 3. Inclusión educativa.

En el siguiente Capítulo, se realiza una revisión histórica, acerca de la discapacidad, su evolución conceptual y los tratamientos a los que eran sometidos en algunas sociedades, esto con el fin de dimensionar la importancia creciente que ha tenido a nivel social este fenómeno inserto en un proceso de larga duración.

CAPÍTULO II Esbozo histórico de la discapacidad

Los antecedentes históricos de un contexto proporcionan un trasfondo en el que los episodios particulares adquieren significados (Eisner, 1988: 53). El fenómeno específico de esta investigación es la discapacidad, la otredad, la adolescencia de la capacidad presente en el cuerpo visto, calificado y excluido por la mirada social de un grupo que se considera así mismo superior, capacitado implícitamente para identificarlos, clasificarlos e intervenir sobre los que cataloga como extraños, patológicos, anormales y/o especiales.

En este Capítulo se muestra la evolución histórica conceptual que la humanidad ha construido sobre las personas diferentes. Dichas condicionantes conceptuales se comportan dinámicamente en el transcurrir del tiempo, de tal modo que las conceptualizaciones sobre los diferentes no han sido siempre las mismas. De este modo se da cuenta del proceso histórico sobre el cual ha transitado el concepto de discapacidad a partir de dos posturas trascendentales que marcan una diferencia tanto en su conceptualización y su tratamiento. Postura 1. Concepción demonológica, maléfica y mítica. Postura 2. Enfoque científico y natural.

Hasta la segunda mitad del siglo pasado, existió una intensión por educar a los niños con alguna anomalía en el plano físico en espacios separados. Posteriormente se pensó en que era posible que se beneficiaran del hecho educativo en los mismos espacios escolares concurridos por niños considerados como normales.

La evolución de los conceptos influyó en las formas en que se pretendía educar a las personas con características distintas en cada lugar y momento histórico. En este sentido han cambiado las conceptualizaciones sobre los niños que por sus características físicas e

intelectuales se les había colocado en una o categorías distintas a la considerada como normal en un momento histórico determinado.

El término de niños con necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje, son conceptos de cuño reciente, usados en los dos últimos movimientos educativos de integración educativa y de inclusión educativa respectivamente. En el contexto de la integración educativa se decía que un niño tiene necesidades educativas especiales “cuando se enfrenta con barreras en el contexto escolar, familiar y/o social que limitan su aprendizaje y el acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2006: 56). El de necesidades educativas especiales se comenzó a usar con fuerza en la década de los 90 del siglo pasado, a partir de la conferencia de Jomtien Tailandia, denominada: Educación para Todos, mientras que el de barreras para el aprendizaje a finales de la misma década.

Eventos históricos conceptuales. Dos caminos entrecruzados.

Concepción demonológica, maléfica y mítica

Dos tendencias conceptuales concretas se identifican en la evolución histórica que definen el modo en que se mira a las personas con características físicas o intelectuales distintas. La primera es una concepción demonológica, maléfica y mítica, y la segunda se le denomina naturalista. En la concepción demonológica o también conocida como animista se aprecia a las personas con características físicas o intelectuales diferentes como seres “iluminados o elegidos, para participar en ceremonias rituales, con facultades divinas. Desde esta perspectiva eran consideradas como “protegidas por los dioses” llegando incluso a ser

adoradas; o bien eran consideradas “malditos de los dioses”” (García I. , La integración educativa en el aula regular, 2000: 20).

Dentro de la concepción demonológica o mítica se encuentra el cristianismo que alentó el trato hacia estas personas en dos vertientes: La primera con piedad pues “suponía que eran impedidos para hacer algo más, además eran sujetos a quienes se debía caridad y asistencia” (Castelán, 2011: 23), mientras que la otra postura se caracterizó por un estigma al asignarles la existencia corporal de una entidad espiritual generalmente maléfica (Díaz A. , 2009). Con la vigencia de la Santa Inquisición esta postura se radicalizó cuando se volvió a considerar a la persona con discapacidad intelectual como poseído por Satanás.

Concepción científica y natural

La segunda perspectiva, tiene que ver con un enfoque científico naturalista, donde las ideas y los nuevos planteamientos metodológicos alumbrados por el mecanicismo moderno que tienen su basamento en los médicos-filósofos de la Grecia Clásica como Hipócrates, Asclepiades, Galeno, Sorano y Celso, padres de lo que más tarde se ha llamado naturalismo psiquiátrico, harán eco de esta visión. Más tarde el racionalismo empírico de Bacon (1551-1626), Hobbes (1558-1679), Locke (1632-1704), Newton (1642-1727), Hume (1711-1776), influyeron para superar la visión de castigo o don divino que el sujeto portaba en su cuerpo.

Hasta la edad media que va del siglo V al XV, el término generalizado que circulaba en algunas sociedades para referirse a los diferentes era con el de “*locos*” y entre ellos las siguientes denominaciones: Oligofrénico, débil mental, disminuido, retardado en el desarrollo, deficiente intelectual, subnormal, deficiente mental, retrasado mental. En lo que respecta a las personas con limitaciones físicas y/o sensoriales específicas se usaron:

Lisiados, tullidos, impedidos, parálíticos, inválidos, desvalidos, mutilados, disminuidos, discapacitados, minusválidos, deficientes, ciegos, sordos entre muchas otras acepciones. Recientemente se utilizó el término de: Atípico, o discapacitado que denotan un esfuerzo por caracterizar al diferente.

Los locos

En el siglo XVI, no se habían conceptualizado aún a los niños que presentan problemas para acceder a los conocimientos de su cultura con el término de necesidades educativas especiales o, que el medio social o en su caso el escolar presentara barreras para su aprendizaje; ni tampoco que fuera una preocupación central de alguna nación atender educativamente a los niños que por razones físicas o intelectuales no lograban acceder a los conocimientos propios de su cultura.

Las personas que en el siglo XVII presentaban problemas de conducta o de adaptación a los cánones establecidos, eran clasificados dentro de la categoría de *locos*, que en ese momento histórico significó: “La naturaleza perdida, lo sensible extraviado, el extravío del deseo, el tiempo desposeído de sus medidas, es la inmediatez pérdida en el infinito de las mediaciones” (Foucault, 1967: 54).

La atención que recibieron a partir de entonces, marcó una diferenciación con los siglos anteriores. El esfuerzo se centró en juntar a todos en espacios destinados específicamente para ellos en régimen de internado en espacios cerrados como los manicomios, prisiones, guetos y las leproserías (Karsz, 2000: 66) “(...) hasta el día que se les encontró en las salas del Hospital General o en los calabozos de las casas de fuerza (...).

Pero casi nunca se precisó claramente cuál era su estatuto ni qué sentido tenía esta vecindad, que parecía asignar una misma patria a los pobres, a los desocupados, a los mozos de correccional y a los insensatos”. (Foucault, 1967: 79). La concentración de los locos en un espacio físico en la Europa del siglo XVIII, responde al miedo del colectivo social considerado como normal de aquellos que señalaba como anormales (Pérez, 2003), en concordancia con la tradición demonológica de acciones inquisidoras.

En el siglo XIX, los movimientos financieros tuvieron una influencia en la conceptualización de las personas consideradas como locas. La expansión del capitalismo como un sistema económico en el que los individuos y las empresas de negocios, la producción y el intercambio de bienes y servicios se lleva a cabo mediante complejas transacciones en las que intervienen los precios y los mercados; influyeron en la educación de las personas consideradas como locas operando cambios más dinámicos con una carga despectiva cada vez menor.

Niños atípicos

A finales del siglo XX, se experimentan cambios conceptuales en el terreno referidos a la forma en que se conciben a las personas con problemas para integrarse a los conocimientos generados en el ambiente escolar. Uno de los productos fue la construcción del concepto de deficientes mentales; el cual remite en este contexto a la existencia de rasgos distintos en un niño y que además requieren una serie de correctivos es decir, de una terapia para conducirlos a la normalidad (SEP, 1994, págs. 7-9); tal es el caso representativo del llamado niño cimarrón que, a través de una atención de estimulación positiva y negativa

sobre el cuerpo se logró obtener cambios visibles en la conducta y la comunicación (Itard, 1986). Este hecho trascendental dejó al descubierto que por medio de atención sistematizada e intencionada lejos de las concepciones demonológicas y míticas se podía brindar un tipo de educación a las personas con dificultades en la socialización y al desarrollo de destrezas mentales de orden superior.

Los descubrimientos que antecedieron a los avances en la atención de los niños de manera diferenciada tienen su cimiento en los aportes médico-pedagógicos de personajes como Philippe Pinel (1745-1826), Gaspard Itard (1774-1836), Etienne Dominique Esquirol (1772-1840), Edouard Seguin (1812-1880), Willian Ireland (1832-1909), Jhon Down (1812-1896), Johann Guggenbühl (1816-1863) lograron que el tratamiento de la deficiencia mental experimentara un giro considerable y saliera definitivamente del aura mítica, pecaminosa, mágica que tradicionalmente lo había envuelto y se incorporará posteriormente a categorías científicas, terapéuticas y pedagógicas.

El uso de conceptos revolucionarios en el nuevo enfoque alternativo, no se empató con la asistencia de los niños deficientes mentales a la misma escuela (Foucault, 1967). La exclusión que sufrieron como consecuencia de presentar características distintas seguía mostrando un reflejo adquirido en el devenir histórico como personas enfermas.

Los lugares destinados a la educación de los deficientes mentales puntearon en algunos países como una atención educativa novedosa que derivaba en algunas acciones específicas como en el caso de Alemania con, Georgens y Deinhardt en 1861 que sacaron a la luz Die Heilpädagogik (Pedagogía curativa) para el tratamiento de deficientes. En 1874, Sengelman estableció los primeros Heilpädagogische Beratugen (coloquios de pedagogía curativa) y, en 1898, aparecían el Kinderfehler y el Hirschule, periódicos concebidos para difundir entre maestros y profesores avances de educación especial.

Con esta visión en el siglo XX, los países poderosos económicamente¹⁰, sumaron dicha causa a su bandera. Una de sus acciones más socorridas fue la realización de reuniones a nivel internacional para crear condiciones que les permitieran obligar por medio del BM¹¹, a los países que dependían financieramente de ellos, para impulsar medidas educativas que afectaran de acuerdo a su visión¹² de una manera positiva a su población; incluyendo por supuesto a aquellos que presentaban características distintas.

El BM, representó en el siglo XX, un poderoso organismo internacional “Con la capacidad para condicionar préstamos tanto para proyectos de investigación como de innovación que derivan en propuestas de reforma a los sistemas educativos” (Noriega, 2000: 37), en cada uno de los países que dependen de él. En este sentido, en 1990, se celebró en Jomtien Tailandia una conferencia denominada “Conferencia Mundial de Educación Para todos”. Su propósito fue que las personas sin excepción, se beneficiaran de una instrucción escolar acorde a sus necesidades educativas fundamentales. “Todas las personas, -niños, jóvenes y adultos- se pueden beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” (EURIDYCE, 2002: 12).

A pesar de las buenas intenciones, en la escena global, el enfoque humanístico ha quedado descentrado y el propósito se ha distorsionado a favor del paradigma de ajuste estructural compartido tanto por el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional

¹⁰ Los países con mayor influencia económica a nivel mundial, son: Estados Unidos, Japón, Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y Canadá. Estas naciones están agrupadas en el G-7 (Castell, 2001).

¹¹ El Banco Mundial (BM) nunca arriesga sus inversiones “La modernización así impuesta, se convierte en la única alternativa, pero justamente sustentada en el círculo vicioso de la deuda. En él, los prestatarios nunca arriesgan, si la modernización no cuaja como se espera, ellos no habrán perdido, como lo muestran los balances con saldo a su favor y la larga historia de la deuda” (Noriega, 2000, : 29).

¹² La visión de los países que controlan los capitales del banco mundial y que imponen a todos aquellos que solicitan recursos de este organismo internacional, representa una postura etnocéntrica, toda vez que dichos países “(...) elevan a la categoría de universales los valores de la sociedad a la que pertenecen” (Tzvetan, 2009, : 21).

(FMI), y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Ahora el “objetivo principal de sus esfuerzos es preparar a la gente para los trabajos de la oferta económica global” (Noriega, 2000: 55). Con esa mentalidad se trató de educar a los niños que en otro tiempo se consideraron como “(...) una clase depredadora y parásita incapaz de autoapoyarse o de manejar sus propios asuntos” (Marchesi, 1992: 29), con las capacidades mínimas indispensables para desarrollarse en alguna actividad productiva propia de la globalización.

Las políticas financieras del BM, influenció a México por su situación de dependencia económica “A esta situación han contribuido, de manera particular, la dinámica y magnitud que ha adquirido la deuda externa: Los créditos, como vía de imposición del modelo económico hacia el que se dirige las políticas de ajuste, y la integración desventajosa, al menos en el caso de México de los bloques comerciales” (Noriega, 2000: 55). Los préstamos adquiridos ante él, le condujeron para que aceptara las políticas impuestas por dicho organismo internacional que maneja con el término de recomendaciones.

Niños con necesidades educativas especiales

En el siglo XX, se retomó con fuerza la educación de las personas con características distintas sobre todo en las que presentan alguna discapacidad (Valadéz, 2006). En La Proclamación de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, se concreta una serie de discusiones sobre el tema. En el artículo 26, se expresó que toda persona tiene derecho a la educación, y que además debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental. Pronto estas recomendaciones pasaron a formar parte de las legislaciones

jurídicas con lo que se hizo posible que se concretara lo que en discurso intelectual de principios de 1900 destacó sobre la educación de los niños con características diferentes. Este esfuerzo resolvió algunos conflictos inmediatos dentro de las escuelas regulares (Padilla, 2011: 237), pero siguió manteniendo la brecha de separación entre ellas y la de educación especial, sin embargo representa un avance en el proceso de incluir a los niños considerados normales con los especiales.

El camino transitado cambia de rumbo en el siglo XX, con la primacía del capital y la generación de riqueza a través de la explotación de la tierra y del hombre, de ahí la importancia de educar a los niños para el mero desempeño de un trabajo. “Las capacidades mínimas indispensables como ciudadanos universales son las requeridas en los empleos¹³ actuales surgidos con las nuevas tecnologías que exigen un trabajador masivo, de nuevo tipo, el cual no está espacialmente concentrado, ni unificado, ni se encuentra sujeto a condiciones de trabajo homogéneo” (Noriega, 2000: 25). Las reuniones convocadas por los países poderosos del sistema capitalista, son parte de este entramado que busca integrar a todas las personas al mercado laboral sin importar sus características personales.

Los nuevos empleos se concentran en la prestación de servicios tales como la vigilancia, la contabilidad y la limpieza (Castell, 2001). En este sentido, las personas con alguna discapacidad sobre todo a nivel intelectual, se destinan históricamente a los empleos que no requieren competencias elevadas para su realización. Este destino laboral se vislumbra desde los aportes de Alfred Binett y Theodore Simon desde donde “Lo importante era garantizar que pudieran ser hombre y mujeres capaces de valerse por sí mismos, útiles aunque fuera en las profesiones más humildes, en los empleos más modestos

¹³ “A lado de las nuevas tecnologías, surge un trabajador masivo, de nuevo tipo, el cual justamente no está espacialmente concentrado, ni unificado, ni se encuentra sujeto a condiciones de trabajo homogéneo” (Noriega, 2000, : 25).

y sencillos. En fin, dotarlos de capacidad para desempeñar un trabajo que compensara su alimento y su vestido era el fin supremo de su educación” (Padilla, 2011: 236).

Las estrategias emprendidas por distintos gobiernos para educar y preparar a los sujetos que requiere el modelo económico en los empleos del mundo globalizado, tiene uno de sus estandartes en la política conocida en el medio educativo como integración educativa de los alumnos con discapacidad dentro de los espacios escolares y se presenta como una medida para eliminar la mirada que segrega, proponiendo a esos niños antes excluidos, como sujetos con derecho a una educación en espacios regulares.

De manera específica las necesidades educativas especiales acuñadas en este movimiento de integración educativa son definidas por Ismael García Cedillo de la siguiente manera: “Hemos señalado en muchas ocasiones que... las necesidades educativas especiales, no son los problemas del niño, como mucha gente me dice ¿no?, cuando les preguntamos ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de Panchito? A púes su hipoacusia. No señores. Eso no, ¡no son! ¿Sí?, son los apoyos que necesitamos darles, para que aprendan, para que disminuyan la brecha, entre su potencial de aprendizaje y su aprendizaje real” (García I. , Integración, 2010: 8).

Memoria y actualidad en la construcción de un modelo educativo de las diferencias:

El caso mexicano

La homogeneización como mecanismo de control se procuró desde la conquista del Continente Americano por parte de los españoles mediante la subyugación, la imposición de un solo lenguaje y una sola religión.

En este proceso de hibridación¹⁴ cultural los perdedores históricos fueron los sujetos con características físicas o intelectuales que venían siendo segregados de la educación aún antes de la llegada de los conquistadores. En el aspecto religioso algunas veces se les llegaba a considerar como protegidos por los dioses llegando incluso a ser adoradas (García I. , *La integración educativa en el aula regular*, 2000: 20), no así en sentido educativo del cual se les apartaba por su bajo rendimiento en la cuestión de la memoria que en ese momento histórico de las sociedades precolombinas constituía una capacidad intelectual de mucho valor social, por medio del cual se aseguraba la transmisión de conocimientos y la superación de la limitación del sistema de escritura tal como esboza en *La historia del Tohuenco, Narración erótica náhuatl* (León-Portilla, 1997), escrita en 1547 por Fray Bernardino de Sahagún, rescatada a través de la oralidad de los sujetos (Suárez, 2001: 151).

El primer contacto del nuevo mundo como se le denominó a América, marcó el comienzo de las relaciones de todo el continente con otras naciones del mundo acompañado de múltiples dificultades interculturales. Cuando se trata de la relación social entre naciones, existe un fenómeno que se denomina pensamiento etnocentrista, como un

¹⁴ “Entiendo por hibridación, procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en formas separadas, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García N. , *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, 2009, : III).

fenómeno colectivo que se caracteriza por una elevación, indebida de la categoría de universales los valores de la sociedad de pertenencia.

La postura que se ancla en la creencia que hace de la cultura de procedencia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otro grupo, raza o sociedad, tal como se refleja en el siguiente pensamiento: “La raza inferior está constituida por negros del África, los indígenas de Australia y los Indios de América” (Tzvetan, 2009: 21), desata una lucha de poder donde los conflictos; la simulación y la resistencia son generados por concebir al otro como culturalmente inferior y poseedor de un bajo estatus.

La diferenciación primaria por el color de la piel, da una razón etnocéntrica de superioridad de la raza blanca. De ahí que resulte, desde esa postura aceptable la dominación y explotación del otro por presentar sobre su físico características distintas. A la distinción negativa por el color, se suma que se desprecia su capacidad intelectual, que los instala como “barbaros condenados por su inferioridad cerebral a jamás salir de la barbarie” (Tzvetan, 2009: 133). Estas construcciones conceptuales sobre los seres humanos diferentes son los insumos conceptuales sobre los que se fundamenta la exclusión por motivos de raza: “En Europa se encuentra la más hermosa raza de la humanidad” y que “La naturaleza, con lo perfecta que puede ser, hizo a los hombres blancos” (Tzvetan, 2009: 133). En la era global las relaciones sociales, siguen proyectando el reflejo histórico de la visión etnocentrista europea, a través de la cual se sigue imponiendo esa óptica

El estribo de la globalización introduce nuevos aspectos sobre la cultura¹⁵ considerada como inferior en el aspecto religioso, económico e ideológico como sucedió a partir del siglo XVI “(...) la globalización no sólo homogeneiza y nos vuelve más

¹⁵ “Coca Cola y Sony están convencidas de que la globalización no significa construir fábricas por todo el mundo, sino conseguir convertirse en parte viva de cada cultura” (Beck, 2005, : 51).

próximos, sino que multiplica las diferencias y engendra nuevas desigualdades” (Beck, 2005: 50). Una de las diferencias más estudiada se ubica en el nivel de lo económico con la “generación de una extraordinaria concentración de la riqueza, y el ingreso y la profunda fractura entre la población y las élites españolas y criollas” (Ferrer, 1996: 311), que sin duda trastocó colateralmente a la educación de las clases desfavorecidas y a los desfavorecidos de ellos: Es decir a los niños que por sus características físicas e intelectuales tienen más dificultad para ser integrados en los bienes de tipo social como la educación.

Con el México independiente en medio de una inestabilidad política existieron intentos aislados por educar a los históricamente segregados. La llegada a México en 1866 del francés Eduardo Adolfo Huet Merlo y su esposa Catalina Brodbeck comienza una labor organizada a favor de las personas con pérdida auditiva, toda vez que él estaba implicado corporalmente al presentar sordera, pero a diferencia de los que presentaban esa condición había recibido instrucción en el colegio creado por el eclesiástico Carlos Miguel D’lpeé. Su experiencia en Brasil en educación pública en la que había participado con la creación de la primera escuela para sordos en 1857 le dio las herramientas para entrevistarse con el regente de la capital mexicana Ignacio Trigueros a quien le propuso la creación de una escuela de ese tipo, hecho que se concreta hasta el 24 de marzo de 1870.

En el caso mexicano, a partir de acciones del Estado que poco a poco acotarán la influencia de la iglesia católica en lo concerniente a la educación y tratamiento de los sujetos con afecciones físicas y/o mentales, se procedió en el gobierno que encabezó el Lic. Benito Juárez García, a decretar en 1861 la creación de la Escuela Nacional para Sordos¹⁶

¹⁶ “La Escuela Municipal de Sordomudos se fundó en la ciudad de México en la segunda mitad del siglo XIX (1866), en el marco del Segundo Imperio. Un año más tarde, ésta fue nacionalizada por el gobierno juarista y

(Sánchez P. , 2010: 6). Esta acción se sincronizó con los movimientos internacionales en el ámbito educativo que afectaban positivamente el derecho a la educación de las personas con características físicas y/o mentales distintas.

Las acciones históricas que sentaron de manera concreta la consolidación incipiente de un servicio diferenciado y creado ex profeso para brindar un tipo de atención a los niños diferentes tiene sus cimientos dentro de la medicina, donde subyace tanto el modelo asistencial y el médico-pedagógico. Ambos consideran al sujeto de su atención como un minusválido que requiere de apoyos permanentes y de un servicio de internado.

Un modelo alternativo al médico, surge con la denominación de *modelo educativo* desde donde se asume que los destinatarios de la educación diferenciada o especial son sujetos con necesidades especiales de educación. La estrategia educativa es integrar al niño para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos primero, y sociolaborales después.

Bajo el modelo educativo, pero todavía al cobijo de las instancias de salud nace en 1925 el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar bajo los postulados de la pedagogía activista con la finalidad de realizar investigaciones cualitativas y cuantitativas para conocer el desarrollo mental de los niños mexicanos que año tras año se retrasaban en la escuela. Con la creación de este Departamento se inició formalmente la aplicación de pruebas para medir la inteligencia dando origen a la clasificación de los grupos escolares y por consecuencia las prácticas de exclusión de aquellos que no alcanzaban los puntajes para ser considerados como normales.

a partir de ese momento fue conocida como la Escuela Nacional de Sordomudos. En ella se desarrollaron simultáneamente dos escuelas: una para la instrucción de los niños y jóvenes sordomudos; y una Escuela Normal que instruyó en la teoría y la práctica a jóvenes que aspiraban convertirse en profesores de sordomudos” (Vega I. , 2011, : 1).

La distinción positiva que se iba construyendo en torno a los niños con alguna deficiencia sensorial o mental, en el gobierno del General Lázaro Cárdenas del Río, alcanza su concreción más fuerte ya que dentro de su propuesta de educación socialista encargó a Ignacio García Téllez como Secretario de Educación Pública que realizara “investigaciones psicopedagógicas y antropométricas de escolares y fundara el centro de educación para anormales y retrasados” (Solana, 2001: 278). Ese hecho histórico tienen que ver con lo que se venía haciendo en distintos países como Alemania donde en 1863 se creó en Halle las primeras clases especiales para niños inadaptados y, en 1866, Stolzner y Kern fundaron en Hanover la primera asociación para el tratamiento de niños deficientes, mientras que en 1886 en Estados Unidos se fundaba la *American Association on Mental Deficiency* y en Londres en 1893 se crea la *British Child Study Association* para atender a los niños con problemas¹⁷.

La relación con las distintas naciones de la tierra se hizo rápidamente más densa, permitiendo el flujo del conocimiento generado en educación como los aportes de diferentes investigadores como Alfred Binet y su fundación llamada la *Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant*, en 1900, la cual era integrada por psicólogos, maestros de escuela y directores preocupados por los problemas prácticos que se planteaban en las aulas.

México continuó en el camino de fundar instituciones como la Clínica de la Conducta en el gobierno del general Manuel Ávila Camacho con la influencia de los modelos de las clínicas europeas y norteamericanas. En medio de un ambiente de turbulencia en el equilibrio mundial el neuropsiquiatra Francisco Elizarras apoyado por el Instituto de

¹⁷ Anexo No. 1. Visión histórica de la educación especial

Higiene Mental se dedicó al estudio de la personalidad del niño en la búsqueda de lo que se definió en su momento como parámetros de la conducta normal.

La necesidad de personas especializadas en el naciente ramo educativo de la educación especial consideraba la creación de una institución educativa encargada de preparar a profesionales con elementos teóricos conceptuales en ese momento histórico. Por Decreto Presidencial se crea la Escuela Normal de Especialización en 1943, (SEPP, 2011). Esta institución fue clave en la formación de profesionales de avanzada en la atención y educación de los niños diferentes, la cual contaba con un anexo dónde se atendía exclusivamente a los “anormales mentales”, mismos que se seleccionaron con base en un diagnóstico médico, psicológico y social

La urdimbre de relaciones cada vez más compleja entre las distintas Naciones de la tierra que caracteriza a la globalización, se presenta algunas veces “Como un conjunto de procedimientos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (García N. , La globalización imaginada, 2005: 49).

La educación especial en el país da un giro motivado por la visita de Hellen Keller a México en 1951. De éste hecho se desprende que las autoridades tomaran la decisión de atender de manera separada a los niños y adultos con ceguera o debilidad visual. Así con el apoyo del Presidente Miguel Alemán Valdés, la Lotería Nacional (donadora del terreno y los materiales de construcción) y la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) acordaron edificar un inmueble con el fin de captar y brindar atención a la población infantil con discapacidad visual. De esta forma se decreta la creación de un organismo de cooperación social y permanente denominado Instituto para la Rehabilitación de los ciegos.

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) las decisiones educativas fueron tomadas por uno de los intelectuales mexicanos, el escritor Jaime Torres Bodet, que desde su función como Secretario de Educación Pública realizó un estudio para conocer la situación que presentaba la educación en el país. Los resultados fueron desalentadores y como consecuencia se generaron varias iniciativas con el fin de avanzar en el desarrollo educativo. Este personaje concluyó que las problemáticas no podían solucionarse en un sexenio por lo cual se propuso el Plan de Once Años.

El año de 1970 es el comienzo de una década que trajo consigo la continuación de los grandes movimientos políticos, sociales, culturales y educativos. Con los Juegos Olímpicos de 1968 y posteriormente el Campeonato Mundial de Fútbol, en el año de 1970 la ONU lo declara como: Año Internacional de la Educación y, con fundamento en la política de Educación para Todos, la Secretaría de Educación Pública el 18 de diciembre de 1970 crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE). A una década de funcionamiento de dicho organismo, se considera a los *deficientes mentales* cuando presentan una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo acompañado de alteraciones de la conducta adaptativa (Sánchez P. , 2010).

Para los efectos del diagnóstico se toman en consideración las alteraciones orgánicas que determinan los componentes del cociente intelectual. El diagnóstico lo realiza el Centro Psicopedagógico y Canalización así como las instituciones de educación especial que atienden en horarios similares a los de la escuela común mediante técnicas específicas a grupos de niños reducidos.

Los años setentas se caracterizan por ser una época en la que se inició un incremento notable de los servicios de educación especial influenciada directamente por la Reforma Educativa que le concede un lugar importante y más aún con la promulgación del Decreto

Presidencial la creación de la DGEE dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica. Los nacientes servicios educativos que dependían de ella se expandieron y diversificaron surgiendo los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH), Los Centros de Rehabilitación y Educación especial (CREE) y los Centros Psicopedagógicos (CPP). Cabe señalar que también surgió una modalidad semejante a la atención en los jardines de niños, los Centros de Atención Psicopedagógicos (CAPEP), pero estos no dependían de la DGEE.

Los avances presentados en materia de educación se enmarcaron dentro de la corriente de globalización que a través de las políticas educativas influyeron sobre el Sistema Educativo Mexicano que seguía excluyendo a los niños con discapacidad de la escolarización en las escuelas regulares de Educación Básica.

Siguiendo la vía que marca la globalización, México incorporó los lineamientos del BM al proyecto de nación (Arnaut, 2006), en el sexenio del presidente Lic. Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). En la siguiente administración del Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se convocó a nivel nacional a las distintas autoridades educativas oficiales y sindicales en 1997 a la Conferencia denominada: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales celebrada en Huatulco, Oaxaca. Desde aquí comienza a tener peso el nuevo concepto que define a los alumnos con necesidades educativas especiales cuando presentan dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo de educación primaria.

Para poner en marcha el proyecto educativo, se inyectó de recursos financieros sin precedentes al campo educativo marcando una diferencia con las administraciones anteriores, en las que “La ayuda financiera proveniente del exterior era canalizada a proyectos de infraestructura material, sobre todo al desarrollo de las comunicaciones y al

sector eléctrico, la destinada a la educación era la menos. Sin embargo, los préstamos con ese fin adquirieron particular relevancia a partir de sexenio salinista y viene acompañado de una serie de condicionantes y de compromisos, que por la manera de asumirlos convierten los documentos del empréstito en documentos de política Nacional” (Noriega, 2000: 207).

Para el año de 1994, las necesidades educativas especiales en México se centraban en la cuestión curricular. Así, desde la SEP 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 educativos (SEP, 1994). Con esta postura se traslada el bajo desempeño curricular a la responsabilidad única del alumno, transformándose de este modo como el único depositario de sus fracasos y también el único que en determinado caso puede salir de ese estado. El concepto de necesidades educativas especiales no varió en el transcurso de 8 años y siguió presentándose como aquel que presenta un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo y que requiere apoyos extras y/o diferentes en su proceso educativo (SEP, 2005)

La década de los noventa es relevante por la intensión del sistema educativo por integrar a los niños escolarizados en escuelas de educación especial hacia las regulares. La integración educativa como se le conoció a este evento histórico de corte educativo en la nación mexicana, requería de concertar a todas las autoridades implicadas en los distintos estados de la República a la Conferencia en Huatulco, Oaxaca en el año de 1997. Por parte del estado de Hidalgo asistió la entonces Jefa del Departamento de Educación especial de ese tiempo, y su homólogo sindical.

Educación especial. El estado de Hidalgo

Fundación de educación especial

La educación de los niños que presentaban características distintas al grueso de la población considerado como normal en el estado de Hidalgo, comienza a finales de la década de los setentas, con la intervención de un sujeto clave que participó en la fundación de la educación especial en el estado de Hidalgo. Este personaje fue conocido como la señorita Dolores Freixa Batlle¹⁸, de nacionalidad española y refugiada¹⁹ en México a raíz de los movimientos sociales acontecidos en su patria.

La señorita Dolores Freixa Batlle, comienza a atender pedagógicamente en un espacio prestado del Centro de Salud “Dr. Jesús del Rosal” a los niños que por sus características físicas o intelectuales no eran aceptados o en su caso, expulsados de los espacios escolares destinados a los niños normales o regulares.²⁰ El lugar en que se congregó al primer grupo de niños según refiere la profesora Silvia Cruz Enciso, tenía como limitante su dimensión insuficiente. Otra más de las desventajas, era que el cubículo ocupado para dar atención a los niños atípicos se encontraba frente a la oficina del director

¹⁸ La señorita Dolores Freixa Batlle, es descrita como una persona que edad avanzada, sin embargo por su estatus civil, se le nombraba como señorita. Su formación de acuerdo con el relato oral de la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso como una de las personas que convivió muy de cerca con ella es el siguiente: “[...] porque ella era psicóloga, ella era psicóloga, y tenía otra profesión que no me acuerdo” (Cruz S. , La fundación de educación especial en Hidalgo, 2007, : 39).

¹⁹ Es muy posible que la llegada a México de la señorita Dolores haya tenido lugar en el mandato del Presidente Lázaro Cárdenas, periodo en el que “México recibió un fuerte contingente de refugiados políticos” (Lida, 1997, : 84).

²⁰ La separación de los niños que por alguna causa no respondían a los requerimientos de la educación primaria que se impartía desde la misma fundación del nivel en el estado de Hidalgo, es un reflejo histórico de cómo las distintas sociedades han venido construyendo una diferenciación entre lo que se considera normal y anormal. A las personas anormales en la época clásica, fueron identificados con los locos, los enfermos, los pobres y desocupados (Foucault M. , Historia de la locura en la época clásica I, 1976, : 79).

de los Servicios Coordinados de Salud en el estado de Hidalgo, el Dr. Otoniel Miranda Andrade, tal como lo menciona una de las profesoras que le tocó vivir ese proceso en la fundación de la educación especial

“[...] estaba el, el, el, el que era el Departamento y haz de cuenta que de este lado aquí estaba este la oficina del doctor Otoniel, entonces, los niños no podían salir al recreo porque los niños hacían mucho ruido, mucho escándalo... o sea na más se les decía que se les daba este... el tiempo para que tomaran su lonch, ¡pero sentaditos!, aja” (Cruz S. , Fundación de la educación especial en Hidalgo, 2007).

En las condiciones descritas, permanecían 27 niños con distintas atipicidades, en un horario de clases de nueve a una de la tarde. El grupo era atendido por la señorita Dolores Freixa Batlle que hacía la función de coordinadora. Otra de las personas que ayudaba a atender a este tipo de niños era una auxiliar educativo por parte del Centro de Salud. A partir del año de 1971 se anexa la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso en carácter de comisionada por el entonces director de la Dirección Federal de Educación Primaria en el estado de Hidalgo, el profesor Francisco Rivero Nava.

Como consecuencia de la edad avanzada de la señorita Dolores Freixa Batlle, delega paulatinamente mayores responsabilidades en la profesora Silvia Cruz Enciso. En ese tenor, la profesora externa uno de los pensamientos que la señorita Dolores le confió antes de su muerte: “Ahora si ya me puedo morir en paz, porque esto se queda en buenas manos... pero ella no murió luego, todavía vivió varios años” (Cruz S. , La fundación de educación especial en Hidalgo, 2007: 46).

El armazón social en que se insertó la acción tanto de la señorita Dolores Freixa Batlle y de la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso, estuvo sin duda influido por algunas circunstancias históricas como las siguientes: En el plano internacional ya existían planteamientos acerca del derecho que desde entonces tenían los seres humanos de recibir una educación por el sólo hecho de pertenecer al género humano. Este pensamiento se encuentra contenido en la Proclamación de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948, documento que representó las bases sobre los que se apoyaron las distintas conferencias y cumbres mundiales, como el programa que creó la UNESCO en 1968 referido a la educación especial, que fue aprobado por los países miembros de este organismo; entre ellos México, y que contenía el propósito discursivo de velar por mejores condiciones sociales, económicas y educativas de las personas en estado vulnerable.

Es importante resaltar que las políticas internacionales a favor de los niños atípicos considerados como vulnerables, buscaban desde ese tiempo, dar un cambio a la forma despectiva con la que se conceptualizaban²¹ a los sujetos atípicos. En este entendido se comienza a pensar a las personas atípicas en edad escolar como seres capaces de ser educadas vocacionalmente²² y con un sentido moral elevado. Este cambio de pensamiento,

²¹ En esta etapa histórica en la que tiene lugar la fundación de educación especial en el estado de Hidalgo, aún se consideraba a los alumnos con alguna atipicidad como seres incapaces de incorporarse normalmente a la sociedad como lo señala (Escobar, Sonia, 1999, : 24) “las disfunciones orgánicas de los “discapacitados” se consideraban irreversibles porque en su mayoría son seres inutilizados de por vida para integrarse normalmente al medio social”.

²² Este tipo de Educación corresponde a un modelo industrial: “El desarrollo de la educación especial se veía como una industria que podía producir unos beneficios siempre y cuando el coste de la educación de estos niños se mantuviera al mínimo. Este motivo se presentaba como una preocupación por educar (vocacionalmente) a tanta gente como fuera posible, lo cual concertaba con la ética de crear ciudadanos productivos que, a su vez, serían beneficiosos, para dicha sociedad. (...) Lo que, sin embargo era más importante dentro de ese contexto histórico era el uso de la educación como medio de control y mecanismo para producir ciudadanos obedientes y “morales”” (Marchesi, 1992, : 29).

favoreció para que se abrieran las posibilidades de implementar una educación alternativa, donde la población atípica en edad escolar fuera atendida.

Esta etapa de la fundación de la educación especial, se diferencia de la consolidación institucional de la educación especial toda vez que en este periodo, no se contaba con un espacio arquitectónico propio que marcara una diferencia entre la atención que recibían los alumnos de tipo médico a una más enfocada a lo educativo (Moreno, 2009). En el siguiente apartado se tratará sobre la primera escuela de educación especial y el crecimiento que experimentó en general la educación especial en el estado de Hidalgo.

Consolidación institucional de educación especial

La consolidación institucional de educación especial se cristalizó el 14 de abril de 1979, con la inauguración de la primera escuela de Educación especial que lleva desde entonces el nombre de Dolores Freixa Batlle, como un reconocimiento social a su labor altruista a favor de los niños atípicos. El evento estuvo concurrido por varias autoridades del estado, como el propio gobernador en turno el Lic. Jorge Rojo Lugo, su esposa la señora Silvia Alba de Rojo y diversas autoridades de la entonces Dirección General de Educación Primaria en el estado.

El trabajo previo a la inauguración, comienza con la gestión que realiza la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso a partir del año de 1976, cuando se encontraba dando clases dentro del Centro de Salud “Dr. Jesús del Rosal”.

El primer apoyo relevante que logra la profesora para la consolidación institucional de educación especial lo obtiene de parte del gobierno del estado. Este apoyo consistió en la

donación de un predio ubicado sobre una de las arterias principales de la ciudad capital del estado llamada Río de las Avenidas; mismo que es ocupado hasta hoy por la primera escuela de educación especial que, como ya se mencionó lleva el nombre de quien socialmente se reconoce como la fundadora del nivel educativo en cuestión; es decir de la señorita Dolores Freixa Batlle.

El proceso de construcción, se llevó a cabo en unión tripartita, con la participación del gobierno del estado que, como ya se mencionó, donó en primera instancia el terreno pero, además dice la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso que también participó con la compra de los materiales y mano de obra. Por otra parte también recuerda la colaboración del propio Centro de Salud “Dr. Jesús del Rosal” que a través del voluntariado, “Para lograr la construcción del edificio escolar, la SSA contribuyó con parte del presupuesto, recaudado mediante eventos sociales como: Rifas, kermesses, bailes y bazares por parte del equipo de damas voluntarias” (Escobar, Sonia, 1999: 28). Las acciones realizadas de tipo social como: Vendimias y bailes ayudaron a recabar fondos que se destinaron en la compra de algunos materiales de construcción necesarios en la edificación de la primera escuela de educación especial.

Otra institución que desde el discurso de la profesora Silvia, apoyó fuertemente en su funcionamiento fue la propia Dirección Federal de Educación Primaria en el estado de Hidalgo, quien la dotó de los recursos humanos necesarios. El proceso de edificación de la primera Escuela de Educación especial es narrado por la profesora Enciso, de la siguiente manera:

“[...] se inicia la construcción de la misma en unión tripartita, participando gobierno del estado, Servicios Coordinados de Salud, y entre paréntesis le pongo los Servicios Coordinados de Salud, más que nada fue el

voluntariado el que trabajó ¿no?, y la Secretaria de Educación Pública, gobierno del estado proporcionando el terreno, mjum, materiales como mano de obra, [luego los] Servicios Coordinados de Salud apoyos con eventos para compra de materiales de la construcción y la Secretaría de Educación Pública con la plantilla, sería la primera plantilla de personal” (Cruz S. , La fundación de educación especial en Hidalgo, 2007).

Las condiciones que se armaron en ese momento para la construcción de la primera escuela de educación especial en el estado de Hidalgo, hicieron posible que la función de la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso como sucesora de la señorita Dolores, se insertara adecuadamente dentro del armazón existente en ese momento y una pieza clave²³ del engranaje social para lograr la consolidación institucional de educación especial en el estado de Hidalgo.

La existencia de las condiciones políticas en el marco estatal, nacional e internacional, convergieron de tal modo que entre los meses de septiembre y agosto del mismo año de 1979 se creara el turno vespertino en el mismo edificio de la Escuela No. 1, como lo expone la profesora Enciso:

“[...] en ese mismo año se creó, ¡porque esto fue en abril! el primer turno y en septiembre o en agosto de ese mismo año se creó el turno vespertino, llevando el mismo nombre [...]” (Cruz S. , La fundación de educación especial en Hidalgo, 2007).

²³ “(...) cada persona particular, incluso la más poderosa, incluso el cacique de una tribu, un rey déspota o un dictador, es solo una parte de este armazón, es el representante de una función que únicamente se forma y se mantiene en relación con otras funciones” (Norbert, 1990, : 30).

El nombre oficial que se le asignó a la segunda escuela desde su inauguración fue también con el de la fundadora, quedando de la siguiente manera: Escuela de educación especial No. 2 “Dolores Freixa Batlle”. El reconocimiento al que se hace acreedora la señorita Dolores Freixa Batlle, expresa una consolidación de la idea que socialmente se tenía acerca de su labor fundante. Es necesario señalar que en lo que se refiere al personal que constituyó la planta docente de la Escuela de Educación especial No. 2 “Dolores Freixa Batlle”, estuvo atendida por la misma plantilla de especialistas que se desempeñaron en el turno matutino, conformada por: María del Carmen Faustino Castillo, Sonia Cerón Gómez, Belinda Chávez Bustos, Cira Hernández Escorza y, Alma Xochitl Cruz Licona. En lo que toca a la dirección escolar, también fue ocupada por la directora del turno matutino, es decir por la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso, quien desde entonces ocupó los primeros puestos de autoridad dentro de educación especial.

Aumento sensible de los servicios de educación especial en Hidalgo

La expansión de la Educación especial, comienza en 1983, de acuerdo con el discurso de la profesora María Eugenia Vega Ramírez quien participó en esa etapa de la educación especial:

“[...] En 1983, [...] Es aquí cuando se puede decir que educación especial tiene un auge muy fuerte, porque se empiezan a abrir servicios, a incrementar servicios en cuanto a la cobertura, [...]” (Vega M. , 2007).

El éxito en la expansión de educación especial en la década de los 80's fue de tal magnitud, que la profesora Silvia expresa orgullosa la creación de un total de 52 servicios educativos abiertos durante su administración que comienza en 1971 y termina en el año de 2002:

“[...] entonces sí, los 52 servicios que existen así conforma... que se quedaron bien conformados, o sea, yo no sé cómo estén, porque dicen que han abierto Centros de Rehabilitación y eso, pero lo que son escuelas, escuelas de lo que era regulado, de lo que, era sí, ya este... de lo que es especial se quedaron cincuenta y dos, aja, se quedaron 52” (Cruz S. , La fundación de educación especial en Hidalgo, 2007: 58).

El número expresado por la profesora de 52 espacios educativos, significó inaugurar en promedio, casi dos servicios por cada año que la profesora Silvia permaneció al frente del entonces Departamento de educación especial en el estado de Hidalgo.

Pese al crecimiento de educación especial después de la consolidación institucional, no se ha logrado cubrir hasta ahora la totalidad de las cabeceras municipales que conforman la entidad de hidalguense. Sobre este hecho habla el profesor José Luis Flores Flores quien se desempeñó como jefe de asesores del Departamento de Educación Especial hasta el año de 2003.

“[...] de 84 municipios de educación especial estará abarcando, ¡no se!, la mitad tal vez, treinta y tantos municipios a los que llegará, y cuando decimos llegar a los municipios, es: Cuentas, en un municipio hay un servicio ¿no?, y

cuando es un municipio con miles de habitantes ¿no?, es decir, el problema es de cobertura, pues no podemos hablar de un discurso de inclusión y de integración, tu cobertura para empezar es muy reducido, en términos de cobertura” (Flores, 2007: 74).

El discurso anterior proporciona un panorama que da respuesta al cómo se encontraba la cobertura de la educación especial en 2007. Sin embargo, la situación no es distinta, ya que de las dos escuelas primarias regulares en las que se lleva a cabo esta investigación, sólo en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” ubicada en la región del Altiplano, cuenta con el apoyo de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo que se encuentra de alguna manera justificado porque está en la cabecera municipal de Apan; mientras que la escuela primaria que se encuentra en la huasteca hidalguense en la comunidad de Cochohla municipio de Atlapexco no cuenta con ningún apoyo de parte de educación especial en el Estado.

La ampliación de la cobertura que experimentó la educación especial no logró cubrir a todas las escuelas y comunidades donde hay niños con discapacidad. Las reformas en materia educativa tienen la intención de aumentar la cobertura, situación que desemboca en una crisis institucional del servicio en cuestión, tal como se estará tratando en el siguiente apartado.

Reorientación de los servicios de educación especial en el estado de Hidalgo: Una crisis institucional profunda

La educación especial²⁴ en el estado de Hidalgo, experimentó un camino, lleno de vericuetos inesperados en una negociación infructuosa para desplazar lo viejo por lo nuevo. El resultado no logró superar las antiguas concepciones y prácticas educativas existentes hasta ese momento, sino que se dio una “mezcla de lo antiguo con lo nuevo” (Zárate, 1997: 15). Esta hibridación, desembocó en un modelo educativo destinado a atender a las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad pertenecientes a educación especial.

Una de las 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 a partir de la celebración de la conferencia en Huatulco Oaxaca, 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 & Thomas, 1993: 91). Este rechazo en primera instancia lo experimentó la jefa del Departamento de Educación Especial, la profesora Silvia Adriana Cruz Enciso, ya que se pretendía introducir cambios de avanzada en lo concerniente a la conceptualización que en ese momento tenía su baluarte cimentado en la trinchera médica (Cortese & Ferrari, 2006: 21). En ese sentido, el modelo clínico asistencial con el que fue fundada el nivel educativo dominaba las percepciones y las políticas sobre la discapacidad. (Marchesi, 1992: 34).

²⁴ A nivel Nacional y también en el estado de Hidalgo “Podían distinguirse dos tipos de escuela: las escuelas regulares a las cuales concurrían los niños y las niñas que presentaban un desarrollo físico mental o intelectual según su edad, y las escuelas especiales destinadas a menores que presentaban una deficiencia en la visión, la audición o en su capacidad física, mental o intelectual” (Padilla, 2011, : 253).

La nueva perspectiva que pretendía desplazar la visión médica, fue conocida como enfoque educativo. La diferencia que lo separaba del anterior modelo, se centró en una propuesta que propugnaba porque los niños con algún problema a nivel físico o intelectual, se incorporasen de las escuelas de educación especial²⁵ y no de manera separada como se venía haciendo. La visión médica, también impregnó la educación especial en Hidalgo. Los centros más representativos de este enfoque fueron los extintos Centros Psicopedagógicos (CPP), los cuales fueron cerrados en medio de muchas resistencias después de que se implementó la reorientación de dicho nivel educativo (Moreno, 2009). La clausura definitiva de esos centros, tuvo diversas implicaciones como la reubicación del personal y de los alumnos a espacios educativos considerados como regulares, siendo más socorridas las escuelas primarias.

Con todos los cambios ocurridos en la última década del siglo pasado y la primera del presente siglo, las políticas globales de Derechos Humanos de 1948, y de Educación para Todos (1990), se bajaron a nivel local en el estado de Hidalgo con muchas resistencias, choques y conflictos en los actores involucrados “En estos procesos de cambio no sólo hay desplazamiento de lo viejo por lo nuevo, sino choques, conflictos pero también negociaciones entre los proyectos de los grupos locales y los proyectos de carácter más general” (Zárate, 1997: 144). En esta crisis se anexaron los profesores y padres de familia de educación primaria para hacer más complejo el cambio, poniendo de manifiesto el carácter de la escuela como “un terreno de luchas dentro del Estado” (Bertely, 2002: 26).

²⁵ “De hecho, todas las escuelas de educación especial que han existido en México han estado destinadas exclusivamente a los desventajados. En los hechos, desde las primeras escuelas para sordos en la época colonial y los destinados para niños con discapacidad intelectual, nuestra cultura siempre entendió como sinónimo de educación especial y educación para sujetos con desventaja” (Adolfo, 2009: 38).

Estos nuevos actores sociales construyeron una versión de la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales de acuerdo a las condiciones locales.

El rechazo no dejó de estar presente como parte del paisaje escénico en el que se desarrolló el acto de integración educativa. El guion se conformó por los lineamientos de los organismos internacionales, que vale decir no fueron seguidos al pie de la letra por los actores educativos implicados.

Algunos eventos que sucedieron a lo largo de la integración educativa que todavía sigue en escena, fue la falta de condiciones para que se llevara en mejores circunstancias. Una de las deficiencias cruciales, se encuentra en el diseño arquitectónico de las escuelas primarias que no contaban con las condiciones de acceso para permitir que los niños que presentaban discapacidad física se desplazaran con autonomía.

La capacitación proporcionada a los profesores de educación primaria y el poco tiempo para que lograra sedimentar, fue una debilidad que representaba el punto de quiebre y parte del cúmulo de condiciones bastante violenta de la integración educativa.

En lo que respecta al nuevo modo de operar, introducido con la reorientación de educación especial y apoyado por la cuestión legal de la Ley General de Educación, que luego de ser reformada en el año 2000 de manera vigente establece: “Artículo 41.- la educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social”. Estas reformas²⁶ causaron un conflicto con las concepciones construidas por profesores de educación regular: “La tarea principal ya no sería atender a los alumnos por separado, en grupos integrados o en un

²⁶ La implementación de las reformas e innovaciones dentro del Sistema Educativo Mexicano supone una sustitución de las prácticas bien sedimentadas de los profesores por prácticas nuevas (Ezpeleta, 2004, : 404).

centro específico, en turno alterno, sino de asesoría al profesor regular para atenderlos al mismo tiempo que al resto del grupo” (SEP, 2006: 10). El nuevo enfoque colocaba al profesor de educación especial como asesor de sus pares dentro de las mismas primarias para orientarlos sobre las adecuaciones curriculares y metodológicas.

Los nuevos modos de operar la atención de los alumnos que requerían el servicio de educación especial y las construcciones que de esa función habían realizado los profesores, hizo necesario el surgimiento de la negociación un instrumento útil para buscar un punto medio entre la función anterior del docente de educación especial y la nueva propuesta. El desenlace fue una mezcla de lo nuevo con lo viejo.

Aspectos jurídicos y legales a favor de los niños con discapacidad

Internacional

En el plano internacional, el antecedente primordial de los derechos de las personas con discapacidad, es hoy por hoy la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada el 10 de diciembre de 1948, donde se fundamenta la dignidad humana, por lo que se constituye en un conjunto de principios orientados a proveer a todos los seres humanos de su dignidad como personas tanto en su dimensión individual como en su dimensión social. Se parte además de que todos los derechos humanos son indivisibles, interdependientes y están relacionados entre sí.

En el Artículo 7° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos encontramos la siguiente aseveración normativa sobre la no exclusión “Todos son igualmente ante la ley

y tienen sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta *Declaración* y contra toda provocación a tal discriminación” (ONU, 1948). Dentro de ésta Proclamación, el Artículo 26 se refiere al derecho que tiene toda persona de recibir educación: 1. Toda persona tiene derecho a la educación, (...). 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto de los Derechos Humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Rodríguez J. , 2011: 40). La base fundamental del mencionado Artículo, es el Artículo 1.-, que señala enfáticamente que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y, dotados como están de razón y conciencia.

Los esfuerzos más significativos que tienen que ver con la atención de las personas con discapacidad son: 1. El pacto de San José llevado a cabo en 1969, 2. La Declaración de los Derechos del Retrasado Mental en 1971, 3. La Declaración de los Derechos de los impedidos en 1975.

La primera propuesta formal en la comunidad internacional para la celebración de una convención temática relativa a los derechos de las personas con discapacidad, fue realizada en 1987 durante la Reunión Global de Expertos para la Revisión de la Implementación del Programa de Acción Mundial para los Impedidos de 1982. En esta convención uno de los temas de mayor controversia fue la definición de discapacidad. Finalmente la definición quedó de la siguiente manera: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a

largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (González, 2010: 36).

Los trabajos sobre la legislación de los derechos de las personas con discapacidad no se detuvieron, y se organizaron más actividades de envergadura internacional como la que se llevó a cabo del 5 al 9 de marzo de 1990, en Jomtien Tailandia con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En esta actividad asistieron un total de 1500 participantes de 155 Estados del mundo.

La Conferencia de Jomtien representó sin duda un avance sin precedentes, en donde las naciones encontraron un espacio de diálogo y debate sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano “el consenso en ella alcanzado ha dado un renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la Educación Básica y dar con los medios más eficaces y baratos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos” (UNESCO, 1994: 3).

El artículo 1.- De la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*; se va a distinguir de las conferencias posteriores porque postula fuertemente la necesidad de que la escuela de respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los niños de acuerdo a sus características. El término denominado satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje en el marco de la reunión abarca: “(...) las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral , el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios

para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (UNESCO, 1994: 8).

Para 1993 la OMS puso en marcha el proceso de revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías CIDD, la cual sugería un enfoque más preciso y al mismo tiempo relativista que distingue desde entonces claramente la categoría entre deficiencia, discapacidad.

La Conferencia Mundial Declaración y Programa de Acción de Viena enfáticamente manifiesta en 1993 que el lugar de las personas con discapacidad está en todas partes. A las personas con discapacidad debe garantizárseles la igualdad de oportunidades mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales, psicológicos, que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad

Un año después, en los días del 7 al 10 de junio, 1994 se reunieron en Salamanca, España, un grupo de 300 expertos de 92 distintos gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Esta concentración internacional se denominó: Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: *Acceso y Calidad*. El objetivo de dicha conferencia fue “promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesaria para favorecer el enfoque de la educación integradora” (UNESCO, 1994: iii). Se reafirma el postulado principal de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 sobre el derecho que tienen todas las personas de recibir educación. En ese sentido se proclama que:

- “Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo” (UNESCO, 1994: 7).

Esta conferencia representó una acción centrada en la obligación de la escuela para acoger a todos los niños para brindarles atención, independientemente de sus características. “(...) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. En el contexto de este Marco de Acción el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de

aprendizaje” (UNESCO, 1994: 15). Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.

Para el año de 1991, el concepto de necesidades educativas especiales es incluido dentro del movimiento de “integración educativa”, la cual se entiende como el derecho de las personas con discapacidad al acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de los integrantes de la comunidad local. Además se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral). “El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de educación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades” (DGEE, 1991: 4). Este nuevo enfoque propugna por ser más humanista, al desaparecer las etiquetas y la clasificación.

Nacional

En el ámbito nacional, en las políticas educativas se dieron avances significativos seriamente intencionados a hacer realidad la educación de los niños históricamente excluidos del bien educativo. Tal es el caso de las leyes implementadas en el periodo del gobierno juarista fechadas en 1861 como un esfuerzo por institucionalizar la atención a los sectores de la población mexicana con requerimientos educativos especiales como se constata en el Art. 16: El Ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo deficiente desarrollo físico, intelectual o moral requiera medios de cultura diversa de los que se prescriban en las escuelas primarias. La educación que en esas condiciones reciban, durará solamente el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tan pronto como sea posible, en los cursos que les correspondan de las escuelas comunes. Mientras no se establezcan las

referidas escuelas y enseñanzas especiales, las deficiencias de desarrollo de que habla este artículo serán causa de excepción, cuando se comprueben debidamente, para eximir a los padres o encargados de los niños, de las penas que los reglamentos señalen por no cumplir el precepto de la educación obligatoria (López, 2011).

Derivada de esta legislación, se elaboró el *Reglamento para la inspección médica de las escuelas primarias del Distrito Federal*,²⁷ donde se sancionaba que “Para la determinación de los niños intelectualmente anormales o retardados, se tendrán en cuenta las observaciones de sus maestros, acerca de sus aptitudes mentales. Comprobado el diagnóstico desfavorable, el médico inspector, previa consulta con el jefe del servicio higiénico escolar, autorizará el pase del alumno de que se trate a una escuela especial para retardados. Los niños imbeciles o idiotas serán separados de las escuelas, y se les internará, si ha lugar a ello, en establecimientos especiales siempre que lo considere posible la Dirección General de Educación Primaria”.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, integró a partir del 14 de enero de 2001 en su artículo 1o, las siguientes prohibiciones como una manera jurídica y legal de prevención de la discriminación: “Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (Diputados, 2013).

²⁷ Aunque la inspección médica e higiénica de las escuelas había sido establecida desde 1896 por el Dr. Luis E. Ruiz, titular de la recién creada Dirección General de Instrucción Primaria, sus tareas fueron limitadas, al contar sólo con cuatro médicos para atender a 325 escuelas oficiales y circunscribir sus funciones a la supervisión de las condiciones materiales de los planteles y a hacer profilaxis de las enfermedades contagiosas de los alumnos.

Dentro de la Ley General de las personas con discapacidad publicada el 10 de junio de 2005 y modificada posteriormente el 1 de Agosto de 2008 (UNAM, 2005), se establece en su Capítulo único referido a las disposiciones generales en su Artículo 2.-, inciso IV, que la educación especial²⁸ es un: “Conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral, y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación.” (UNAM, 2005: 5). Esta educación especial, está destinada a atender a niños prioritariamente con discapacidad, la que es definida en la misma ley como: “Toda persona que presenta una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.” (UNAM, 2005: 6)

La educación de las personas con discapacidad en edad escolar el Capítulo III, de la Ley General de Educación, menciona que es responsabilidad del Estado Garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se constituye como un organismo encargado para promover el cambio entre sus miembros como es el caso de México mediante la socialización de conocimiento, experiencias y recursos para forjar una vida mejor. En este sentido, México ratifica y firma en mayo de 2008 los objetivos del PNUD dónde se plantea que el objetivo es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en

²⁸ “La denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados periodos de edad” (Padilla, 2011, : 233).

condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover inherentemente su dignidad como seres humanos. En el Artículo 3º aparecen los principios que vertebran la función y visión del PNUD:

- a) El respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
- b) La no discriminación.
- c) La participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad.
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana.
- e) La igualdad de oportunidades.
- f) La accesibilidad entre el hombre y la mujer.
- g) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Estatal

A nivel del estado de Hidalgo, las distintas leyes promulgadas en torno al derecho de las personas con discapacidad, han influido fuertemente para la elaboración de leyes aplicables a nivel local que garanticen sus derechos legales.

Una de las leyes que se impulsaron para la atención de personas con discapacidad para el estado de Hidalgo; fue publicada en el Periódico Oficial, el día miércoles 31 de diciembre de 2010. Dentro de su Capítulo II, Artículo 5.-, apartado III, de la mencionada Ley, entiende a la discapacidad como: “(...) cualquier disminución física o intelectual que

impida el desempeño de una actividad, producida por circunstancias de variada naturaleza, como son alteraciones hereditarias, congénitas y perinatales, infecciones, traumatismos, enfermedades degenerativas que por su duración y secuelas pueden producir deficiencias en el lenguaje, el movimiento, la audición, la vista, la conducta y la capacidad intelectual.” (Hidalgo, 2010: 5)

Esta ley tiene un carácter más específico, ya que se centra en cuestiones prácticas para llevar a cabo la inclusión plena de las personas con discapacidad como sujetos de derecho. En este sentido, la cuestión arquitectónica cobra especial interés. Para este fin se define a las barreras arquitectónicas en el Capítulo V. En su Artículo 29 como todos aquellos elementos que dificulten, entorpezcan o impidan el libre desplazamiento en espacios exteriores o interiores a las personas discapacitadas y que por ende impidan el uso de los servicios o instalaciones.

El diseño de leyes y su respectiva concreción, pasa por distintos niveles como los que se han señalado en este marco jurídico y legal. La aceptación de su aplicación a nivel local es ocasionalmente interferida por falta de respeto a las características de los grupos minoritarios, ya que la fórmula adecuada de las políticas educativas de cada país en el deber ser dependerán de sus actores históricos, culturales, contextuales e institucionales (Ulloa, 2006). En este sentido la aplicación indiscriminada de dichas políticas contribuyen a “multiplicar las diferencias y engendrar nuevas desigualdades” (García N. , La globalización imaginada, 2005: 50).

Los aspectos jurídicos, la educación especial en el estado de Hidalgo junto con la reorientación de sus servicios, conceptos como: locos, necesidades educativas especiales y atípicos; corresponden a la concepción científica natural que se presenta como un enfoque conceptual alternativo a la concepción demonológica, maléfica y mítica. Ambas

concepciones se trataron en este Capítulo referido al esbozo histórico de la discapacidad. En el siguiente Capítulo se realiza una descripción sobre el proceso metodológico que se siguió en el diseño de instrumentos, recopilación de la información, análisis y escritura de la presente tesis.

CAPÍTULO III Reseña del proceso metodológico

En este Capítulo, se muestra la lógica interna de la investigación que contribuyó a generar conocimiento sobre la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad utilizando los referentes de tipo metodológico que dan sustento a la evidencia empírica (Sautu & Boniolo, 2005), mediante la incorporación conceptual de metodología como el marco epistemológico que hace posible orientar las inscripciones e interpretaciones (Bertely, 2002); así como los enfoques sustantivos que permiten ver la realidad específica, la recolección de datos y su análisis.

La investigación se realizó en tres escuelas primarias del estado de Hidalgo. La primera es la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” que se localiza en el municipio de Apan sobre la calle Josefa Ortiz de Domínguez No. 6, a sólo a 64 km de la ciudad capital, en la región de la altiplanicie pulquera (Gobierno d. E., 2012). La segunda escuela primaria es de tipo indígena con el nombre de “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Cochohla perteneciente al municipio en Atlapexco, enclavada en la huasteca hidalguense a 222 km de la ciudad de Pachuca y, finalmente la escuela de educación especial (CAM 15) se encuentra en el municipio de Ajacuba ubicada en la calle Tolteca esquina Xochitl s/n (Gobierno d. e., 2012).

La realidad social donde se recabó la evidencia empírica puede parecer en extremo caótica y, para captarla es necesario desarrollar sistemáticamente un pensamiento con la capacidad de realizar una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. Con esta premisa fundamental se busca superar el carácter parcelario que ha definido históricamente el conocimiento, sin dejar de restarle por supuesto importancia a los objetos de investigación con esas características.

Un pensamiento complejo no es automático, se forma a partir de concebir el mundo social y concreto impregnado de múltiples relaciones que le dan la apariencia de caótico. Para superar esa característica aparente del mundo social es echando mano de un dispositivo, que ayude a realizar un cambio de paradigma, el cual consiste en romper un modo simplista de pensar y analizar los fenómenos de tipo social (Bourdieu & Passerón, 1978: 57).

La teoría de la complejidad de Edgar Morin se centra en proponer que la realidad se debe pensar en múltiples²⁹ relaciones con el todo (Morin, s.f.), pero este todo para comprenderlo, es necesario descomponer analíticamente cada una de sus partes “Por la riqueza infinita de la realidad y lo limitado de nuestra capacidad cognoscitiva, el conocimiento humano tiene que ser analítico” (Weiss, 2003: 85), por el hecho de que “No es posible decirlo todo de todo y, además, ordenadamente” (Bourdieu & Passerón, 1978: 24). En este sentido, los aportes teóricos de Karel Kosik para el análisis de la realidad y los datos que provienen de él, se aplican correctamente porque “El hombre no puede conocer el contexto de la realidad de otro modo que separando y aislando, los hechos del contexto, y haciéndolos relativamente independientes. El conocimiento es siempre oscilación dialéctica... oscilación entre los hechos y el contexto (totalidad). Ahora bien, el centro mediador activo de esa oscilación es el método de investigación” (Kosik, 1985: 70).

De acuerdo con Ander-Egg la metodología junto con las técnicas que se han desarrollado para investigar fenómenos sociales no representan en ningún caso recetas

²⁹ Si bien es necesario tener en cuenta la complejidad de la que habla Morin, es mucho mejor encontrar el punto en que puedan estribarse: “(...) la razón de ser de una ciencia compleja no radica en acopiar miradas al objeto desde tantos puntos de vista como sea posible, sino en encontrar al menos uno en el que se pueda dar cuenta de él coherentemente” (Reynoso, 2007, : 20).

mágicas³⁰ para desarrollarse al pie de la letra. “En un primer acercamiento se propone comparar el quehacer del investigador –no al quehacer científico – al generar conocimientos, con el quehacer del artesano” (Sánchez R. , 2010: 40). Así, el camino y las herramientas metodológicas pueden cambiar en determinado momento en consonancia con las exigencias del objeto de investigación en el entendido de que es una construcción artesanal como lo indica.

En la univocidad de la investigación que aquí se desarrolla, las herramientas o técnicas de investigación utilizadas en consonancia también los son para cada caso y momento en específico. En este sentido la perspectiva de la metodología hermenéutica³¹ es la más apropiada para aprehender los procesos casi imperceptibles de exclusión llevados a cabo en un lugar y tiempo determinado bajo un techo discursivo que presenta al fenómeno de la exclusión atravesando tanto a la integración e inclusión educativa en la realidad social cotidiana de las tres escuelas primarias investigadas: “Lázaro Cárdenas del Río” de la región del Altiplano en Apan, indígena “Lázaro Cárdenas” de la Huasteca en Cochoatla Atlapexco y el Centro de Atención Múltiple No. 15 de Ajacuba del Valle del Mezquital, todas del estado de Hidalgo.

Desde el enfoque interpretativo se teje la redacción del fenómeno educativo, con la pretensión de lograr una escritura además de coherente, atractiva para el lector “Los estudios cualitativos intentan proporcionar sabor. Esto se lleva a cabo, antes que nada a través de la sensibilidad de lo que se puede llamar legítimamente rasgos estéticos del caso” (Eisner, 1988: 56), en estrecha relación con la “construcción científica y el hombre

³⁰ Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es el esclavo de un procedimiento o técnica (Álvarez-Gayou, 2005).

³¹ La hermenéutica en tanto conjunto de conocimientos permite que: “(...) los signos hablen y nos descubran sus sentidos” (Foucault M. , Las palabras y las cosas, 1968, : 31).

histórico que la realiza” (Ducoing & Landesmann, 1993: 38). En este proceso de construcción se reitera la valía trascendental del discurso de los profesores y padres de familia insertos en un contexto institucional, fundamento que marca la piedra angular sobre la que se erige el cuerpo de la investigación.

Los fenómenos culturales en el campo educativo como la presencia reciente de los niños con discapacidad en las escuelas primarias, constituyen formas que pueden ser leídas desde lo simbólico (Thompson, 1993), tanto por los directamente involucrados otorgantes primarios de significaciones de primer orden “(...) poseen cierto grado de objetividad gracias a que sus actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, lo exteriorizan y objetivan” (Carr & Kemmis, 1988: 99). Esta condición de los informantes se mezcla con la interpretación del investigador, en el entendido amplio y fundamental de que ambos como sujetos sociales preinterpretan e interpretan la realidad social: Los primeros desde su experiencia de sentido común y el segundo con la mirada teórica que le brinda la posibilidad de arribar a una interpretación de segundo orden.

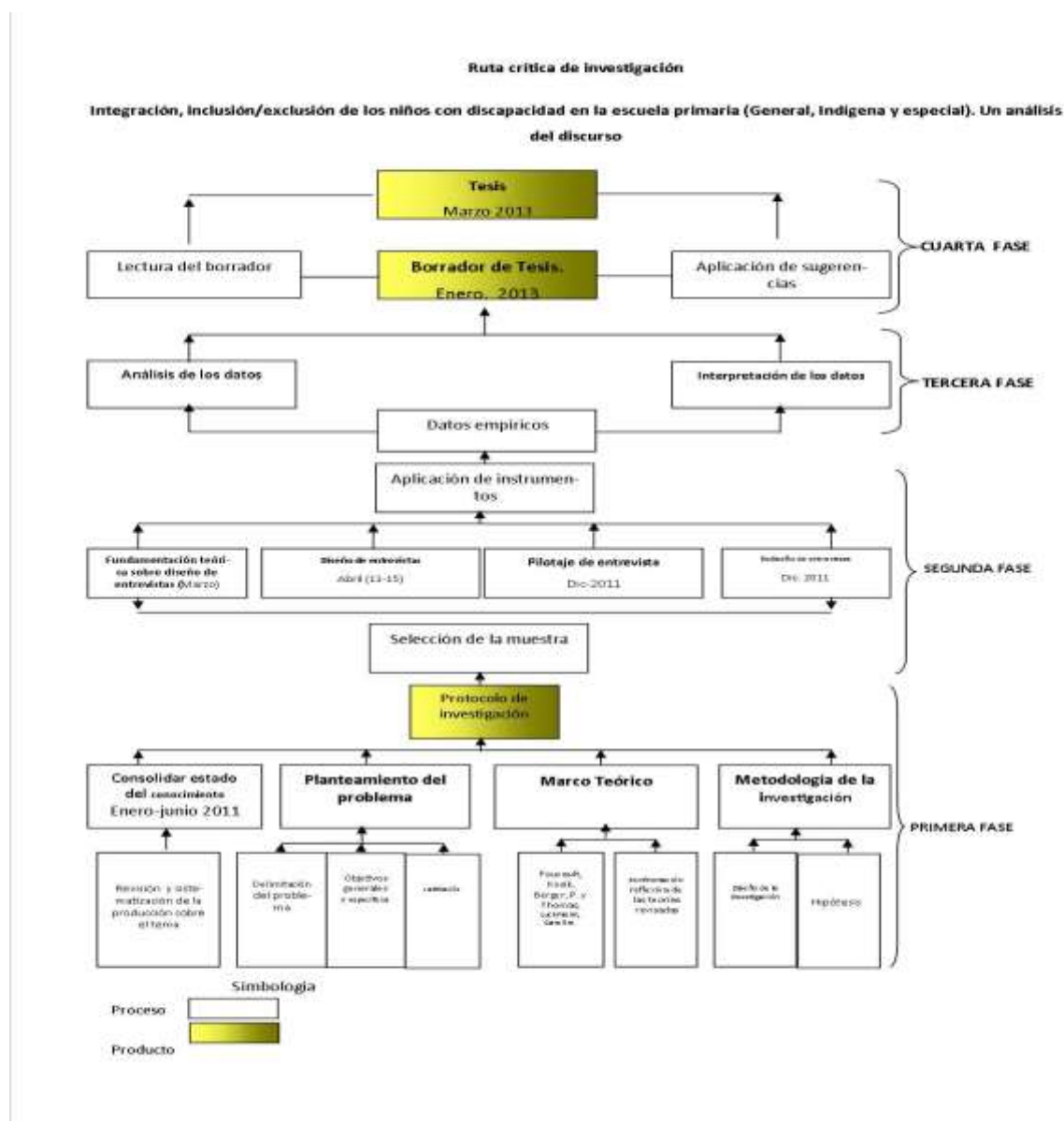
Diseño de la investigación

El diseño de investigación científico se define como un plan global que intenta dar de manera clara una explicación a las preguntas planteadas y que obliga a acentuar el énfasis en la dimensión estratégica del proceso de investigación con estricto apego cronológico.

El tiempo es un plano de realidad de suma importancia en esta investigación razón que impone la obligación de tazarlo con el mayor de los cuidados en periodos de acuerdo a las necesidades del mismo objeto, con la intención de concluirlo en tan sólo 3, años en el

entendido verificable que el tiempo a diferencia del espacio desde el mundo concreto es irreversible “Es una dimensión dialéctica no sólo porque, contrariamente al espacio, es imposible concebirlo en estado de reposo, sino también porque su progresión realiza una síntesis dialéctica que constantemente renace en sus tres dimensiones: Presente pasado y futuro” (Ardoino, 1980: 170). En esta conciencia sobre el trascurrir constante del tiempo, se realizó el siguiente plan de acción general que a continuación se detalla:

Cuadro 2



Fases en el desarrollo de la investigación

Cada una de las distintas acciones se ordenó en momentos que concluyen con un producto que hace posible el siguiente. En la primera fase el producto fue la conformación del protocolo de investigación que definía el plan global de acción sustentado por la revisión sistemática de investigaciones relacionadas con el objeto, además de la elección de un marco teórico que permitió mirar la realidad social desde un punto estructural funcionalista. La segunda fase estuvo definida por la selección de la muestra, el diseño de los instrumentos para levantar el dato que conformó el corpus empírico. El análisis de los datos y su interpretación tiene lugar en la tercera fase y finalmente en la cuarta fase se desarrolló el trabajo de escritura de la tesis donde se da cuenta del proceso total de investigación.

A continuación se realiza una reseña más puntual con la intención de dar cuenta sobre cómo fue desarrollándose la presente investigación

Primera fase

El primer momento se marcó objetivamente por la construcción de un protocolo que diera dirección a la investigación, el cual fue fortaleciéndose con las siguientes actividades: 1. *Consolidación del estado del conocimiento*, 2. *Planteamiento del problema*, 3. *Marco teórico* y; 4. *Metodología de la investigación*.

1. Consolidación del estado del conocimiento:

Dentro de la revisión sistemática de las investigaciones realizadas en torno a la integración, inclusión y exclusión de los niños con discapacidad en distintos lugares del ámbito nacional e internacional se sentaron las bases del conocimiento de mayor envergadura sobre las distintas vertientes en que la discapacidad ha sido estudiada. El proceder en este paso, consistió en recopilar las investigaciones publicadas en congresos nacionales e internacionales en versión electrónica e impresos, de las cuales se fueron discriminando positiva o negativamente de acuerdo a la riqueza de su contenido.

2. Planteamiento del problema

El proceder para la construcción conceptual del planteamiento del problema estuvo relacionado con la reflexión constante entre la pregunta de investigación, objetivos de investigación y supuestos de investigación. La formulación de la pregunta de investigación constituyó una herramienta intelectual de primera importancia para articular los alcances, objetivos y supuestos sobre la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad. Su proceso de construcción se centró en la fase del diseño de la investigación y atravesó todo el trabajo de campo, el análisis del corpus del dato empírico y los resultados obtenidos. “Las preguntas que hacemos, las teorías que utilizamos guían nuestra indagación, en realidad lo que llegamos a saber sobre el mundo está influido por las herramientas de que disponemos” (Eisner, 1988: 44).

La reformulación constante de las preguntas se engarzaron con la idea fundamental de Comte, que sugiere que no se deben hacer preguntas que no se puedan contestar, debe reducirse a preguntar lo que está al alcance contestar. En este sentido muestro algunas de los cambios cualitativos fundamentales que se han hecho en el recorrido del diseño de la investigación:

Cuadro 3

Cambios cualitativos de la pregunta de investigación				
Primer Momento	Segundo momento	Tercer momento	Cuarto momento	Quinto momevnto
1. ¿Cómo se reflejan los procesos de exclusión históricamente construidos en torno a las personas con discapacidad en las Escuelas de educación primaria en el estado de Hidalgo? 2. ¿Cuáles son los procesos de hibridación generados cuando entra en operación la política de inclusión y trata de influir en la práctica educativa de los profesores que atienden a niños con necesidades educativas especiales en las Escuelas Primarias del estado de Hidalgo?	1. ¿Cuáles son los procesos implicados en la integración o exclusión de los niños con necesidades educativas especiales? 2. ¿Cuáles son los factores que justifican la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas de Educación Básica desde la perspectiva del estado?	1. ¿Cuál es la mirada de los padres y profesores sobre la inclusión de los niños con discapacidad en la educación primaria general, indígena y especial.	¿Cómo miran los profesores y padres de familia con niños con discapacidad, la inclusión de ellos en la educación primaria general, indígena y especial ubicadas respectivamente en tres municipios de la entidad hidalguense? ¿Cuáles son las circunstancias a las que se enfrentan los niños con discapacidad en la educación primaria general, indígena y especial?	¿Cómo se manifiesta la integración, inclusión y/o exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo: general, indígena y especial?

De tal modo, la pregunta definitiva que proporcionó el norte a toda la investigación fue la siguiente ¿Cómo se manifiesta la integración, inclusión y/o exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo: general, indígena y especial? De éste cuestionamiento nodal a la realidad social en el ambiente educativo de la educación primaria del estado de Hidalgo se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- ¿Se está operando la inclusión desde la mirada de los padres y profesores en la educación primaria general, indígena y especial?
- ¿Qué dice hacer el profesor de educación primaria general, indígena y especial para favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad?
- ¿Cuál es la conducta del profesor frente a los alumnos con discapacidad en la educación primaria general, indígena y especial?
- ¿Cuáles son las condiciones escolares que favorecen o limitan la inclusión de los alumnos con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial?

El conocimiento y análisis de las formas en las que se manifiesta la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad a través del discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo: general, indígena y especial; fue el objetivo que marcó la ruta de la tesis y generó directamente el supuesto de investigación de que la exclusión educativa a la que han sido objeto los niños con discapacidad desde una perspectiva histórica, sigue ejerciéndose dentro de las escuelas de educación primaria en el estado de Hidalgo en las que algunos de ellos se encuentran escolarizados en el ciclo escolar 2011-2012.

3. *Marco teórico*

La construcción del marco teórico posibilita un tipo de mirada intelectual que permite ver y concebir el mundo de una manera excluyendo otras. La elección de los lentes conceptuales para el desarrollo de esta investigación se apegó a aquellas corrientes de pensamiento que permitieron ver la realidad de la inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la escuela primaria, situación desarrollada en el Capítulo IV referido a las cuestiones teóricas.

4. *Metodología de la investigación*

En lo que respecta a la metodología como un proceder sistematizado, atraviesa la construcción y la puesta en marcha de la investigación, la cual se expresa a través de este Capítulo, permeado por el enfoque teórico estructural-funcionalista el cual se ancla la perspectiva hermenéutica como una herramienta metodológica que recorre el análisis del discurso y en específico el análisis estilístico (Prieto, 2000).

Segunda fase

Selección de la muestra

En el paradigma cualitativo, ni el tipo ni el número de informantes se especifica de antemano. Sin embargo se eligieron a tres escuelas primarias de tres modalidades en la que

se oferta la educación primaria en el estado de Hidalgo. Las primarias elegidas fueron: Una indígena, una general y una de educación especial. El criterio que se siguió para seleccionarlas desde el diseño de la investigación fue la que reportara porcentualmente el mayor número de alumnos con discapacidad tomando en cuenta el total de los alumnos matriculados en el ciclo escolar 2011-2012.

Para lograr dicha selección se desarrollaron las siguientes acciones: Se asiste a la Dirección de Educación Primaria en el estado de Hidalgo en el mes de diciembre de 2011, ubicada dentro de uno de los complejos del Instituto Hidalguense de Educación conocido como edificio naranja, dónde se entrevista al profesor encargado de la estadística estatal, que al momento de ser solicitada no se encuentra acabada sino hasta el mes de enero de 2012.

En el mismo mes de diciembre y con previo oficio de la UAEH se indicaba la razón por la cual se requería la estadística de educación primaria del estado de Hidalgo a la Dirección de Estadística y Planeación del Instituto Hidalguense de Educación. Ahí se logró tener acceso al banco de datos estadísticos para el ciclo escolar 2011-2012. La siguiente acción consistió puntualmente en tratar todo ese cúmulo de información para dar con las tres escuelas que reportan el mayor número de alumnos inscritos con discapacidad, acerca de lo que se va a ampliar en los apartados siguientes.

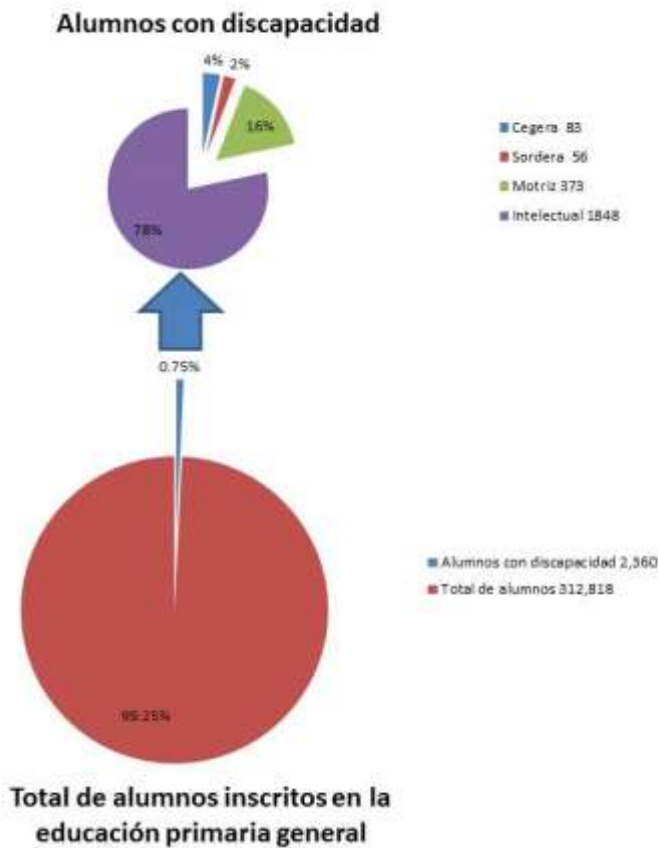
Educación primaria general

En lo que refiere a la educación primaria general con 2128 escuelas, atiende a una población total de 312,818 alumnos. Para dar con los niños con discapacidad se procedió a desagregar las siguientes variables estadísticas de cada una de las escuelas: La variable

V405 referida a la ceguera reportó 83 casos, la variable V411 que contiene los datos de sordera con 56 casos, la variable V417 de discapacidad motriz con 373 casos y la variable V420 que corresponde a la discapacidad intelectual con 1848 casos. La suma de las 4 variables arroja 2360 alumnos con discapacidad que representa en términos porcentuales el 0.75 % de la población inscrita para el ciclo escolar 2011- 2012 en dicha modalidad de educación primaria.

Gráfica 2

Total de alumnos con discapacidad inscrito en la educación primaria en el estado de Hidalgo



La suma de las variables correspondientes a la discapacidad por cada escuela primaria general permitió identificar aquella con mayor número de casos reportados porcentualmente para el ciclo escolar 2011-2012. Está escuela primaria se ubica en el Municipio de Apan con el 38.89% de alumnos reportados con discapacidad. Lleva el nombre de “Lázaro Cárdenas del Río” y opera en el turno vespertino. Los detalles del comportamiento estadístico de la escuela en cuestión se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Primaria general “Lázaro Cárdenas del Río”

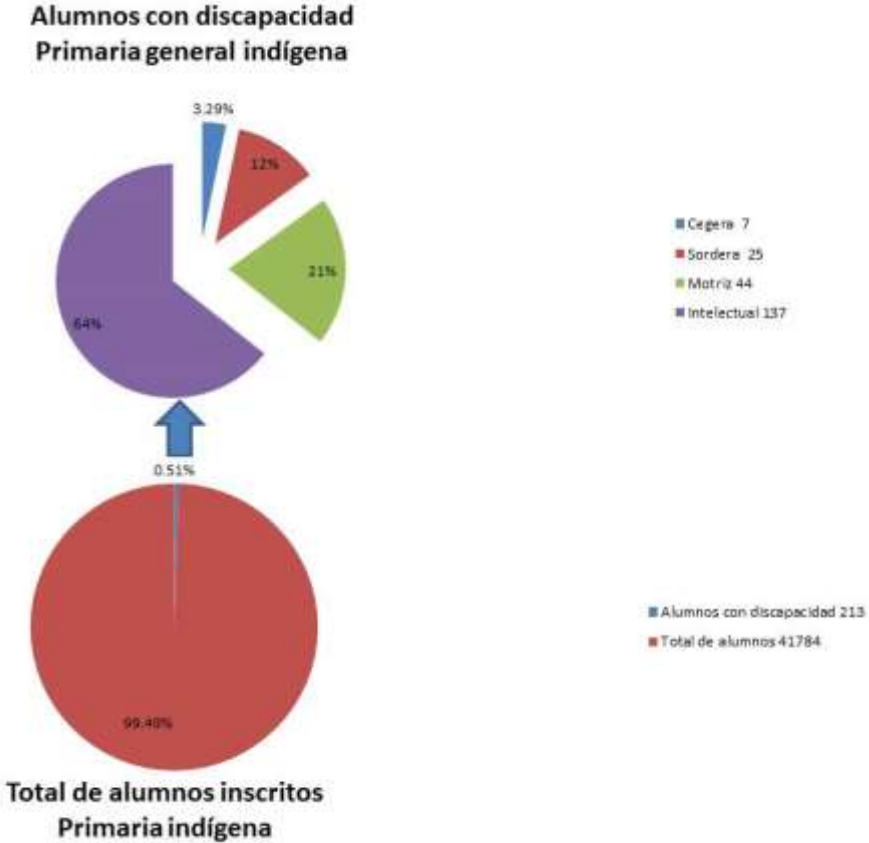
CCT	NOMBRE	MUNICIPIO	NOMBRE DEL MUNICIPIO	ZONA ESCOL	SECTOR	CEGERA	SORDERA	MOTRÍZ	INTELCTUAL	TOTAL_DISC	TOTAL_GRAI	PORCENTAJE	
13DPR2514M	LAZARO CARDENAS DEL RIO	8	APAN		2	58	0	0	0	14	14	36	38.89%
13DPR0174R	TEODOMIRO MANZANO	39	MINERAL DEL MONTE		17	81	0	0	3	0	3	9	33.33%
13DPR2133E	EMILIANO ZAPATA	14	CALNALI		4	78	0	0	0	24	24	102	23.53%
13DPR1864K	JOSE MARIA MORELOS Y PAVON	27	HUEHUETLA		37	59	0	0	0	3	3	14	21.43%
13DPR2096R	VEINTE DE NOVIEMBRE	15	CARDONAL		45	60	0	0	0	4	4	23	17.39%
13DPR2613M	MIGUEL HIDALGO	72	TLANALAPA		118	58	0	0	0	7	7	42	16.67%
13DPR1412I	IGNACIO M. ALTAMIRANO	16	CUAUTEPEC DE HINOJOSA		165	71	0	0	0	6	6	37	16.22%
13DPR2931Z	ESCUELA DE EDUCACION PRIMARIA	13	ATOTONILCO DE TULA		76	74	1	0	1	2	4	25	16.00%
13DPR0122L	MATHILDE GOMEZ CARDENAS	72	TLANALAPA		118	58	0	0	0	3	3	20	15.00%
13DPR1303B	IGNACIO M.ALTAMIRANO	22	EPAZOYUCAN		65	65	0	0	0	4	4	27	14.81%
13DPR0794Z	MAGISTERIO DIGNO	51	MINERAL DE LA REFORMA		121	73	56	0	1	1	58	463	12.53%
13DPR2718G	IGNACIO ALLENDE	1	ACATLAN		129	70	0	0	0	4	4	33	12.12%
13DPR0321P	BENITO TORRES OROPEZA, A.C.	48	PACHUCA DE SOTO		146	77	0	0	2	0	2	18	11.11%
13DPR0327E	EMILIANO ZAPATA	7	ALMOLOYA		98	58	0	0	0	1	1	9	11.11%
13DPR2003L	VENUSTIANO CARRANZA	24	HUASCA DE OCAMPO		139	81	0	0	2	5	7	64	10.94%
13DPR1242E	LIC. BENITO JUAREZ	8	APAN		71	58	0	0	0	18	18	189	9.52%
13DPR0317Y	EL TORMENTO DE CUAUHTEMOC	47	PACULA		99	62	0	0	0	5	5	53	9.43%
13DPR2399L	FRANCISCO I. MADERO	37	METZITILAN		135	61	0	0	0	9	9	96	9.38%
13DPR1003E	MAXIMINO SANCHEZ	38	MINERAL DEL CHICO		80	81	0	0	0	3	3	32	9.38%
13DPR2335A	SIMON BOLIVAR	29	HUICHAPAN		74	63	0	1	0	2	3	33	9.09%
13DPR0283C	COLEGIO ALTAVISTA	51	MINERAL DE LA REFORMA		146	77	0	0	1	2	3	33	9.09%
13DPR1884Y	NIÑOS HEROES	17	CHAPANTONGO		87	66	0	0	0	1	1	11	9.09%
13DPR0295C	AMADO NERVO	46	SAN FELIPE ORIZATLAN		82	80	0	0	0	5	5	56	8.93%
13DPR2279Z	24 DE FEBRERO	34	LOOTLA		81	78	0	0	0	2	2	23	8.70%
13DPR2023Z	EMILIANO ZAPATA	25	HUAUTLA		7	76	0	0	0	3	3	36	8.33%

Primaria General Indígena

En lo que concierne a la selección de la primaria general indígena, estuvo regida bajo el mismo criterio referido al mayor número de alumnos reportados en el ciclo escolar 2011-2012 con discapacidad. En ese sentido, el proceso se desarrolló de la siguiente manera: Se analizaron las 612 escuelas existentes en la entidad hidalguense, rescatando las variables V347, V353, V359 y V365 que se refieren a: ceguera, sordera, motriz, e intelectual respectivamente. El total de alumnos con discapacidad en el nivel de general indígena se

comporta de la siguiente manera: discapacidad visual (ceguera) 7, discapacidad auditiva (sordera) 25, discapacidad motriz (motriz) 44, discapacidad intelectual 137; los cuales dan un total de 213 alumnos con discapacidad que representan el 0.51% frente a los 41,784 alumnos reportados.

Gráfica 3



De las 612, escuelas de educación primaria existentes en el estado de Hidalgo, se eligió a la primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Cochochotla con municipio en Atlapexco por tener el mayor número de alumnos reportados estadísticamente con discapacidad, como se observa en el siguiente cuadro.

Cuadro 5

Primaria indígena “Lázaro Cárdenas”

CCT	NOMBRE	MUNICIPIO	NOMBRE DEL MUNICIPIO	ZONA	SECTOR	CEGUERA	SORDERA	MOTRÍZ	MENTAL	DISCAP_TOT	POBLACIÓN TOTAL	% DISCAP
13DPB0195C	NETZAHUALCOYOTL	80	YAHUALICA	33	55	1	0	0	0	1	937	0.11%
13DPB0451C	LIC. BENITO JUAREZ	2	ACAXOCHITLAN	41	54	0	0	0	0	0	562	0.00%
13DPB0240Z	FRANCISCO I. MADERO	2	ACAXOCHITLAN	42	54	0	0	0	0	0	439	0.00%
13DPB0066I	XICOTENCATL	78	XOCHIATIPAN	38	55	0	2	3	0	5	412	1.21%
13DPB0616V	BENITO JUAREZ	14	CALNALI	33	55	0	0	2	1	3	402	0.75%
13DPB0097B	16 DE SEPTIEMBRE	2	ACAXOCHITLAN	41	54	0	0	0	4	4	396	1.01%
13DPB0202W	PEDRO DE GANTE	73	TLANCHINOL	3	57	0	0	0	0	0	390	0.00%
13DPB0241Y	NICOLAS FLORES	2	ACAXOCHITLAN	42	54	0	0	0	0	0	382	0.00%
13DPB0238K	VICENTE GUERRERO	2	ACAXOCHITLAN	41	54	0	0	0	0	0	371	0.00%
13DPB0660I	VICENTE GUERRERO	32	JALTOCAN	4	57	0	0	0	0	0	359	0.00%
13DPB0270T	GOMEZ FARIAS	26	HUAZALINGO	47	53	0	0	0	0	0	344	0.00%
13DPB0479I	VICENTE GUERRERO	77	TULANCINGO DE BRAVO	43	54	0	0	1	2	3	338	0.89%
13DPB0721F	JOSE VASCONCELOS	77	TULANCINGO DE BRAVO	43	54	0	0	0	1	1	336	0.30%
13DPB0164J	VEINTE DE NOVIEMBRE	77	TULANCINGO DE BRAVO	43	54	0	0	0	0	0	331	0.00%
13DPB0621G	REDENCION	27	HUEHUETLA	44	54	0	0	0	0	0	329	0.00%
13DPB0631N	EMILIANO ZAPATA	28	HUEJUTLA DE REYES	7	57	0	0	1	1	2	327	0.61%
13DPB0470R	LAZARO CARDENAS	2	ACAXOCHITLAN	42	54	0	0	0	0	0	308	0.00%
13DPB0102X	19 DE ABRIL	28	HUEJUTLA DE REYES	1	57	1	0	0	1	2	297	0.67%
13DPB0455Z	JOSE MARIA MORELOS	26	HUAZALINGO	12	57	0	2	0	1	3	282	1.06%
13DPB0517V	AZTECA	2	ACAXOCHITLAN	41	54	0	0	0	0	0	281	0.00%
13DPB0187U	JUAN DE LA BARRERA	73	TLANCHINOL	9	57	0	0	0	0	0	268	0.00%
13DPB0263J	BENITO JUAREZ	80	YAHUALICA	33	55	0	0	0	0	0	260	0.00%
13DPB0403T	LAZARO CARDENAS	11	ATLAPEXCO	35	55	0	0	1	21	22	260	8.46%
13DPB0491D	JUAN C. DORIA	60	TENANGO DE DORIA	24	91	0	1	1	0	2	253	0.79%
13DPB0188T	IGNACIO MANUEL ALTAN	73	TLANCHINOL	3	57	0	1	1	5	7	241	2.90%

Es necesario aclarar que en este caso específico de la educación indígena se descartaron algunas primarias que porcentualmente despuntaban en la atención de niños con discapacidad porque su matrícula es bastante reducida tal como aparece en el siguiente cuadro:

Cuadro 6

Escuelas indígenas con baja matrícula

CCT	NOMBRE	TURNO	MUNICIPIO	NOMBRE DEL MUNICIPIO	ZONA	SECTOR	CEGUERA	SORDERA	MOTRÍZ	MENTAL	DISCAP_TOT.GENERAL	% DISCAP
13DPB0248R	18 DE MARZO	1	58	TASQUILLO	14	52	0	0	0	1	5	20.00%
13DPB0481X	NIÑOS HEROES	1	84	ZIMAPAN	20	50	0	0	0	1	6	16.67%
13DPB0090I	BENITO JUAREZ	1	26	HUAZALINGO	12	57	0	0	0	4	30	13.33%
13DPB0215Z	MANUEL AVILA CAMACHO	1	15	CARDONAL	13	51	0	0	0	1	8	12.50%
13DPB0739E	QUETZALCOATL	1	19	CHILCUAUTLA	55	56	0	0	0	2	20	10.00%
13DPB0648N	MIGUEL HIDALGO	1	30	IXMIQUILPAN	54	52	0	0	0	1	10	10.00%
13DPB0291F	INDEPENDENCIA	1	30	IXMIQUILPAN	61	52	0	0	1	0	10	10.00%
13DPB0403T	LAZARO CARDENAS	1	11	ATLAPEXCO	35	55	0	0	1	21	22	8.46%
13DPB0643S	16 DE SEPTIEMBRE	1	28	HUEJUTLA DE REYES	60	53	0	2	2	6	122	8.20%
13DPB0035P	NIÑO ARTILLERO	1	28	HUEJUTLA DE REYES	60	53	0	1	0	2	39	7.69%

Centro de Atención Múltiple (CAM)

Las escuelas que atienden a niños con discapacidad en el nivel de primaria, se identifican como Centro de Atención Múltiple (CAM) que ascienden a 27 en toda la entidad hidalguense. De ellas se identificó el número de alumnos en cada una de las cuatro áreas que atienden: sordera, ceguera, motriz e intelectual y un rubro más en el que se incluyen al total de alumnos que se atienden complementariamente, esto es: alumnos inscritos en las escuela regulares pero que sin presentar alguna discapacidad manifiestan dificultades para acceder al aprendizaje. Las dos CAM con mayor población fueron el No 15 y 19. El primero con domicilio en Avenida Tolteca esquina Xochitl, s/n en el municipio de Ajacuba y el segundo en la Avenida Oaxaca S/N en el municipio de Pachuca de Soto. El “CAM 15” presenta una población de niños con discapacidad de 13 de un total de 13, mientras que el “CAM 19” reporta a 9 alumnos de un total de 9. En ambos casos la población porcentual de alumnos con discapacidad es del 100% y se elige al primero en razón del número mayor de alumnos con relación al segundo.

En el siguiente cuadro muestra la distribución de los alumnos inscritos en cada uno de los CAM que operan en el estado de Hidalgo.

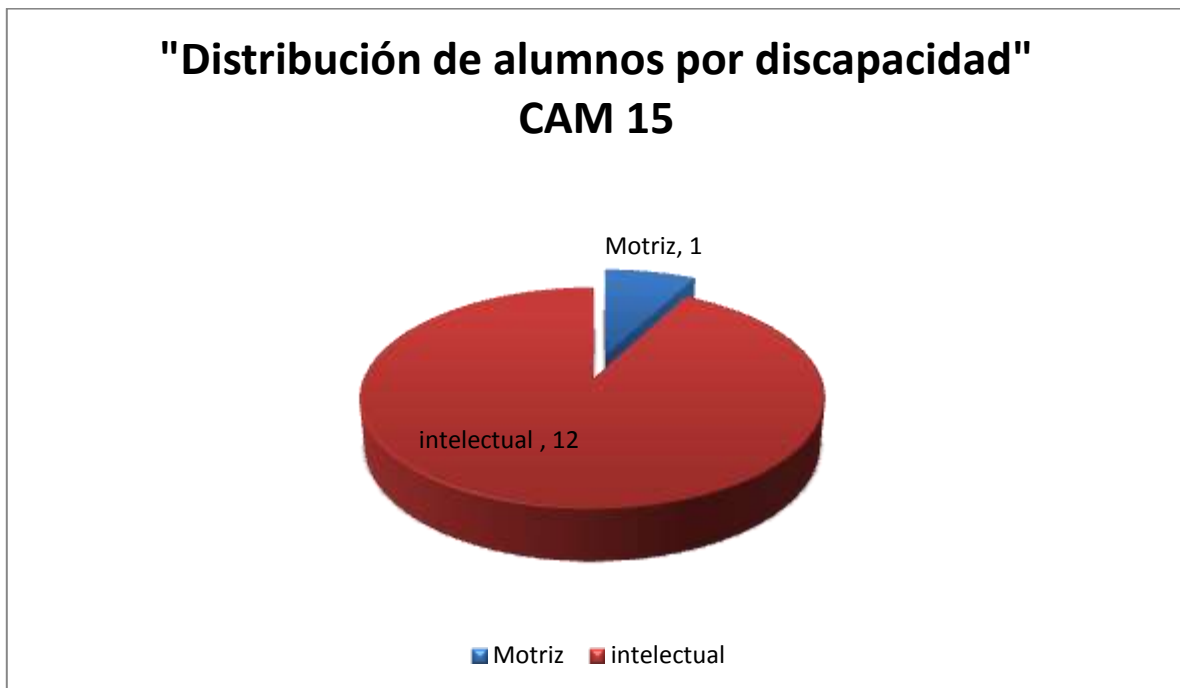
Cuadro 7

CAM 15

CCT	NOMBRE	MUNICIPIO	NOMBRE DEL MUNICIPIO	ZONA	SECTOR	CAM				INTELECTUAL	DISC_TOTAL	POBLACIÓN TOTAL	%
						CEGERA	SORDERA	MOTRIZ					
13DML0001I	CAM. 1	48	PACHUCA DE SOTO	2	18	0	0	0	32	32	48	66.66	
13DML0002H	CAM. 2	48	PACHUCA DE SOTO	2	18	0	0	0	12	12	16	75	
13DML0003G	CAM. 3	48	PACHUCA DE SOTO	3	18	0	0	0	37	37	51	72.54	
13DML0004F	CAM. 4	48	PACHUCA DE SOTO	3	18	1	0	0	18	19	35	54.28	
13DML0005E	CAM. 5	77	TULANCINGO DE BRAVO	5	18	0	0	0	22	22	40	55	
13DML0006D	CAM. 6	61	TEPEAPULCO	10	18	0	0	0	10	10	14	71.42	
13DML0007C	CAM. 7	76	TULA DE ALLENDE	7	18	0	0	0	13	13	20	65	
13DML0008B	CAM. 8	28	HUEJUTLA DE REYES	6	18	0	0	0	14	14	21	66.66	
13DML0009A	CAM. 9	30	IXMIQUILPAN	4	18	0	0	5	31	36	53	67.92	
13DML0010Q	CAM. 10	12	ATOTONILCO EL GRANDE	8	18	1	0	2	16	19	22	86.36	
13DML0011P	CAM. 11	3	ACTOPAN	9	18	0	0	0	6	6	18	33.33	
13DML0012O	CAM. 12	50	PROGRESO DE OBREGON	9	18	0	0	0	15	15	21	71.42	
13DML0013N	CAM. 13	63	EPEJI DEL RIO DE OCAMPA	7	18	0	0	6	20	26	31	83.87	
13DML0014M	CAM. 14	69	TIZAYUCA	3	18	0	2	0	36	38	43	88.37	
13DML0015L	CAM. 15	5	AJACUBA	7	18	0	0	1	12	13	13	100	
13DML0016K	CAM. 16	81	ACUALTIPAN DE ANGELES	8	18	0	0	2	7	9	13	69.23	
13DML0017J	CAM. 17	73	TLANCHINOL	6	18	0	0	0	5	5	8	62.25	
13DML0018I	CAM. 18	17	CHAPANTONGO	4	18	0	0	0	0	0	3	0	
13DML0019H	CAM. 19	48	PACHUCA DE SOTO	1	18	0	0	0	9	9	9	100	
13DML0020X	CAM. 20	77	TULANCINGO DE BRAVO	5	18	0	0	0	0	0	0	0	
13DML0021W	CAM. 21	42	VIOLANGO DE ESCAMILLA	8	18	0	0	1	5	6	9	66.66	
13DML0022V	CAM. 22	14	CALNALI	8	18	0	0	1	7	8	8	100	
13DML0023U	CAM. 23	8	APAN	10	18	0	0	0	22	22	28	78.57	
13DML0024T	CAM. 24	10	ATITALAQUIA	7	18	0	4	2	14	20	25	80	
13DML0025S	CAM. 25	29	HUICHAPAN	4	18	0	0	0	5	5	10	50	
13DML0026R	CAM. 26	16	CUAUTEPEC DE HINOJOSA	5	18	0	0	0	8	8	10	80	
13DML0027Q	CAM. 27	67	TEZONTEPEC DE ALDAMA	7	18	0	0	6	6	12	14	85.71	
		7	ALMOLOYA	10	18	2	0	0	4	6	12	33.33	

La población con discapacidad del “CAM 15” se encuentra distribuida de la siguiente manera:

Gráfica 4



Diseño y aplicación de instrumentos de investigación

Las técnicas utilizadas en esta investigación son procedimientos de recolección de datos que permiten la interpretación del acontecer en el contexto estudiado con la finalidad de dar respuesta a la interrogante general que orienta la investigación (Giroux, 2004). El levantamiento de datos que le dio riqueza al corpus empírico se centró en la utilización de dos instrumentos fundamentales: La entrevista a profundidad y la observación como herramientas metodológicas que hicieron posible obtener parte de la realidad del mundo cotidiano en las tres escuelas seleccionadas, a decir: La escuela primaria general vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, la escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochohla Atlapexco y el Centro de Atención Múltiple No. 15 (CAM 15) de Ajacuba.

El uso de la observación en la presente tesis fue fundamental. Ésta técnica permitió realizar aproximaciones sucesivas a las interpretaciones de segundo orden sobre el discurrir de los acontecimientos importantes para el objeto de investigación en el sentido de que “La investigación de campo exige ser cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores” (Erickson, 1989: 199).

La observación se refiere de manera puntual a la acción de mirar detenidamente un fenómeno sobre el cual se quiere captar alguna información específica. Dos son las formas básicas en que se puede llevar a cabo esta observación, y es la participante³² y la no participante.

³² “La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su

Para efectos de la investigación, la observación no participante fue la más indicada como “La interacción social entre el investigador y los informantes (...) durante la cual se recogen los datos de manera sistemática y no intrusiva” (Taylor & Bogdan, 1990: 131). La aplicación de esta técnica de investigación permitió el acceso a las manifestaciones del objeto en cuestión que se logró captar a través de las acciones tanto de los profesores y padres de familia dentro de la institución escolar recuperando las formas simbólicas de los sujetos por medio de registros empíricos en el campo que designa tanto el lugar y desarrollo de los procesos de integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad.

Paralelamente se realizaron entrevistas³³ que representan dentro del diseño de investigación el instrumento más importante para rescatar la explicación del sujeto social siendo “un recurso que permite acceder a información de primera mano, directamente con quien la genera o la posee, a través de un diálogo que favorece el conocimiento de aspectos adicionales y accesorios a la misma información, y que por estas posibilidades facilitan también el conocimiento del contexto necesario para atender mejor la información.” (Valles, 2012: 76) con un carácter cualitativo que le otorga flexibilidad y dinamismo.

La entrevista a profundidad concebida como una herramienta de excavar, implica la existencia de encuentros reiterados cara a cara con cada uno de los informantes (Taylor & Bogdan, 1990: 101). Esta acción permite consecuentemente arribar a un tipo de

existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma al momento o inmediatamente después de producirse el fenómeno” (Goetz & Lecompte, 1988, : 126).

³³ “La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones. Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma” (Sautu & Boniolo, 2005, : 48). “Las entrevistas son susceptibles de producir las mismas falsificaciones y engaños, exageraciones que caracterizan el cambio verbal... no debe darse por sentado que lo que una persona dice en la entrevista es lo que una persona cree o dice en otras situaciones” (Taylor & Bogdan, 1990, : 106).

comprensión sobre las perspectivas que tienen aquellos sujetos entrevistado respecto de la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas primarias antes mencionadas. Para tal efecto es imprescindible “El discurso como acontecimiento en una forma más dialéctica a fin de tomar en cuenta la relación que conforma el discurso como tal, la relación entre acontecimiento y significado” (Ricoeur, 1986: 23), se transforma en una forma de aproximarnos a la cotidianidad de la escuela y los individuos que interactúan en su interior.

Prueba y aplicación de instrumentos de investigación

El siguiente paso en el diseño de investigación fue la construcción de dos guías de entrevista, una para padres y otra para profesores que desde el enfoque hermenéutico no se asumen como camisa de fuerza sino como poseedoras de un carácter útil que contribuye a conseguir el objetivo planteado en la investigación que se refiere puntualmente a: Conocer desde la mirada de los padres y profesores de niños con discapacidad, las circunstancias sobre la inclusión de estos últimos en la primaria general, indígena y especial, que están reportando estadísticamente en el ciclo escolar 2011-2012 el mayor número de casos en la entidad hidalguense.

La guía de entrevista para los profesores³⁴ estuvo constituida por los siguientes apartados: 1. Traslado, 2. Escuela, 3. Recreo y 4. Familia. Por su parte la de padres³⁵ por: 1. Ingreso y permanencia del alumno con discapacidad, 2. Traslado, 3. Escuela, 4. Recreo 5. Familia. Ambas fueron piloteadas según correspondía con padres profesores de educación especial de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular No. 11 y profesores de

³⁴ Ver anexo No. 2

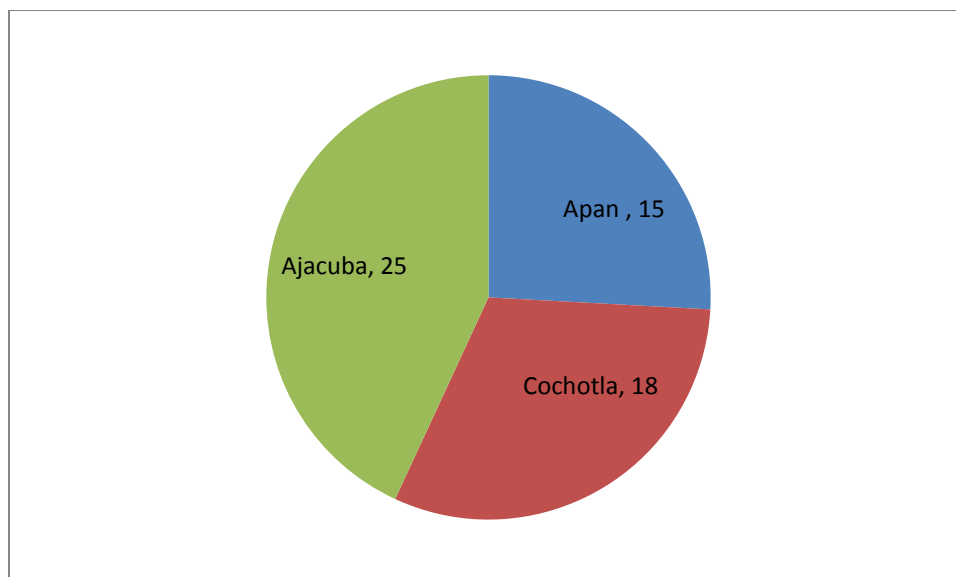
³⁵ Ver anexo No. 3

la escuela primaria general “Centro Cultural Campesino” perteneciente a la zona escolar 127 de educación primaria.

Las continuas revisiones y el pilotaje de la guía de entrevista, permitió su aplicación exitosa con los padres y profesores en las siguientes escuelas primarias: primaria general “Lázaro Cárdenas del Río” que opera en el turno vespertino del municipio de Apan, primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Cochoatla, municipio de Atlapexco y en el Centro de Atención Múltiple No. 15 (CAM 15) ubicada en el municipio de Ajacuba. El total de entrevistas aplicadas fue de 58, de las cuales 33 corresponden a padres de familia y 25 a profesores.

Gráfica 5

Total de entrevistas aplicadas



Del total de entrevistas, se aplicaron 9 a padres y 6 a profesores en la escuela primaria general vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan. 9 a padres y 9 a profesores en la escuela primaria general indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochohla, Atlapexco y 18 a padres de familia y 7 a profesores en la escuela primaria de educación especial “CAM 15” del municipio de Ajacuba.

Tercera fase

Análisis del corpus de datos empíricos

El análisis de los datos empíricos requirió la transformación del discurso oral en discurso escrito a través de la transcripción de cada una de las entrevistas (Taylor & Bogdan, 1990). Este cambio cualitativo es de gran importancia aunque no aparezca objetivado en la ruta crítica en el sentido de que la escritura de cada discurso emitido por los informantes toma la forma representativa simbólica de la información expresada en la entrevista la cual se almacenaba electrónicamente en una grabadora. La información una vez objetivada vía la escritura se enriqueció con la técnica de la observación que permitió capturar la experiencia directa del campo en lo que se refiere a las expresiones, ademanes y situaciones contextuales en las que trascurrieron las mismas.

Una vez transcritas cada una de las entrevistas, el análisis sucede como un proceso dinámico y creativo por medio del cual se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se estudia para continuar afinando las interpretaciones emergentes en el devenir

dialéctico entre explicación y comprensión como único proceso posibilitador de una interpretación con mayor posibilidad de ser probable³⁶ con la pertinencia de “Explicar los sucesos, hallar su concatenación, sus mecanismos internos y sus causas y efectos. Lograr volverlos a sintetizar, lograr encontrar las relaciones” (Brom, 1972: 51), que guarda la integración, inclusión/exclusión de los alumnos con discapacidad en los procesos a los que son sometidos mientras se encuentran escolarizados en la educación primaria: general, indígena y especial.

La realidad social en el paradigma cualitativo es subjetiva e intersubjetiva (Sautu & Boniolo, 2005) y el enfoque teórico metodológico más apropiados para realizar una interpretación pertinente por el cual se pretende acercar “lo lejano (temporal, geográfico, cultural, espiritual)” (Ricoeur, 1986: 153) es el hermenéutico por medio del cual se realizó análisis constantes que comenzó con el levantamiento mismo del dato y el análisis que culminó en noviembre de 2012 para terminar en el tiempo propuesto en la ruta crítica el borrador de tesis.

Interpretación de los datos: Análisis del discurso

Las herramientas que se aplicaron en el análisis sistemático del corpus empírico para explicar y comprender el fenómeno de la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad se realizó a través de la información recogida de la aplicación de 1 guía de observación y 2 guías de entrevista a un total de 58 informantes.

³⁶ “Una interpretación debe ser no sólo probable, sino también más probable que otra” (Ricoeur, 1986, : 186).

Proceder analíticamente corresponde a hallar “Los elementos que se trata de recuperar por medio del análisis que se supone siempre más fundamentalmente que la realidad compleja que se trata de descomponer” (Ardoino, 1980: 198). En dicho proceso se empleó la técnica del análisis del discurso como elemento metodológico que permitió dar cuenta de la forma en que se dice lo que el sujeto expresa (Prieto, 2000).

En el sentido que marca la ruta del proceder analítico estilístico sobre el discurso como formas de expresión humana y objetivaciones expresivas “aluden a ciertas tendencias de elaboración de mensajes, a la preferencia de ciertos recursos por encima de otros y al tratamiento de ciertos temas en lugar de otros” (Prieto, 2000: 163), caracterizado por el entrecruzamiento constante del discurso, entrecruzamiento determinado no sólo por la difusión de los mismos, sino también por nuestras pertenencias a determinados grupos, sectores, clases sociales.

Siguiendo a (Thompson, 1993) que señala que el proceso de comprensión se va haciendo cada vez más complejo mientras la investigación avanza hacia la interpretación de las formas simbólicas expresadas a través del lenguaje como metáfora de sentido al momento de que se atribuye a sujetos lógicos predicados incompatibles.

El efecto de sentido en los usos del lenguaje, procede por innovación semántica y multivocidad, es decir, existe la posibilidad de reinterpretación de un acontecimiento por medio de un análisis riguroso que permite arribar a una interpretación de segundo orden. Aquí se ancla la importancia del análisis del discurso emitido por los sujetos sociales que participaron aportando sus construcciones sobre su mundo desde dónde pueden aportar al fenómeno educativo investigado. Dicho análisis se llevó a cabo por medio de herramientas metodológicas específicas aportadas por (Prieto, 2000) que consiste en realizar diferentes procesos intelectuales con técnicas específicas que permitieron el desarrollo de

movimientos dialécticos continuos hacia una comprensión cada vez más compleja conforme se profundizó en los datos del corpus empírico.

La eficacia de un mensaje (su capacidad de atraer, de convencer, de maravillar, de seducir, de divertir...) se juega en los detalles. Son estos los que visten a un personaje, a una situación, a una acción. “Dos narraciones sobre el mismo tema varían radicalmente según el estilo puesto en juego en una y otra. La selección de los términos. La construcción de los enunciados, la combinación de los mismos, constituyen el espacio privilegiado del estilo, en lo que a detalle se refiere” (Prieto, 2000: 184).

El discurso es utilizado en diferentes contextos y a menudo con sentidos diversos. En todos los casos se coincide en aludir a “formas de expresión humana y a objetivaciones expresivas” (Prieto, 2000: 163). Los planos de análisis según el mismo autor se centra en: 1. De estructuras básicas, 2. Narrativa, 3. Estilístico y 4. Ideológico. Para el caso de esta investigación se retoma sólo el plano estilístico, para rescatar el “cómo dice” cada uno de los informantes sus expresiones que dan sentido a la construcción de la tesis.

Corresponden al análisis estilístico las siguientes figuras utilizadas en todas expresión discursiva: 1. Universalización, 2. Vía del ejemplo, 3. Tópicos, 4. Redundancia. 5. Personalización, 6. Despersonalización, 7. Inclusión, 8. La pregunta, 9. Amplificación, 10. Atenuación. 11. División, 12. Amontonamiento de palabras y, 13. Figuras (comparación y metáfora)

En el análisis del corpus empírico se dice que están usando la *universalización* cuando se está haciendo referencia a un juicio que pretende generalizar a todos los integrantes de un grupo, de un sexo o de una profesión. Se identifica con la expresión: “todos” o través de negación “ninguno” o utilizando formas genéricas: El hombre, el niño, el adolescente, el indígena.

La *vía del ejemplo* denota una generalización a través de una sola experiencia de un solo individuo. El *tópico* expresa refranes que sirven de reconocimiento, reafirmación, sorpresa, burla incluso para los hablantes. La *redundancia* aparece como la figura estilística más utilizada en los distintos discursos de los padres y profesores que se refleja con la reiteración constante de ideas o palabras. La *personalización* se identifica con las palabras “tú”, “usted” que constituye el destinatario de la información expresada. En el caso de la *despersonalización* se identifica porque se lanzan afirmaciones que aparecen como valederas, necesarias, pero no son atribuidas a sujeto alguno. Se trata de las formulas “hay que” “se debe” “es preciso” entre las expresiones más utilizadas.

Se identifica la *inclusión* cuando el sujeto hablante se involucra en la acción: “les hacemos daño”, “nos sentíamos igual”, “nos sentimos menos”. Este recurso constituye en la realidad una manera de reconocimiento, de integración social. La *pregunta* se manifiesta como una interrogación que enfatiza algo durante un diálogo o una expresión que no necesariamente espera respuesta. La *amplificación* se manifiesta en la tendencia a enfatizar términos, adjetivos y acciones destinadas a pintar algunas situaciones o personajes.

La *atenuación* en el análisis del discurso estilístico, aparece a menudo para justificar algunas acciones “no traje su tarea, pero es que no tenía con que escribir”. Algo que puede ser dicho con pocas palabras y se colma de detalles con lo cual se abre una gran cantidad de información es una de las características de la *división*, la cual es una de las figuras que resultó también más socorridas en el análisis del corpus empírico. El *amontonamiento de palabras* se diferencia de la anterior en que es una reunión de palabras para escribir o enfatizar algo.

Las *figuras* señalan un rodeo de palabras destinadas a enfatizar o dar más colorido, más realce a lo que se quiere decir. Dentro de este estilo está la *comparación* que consiste

en relacionar dos elementos para proporcionar un mayor realce: “hablaba como un perico”. La *metáfora* constituye una *comparación* pero sintetizada “era un perico”.

Todas las figuras del análisis estilístico aparecieron en el corpus de datos empírico, sin embargo en la redacción del Capítulo V donde se plasman los resultados de la investigación solamente se plasma: 1. La *universalización*, 2. *Vía del ejemplo*, 3. *Redundancia*, 4. *Inclusión*, 5. *Amplificación*, 6. *Atenuación*, 7. *División* y 8. *Amontonamiento de palabras*.

Este ejercicio analítico enclavado en el enfoque cualitativo de corte hermenéutico tiene la intención de rescatar específicamente el “cómo dice” lo que el sujeto dice sobre su mundo, sus creencias y opiniones individuales.

Siguiendo de cerca el método en esta investigación; se construyó sin perder de vista que: “Los investigadores cualitativos observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser” (Eisner, 1988: 50). En esa tónica de sentido, el norte lo marcó la referencia de que ““un grupo de uno” puede ser tan esclarecedor como una muestra grande” (Taylor & Bogdan, 1990: 105).

Dentro de la corriente hermenéutica, el análisis del discurso para identificar el “Qué se dice” y el “Cómo se dice” se empata perfectamente con este paradigma permitiendo la construcción de una macroestructura temática como parte de lo que en gramática se conoce como coherencia intencional (al interior del propio discurso) y coherencia extensional (para asimilar cada nuevo discurso con nuestro propio acervo, que no es otra cosa que nuestro propio pensamiento).

Cuarta fase

La escritura representa un instrumento de poder dentro del enfoque teórico estructural-funcionalista que prima la ordenación temporal³⁷ de lo narrado con lo que supera la característica de la oralidad. El proceso de escritura se realizó gradualmente a través de la construcción sistemática de subproductos, tal como se muestra de manera general en la *ruta crítica de investigación*.

La narrativa utilizada en la escritura intenta aportar al conocimiento los factores que inciden en la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en tres escuelas primarias del estado de Hidalgo, como un hecho social específico que se instala en lo educativo, recuperado a través del discurso³⁸ de los padres y profesores mediante el cual se accede a un nivel de comprensión del fenómeno en cuestión. En este sentido, este apartado tiene la intención de mostrar de manera general la lógica que se siguió en la construcción de la tesis.

El cimiento primordial fue el protocolo de investigación dónde aparecen cuestiones fundamentales como el planteamiento del problema, supuestos de investigación, delimitación del problema, objetivos generales y justificación que se rescataron en la introducción. La revisión de investigaciones relacionadas con el tema aparece en el Capítulo I. El esbozo histórico en el Capítulo siguiente. La metodología de la investigación en el Capítulo III y el marco teórico en el Capítulo IV.

³⁷ “En cierto sentido, la escritura da una primacía al “ordenación temporal” que no se encuentra en la conversación. Seguramente esto es más importante que el mero hecho de que la escritura sea visual y la conversación acústica” (Guiddens & Thurner, 2006, : 283).

³⁸ “Una forma para comprender los fenómenos sociales, en especial la docencia, el relato a menudo es el medio idóneo” (McEwan, 1998, : 237).

El Capítulo V, se construyó también con base en el protocolo el cual señala la ruta que siguió la investigación, dando con ello cabal seguimiento al enfoque estructural funcionalista en lo que concierne a otorgar un orden primordial a los sucesos. Arribar a este nivel de orden como aparece en esta tesis, es producto paulatino de un ir y venir del dato a la teoría, construir y deconstruir constante como elementos necesarios que permiten superar la apariencia caótica de la realidad educativa dónde se encuentra inserto el tema de investigación referido a la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la educación primaria: general, indígena y especial desde la mirada de los padres y profesores en tres escuelas representativas del estado de Hidalgo.

La estructura interna de la tesis y la organización de cada uno de los Capítulos presenta un orden necesario de importancia distinta que en conjunto otorga un sentido de inteligibilidad. “Al igual que un cubo, un volumen en el espacio, el texto presenta un relieve. Sus distintos temas no están todos a la misma altura” (Ricoeur, 1986: 185).

Este Capítulo en su conjunto mostró la construcción de la tesis desde el protocolo de investigación hasta la escritura de tesis como una secuencia lógica e intencionada que permitió identificar las distintas manifestaciones la integración, inclusión y/o exclusión de los niños con discapacidad en el discurso de los profesores y padres de familia en tres escuelas representativas de la educación primaria en el estado de Hidalgo: general, indígena y especial.

En el siguiente Capítulo se muestran los referentes de tipo teórico que hicieron las veces de lentes con los cuales se pudo observar los hechos sociales de una manera y no de otra.

CAPÍTULO IV Marco teórico

Tratando de dar respuesta a la pregunta de investigación como una cuestión esencial para hacer ciencia (Golombek, 2008: 16) se revisaron distintas referentes de orden teórico, para construir un corpus de conceptos de distintos niveles de abstracción articulados entre sí. En este sentido en este Capítulo se muestran los aportes teóricos-metodológicos con los cuales se puede ver de un modo la realidad (Sautu & Boniolo, 2005) que precisamente hace posible en esta investigación la contribución al conocimiento de las Ciencias de la Educación, mediante un ejercicio de discusión teórica continua para encontrar el significado de los sentidos que los sujetos sociales le dan a sus acciones.

Los teóricos que permiten ver la realidad social del fenómeno educativo de “La integración inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso” destacan: Edgar Morin, Karel Kosik, Michel Foucault, Tonny Booth & Meil Ainscow y Nestor García Canclini. Algunos de sus conceptos de importancia para la investigación son los siguientes:

Cuadro 8

Conceptos teóricos de relevancia para la investigación

Corriente teórica	Autor	Conceptos útiles
Estructuralista	Michel Foucault	Locos. Biopoder Reflejo histórico de la segregación
	Tzvetan Todorov	Moralidad, simpatía y justicia.
	Berger, P. y Thomas Lukmann.	Realidad (preinterpretada)
	Saúl Karsz	Exclusión
	Jesús Rodríguez Zepeda	Discriminación, estigma, prejuicio
	Karel Kosik	(La cosa, la cosa misma, totalidad, realidad, mundo cotidiano.)
	Néstor García Canclini	Hibridación
Mel Ainscow y Tonny Boot	Inclusión Educativa	

La corriente teórica que distingue esta investigación pertenece a la *estructural funcionalista*. Dentro de ella los hombres como seres sociales no tienen significado y no existen fuera de las relaciones, que constituyen y especifican su conducta, La noción fundamental en esta teoría no es el sujeto en solitario, sino inmerso en complejas estructuras de tipo psicológicas, económicas y sociales, que son analizables a través de la descomposición en sus partes “para poder reproducir mentalmente la estructura de la cosa, es decir, para comprender la cosa” (Kosik, 1985: 30).

La investigación del fenómeno de la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la educación primaria: general, indígena y especial en Hidalgo, conlleva tener presente que todo fenómeno por muy local que parezca, está lleno de relaciones con la totalidad. En este sentido Edgar Morin aporta los insumos teóricos conceptuales que permiten apreciar todo fenómeno de investigación en múltiples conexiones con el todo. Mirar la complejidad requiere educar el pensamiento, integrando lo diverso, lo diferente, lo contrario, así como las distintas formas de pensamiento y concebir la duda junto con la incertidumbre como potenciadores de un espíritu creativo. “El pensamiento complejo es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos y su perspectiva y punto de vista propios. El pensamiento complejo está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios, al autoengaño. Conlleva *pensar sobre los propios procedimientos* de la misma manera que implica pensar sobre la materia objeto de examen” (Lipman, 1998: 67). La totalidad “significa: Realidad como un todo estructurado, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho” (Kosik, 1985: 55).

Las múltiples y variadas relaciones del objeto de investigación con las distintas realidades de la realidad³⁹ real le dan a la integración-inclusión/exclusión de los niños con discapacidad, una aparente característica caótica; que es imprescindible superar por medio de la supresión de la creencia fetichizada de una realidad dada e inaccesible. El abordaje del fenómeno como una cosa, tal como lo indica Weber “La regla primera y fundamental es: considerar los hechos como cosas” (Berger & Thomas, 1993: 33). Este cambio de visión,

³⁹ La realidad es “Una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición” (Berger & Thomas, 1993, : 11).

posibilita desde el nivel gnoseológico remover el determinismo de que las cosas son como aparentemente son y, en su lugar queda la posibilidad de acceder a un análisis del mismo “...separando y aislando y haciéndolos relativamente independientes. Aquí está el fundamento de todo conocimiento, la escisión del todo” (Kosik, 1985: 70).

El fenómeno de investigación requiere de una transformación conceptual para abordarlo como una cosa social que muestra en apariencia su esencia, la cual deja entrever algunas relaciones pero que, al mismo tiempo en parte las oculta. Esta característica se supera sólo a través de un rodeo dialéctico por medio de la “crítica revolucionaria de la praxis, la puesta en práctica de un pensamiento dialéctico, útil para disolver el mundo fetichizado de la apariencia y, por último la realización individual de la verdad como una creación humana” (Kosik, 1985: 36). Este proceso tiene la finalidad de destruir el mundo de la pseudoconcreción de la objetividad fetichizada de todo fenómeno de investigación.

El mundo cotidiano, es un mundo social en que “(...) la verdad no está dada ni predestinada, ni está calcada indeleblemente en la conciencia humana; es el mundo en el que la verdad deviene” (Kosik, 1985: 36), que se impone por sí sólo, y es “una realidad interpretada por los hombres con un significado subjetivo compartido de un mundo coherente” (Berger & Thomas, 1993: 34) presente y objetivada, constituida, dominada por motivos pragmáticos. Desafiar la realidad cotidiana requiere de un esfuerzo deliberado y nada fácil para superar la aparente causa de los fenómenos que son explicados en la vida cotidiana.

Como parte del desafío a la realidad cotidiana y a sus explicaciones de primer orden, la investigación histórica sobre la atención que se ha brindado en el pasado a las personas distintas contribuye a entender que la segregación es un hecho social construido. En este sentido, Michel Foucault expone sus hallazgos de la época clásica sobre este tema “(...) los locos (...) sufrían un régimen de internados, hasta el día que se les encontró en las salas del

Hospital General o en los calabozos de las casas de fuerza (...). Pero casi nunca se precisó claramente cuál era su estatuto ni qué sentido tenía esta vecindad, que parecía asignar una misma patria a los pobres, a los desocupados, a los mozos de correccional y a los insensatos” (Foucault M. , Historia de la locura en la época clásica I, 1976: 79). El encierro al que eran sometidos los locos en esa época, tiene que ver con un mito generador de miedos: “(...) que se formula en términos médicos, pero que en el fondo está animado por un mito moral. La gente se aterra de un mal bastante misterioso que podría esparcirse, según se dice, a partir de las casas de confinamiento para amenazar en breve a las ciudades” (Foucault M. , Historia de la locura en la época clásica I, 1976: 27).

El pensamiento sobre los locos⁴⁰ en la época clásica de separar a las personas distintas o anormales logra proyectarse históricamente en la vida cotidiana de la práctica educativa de los docentes de educación primaria y en el pensamiento social generalizado, que influye en el pensamiento de las personas para que identifiquen como ideal que se les ofrezca una educación diferente en espacios también diferentes.⁴¹

Actualmente se han impulsado movimientos educativos que propugna por superar la visión histórica de segregación y se apuesta por la integración-inclusión de niños con discapacidad junto a los niños regulares. En esta integración-inclusión educativa, aparece un

⁴⁰ El concepto de locos tiene un cambio significativo en el trascurso histórico. Cabe señalar sólo un ejemplo de cómo a finales del siglo XVIII en México se hacía una distinción entre locos e idiotas: “En la clasificación de Sosa, los idiotas eran individuos que, desde su nacimiento, no había tenido un desarrollo mental en correspondencia con su edad cronológica, por lo que a lo largo de su vida no podían tener un momento de lucidez, en tanto que los locos eran los individuos que en algún momento habían manifestado un desarrollo mental, social y afectivo acorde con su edad pero que debido a diversas circunstancias, entre ellas accidentes o traumas, habían interrumpido su crecimiento natural” (Padilla, 2011, : 256).

⁴¹ Con el movimiento de integración educativa, se promueve la integración de los niños con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad a las escuelas regulares. Para lograrlo, los niños que se encontraban escolarizados en los Centros de Atención Múltiple como actualmente se les denomina a lo que antes eran escuelas de educación especial, se han reorientado sus funciones, dentro de las cuales se destaca el brindar apoyo a la educación primaria principalmente, para garantizar la inscripción, permanencia y certificación de los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales que ahí se encuentran escolarizados.

fenómeno que todavía conserva el reflejo histórico de separar al distinto, al diferente. Los sitios usados para separar, cuenta con características arquitectónicas distintas a los que ocupan los niños catalogados como normales.

Los discursos de los profesores son la materia prima indispensable en el desarrollo de la investigación, donde aparecen hasta este momento interpretaciones como la anterior. En ese sentido, los aportes teóricos de Tzvetan Todorov intervienen para clarificar las ideas que pueden aparecer en los datos empíricos como: La moralidad, el orgullo profesional, la simpatía y la justicia. La moralidad en algunos casos puede ser un monstruo, el orgullo profesional, es un sentimiento de actualidad; característico de una sociedad moderna en la que la fascinación de la competencia técnica ha sofocado el sentido humano; la simpatía es el sentimiento experimentado directamente a partir de la experiencia de otro, cualquiera que éste sea, y se presenta con mayor frecuencia, bajo la forma de compasión, en la que se aspira a la disminución de su pena provocado por el espectáculo de su felicidad. La justicia “(...) es un conjunto de principios y de leyes que se encarna en una institución, que puede producir beneficios a individuos particularmente tanto como los actos de dignidad, de cuidado o de actividad espiritual, pero no implica ya la virtud de quien la práctica, y por lo tanto éste último no tiene de que enorgullecerse” (Tzvetan, 2009: 120).

El mismo teórico ofrece un recurso teórico muy importante con el que se puede entender que en el pasado se buscó eliminar con las prácticas de segregación y de no inclusión a las personas distintas en el plano intelectual y físico: “los seres inferiores deben ser castigados, incluso eliminados” (Tzvetan, 2009: 135). Este hecho permite también dar respuesta porque en algunos casos se sigue repitiendo la segregación y la exclusión mediante prácticas más discretas y sutiles a esos sujetos desventajados señalados como con discapacidad de los espacios de las escuelas primarias.

El cambio de perspectiva que a nivel global se está construyendo sobre el derecho a la educación que tiene todo ser humano por el sólo hecho de serlo se contrapone a la eliminación del sujeto. Estas garantías ya se encuentran en el discurso político del Estado, el cual se ha agenciado el derecho a decidir lo que es políticamente correcto para este tipo de niños. Este modo de proceder, se puede entender bajo el concepto de *biopoder*, que hace alusión a que “(...) lo biológico se refleja en lo político; el hecho de vivir ya no es un basamento inaccesible que sólo emerge de tiempo en tiempo en el azar de su muerte y su fatalidad; pasa en parte al campo de control del saber y de la intervención del poder” (Foucault M. , Historia de la sexualidad I, 2007: 172).

La noción teórica de poder acuñada por Foucault, también es de extrema utilidad en la investigación, como algo que circula y que no precisamente se posa sobre una persona, pero que si es una relación de fuerza asimétrica entre el que la sufre y el que la ejerce. “Contamos, en primer lugar, con la afirmación de que el poder no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en un acto. Contamos igualmente con otra afirmación: La de que el poder no es, en primer término, mantenimiento y prorroga de las relaciones económicas, sino prioritariamente una relación de fuerzas en sí mismo” (Foucault M. , Defender la sociedad, 2000: 27). A través de este concepto se puede mirar, las múltiples relaciones donde el profesor se constituye regularmente sobre quien se ejerce el poder, mientras que el Estado el quien lo detenta y lo imparte. En esta relación asimétrica se dan procesos de resistencia ya “Que donde hay poder hay resistencias y no obstante (o mejor: por lo mismo), este nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault M. , Historia de la sexualidad I, 2007: 116).

La objetivación del fenómeno de la integración inclusión/exclusión, exige utilizar un medio que capte el paso de la vida cotidiana en la realidad social. Para tal efecto se hace

impredecible adoptar un nuevo concepto como la objetivación de la realidad usando como vehículo óptimo de conservación a la escritura. El cambio cualitativo que proporciona sobre la realidad siempre cambiante, captura de cierto modo el evento y lo coloca en posición para su estudio científico “Pero si la comprensión está separada de la explicación por este abismo lógico, ¿Cómo pueden ser científicas las ciencias humanas? Dilthey no cesó de enfrentarse a esta paradoja. Descubrió en especial después de haber leído *investigaciones lógicas* de Husserl, que las *geisteswissenschaften* eran ciencias en la medida en que las expresiones de la vida experimentan una especie de *objetivación* que hace posible un enfoque científico de alguna manera similar al de las ciencias naturales” (Ricoeur, 1986: 182). Este cambio permite estar acorde con la postura teórica estructuralista como una mirada que posibilita dar cuenta de él coherentemente (Reynoso, 2007) al procurar un “(...) descentramiento del sujeto, una peculiar preocupación por la naturaleza de la escritura, y por consiguiente por los materiales textuales; y su interés en el carácter de la temporalidad como componente constitutivo de la naturaleza de objetos y sucesos” (Guiddens & Thurner, 2006: 255).

Al nivel de comprensión al que se llegó en esta tesis mediante el análisis del objeto de investigación, tendrá un carácter de validez en el contexto en la que se llevó a cabo y para ese momento específico (Guiddens & Thurner, 2006: 115). En ese entendido, las relaciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad. “Recordar que nuestras versiones son provisionales significa respetar la capacidad que tienen los sujetos individuales y colectivos de transformar su mundo” (Rockwell, 2011: 75). La dimensión temporal en investigaciones de tipo social como la presente, obliga a reconocer la naturaleza siempre cambiante del objeto de investigación.

Hasta el momento se han expuesto las teorías que permiten acceder a la comprensión del objeto de investigación mediante la práctica consciente de una actividad especial de análisis apegado a rigor (Kosik, 1985: 29), por medio del cual se puede acceder el fundamento oculto de su esencia. En el siguiente apartado se estarán poniendo a discusión algunos aportes teóricos que contribuyen en la construcción y apuntalamiento conceptual de la integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la escuela primaria: general, indígena y especial. Un análisis del discurso.

Discusiones teóricas

En este apartado se colocan los aportes de los teóricos de los distintos autores que hasta el momento contribuyen a mirar el objeto de investigación con la intención de poner a discutir cada uno de sus conceptos utilizados.

Estudiar los fenómenos sociales desde una mirada multirreferencial, posibilita ver el objeto de investigación en relación con el todo (Morin, s.f.). Sin embargo, dicha mirada se contrapone con la de (Kosik, 1985: 70) que manifiesta que se accede al conocimiento a través de separar y aislar las características del fenómeno y hacer sus relaciones independientes.

Seguir sin una vigilancia sobre el rumbo de la investigación, buscando cada una de las implicaciones del objeto con el todo bajo el precepto de Edgar Morin, llevaría posiblemente a esta investigación que se perdiera el objetivo fundamental en medio de la riqueza infinita de la realidad (Weiss, 2003: 85). Esta característica imposibilita que un científico o disciplina sea capaz de dominarla. “No hay ninguna teoría, ningún marco conceptual que pueda englobar la disciplina en su totalidad” (Dogan & Pahre, 1993: 74).

Un ejemplo precisamente sobre la especialización del conocimiento, se encuentra en los aportes conceptuales que dan identidad a la educación especial como la inclusión educativa, entendida desde el plano legal como “un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión. Es un proceso que se construye en oposición a las fuerzas y tendencias que han producido y producen históricamente la negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos” (Gentill, 2009: 35). Esta mirada teórica busca precisamente garantizar que se ejerza “El acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (García I. , La integración educativa en el aula regular, 2000: 58). Sin embargo, la crítica a esta política educativa es precisamente que la compulsión por las innovaciones en el campo de la educación no responde la más de las veces a una necesidad pedagógica sino a la dinámica que la política educativa asume (Díaz Á. , 2006).

El postulado fundamental del movimiento de inclusión educativa, es la identificación y supresión de las barreras de aprendizaje: “barreras ideológicas y físicas que limitan la aceptación, el proceso de aprendizaje y la participación plena de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales” (SEP, 2006: 27). La identificación de las barreras para el aprendizaje no exenta de la aparición de otras, puesto que en el medio escolar pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes.

Las dos posturas más representativas sobre cómo debe darse la educación de los niños con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, convergen en el terreno de lo práctico en educación especial. Gran parte de las asesorías que brinda la educación especial a los profesores de educación primaria están encaminadas a las adecuaciones curriculares, pero

además en la identificación de las barreras para el aprendizaje⁴² (Booth & Ainscow, 2002: 9), con lo que se quiere dar un salto a la inclusión educativa, mediante un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Las razones de peso que impulsa la inclusión educativa, tiene su ancla en el factor económico. “Uno de los razonamientos en dos vías es que no es posible satisfacer las necesidades de todos los niños con discapacidad en el sistema de educación ordinario; no es fiscalmente viable. De hecho un estudio de la OCDE (1994) concluyó que incluir a los niños con discapacidad en las aulas ordinarias es de siete a nueve veces menos costoso que mantener un sistema separado” (Laurin-Bowie, 2009: 46). La observancia de este factor por parte del Estado sobre la viabilidad y pertinencia de la integración o inclusión de los niños con discapacidad a las escuelas primarias, genera múltiples cambios en la dinámica de atención que hasta antes de la década de los 90 del siglo pasado se llevaba a cabo en espacios separados.

Impulsar la inclusión educativa por cuestiones económicas ha generado distintos análisis como el que dice: “Cuando el Estado no asume por entero o de pleno derecho la responsabilidad por la cohesión social, (lo que está diciendo es): ¡ocúpense ustedes de los pobres, de los viejos!, ¡Yo el Estado, tengo otras cosas que hacer!” (Karsz, 2000: 21). Bajo esta lógica, el movimiento que comenzó como “una posible integración culmine con la desintegración del sujeto aprendiente” (Borsani & Cristina, 2009: 20).

En contraposición, existe otra postura teórica que dice que el Estado en algunos aspectos se vuelve totalitario y controlador “sobre toda la esfera pública en la vida de cada persona y

⁴² Las barreras que identifica el movimiento de Inclusión Internacional son: “(...) la falta de transporte/la distancia física de la escuela, las instalaciones de difícil acceso, la escases de maestros capacitados y la actitud negativa de la sociedad” (Laurin-Bowie, 2009, : 49).

usurpa en gran medida la esfera privada: controla su trabajo, el lugar dónde vive, su propiedad, la educación o las distracciones de sus hijos, incluso su vida familiar o amorosa” (Tzvetan, 2009: 136). Este pensamiento concuerda con el concepto de *biopoder* que se centra en “el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Foucault M. , Historia de la sexualidad I, 2007: 168). Tener el equilibrio entre controlar a las personas en el aspecto educativo que tienen incorporado en su cuerpo alguna discapacidad y, a su vez colocar la responsabilidad de solventar los gastos que de ella se derivan en la sociedad, es un aspecto que ahora se encuentra en construcción, toda vez que el Estado asume un rol de administrador, mientras permite la creación de instituciones que se construyen con donaciones de la sociedad para brindar educación a los niños con discapacidad.

Así como la discusión entre los distintos elementos teóricos es fundamental, también lo fue la exposición de los referentes teóricos que sustentan dicha discusión. En este sentido lo que se ha mostrado a lo largo del presente Capítulo permite identificar la postura teórica y la manera de mirar de determinada manera la realidad social del ámbito educativo.

En el siguiente Capítulo se exponen los resultados de la investigación con base en el análisis de los datos empíricos recabados tanto de padres y profesores de la escuela primaria general “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Cochohla municipio de Atlapexco y de la escuela de educación especial “Centro de Atención Múltiple No. 15” de Ajacuba.

CAPÍTULO V Integración/inclusión. Una larga transformación de las prácticas de exclusión

La exclusión socialmente tiene significado, cuando se ejerce discriminación negativa sobre sujetos o grupos sociales. En este sentido el objetivo del Capítulo es mostrar mediante un corpus de datos empíricos recabados, analizados y sistematizados, la existencia en la realidad social de tres escuelas primarias en el estado de Hidalgo la permanencia y vigencia de la exclusión como un fenómeno de larga duración que atraviesa los dos grandes movimientos que han trastocado profundamente a la educación especial, a decir de la integración educativa y la inclusión educativa.

La exclusión opera a nivel psíquico con repercusiones en la práctica cuando se acciona un primer motor que comienza a operar mediante la identificación de características físicas, intelectuales o culturales. De acuerdo con la Comisión Nacional para la Prevención del Delito (CONAPRED) estos grupos son: las personas adultas mayores, afrodescendientes, fieles religiosos, etnias, migrantes y refugiados, mujeres, niñas y niños, personas con discapacidad, personas con VIH, jóvenes y personas con preferencia u orientación sexual distinta a la heterosexual (Sinembargo, 2012).

En este contexto, la discriminación es la negación del ejercicio igualitario de libertades, derechos y oportunidades para que las personas tengan posibilidades iguales de realizar sus vidas. Es decir, la discriminación excluye a quienes la sufren de las ventajas de la existencia en sociedad, con la consecuencia de que éstas se distribuyen de forma desigual e injusta. La desigualdad en la distribución de derechos, libertades y otras ventajas de la vida en sociedad provoca a su vez que quienes son sujetos a ésta, son cada vez más susceptibles de ver violados sus derechos en el futuro.

Así, cuando la discriminación se focaliza histórica y sistemáticamente en contra de personas pertenecientes a grupos específicos, se habla de grupos vulnerados que, al tener constantemente menores oportunidades y un acceso restringido a derechos, se encuentran en una situación de desventaja con respecto al resto de la sociedad (CONAPRED, 2012). En este sentido, el grupo social vulnerable pueden señalarse concretamente en esta tesis como a los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados en tres escuelas primarias del estado de Hidalgo: escuela primaria vespertina “Lázaro Cárdenas del Río”, escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochochotla, Atlapexco y Centro de Atención Múltiple no. 15 (CAM 15) de Ajacuba.

Se entenderá por discapacidad como un concepto que alude a una falta, carencia, una condición negativa que cualifica a ciertas personas que carecen de algo, que la mayoría de las personas, las no discapacitadas sí poseen: “Se las califica así, como deficitarias, por tanto imperfectas, en consecuencia, sujetos a una desviación respecto de cierta normalidad” (Rodríguez & Ferreira, 2010: 290)

Los hallazgos que se presentan en esta investigación se muestran enriquecidos con las herramientas que proporciona el *análisis del discurso* que permite rescatar detalladamente cómo dice lo que el sujeto expresa. En ese sentido, cada uno de los distintos discursos que apuntalan y dan soporte empírico a este Capítulo es señalado al principio con letras cursivas según la figura que desde el punto de vista del análisis del discurso le corresponde. Estas figuras tal como se señala en el Capítulo metodológico son: 1. Universalización, 2. Vía del ejemplo, 3. Tópicos, 4. Redundancia, 5. Personalización; 6. Despersonalización, 7. Inclusión, 8. La pregunta, 9. Amplificación; 10. Atenuación, 11. División, 12. Amontonamiento de palabras, 13. Figuras, dentro de la cual se encuentra la comparación y la metáfora.

Todas las figuras del análisis estilístico aparecieron en el corpus total de datos empírico, sin embargo las que aparecen en discurso de los informante en este Capítulo son; 1. La *universalización*, 2. *Vía del ejemplo*, 3. *Redundancia*, 4. *Inclusión*; 5. *Amplificación*, 6. *Atenuación*, 7. *División* y 8. *Amontonamiento de palabras*.

Cada una de las figuras señaladas hace referencia a una forma específica del cómo se dicen las cosas en el discurso de los informantes. Cuando se señala en el dato empírico que se ha hablado con 1. *Universalización* se está haciendo referencia a un juicio que pretende generalizar a todos los integrantes de un grupo, de un sexo o de una profesión, 2. La *vía del ejemplo* denota una generalización a través de una sola experiencia de un solo individuo. 3. Refleja con la reiteración constante de ideas o palabras. Se identifica la 4. *Inclusión*, cuando el sujeto hablante se involucra en la acción. 5. La *amplificación* se manifiesta en la tendencia a enfatizar términos, adjetivos y acciones destinadas a pintar algunas situaciones o personajes. 6. La *atenuación* en el análisis del discurso estilístico aparece a menudo para justificar algunas acciones. 7. Algo que puede ser dicho con pocas palabras y se colma de detalles con lo cual se abre una gran cantidad de información es una de las características de la *división*. 8. El *amontonamiento de palabras* se diferencia de la anterior en que es una reunión de palabras para escribir o enfatizar algo.

La herramienta del análisis estilístico⁴³ en esta investigación permitió enriquecer lo aportes al conocimiento en dos sentidos básicos. El primero de ellos se refiere al *qué se dice* y el segundo al *cómo se dice* lo que se dice. Ambos análisis tienen su base en el discurso tanto de padres y profesores entrevistados acerca del fenómeno educativo de: La integración, inclusión/exclusión de los niños con discapacidad en la educación primaria general, indígena y especial, en tres escuelas representativas del estado de Hidalgo.

⁴³ Anexo No. 4

Exclusión. Un fenómeno de actualidad en tres escuelas primarias del estado de Hidalgo

En el resultado del proceso de análisis emprendido sobre el corpus empírico se identificaron en el eje analítico de la exclusión tres dimensiones. La primera es la *económica* con mayor número de elementos analíticos que vertebra a las otras dos, la cual se compone de los siguientes elementos: Arquitectónico, Distancia geográfica y Materiales. La segunda dimensión es la *social* que contiene temas agrupados en: Alumno, Familia. La tercera categoría es la *institucional* donde aparece la exclusión en los siguientes rubros: Actividades cívicas, Evaluación y Estadística.

La exclusión es una discriminación que aparece en la vida cotidiana en tratos desfavorables o en desprecio inmerecido a determinadas personas o grupos como los que viven con discapacidad. La exclusión por discriminación sobresale en esta investigación que se expresa en el discurso de los profesores y padres de familia que tienen en común niños con discapacidad: Los primeros en atención educativa y los segundos por parentesco familiar directo.

¿Cómo explicar el porqué de los hallazgos en esta investigación? ¿Cómo ubicar sus causas profundas? Una posible respuesta, entre otras, es la lógica de operación del modo capitalista que da respuesta al funcionamiento de las sociedades contemporáneas.

Analíticamente, desde un enfoque teórico funcionalista se encontró que el destinatario de la exclusión dentro de la escuela primaria general, indígena y especial se ejerce sobre los niños con discapacidad a través de mecanismos que tienen su motor principal en los intereses capitalistas centrados en el acrecentamiento de la riqueza. Este motor trasmite su lógica a las distintas sociedades para hacer que las instituciones internas de cada país independiente de sus particularidades culturales y de operación puedan dar respuesta cabal al interés principal que

comenzó el movimiento en ellas para operar en y sobre los sujetos en cuyo seno nacen, viven y mueren. En ese sentido, los hallazgos encontrados en la investigación tienen ese orden lógico: económico, social e institucional.

En el transcurso de este Capítulo, la acción de nombrar a los sujetos informantes y los mismos niños con discapacidad, se lleva a cabo bajo la tónica del uso de pseudónimos, con la intención de guardar sus derechos a la confidencialidad de su información personal (APA, 2010), de todos aquellos que participaron en este proceso de investigación.

Exclusión económica

La exclusión histórica que sufren los niños con discapacidad de los bienes económicos se refleja en las cuestiones siguientes: cuestiones arquitectónicas, distancia geográfica y carencia de materiales educativos.

Arquitectónica

Las escuelas de educación primaria se construyeron para dar respuesta a necesidades históricas propias de México, como la ampliación de la cobertura de la educación para ofrecerla al mayor número de sus habitantes. Cabe notar que lo prioritario era atender al grueso de la población en edad escolar sin que importara demasiado el sector de los discapacitados. Esta condición no ha cambiado, ya que los edificios actuales de las primarias han seguido con la tónica de construcción centrada en la prioridad en el acceso y permanencia de los niños sin impedimentos físicos y mentales “La mayoría de las escuelas tienen barreras arquitectónicas,

lo que las hace inaccesible para las personas con discapacidad física” (Laurin-Bowie, 2009: 87); tal es el caso de la escuela primaria general vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan que no cuenta con adecuaciones de acceso a pesar de reportar un 38.8 % de niños con discapacidad dentro de la que se encuentra contemplada una niña con discapacidad motriz, afectada de una mano y un pie.

Así mismo en el caso de la escuela general indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochochla municipio de Atlapexco, no cuenta con adecuaciones de ningún tipo para dar respuesta de acceso a una niña con alteración en el tono muscular con fluctuaciones y cambios bruscos del mismo, aparición de movimientos involuntarios y persistencia que manifiesta reflejos arcaicos (nuevoamanecer, 2013). Estos movimientos anormales le afectan las manos, los pies, los brazos o las piernas y los músculos de la cara. La cuestión motriz se encuentra comprometida también en otro niño de la misma escuela que padece de eventos epilépticos y con afecciones en la marcha. No es distinto para el Centro de Atención Múltiple No. 15 (CAM 15) que aunque tiene adecuaciones de acceso para permitir la entrada y el desplazamiento, no se apegan a los estándares establecidos y se identifican áreas específicas como los baños que carece de rampa con pasamanos para llegar a ellos y la falta de un sujetador a un costado del inodoro que permita al niño agarrarse mientras hace uso de él.

“M: (Vía del ejemplo) Bueno, considero que si tiene algunas adecuaciones ¿No?, sin embargo, ahorita con lo de la nueva inclusión este, por ejemplo, nosotros eh, decíamos, hace falta aquí una rampa falta para el desplazamiento, ¿No? y se realizaba la rampa, sin embargo nunca considerábamos las medidas que debían llevar, ahora con los cursos de nueva inclusión parece que ya vienen las medidas exactas... (Redundancia) la elevación y esas cuestiones, pero siento que si le falta

mucho al CAM ¿No?, los barandales, este, los niños que tenemos en silla de ruedas, les falta mucho para ir al baño por ejemplo, tenemos ahí, a veces como que empedrados, las piedritas se van haciendo así y eso todo eso les obstaculiza el que se puedan desplazar, pero siento que, que si le falta, o sea si realiza, pero como que le falta un poquito más ¿no?” (García S. , 2012).

La cuestión económica es crucial para realizar las adecuaciones pertinentes en cada una de las tres escuelas, ya que los gastos de adecuaciones lo cubren los padres de familia, toda vez que los profesores desde su experiencia como docentes no identifican una partida presupuestal que contemple las adecuaciones básicas de acceso para modificar la arquitectura de los inmuebles educativos dónde los niños con discapacidad se encuentran escolarizados

“M: ^(Redundancia) ¿De dónde lo sacamos? ¿Sí?, los papás trabajan, además son, no es un CAM que tenga bastantes niños ¿no? Con los niños que tiene apenas si se sostiene, entonces el recurso económico es otro factor determinante, para, para realizar las adecuaciones arquitectónicas” (García S. , 2012).

Dentro de las dimensiones de exclusión, la arquitectónica tiene la característica de ser ubicada con mayor facilidad por encontrarse en el plano material, sin embargo también tiene la facilidad de hacerse invisible en el transcurrir de la vida cotidiana en la escuela primaria. Esta característica hace que siga existiendo en la mayoría de las escuelas primarias del estado afectando negativamente a los niños con discapacidad ahí escolarizados.

Distancia geográfica

La distancia geográfica juega en contra de los niños con discapacidad que tienen su lugar de residencia lejos del plantel educativo donde se encuentran escolarizados. Las causas que obligan a recorrer grandes distancias están relacionadas con el punto referido a la exclusión institucional que han sufrido al ser expulsados de las escuelas cercanas a sus domicilios por presentar características físicas, intelectuales o conductuales consideradas como adversas para permitir su estancia en esos planteles escolares.

Los casos de exclusión se encuentran en cada una de las tres escuelas como ilustradores reales que ocasionan sufrimiento continuo sobre los niños y sus padres que día a día viven un viacrucis que comienza con la distancia que los separa de la escuela dónde algunas veces en lugar de ser incluidos vuelven a ser víctimas de la exclusión ahora de tipo social o institucional.

En el caso de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río”, Carlos es un niño que tiene que recorrer 2 kilómetros 350 metros para llegar al edificio escolar atravesando la ciudad de norte a sur, ya que su domicilio se localiza en la periferia de la colonia Forjadores. Su hogar es la última casa, colinda con la vegetación de pequeños matorrales, magueyes y garambullos que nacen en el cerro. La carencia de los servicios públicos como el agua potable y el drenaje son cosas habituales en su vida cotidiana.

Las circunstancias y las condiciones históricas en que a Carlos le tocó vivir, arman las condiciones para que sufriera la expulsión de la escuela primaria “María Soto” anterior a la que ahora asiste. Este panorama que algunas ocasiones se piensa superado de aquellos años en que la educación comenzaba a masificarse en el estado de Hidalgo a raíz de la Ley de Instrucción Pública de 1877 que ordenó el establecimiento de una escuela por cada 500

habitantes establecida en un punto central parece hacerse presente en la realidad actual “Esta medida hizo surgir nuevas escuelas, pero tuvo el inconveniente de obligar a menores y maestros a caminar varios kilómetros todos los días, lo que a la postre ocasionó ausencia y deserción escolar” (Monroy, 2003: 19).

El caso de Heidi, una niña con discapacidad motora, camina 20 minutos para llegar a la escuela primaria, aunque ella no fue expulsada, a priori fue destinada a la escuela primaria vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” por su psicóloga en el Centro de Atención Múltiple de Apan.

Para la escuela primaria indígena de Cochotla municipio de Atlapexco, la distancia geográfica parece no tener demasiada importancia, ya que sus pobladores están acostumbrados a caminar grandes distancias. Sin embargo existen dos casos en que la distancia es muy significativa: discapacidad motora y discapacidad intelectual asociada a epilepsia.

Yareli es una niña de 8 años que cursa el segundo año con discapacidad motora. No puede moverse por sí misma, su mamá la lleva a la escuela, permanece con ella y la alimenta. Por las condiciones climatológicas de la huasteca hidalguense, se hace difícil llevar en brazos a la niña en tiempos de lluvia, cuestión que se agrava cuando tienen que salir de su comunidad para llevarla al Centro de Rehabilitación Integral de la ciudad de Huejutla.

Basilio es otro menor que también sufre de la exclusión por sus características derivadas de su discapacidad intelectual asociadas a eventos epilépticos constantes, las cuales etiológicamente comienzan con un tumor en el estómago cuando cursaba el segundo de preescolar. El tratamiento quimioterapéutico al que fue sometido desencadena en él epilepsias con consecuencias neurológicas que limitan su aprendizaje escolar. Las características que ahora lo distinguen negativamente operan para que la exclusión geográfica se traslade con él al interior de la escuela y en lugar de recibir educación en el salón de tercero donde oficialmente

está inscrito sea trasladado al primer año en esas pocas ocasiones que asiste, debido a sus eventos epilépticos y por sus constantes ausencias debido a sus tratamientos en la Ciudad de México.

Para el caso del “CAM 15”, la exclusión geográfica es más marcada, ya que las escuelas de ese tipo son sólo 27 frente a los 84 municipios del estado, lo que corresponde a cubrir porcentualmente solo el 31% de la entidad hidalguense. Frente a esas desigualdades la educación especial es bastante reducida en comparación con la educación primaria general. Los costos de compensar esta diferencia son cubiertos por los más desprotegidos e históricamente excluidos que se ven obligados a gastar en alimentación, transporte y algunas veces en hospedaje para recibir una educación que desde el discurso Constitucional les correspondería de manera obligatoria y sobre todo gratuita.

La exclusión geográfica, analíticamente expresa una relación estrecha con la distancia que aparta a los sujetos con discapacidad del sitio escolar en primaria general, indígena y especial; pero también de los espacios de salud y la única manera de acercarse a ellos es por medio de una inversión a cargo de sus padres en la cuestión económica en transporte, comidas y hospedajes, tanto del menor como de su acompañante.

Carencia de materiales educativos.

La exclusión económica se manifiesta en dos vertientes que se separan analíticamente por su origen. El primero proviene de la SEP como instancia encargada de elaborar mobiliario y diseñar materiales que apoyen el proceso educativo, creados ex profeso para los niños con discapacidad en cada una de las modalidades de la educación primaria. La segunda es la

familiar, dónde juegan una diversidad de factores adversos como, la desintegración, abandono, falta de trabajo del proveedor económico. Ambos factores inciden para que el menor no cuente con los útiles mínimos indispensables para que, como alumno con discapacidad desarrolle sus actividades de aprendizaje.

La falta de materiales educativos acordes con la nueva Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es un factor adverso que identifican tanto profesores de escuela primaria general como de educación especial.

“M: ^(Redundancia) nos apoyaron con unos libros con este ora si con letras grandes, pero no eran equipos completos. Por ejemplo un libro que era de primer grado por ejemplo yo tengo uno ahí que era del perrito ahí lo tengo guardado cuando es necesario pues se utiliza pero así así con los equipos completos no mjum. Y menos ahorita que ya son nuevos libros ya cambiaron más entonces ahorita esos ya no” (Profesores, 2012).

“M: ^(Inclusión) [...] entonces es donde, siento que aquí en el CAM debemos eh, basarnos en adecuaciones dentro del aula también, nos hacen falta, los libros, los materiales, a veces el niño no lo alcanza, o cuestiones así ¿No?” (García S. , 2012).

El mobiliario a excepción del CAM, el que existe en la escuela primaria vespertina de Apan, es el mismo del turno matutino que consta de butacas de plástico y paletas ambidiestras. La existencia del mobiliario estándar para todos los grados evidencia una marcada tendencia a pensar a todos los niños iguales, suprimiendo las diferencias funcionales, corporales e intelectuales.

En la escuela primaria de Cochohla, se encuentra una diferencia en cuanto al mobiliario, ya que cada salón está equipado con mesas metálicas y cubiertas de plástico y sillas independientes que permiten la movilidad y la interacción entre los alumnos. Sin embargo no se observó en el salón al que asiste Yareli una butaca con las adecuaciones para discapacidad motora atetósica⁴⁴. Este problema material lo resuelve la familia sobre todo la madre o la abuela que permanece con ella toda la jornada educativa para procurarle por lo menos la convivencia social como puntualmente lo manifiesta la madre de la menor:

“M: Redundancia sí, dice, eso sí dice, y la llevo a terapia yo lo que quiero más es que conviva con los niños y le llame la atención, o sea ella tenía bastante susto y como los pequeños en primero, pues ahí hacen gritos y todos y yo veo que ahí ella, se ha acomodado con ellos, como que está familiarizándose. El miedo se le ha perdido, no digamos así de todo pero, yo veo que el miedo ya no lo tiene que mucho que antes que tenía” (Austria, 2012).

La exclusión por discriminación negativa económica repercute en algunos alumnos con discapacidad que no cuentan con sus útiles escolares necesarios para participar adecuadamente en las actividades del proceso educativo. Este fenómeno que trastoca la práctica docente del profesorado de las tres escuelas en la que se realiza la investigación, se expresa como una constante con diversas figuras desde el análisis estilístico del discurso, siendo la más socorrida

⁴⁴ “Se caracteriza por alteraciones del tono muscular con fluctuaciones y cambios bruscos del mismo, aparición de movimientos involuntarios y persistencia muy manifiesta de reflejos arcaicos. Estos movimientos anormales afectan las manos, los pies, los brazos o las piernas y, en algunos casos, los músculos de la cara y la lengua, causando el hacer muecas o babeo” (nuevoamanecer, 2013).

la *división* y la *reiteración* constante de la idea como un esfuerzo por hacer hincapié en su importancia:

“*M: (Redundancia) Tengo una niña que no hay no hay este... no, pu’s no trae tareas, no trae, este... útiles, no trae este... y eso que sus útiles se los dio presidencia porque sus papás no tienen y a éstas alturas ya no lo trae, ya no ya no están completos, y se... desde el principio, unas crayolas se quedaron aquí, y las otras se fueron para casa, pero pu’s las de aquí ya se las fueron llevando poco a poco*” (Pacheco, 2012).

La exclusión de una economía que les permita suplir no sólo los útiles escolares sino también las necesidades básicas de alimentación conduce a algunos niños a practicar el hurto para compensar sus carencias:

“*D: (División) empezaron a tomar comida de los demás, que las tortas se las quitaban, eh... que el refresco y así andaba buscando comida en, en este...en las mochilas, pero ya después, ya ya se fueron después de las comidas se fueron a tomarles lápices, eh... cuadernos, así, o juguetes y e, este... se les han comprobado porque han los tienen en la mochila y... ya era mucho y me pasa la maestra la información, y le digo, “¿sabe qué?, yo voy a hablar con la mamá”, hablo con la mamá, y cuando yo le doy la queja, voltea y le agarra acá le pone una cachetada*” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

La situación económicas nacionales, estatales y locales que desencadena la no participación de los familiares directos y los niños con discapacidad de una economía suficiente que les permita tener acceso a la alimentación, transforman esta condición en una de las necesidades más sentidas de este grupo vulnerable, que junto a la escolarización en espacios que no han sido contruidos para ellos contribuyen a su sufrimiento institucional constante.

Exclusión social

La exclusión de tipo social que sufren los niños con discapacidad en las tres escuelas seleccionadas se materializa en acciones que atentan contra la integridad física, educativa y psicológica de ese segmento de la población que históricamente continúa en desventaja. Los rasgos se aglomeran unos sobre otros: La exclusión económica puede asociarse sin ninguna dificultad con la discapacidad, el origen social indígena, la dinámica familiar adversa y el género. El índice de probabilidad de ser excluido se eleva tanto más factores de exclusión estén incorporados en el cuerpo social, biológico y psicológico del menor con discapacidad.

En este apartado se pretende dar cuenta específicamente de la exclusión social como un tipo de discriminación negativa emparentada en algunas ocasiones con la desventaja que deja una economía familiar precaria que se entreteje con el comportamiento derivado de esa condición en un sentido recíproco: Niño con discapacidad con sus compañeros y viceversa en el entramado de relaciones sociales del mundo complejo de la escuela primaria.

Alumno

La timidez e inhibición frente a sus pares y profesores o la posición extremo de las conductas antisociales y disruptivas pertenecen al factor de comportamiento que en esta investigación se manifiesta como un generador de exclusión social que en presencia de otros rasgos como la violencia sobre el cuerpo, enfermedad, abuso sexual, contextos desfavorables y el género sexual de pertenencia, elevan la probabilidad de ser excluido al interior de la misma escuela, toda vez que lo más valorado es la facilidad de relacionarse, el cuerpo dócil y obediente, la salud y la belleza (Borsani & Cristina, 2009).

La exclusión social que afectan de manera incidental y no por ello menos importante son los comentarios despectivos que dejan ver la poca importancia otorgada a los espacios dónde de alguna manera se escolarizan los niños con discapacidad, tal como lo reflejan en los siguientes casos:

“P: (Redundancia) simplemente la señora ya no lo quiso traer porque sus familiares le dijeron que si el niño no estaba loco que si el niño iba a prender todo lo que aquí, que de por sí ya estaba mal aquí voy a imitar a todos y después iba ser peor” (García S. , 2012).

“D: (Universalización) Aja sí. Si es la Cabecera Municipal de ahí nos están mandando de las otras escuelas no pues vayan a la escuela Lázaro Cárdenas vespertina ahí le reciben a estos niños. (Atenuación) Les digo es que esta no es una escuela de educación especial, es una escuela normal es una escuela general aja donde nos están mandando a estos niños y les digo en las reuniones o somos los

más tontos o tenemos más capacidad que los demás para atender a este tipo de niños” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

“D: ^(inclusión) Y a nuestra escuela la hacen menos porque vienen este tipo de niños ha son los niños como nos dijeron una vez nos dijeron son el desecho del Teletón no se vale no se vale me dio tanto coraje porque o sea están ofendiendo a nuestros niños y a nosotros también” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

Familia

Los comentarios expresados hacia los centros educativos por los padres impregnan la exclusión de elementos que recaen en sufrimiento de los niños con discapacidad. El contexto familiar desfavorable también se inmiscuye interfiriendo negativamente en este fenómeno, siendo de mayor grosura el familiar en donde el abandono es la constante de mayor incidencia en tres sentidos fundamentales: abandono de uno o ambos padres del hogar, abandono de los niños al cuidado de un familiar y el abandono parcial o total de vigilar y atender las responsabilidades que conlleva la crianza y educación de los menores con discapacidad aun estando presentes uno o ambos padres en el hogar.

La violencia intrafamiliar, la llegada de nuevos hijos a la familia, el duelo no resuelto por la presencia del hijo con discapacidad, la sobreprotección por su condición de vulnerabilidad y la represión sobre el cuerpo en las cuestiones sexuales, componen los elementos familiares que contribuyen también a excluir a los niños con discapacidad.

Exclusión institucional

A lo largo de este apartado se va a tratar la exclusión que sufren los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados institucionalmente en cada una de las tres escuelas primarias: general de Apan, indígena de Cochothla y de educación especial de Ajacuba.

Sin importar su tipo, toda institución es una construcción creada por el hombre donde nace, vive y muere. La institución es el representante del inconsciente político de la sociedad el cual se concreta en esta investigación en la escuela primaria como una construcción histórica reciente donde se manifiesta el imaginario social (Ardoino, 1980). La institución como lugar concreto hace posible dos grandes clasificaciones sobre los niños con discapacidad: los escolarizados y los no escolarizados. En la investigación sólo dos casos se encontraron en la segunda clasificación ambos del sexo femenino en la comunidad de Cochothla, municipio de Atlapexco. Una de las niñas se llama Anabel, la cual padece de discapacidad motora y a quien no inscribieron a la primaria indígena “Lázaro Cárdenas” porque el papá no quiso, según lo refiere la misma madre. La segunda, conocida como “la chuky”, al parecer por su agresividad en contra de los niños de dicha comunidad. Sus padres tampoco la inscribieron.

El peregrinar para lograr insertarse por lo menos a nivel de lo físico es distinto para cada uno de ellos, de igual modo que no es lo mismo ser rechazado de la única escuela primaria indígena de Cochothla que de algunas de las 20 existentes en la ciudad de Apan o de las 12 de Ajacuba, ya que ser rechazado de la primaria de Cochothla significa terminantemente dejar de cursar la educación primaria a no ser de trasladarse a la comunidad de Cochiscuatitla ubicada a 5 kilómetros de la misma entre la huasteca hidalguense.

Las experiencias de exclusión al momento de la inscripción aparecen constantemente con diversas figuras que permite el análisis estilístico del discurso en las entrevistas a los padres y profesores las mismas que se expone a continuación en el caso de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan.

“P: *(División)* Los papás de Mario anduvieron picando piedra en varias escuelas del turno matutino. Y se le negaba la inscripción a su pequeño por tener una discapacidad intelectual, hasta que por fortuna llegó a esta escuela” (USAER, 2012).

Si bien es recurrente el rechazo sufrido en las instituciones de educación primaria, la población que capta la escuela vespertina de Apan y de educación especial de Ajacuba, desde el punto de vista estadístico se convierten en espacios de concentración de niños con discapacidad y problemas de conducta. Sin embargo no deja de ejercerse la exclusión con base en acuerdos no escritas de alta eficacia práctica cómo el que aquí se manifiesta de un máximo de 20 niños por maestro. Esto significa que la maestra de 1º, 2º, y 3º atiende solo 20 niños y el profesor de 4º, 5º, 6º, atiende a otro tanto, lo que da un total de 40 niños inscritos en la escuela primaria multigrado mencionada.

“D: *(Universalización)* Ah, ¡ya! Si, si vinieron aja nada más que este eh... nosotros... mire yo les he dicho los mae... en supervisión que este a los maestros pues es un máximo de veinte niños porque de por sí multigrado y luego con esa características no los van a poder atender entonces he como que nos hemos dado

el lujo de ya no aceptar a más niños” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

“D: (La pregunta) ¿Sabes qué? le dije al matrimonio: con la pena discúlpame pero ya no puedo recibir más niños. Y entonces... ¿No me los va a recibir? Discúlpame pero yo ya no les puedo meter más niños así a los... maestros entonces nuestra inscripción se va limitando a mínimo máximo veinte” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

“D: (Redundancia) Y él me decía es que me mandaron me parece que del DIF para acá y le digo pues sí pero aunque sea el DIF y aunque sea ahora sí que la SEP. Si los grupos ya están llenos ya más personas ya no les puedo estar metiendo. Entonces se molestó el señor y me dice entonces me regreso al DIF que haya me tienen que atender. Señor usted búsquele. A donde lo atiendan usted vaya a donde usted crea conveniente o a supervisión pero más niños yo ya no les puedo meter a los maestros y venía creo para primero” (Apan, 2012).

En el caso de la primaria especial (CAM 15), inscribe a niños con discapacidad que no logran integrarse o han sido rechazados de las escuelas primarias del mismo municipio y de otras comunidades como lo deja de manifiesto el siguiente caso:

“M: (Amontonamiento de palabras) “Tengo a Arlet, Metzi Arlett y Michael, son dos hermanitas que apenas llegaron porque no las quisieron recibir en ot... en otra escuela, anduvieron buscando y pues llegaron aquí” (Ana, 2012).

Actividades cívicas

Lo expuesto permite generar una idea global de una de las formas de exclusión institucional de fácil identificación, pero existen factores que indican el funcionamiento de otros dispositivos de operación discreta donde se ubica la exclusión, una vez que los niños con discapacidad han sido formalmente inscritos. Estos mecanismos se manifiestan en: exclusión de las actividades cívicas, por defectos en la marcha o el aislamiento y apartamiento dentro del salón ocasionado por cuestiones de conducta, rendimiento académico, o por motivos de evaluación más profunda en espacios distintos al salón de clase, constituyendo el reflejo histórico de pequeños encierros (Skliar, 2002).

Los niños con discapacidad motriz en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan están excluidos de la posibilidad de formar parte de la escolta por sus defectos en la marcha, aunque su rendimiento académico les amerite pertenecer a ese grupo selecto. En esa actividad de tipo cívico, lo que se valora es la estética y la postura tal como lo deja de manifiesto el dato empírico:

“P: (Inclusión) Entonces es eso que tratamos también de integrarlos de que este darles también su premio pues como tal vez en la escolta o tal vez por ejemplo Carlitos ya puede ser un...”

E: ¿Así es están puros niños que se desempeñan bien? ¿Tienen buen desempeño académico en la escolta?

P: por su mayor parte si...

A: Más que desempeño es la coordinación

J: (Despersonalización) Aja porque este hay niños que aunque vayan bien y no coordinan con los pasos entonces ya vamos viendo alguien que vaya más o menos parejo y este en su marcha” (USAER A. , 2012).

Evaluación

La evaluación es una de las actividades extremadamente arraigada en la escuela con característica marcadamente excluyente al valorar a todos los alumnos por igual, indistintamente de sus características y necesidades individuales y en los casos más graves ignorando o excluyendo de ella a los alumnos con discapacidad durante el proceso educativo (Rodríguez D. , 2012: 49). Esperar de él, que retenga conceptos, y querer medir cuanto de ello logra memorizar, es un error. Una de las características principales que plantea la Organización de las Naciones Unidas (ONU) acerca de estos alumnos, es precisamente su dificultad en la memoria a corto y largo plazo que presentan (Verdugo, Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras., 1995). Por tanto, bajo esta lógica, es probable suponer que evaluar a estos niños bajo criterios estandarizados los conduce a la exclusión.

Esta forma de evaluar si bien no es la única, se encuentra vigente con distintas intensidades. Los servicios de educación especial CAM y USAER, influyen para amortiguar sus efectos excluyentes, lo que no sucede en la escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochohla, donde se lleva a cabo una evaluación estandarizada sin menoscabo de las diferencias, mientras que la intensidad disminuye en la escuela “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan por la presencia de la USAER y el Centro de Atención Múltiple No. 15 (CAM 15)

donde se realiza una mezclanza entre la evaluación centrada en el alumno y el currículo⁴⁵, arrojando como producto una evaluación híbrida que redundo positivamente en beneficio de los alumnos con discapacidad.

Evaluar en algunos casos es fuente generadora de múltiples efectos como la estigmatización del sujeto que puede convertirse en una mancha que se adhiere permanentemente sobre él, quién aquí se señala con el término de sujeto en condición de discapacidad.

Estadística

La estadística institucional que maneja la SEPH en el estado de Hidalgo parece que requiere de la evaluación para legitimar los números reportados, pero en la realidad que se analizó por medio del discurso de los padres y profesores no resulta del todo correcto. Aquí cobra vital importancia la función del profesor que se inserta como una pieza clave en el armazón institucional que contribuye funcionalmente en la exclusión de los niños con discapacidad. El juicio que de él se forme es el único criterio para reportar a los niños como si realmente tuvieran discapacidad, como sucede en el caso de la discapacidad intelectual que aparece con mayor incidencia estadística en la escuela “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan con un 38.8 % de su población y el 8.07 de la escuela “Lázaro Cárdenas” de Cochohla dónde no se encuentra una evaluación autorizada para clasificarlos en dicha condición.

⁴⁵ La *evaluación basada en el currículo*, nace como producto de la insatisfacción ante la excesiva importancia dada a las evaluaciones estandarizadas como a los test psicométricos y educativos tradicionales en el trabajo con alumnos con discapacidad (Verdugo, Una guía para la intervención psicopedagógica., 1994).

“E: Esos dos niños ¿Cómo los reportó en estadística?”

M: (Amplificación) En estadística...pues así los he reportado, de, de, muy, muy bajo rendimiento

A: ¿Hay una valoración más a fondo

M: (vía del ejemplo) No, no, no, nada más es a nuestro criterio” (Valdéz, 2012).

“M: (División) Si no en las otras, yo te digo es que tienes TDH y el niño nada más es inquieto pero yo maestro, como no conozco los parámetros de lo que para diagnosticar un TDH y no soy médico para hacerlo pues así lo registro y ha si se va en mis estadísticas y no conozco realmente lo que tiene el niño pero como es latoso pues ya tiene TDH porque no me pone atención” (USAER A. , 2012).

“M: (División) Nomenclatura para cada una de ellas pero que pasa aquí lo único que los maestros con ese desconocimiento pues a un niño como que le cuesta como ese shenguito como que su papá no le pone atención: Ah entonces es discapacidad intelectual y sale ¿No? O sea es el inquieto No me obedece o no se tiene TDH o este niño no me, no me ve bien como que me hace ojitos tiene débil visual o... por eso, por eso se les etiquetan a los pequeños o pequeñas” (USAER A. , 2012).

“M: (Inclusión) Las necesidades educativas especiales y las discapacidades a mi punto de vista es lo que nos falta conocer puede saber que tiene síndrome de Asperger. Pero no saben qué es, no saben cómo incidir, no saben si está tomando medicamento o no entonces desde ese desconocimiento no saben que tiene el niño... que tiene enfrente por lo tanto no le pueden dar las herramientas o ellos

no pueden tener las herramientas para trabajar con él empezando desde él”

(USAER A. , 2012).

“M: (Inclusión) Y fíjate una cosa que también nos llamó la atención es de que los propios maestros no saben la problemática pero como que no te saben dar respuesta o qué es realmente lo que necesitan” (USAER A. , 2012).

En el sentido en que se desarrolla cada uno de los discursos, la figura del profesor se inserta dentro de la estructura institucional como una pieza⁴⁶ fundamental que incide a través del desconocimiento la operacionalización de la exclusión en dos sentidos fundamentales: La negación abierta a aceptarlos como parte de su grupo y en los casos en los que sí lo son, la dificultad para realizar una planeación adecuada es una constante que impide mayores posibilidades de inclusión del niño con discapacidad en las actividades de aprendizaje.

“M: (División) Pero si no quieren a su escuela a si yo veo la principal dificultad o sea que sus maestros de escuela regular no los aceptan como no se comprometen a trabajar con ellos” (Ángeles, 2012).

“M: (División) Hablamos con la maestra y la maestra no se quiso comprometer a él a dedicarle más tiempo digamos este, dijo que ella solamente podía media hora de vez en cuando que no podía atenderlo, no podía atenderlo más tiempo entonces este, pues... tomé la decisión con mi esposo que si ellos

⁴⁶ “Cada persona particular, incluso la más poderosa, incluso el cacique de una tribu, un rey déspota o un dictador, es solo un aparte de este armazón, es el representante de una función que únicamente se forma y se mantiene en relación con otras funciones” (Norbert, 1990, : 30).

solamente nos está dando media hora de vez en cuando pues a mí no me servía porque alguien estaba perjudicando a él” (Cerón, 2012).

“D: ^(Redundancia) A mí de lo que estoy observando con ellos les falta... la capacitación de cómo planear. ¿Sí? cómo planear y como... sería... enlazarlo ¿cómo se llama?, enlazar los contenidos. Enlazar los contenidos (...) para que fuera una sola planeación” (Olguín, 2012).

A los factores de exclusión operados por el profesor se anexa el número de alumnos que atiende institucionalmente. Los docentes muestran diversas actitudes ante los alumnos que presentan discapacidad. Algunos hacen uso de un doble discurso. Por un lado parecen valorar la diversidad como una fuente enriquecedora para promover el aprendizaje y por otro, utilizan el lenguaje con un sentido distinto para excluirlos con términos como: bajito, lento, discapacitado y flojo.

El alumno con discapacidad, eje central de la investigación al cual se llegó por medio del análisis del discurso del profesorado y padres de familia de las tres escuelas primarias: general, indígena y especial; se constituyó como la figura sobre el cual se despliegan los factores de exclusión que aquí se han categorizado en este eje analítico referido a la exclusión en las siguientes dimensiones: 1. Económico, social e institucional. Sin embargo, los hallazgos no han sido solo de exclusión sino que hay momentos y actividades específicas en las que se puede ubicar concretamente la operación de la integración y de la inclusión, justo como en los siguientes dos apartados se estará abordando.

Integración: Un punto de transición de las prácticas de exclusión

La integración es una reforma que se introduce en el Sistema Educativo Mexicano para superar la exclusión de los niños con discapacidad en las escuelas del nivel básico. La integración educativa fundamentalmente se refiere al acceso a la escuela de cualquier niño en edad de cursarla y disponer desde allí de los servicios necesarios que garanticen su desarrollo y aprendizaje que le permitan en la etapa adulta ser activo socialmente y gozar de la igualdad de oportunidades que la Constitución Política les reclama (Figuroa, 2010).

En este apartado se presentan los hallazgos encontrados analíticamente en dos⁴⁷ dimensiones: 1. Social y 2. Institucional. En lo social los factores de la integración se juegan principalmente en la familia y en el aspecto institucional en la escolarización. Ambos casos se presentan en cada una de las tres primarias dónde se llevó a cabo esta investigación: 1. Escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, escuela primaria “Lázaro Cárdenas” de Cochohla municipio de Atlapexco y el Centro de Atención Múltiple No. 15 de Ajacuba.

Integración Social

Familia

Analíticamente los factores que contribuyen para que se lleve a cabo la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas primarias tienen su anclaje en la familia integrada como institución social que reúne a un grupo de sujetos en alianza (matrimonio) y parentesco (hijos)

⁴⁷ La dimensión económica no aparece reflejada en el resultado del eje analítico de la integración educativa.

bajo un mismo techo (Roudinesco, 2006). Esta familia integrada, tiene como distinción principal la aceptación de las características especiales del miembro con discapacidad que los coloca en el camino hacia la superación paulatina de la condición de desventaja mediada por una actitud de compromiso.

La aceptación parece tener un punto intermedio que sin embargo resulta con los mismos efectos sobre la educación del niño con discapacidad. Este punto es la resignación que manifiesta una inconformidad reprimida pero, reconoce que el niño con discapacidad no es responsable de las causas de su condición sino el destinatario de las consecuencias etiológicas de la discapacidad de que se trate.

“P: (Redundancia) Él sí, ajá y dice pus no te preocupes qué vamos hacer dice, pus así nos tocó, sí, sí este... (continúa entre sollozos) bueno lo queremos el niño, no digamos que no lo queremos, sí lo queremos el niño porque nos preocupa, ppss este... por qué por qué así nos tocó esta enfermedad y pensábamos que bueno a la mejor ya se recuperó la del, la del tumor pero bueno ora le tocó otra y más nos preocupa porque ppss cuando se cae el niño bueno, bueno ya ses... ya se lastimó muchas veces en la cabeza, eso lo que me preocupa mucho y él pus no, bueno pus no aprende y es más lo que me preocupa mucho, porque no aprende, no aprende nada ajá” (Basilio, 2012).

“E: “Ustedes como familia ¿cómo han vivido éste proceso de tener a un... niño como el suyo?”

P: Pu’s normal, tratamos de echarle las ganas lo más que se pueda” (Joshua, 2012).

“E: ¿Cómo vivieron éste proceso de tener una... este... un niño... con las características de Said?”

“M: ^(Redundancia) Pues bien, ¿no?, ahora sí que se tiene que dar uno a la idea de que, que pu’s es un niño como todos, él no es diferente, él es igual mjum”
(Vianey, 2012).

La integración se potencia a través de la aceptación del niño con discapacidad y refleja la resolución de los siguientes conflictos generados por un duelo no resuelto: La comparación entre los hijos, demandas por encima de su capacidad y esperanza de cura como si se tratase de una enfermedad transitoria.

Si bien en la presente investigación se encuentra con mayor incidencia la participación de la familia integrada comprometida con la educación de este tipo de niño, también figura la familia desintegrada, entendiendo como tal aquella dónde uno o ambos miembros están ausentes física y moral de forma temporal o definitiva; lo que impide cubrir parte o la totalidad de las necesidades básicas de sobrevivencia y educativas. En este rasgo la mayor incidencia se encontró en la escuela primaria vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan dónde la ausencia del padre y la madre se equiparan por diversas circunstancias que ellos mismos exponen.

“D: ^(La pregunta) pero hablo de Eruviel porque casi era al que nos dirigíamos y los maestros, entonces... e... una vez lo llamo y le digo a ver ¿Qué está pasando con tu mamá?, ¿Qué no está con ustedes?” porque alguien por ahí me dijo que vivían solitos los niños y me llamó la atención. ¿A ver tu mamá?, ¿Qué no vive con ustedes o ya los abandonó?, ¿Qué está pasando?”

Dice: No pues es que... se va a Tlaxcala, dice que porque mi abuelita está enferma. Le dije, bueno ¿y de dónde son, hasta dónde van? No sé pues ella me dice, que se va a Tlaxcala, que está enferma y no sé a dónde está. Bueno este... resulta que ya empezó, e... venían y bueno total tú no dejes de venir” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

“D: (Universalización) La abuelita, o sea como que viene de herencia mucho eso de que... o son madres solteras o o las dejó el marido, después se juntaron con otro y van prefiriendo al... a sus parejas que a los niños y y a... ésta a la... la mamá de éste niño Micaela, se llama, se quedaban a cargo de la hermanita mayor que entonces tenía catorce años, doce años, ésta niña fue mi alumna, le digo, tenía seis, siete años de ahí sus hermanitos, este... tuvo otros hermanito, igual. Pero de ellos se hacía cargo la hermana mayor, pu’s era una niña.

E: mmjú

D: O la abuelita, ¡qué ya ni respetaban a la abuelita! Y la mamá pu’s e... los hijos de diferente marido y se los dejaban” (Cruz J. , integración, inclusión/exclusión, 2012).

Integración institucional

Con el análisis de los datos del corpus empírico se encuentra que la integración educativa en la escuela primaria se entiende a partir de la presencia física de los alumnos con discapacidad con la mínima participación de los padres y profesores en su desempeño académico. Este hecho en primera instancia representa el punto medio entre el extremo opuesto de la exclusión

sufrida por algunos niños en la misma condición y la inclusión educativa, tal como se tratará en el apartado correspondiente.

La normalización del ambiente interno de la escuela fue uno de los conceptos que introdujo el movimiento de la integración educativa que en ese contexto toma sentido cuando el alumno puede llevar una escolarización lo más apegado a lo normalmente posible en correspondencia directa a lo que sus características físicas e intelectuales le permitan.

La integración como un movimiento educativo que pretende superar la exclusión de los niños con discapacidad de las escuelas regulares puede ser observada en algunas de sus manifestaciones con intensidades distintas, puntuando más alto el Centro de Atención Múltiple No.15 (CAM 15) de Ajacuba. En las dos escuelas primarias restantes la inserción física es la manifestación más socorrida de la integración de los niños con discapacidad. En este sentido, se encuentran integrados los alumnos con discapacidad dónde tienen acceso a las oportunidades de participar en actividades cívicas, de aprendizaje y deportivas principalmente.

Escolarización

En la escuela primaria vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, los profesores han externado casos de integración exitosos que pese a que algunos niños llegan expulsados de otras escuelas primarias han logrado adaptarse rápidamente sin intervención importante de los padres y profesores. Este hecho que además es significativo en la escuela primaria, se lleva a cabo por un proceso psicológico de identificación de los rasgos en común como la trayectoria educativa, reprobación y expulsión escolar entre los mismos alumnos que allí se concentran.

“D: *(División)* El de Johavi le comentaba que venía de otra escuela donde ya lo ignoraban donde este... ya no lo tomaban en cuenta y cuando llego acá llegó este o sea como el día que llegó se quedó se quedó como castigo entonces él no quería quedarse estaba llorando hablamos con él. La mamá estaba también como que molesta: pues ahora te vas a quedar saliendo de la otra escuela. *(Amplificación)* Se lo trajo y pues le digo: Necesita comer ¿no? Yo ahorita le compro algo pero se queda y ahora para que se te quite te quedas. Y fue el castigo del niño. *(Amontonamiento de palabras)* Ya para la hora del recreo se integró ya no se quería ir. Al otro día temprano ya se quería venir temprano a la hora que se levantaba su su este... su tío para irse a la secundaria y a esa hora se quería venir entonces les decía fue mucha integración a la hora del recreo. Y después tanto se integran nuestros niños y es como que tanta la confianza que les damos que ya después tenemos que estarlos controlando tenemos que estar a ver ya te pasaste de confianza a ver ya ya bájale” (USAER P. r., 2012).

“P: *(Universalización)* Entonces se identifican con sus padres, se identifican con maestros que no los están señalando todo el día, que no les están diciendo, es que tú no sabes es que tú eres esto entonces esto les va permitirse a ellos mismos abrirse un poquito más y quitarse de tantas etiquetas y tantas culpas que a lo mejor se han incrustado a los niños para permitir que se puedan integrar” (USAER A. , 2012).

En la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” de Cochohla Municipio de Atlapexco la integración que ha sucedido, se detalla en el apartado referido a la familia, quien ha invertido mayor esfuerzo para que eso suceda.

El CAM por sus características de escuela de educación especial, llama integración a la acción de rescatar a niños que se encuentran escolarizados en las escuelas primarias regulares que por alguna razón no están siendo atendidos correctamente, así como la acción inversa de integrar niños a la escuela regular que se consideran con las posibilidades de beneficiarse de lo que allí se ofrece, por lo menos a nivel social. La profesora encargada de esta función específica es la maestra Sandra quien dentro del organigrama ocupa la función de enlace entre el CAM y las escuelas de Educación Básica regular.

“P: (Universalización) Si si, como le comentaba también fue importante la integración de la nueva psicóloga que es de enlace, la que sale a las primarias de las comunidades, es la que también nos está apoyando y nos está he... mandando a los... alumnos con discapacidad (voz baja)” (Salvador, 2012).

“P: (Redundancia) mm... como le puedo mencionar y... un... yo creo, bueno, así lo que le entendí yo creo es que es básico integrarlos a a..., no nada más al CAM sino a a la escuela regular o sea es básico. Yo creo que también ahí... la escuela regular nos puede dar las armas en el aspecto... de socialización... a lo mejor también de comunicación... yo creo que considero que es este... importante” (Salvador, 2012).

Inclusión educativa. Bordeando las barreras de exclusión

La inclusión es un movimiento de avanzada, retoma a la integración educativa como basamento y la rebasa en cuanto pretende incluir a la educación no sólo a los niños con discapacidad sino a todos sin importar sus características físicas y mentales, su preferencia sexual, credo, filosofía, origen económico y cultural.

En este apartado se pretende dar cuenta de los mecanismos en los que opera la inclusión de los niños con discapacidad escolarizados en la escuela primaria vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de Cochochotla, Atlapexco y del Centro de Atención Múltiple No, 15 (CAM 15) de Ajacuba, todas del estado de Hidalgo.

Dichos factores se agrupan analíticamente en el presente eje analítico de inclusión en dos únicas dimensiones: social y la institucional. Dentro de la primera, figura la función de los padres sensibilizados que brindan apoyo, trato igualitario en un ambiente de trabajo colaborativo que interviene en la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación de sus hijos en el desarrollo de la autonomía, y una socialización respetuosa en sociedad. En la dimensión institucional, las adecuaciones arquitectónicas, curriculares y de mobiliario son factores que favorecen a la inclusión de los niños con discapacidad sin menoscabo de la función del profesor en el ámbito de la planeación, la evaluación interdisciplinaria, la atención pedagógica comprometida y responsable así como el tiempo extra destinado a las actividades pedagógicas, aparecen como los hallazgos principales que favorecen la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas primarias mencionadas en esta investigación.

Inclusión Social

Familia

La familia se constituye en este eje analítico como una pieza fundamental donde operan factores que inciden sustancialmente para que el niño con discapacidad tenga accesos al mayor número de beneficios que la educación escolarizada ofrece. En ella existe una condición representante del punto de partida para la supresión de las barreras para el aprendizaje y la participación. Este punto es el apoyo de la familia socialmente constituida por asociación (padres) y por parentesco (hijos) (Roudinesco, 2006). Esta condición como elemento fundamental de la inclusión, convive con un grado de sensibilización elevado que se manifiesta en algunas ocasiones con el trato igualitario del miembro con discapacidad, que lo coloca al mismo nivel de la escala valorativa que a sus demás miembros:

“M: (División) “lo tratamos igual que a los demás niños, que... porque de hecho son cuatro, ellos, y este... pero pues... se trata igual que los demás... y allá en casa, igual se... porque... bueno, eh... yo me empecé a dar cuenta de... de él, de a partir como... cuando tenía como... de un año, pasadito del año porque... cuando el cumplió un año, ya empezaba a hablar, primero empezaba a pedir las cosas, pero de momento dejó de hablar” (Reyes, 2012).

“M: (División) Pues... yo gracias por todo. Si tengo el apoyo con mi suegra, eso sí, porque yo de aquí temprano hago algo de mis quehaceres pero ya se me hace tarde, ya no puede hacer más, y dice mi suegra pues lleva a la escuela la niña y yo le llevo el lonche a medio día y este y te quedas con ella. Y así y mi, y mi

esposo y así le digo que trabaja aquí en carpintería y en un ratito le va dejando su trabajo, por lo mismo, por la niña como ahorita lo vino a dejar hasta acá, y este...a veces viene a dejar y ppssí viene a recoger hay veces y sí que trabaja pero la carga y hay veces quiero hacer algo, la siento y hay veces que no se quiere sentar y ahí va su papá, lo carga y así lo tenemos o si no le prendemos la tele que vea las caricaturas” (Austria, 2012).

Inclusión institucional

La inclusión en la dimensión institucional se identifican analíticamente dos aspectos importantes: Adecuaciones y Profesor.

Adecuaciones

Las adecuaciones se presentan en la realidad de las escuelas primarias como una necesidad con distintos niveles de importancia, sobre todo la arquitectónica que requiere de inversiones mayores a las requeridas en las curriculares, de mobiliario o de materiales educativos. Tal es el caso de la escuela primaria “Lázaro Cárdenas” de Cochochotla dónde no existe una adecuación arquitectónica que permita el acceso y libre desplazamiento de Yareli que padece de discapacidad motriz. En este tema, para los padres de familia y maestros es más importante contar con un profesor especialista que atienda a los niños con discapacidad.

El caso es similar en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, donde se considera hasta para el equipo de USAER que las adecuaciones arquitectónicas deben ser realizadas sólo si se requieren, a pesar de que también allí se encuentra una niña con discapacidad motriz.

El extremo opuesto a las dos escuelas anteriores es el CAM 15, que incorpora las medidas arquitectónicas mínimas necesarias para facilitar el acceso y libre desplazamiento de los alumnos con discapacidad motora y visual, que además beneficia la población con discapacidad intelectual, y no representa ningún obstáculo para los niños con discapacidad auditiva o con trastornos del desarrollo.

“D: (Universalización) y para entrar a un salón se hicieron los escalones, y también para... taller donde están los niños de taller... no... tenían ni siquiera escalones, ahorita se hizo una rampa ¿por qué? Porque ya va a entrar Martín”
(Olgúin, 2012).

“P: (Universalización) Eh, la escuela creo que está muy bien acondicionada. Últimamente pues también la directora nos apoyó a hacer las rampas yo creo que eso ya, apoyó más a los niños que tienen dificultad motriz, este ya... puedan bajar o derrapar más fácil. Yo creo si tienen más las condiciones necesarias para que los niños puedan desplazar, jugar. Aparte todos los maestros estamos vigilando la hora del recreo que están en el lonche, desayuno, pues uno por allá y otro por acá atrás estamos al pendiente, y, este... yo creo que tienen las condiciones”
(Salvador, 2012).

Las adecuaciones al mobiliario en el mundo cotidiano de las escuelas primarias parece ser de responsabilidad exclusiva de los padres. La institución escolar como en el caso de la escuela “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan, limita su injerencia solo a sugerir dicha adecuación. Este fenómeno se imbrica con los recursos nulos que se destinan a la satisfacción

de esta necesidad en las escuelas primarias generales desde el Gobierno Federal. Sin embargo, no dejan de existir acciones que complementan esta precariedad como se detalla por la directora de la escuela primaria: “D: *(Atenuación)* Pues yo creo que si nada más tenemos a una niña con discapacidad motriz que se adecuó Su lugar por sugerencia del maestro de la USAER. Los padres le mandaron hacer su mesita y su silla” (Cruz J. , Integración, Inclusión/exclusión, 2012).

En el CAM 15 de Ajacuba es distinto en lo que concierne a la existencia de sillas y bancas para preescolar y primaria, con lo que se da mínima respuesta a las necesidades de los alumnos allí escolarizados. Es cierto que también en esta área falta adecuar libreros y pizarrones porque el niño no los alcanza, sin embargo tiene ventaja en comparación a la escuela primaria indígena de Cochoatla y la escuela primaria vespertina de Apan.

Profesores

Con las carencias materiales en el inmueble y el mobiliario, los alumnos con discapacidad para su inclusión pueden contar con el docente que funge como la figura principal para generar exclusión, integración o inclusión. Aquí se centra la atención en su labor a favor de la inclusión con acciones que, al cobijo de la institución favorecen este proceso.

En las experiencias de inclusión exitosas, sobresale la conducción en su labor docente como un profesor dedicado, en alusión a su compromiso con la educación de niños con discapacidad. Este hecho se pone en alto cuando se logra que el alumno logre apropiarse de los conocimientos como es el caso de la adquisición de la lectura y la escritura:

“M: (Amplificación) Si digo lo felicito maestro, porque esto es por su trabajo, no por el de usted, no créame que toda la dedicación que usted le dio al chico, todo el apoyo. Es sorprendente y realmente trabajé con el chico y ya sabe escribir, ya sabe leer lo que en trece años no lograron porque desde la primaria lo aislaron y profesor. A lo mejor también era su tiempo del chico verdad porque si lo presenta una discapacidad pero le dedicó el tiempo o sea, lo sorprendente es que le dedicó el tiempo e hizo que tenía que hacer no dijo hay no en cuanto al niño ya lee y escribe tiene discapacidad intelectual. Entonces estamos hablando de un niño que aproximadamente tiene siete años o sea casi la mitad de discapacidad intelectual tiene y problemas de lenguaje y aun así el chico lee y escribe y... y... y es una satisfacción tanto para mí, para el docente, para los papás y para el chico” (García S. , 2012).

Se puede destacar que ante lo referido por la profesora, marca la posibilidad que tiene un adolescente de adquirir la lectura y la escritura a pesar de cursar su primaria con un diagnóstico de discapacidad intelectual. Otro de los elementos fundamentales en el reconocimiento de la importancia de la labor del docente en los procesos de inclusión es la disposición de atender a las sugerencias del personal especializado, a decir de la psicóloga Sandra, profesora de enlace encargada de estar al tanto del proceso de inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas primarias regulares en el municipio de Ajacuba.

“M: (División) Que bueno y yo le he dicho aun o sea yo lo felicito cada vez que lo veo realmente siguió las sugerencias nunca dijo esto es absurdo, yo no me voy a dedicar a estar cortando dibujitos para este niño, no incluso, dígame ¿qué libro? Y dígame dónde puedo encontrar los dibujos ¿Cómo le hago? y ahí fuimos

y... ahí vimos y decimos: diseñe estas actividades y así ora si como niño de primaria hora si lo que le dijimos fue que, básiese en una planeación para primer grado ¿No? Porque estamos hablando de un niño de siete años” (García S. , 2012).

Llegar a través del discurso al alumno como sujeto clave en esta investigación significó dar un rodeo para encontrar por medio del análisis sistemático cada una de los factores intervinientes tanto en la exclusión, integración e inclusión a la que es sometido en las tres escuelas primarias mencionadas.

En la categoría de la exclusión se encontró que las dimensiones en las que los niños con discapacidad son excluidos están relacionadas con las acciones que requieren de inversión económica. Entre ellas está las cuestiones arquitectónicas, El traslado por la distancia geográfica de radicación y la falta de los útiles indispensables para integrarse a las actividades didácticas escolares.

La siguiente categoría de integración, manifestó solo la existencia de dos dimensiones: social y la institucional, dejando de manifiesto que a nivel del discurso de los profesores y padres de familia no se identifican acciones de tipo económico que contribuyan a una integración de alumno con discapacidad en las escuelas primarias estudiadas.

La categoría de inclusión manifiesta las mismas dimensiones: social e institucional. Para la social se encontró que la familia es el eje recurrente donde el niño puede gozar del apoyo que le permite contar con los apoyos necesarios para hacer frente a las barreras para el aprendizaje y la participación que pudieran existir en las escuelas seleccionadas. En la dimensión institucional, el proceder de los profesores, así como la adecuación que hagan de la

currícula escolar para minimizar las barreras de aprendizaje de los niños con discapacidad, fueron fundamentales en el logro de la inclusión de algunos de ellos en la educación primaria.

El hallazgo analítico más significativo de este Capítulo, ha sido que operan mayor número de factores que propician la exclusión dentro de las tres escuelas seleccionadas para llevar a cabo este estudio y, que atraviesa tanto a la integración educativa como a la inclusión educativa. En esta lógica, los factores de exclusión superan a los de la integración y por supuesto a los de la inclusión, desde donde se conceptualiza al alumno con características físicas e intelectuales diferentes con el derecho a las oportunidades que le ofrece la educación, como la que se imparte en las tres primarias seleccionadas en el estado de Hidalgo.

Conclusiones

El análisis del discurso de padres y profesores como sujetos sociales en esta tesis permitió contar con evidencia empírica que amplía la mirada sobre el objeto de investigación acerca de la *integración, inclusión/exclusión* de los niños con discapacidad en la educación primaria general, indígena y especial.

El aporte al estado del conocimiento de la investigación al campo educativo se concentra en la identificación de los factores que inciden en la realidad para operar prácticas de *Integración, inclusión o exclusión* según sea el caso. El eje analítico de la *exclusión* se constituyó por tres dimensiones: económica, social e institucional, mientras que el de *integración e inclusión* respectivamente solo se fortalecieron desde los datos empíricos con la dimensión social e institucional, situación que analíticamente evidencia que al niño con discapacidad en la escuela primaria se le excluye tanto de la dimensión económica, social e institucional, y los esfuerzos no corresponden por integrarlos o incluirlos educativamente con acciones económicas que compensen equitativamente su situación de desventaja.

Otro de los hallazgos de la investigación desde el análisis del discurso de los padres y profesores es que si bien los factores que inciden para operar prácticas de exclusión son mayores, se esperaría que el de integración siguiera con el mismo comportamiento y al final el de inclusión con menores elementos. Sin embargo el análisis arrojó la existencia de mayor número de factores de inclusión que de integración, entendiendo a la integración como la escolarización del niño sin mayores apoyos por parte de padres y profesores y a la inclusión educativa como supresión o disminución de las barreras que impiden el desempeño óptimo del niño con discapacidad en el aspecto social y curricular con los apoyos necesarios de los padres y profesores.

Aun con la vigencia del movimiento de la integración e inclusión en la educación primaria, la exclusión sigue subsistiendo en ambos modelos con prácticas de operación discreta. Una de las causas que propicia la vigencia actual de la exclusión tiene su cimiento histórico desde que se crea la educación y se dirige fundacionalmente a los niños sin ninguna discapacidad. Este hecho histórico representa el punto nodal que dificulta a los que padecen alguna discapacidad en lo físico o intelectual poder gozar plenamente de los beneficios de una educación en esos espacios regulares. Los perdedores históricos siguen siendo los grupos vulnerables, dentro de los cuales se encuentran los niños con algún tipo de discapacidad intelectual y/o física.

El problema se vuelve más complejo desde que se pretendió incorporarlos oficialmente a esos lugares de donde han sido expulsados a pesar de que en la realidad los edificios conservan características arquitectónicas excluyentes solo accesibles a los niños que no presentan dificultades motrices.

Las limitaciones también se encontraron en el campo curricular dónde tienen vigencia prácticas de resistencia para realizar adecuaciones en los contenidos que pueden proporcionar una respuesta a las necesidades educativas de los niños con discapacidad que se encuentran escolarizados en la educación primaria regular.

Aunque los factores de exclusión son más numerosos, también se encontraron analíticamente en el discurso de padres y profesores manifestaciones de acciones que propician la integración sobre todo en el aspecto social e institucional. Estos avances se identifican en ciertos planos de la cotidianidad, tales como la aceptación por parte de la familia y el profesor. En la cuestión institucional, la escolarización es de por sí un factor de integración que se fortalece con la existencia de un ambiente normalizador que genera participación en las cuestiones cívicas, deportivas y de aprendizaje.

En el mismo orden de ideas aparecen también factores que contribuyen a la inclusión únicamente en el área social e institucional, como el apoyo de los padres, la sensibilización de los mismos, el trabajo colaborativo y el trato igualitario. En lo que respecta al profesor la dedicación de tiempo extra, la planeación, la búsqueda y realización de sugerencias, conducen desde el plano del discurso para que el niño con discapacidad se incluya en las actividades escolares sociales y de aprendizaje. En la parte institucional las adecuaciones arquitectónicas, curriculares y de materiales, así como la evaluación interdisciplinaria fueron los elementos que tuvieron mayor incidencia para que, el alumno con discapacidad se incluyera educativamente con el respeto a sus tiempos y estilos personales para apropiarse de los conocimientos que para ellos son significativos.

Es interesante resaltar las diferencias sustantivas entre cada una de las escuelas en el eje analítico de la exclusión. Los profesores y padres de familia desde su discurso de la escuela primaria general vespertina “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan identifican mayor número de elementos en la dimensión social con 62 reiteraciones, siendo los elementos más representativos la conducta del alumno, su alimentación, abuso sexual, agresiones físicas. En lo que respecta a la familia el abandono, junto con la violencia familiar fueron los dos elementos analíticos que más reiteraciones tuvieron. En el caso de la escuela primaria indígena “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Cochotla municipio de Atlapexco sobresale la exclusión a nivel institucional sobre todo en la falta de capacitación para la identificación, evaluación y tratamiento de los niños con discapacidad.

En el Centro de Atención Múltiple No. 15 (CAM 15) de Ajacuba, la exclusión sigue en el eje analítico social con el abandono familiar, la falta de orientación a padres de familia y la resistencia de los profesores regulares para aceptar a los alumnos que pasan del CAM 15 a las escuelas primarias regulares.

La integración como eje analítico por medio del cual se logró dimensionar en el discurso de los padres y profesores, se encontró que en la escuela primaria “Lázaro Cárdenas del Río” de Apan la integración se aprecia más en el discurso de los padres de familia y profesores en la cuestión institucional, siendo los factores con mayor incidencia la escolarización de los alumnos con discapacidad, y su incorporación en las actividades cívicas y deportivas. Paradójicamente en la escuela “Lázaro Cárdenas” de Cochochotla aparecen nuevamente mayor número de factores de integración en el aspecto institucional en la que sobresale la escolarización. La dimensión institucional tuvo mayor número de reiteraciones en el caso del CAM 15 sobre todo con la aceptación de los niños con discapacidad en la escuela dependiente administrativamente de la Dirección de Educación Especial en el Estado de Hidalgo, así como la integración de sus alumnos con posibilidades de cursar la educación primaria en otros planteles regulares de la región.

En el eje analítico de la inclusión en la escuela primaria de Apan sobresale el aspecto institucional, que además de la integración de los niños con discapacidad en esa escuela regular, los profesores y padres de familia les brindan los apoyos necesarios para minimizar las barreras de aprendizaje y la participación. Para la escuela primaria de la comunidad de Cochochotla la dimensión social es la más favorecida en la inclusión de los niños con discapacidad, ya que se juegan diversos factores como la falta de capacitación para atenderlos pedagógicamente por parte de los docentes y el reconocimiento que hacen los padres sobre la posibilidad de la escuela para que sus hijos puedan relacionarse con sus compañeros de la misma edad. El “CAM 15” comparte la misma dimensión social en la que se lleva a cabo la inclusión de los niños en cuestión, ya que se privilegia de manera importante además del aprendizaje la convivencia de los alumnos con sus compañeros y la comunidad.

Los hallazgos se rescataron del análisis del dato empírico que hizo posible la construcción de esta Tesis que tiene como eje central al niño con discapacidad. Esta situación denota un vacío importante que es precisamente el discurso del alumno sobre su vida dentro de la escuela primaria como una institución escolar. En este sentido una beta que, desde la presente se dibuja para una futura investigación que complementaría los hallazgos aquí presentados, sería precisamente el análisis de su discurso sobre su experiencia escolar en la primaria regular, indígena y especial.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ana. (2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Ángeles, M. (12 de Junio de 2012). La integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Anzola, M. (2001). La exclusión social ¿condición o circunstancia? *educere*, 153-159.
- APA. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. México: Manual Moderno.
- Apan, P. (3 de Marzo de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Ardoino, J. (1980). *Perspectivas políticas de la educación*. España: Narcea.
- Arellanes, E. (2010). La accesibilidad en las escuela secundarias. Universal o limitada. En M. 2021, *Congreso Iberoamericano de educación, METAS 2021*. Argentina: OEI.
- Arias, I. (2005). *Universidad de Chile*. Recuperado el 13 de Marzo de 2010, de Universidad de Chile: http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2005/arias_i/sources/arias_i.pdf.
- Arnaut, A. (2006). *La federalización educativa en México*. México: SEP.
- Austria, Y. (29 de Mayo de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Barraza, A. (2002). *Psicología Científica*. Recuperado el 23 de Enero de 2011, de Psicología Científica: <http://www.psicologiacientifica.com>
- Basilio. (12 de Mayo de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Baumann, G. (2001). *El estigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

- Beck, U. (2005). *Qué es la globalización*. España: Paidós.
- Berger, P., & Thomas, L. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion*. España: CSIE.
- Borsani, M. J., & Cristina, G. M. (2009). *Integración o exclusión. La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bourdieu, P., & Passerón, J. (1978). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Brom, J. (1972). *Para comprender la historia*. México: Grijalbo.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castelán, R. (2011). *Discapacidad en Hidalgo, entre la inclusión y el asistencialismo*. México : SEIINAC.
- Castell, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.
- Cerón, P. (26 de Junio de 2012). Integración, inclusión/ exclusión . (A. Moreno, Entrevistador) CONAPRED. (17 de Noviembre de 2012). *CONAPRED*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2012, de CONAPRED: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=46&id_opcion=38&op=38
- Cortese, M., & Ferrari, M. (2006). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En P. Vain, *Educación Especial. Inclusión Educativa: Nuevas formas de exclusión* (págs. 16-33). Argentina: Noveduc.
- Cruz, J. (2 de Mayo de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)

- Cruz, J. (12 de febrero de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Cruz, J. (21 de febrero de 2012). Integración, Inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Cruz, S. (19 de Octubre de 2007). Fundación de la educación especial en Hidalgo. (A. Moreno, Entrevistador)
- Cruz, S. (19 de Octubre de 2007). La fundación de educación especial en Hidalgo. (A. Moreno, Entrevistador)
- Cruz, S. (24 de Septiembre de 2007). La fundación de educación especial en Hidalgo. (A. Moreno, Entrevistador)
- DGEE. (1991). *Reunión Nacional de Responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa*. México : SEP-DGEE.
- Díaz, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* México: UNAM.
- Díaz, A. (2009). *Desarrollo de habilidades adaptativas: autonomía y vidas*. México: UPN.
- Dieterlen, P. (2001). *FLACSO*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2010, de CLACSO: <http://168.96.200.17/ar/libros/pobreza/dieterlen.pdf>
- Diputados, H. C. (26 de Febrero de 2013). *Cámara de Diputados*. Recuperado el 8 de Marzo de 2013, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Dogan, M., & Pahre, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- Ducoing, P., & Landesmann, M. (1993). *Las nuevas formas de investigación educativa*. México: Ambassade.
- Eisner, E. (1988). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza. En M. Wittrock, *La enseñanza de la investigación II* (págs. 209-232). Barcelona: Paidós-MEC.

- Escobar, Sonia. (1999). *Educación especial: Las expectativas del maestro y los sujetos diferentes (Tesis de maestría)*. México: UPN-H.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa, ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-24.
- EURIDYCE. (2002). *EURIDYCE*. Recuperado el 8 de Diciembre de 2012, de EURIDYCE: <http://euridyce.org>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *RMIE*, 4003-421.
- Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización: orígenes del orden económico mundial*. buenos aires: FCE.
- Figuroa, K. (2010). *ILCE*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2012, de ILCE: http://eae.ilce.edu.mx/pdfs/10_concideraciones_nee.pdf
- Filidoro, N. (2006). Nuevas formas de exclusión. En P. Vain, *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión* (págs. 46-60). Buenos Aires: noveduc.
- Flores, J. (18 de Junio de 2007). Integración educativa. (A. Moreno, Entrevistador)
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault. (1967). *Historia de la locura en la época clásica II*. México: FCE.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la época clásica I*. México: FCE.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la sexualidad I*. México: FCE.
- Galván, L. E. (2003). *Historiografía de la educación en México*. México: COMIE-SEP-CESU.
- García, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México : SEP.

- García, I. (2007). Situación actual y retos de la integración educativa en México. En S. Romero, & G. Ismael, *Estudios sobre educación básica y educación especial en México* (págs. 85-120). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García, I. (27 de Octubre de 2010). Integración. (A. Moreno, Entrevistador)
- García, N. (2005). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.
- García, N. (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: DEBOLSILLO.
- García, S. (19 de Junio de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Gentill, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyentes en América Latina a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Giglielmino, M. E. (2006). La diferencia y la educación especial. Volver la mirada hacia uno mismo. En P. Vain, *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión* (págs. 61-70). Buenos Aires: noveduc.
- Giroux, H. (2004). *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Paidós.
- Gobierno, d. E. (2012). *Directorio Escolar Hidalgo*. Recuperado el 27 de febrero de 2013, de http://sistemas.e-hidalgo.gob.mx:8585/DirEscuelas/dir_escuela.jsp?municipio=AJACUBA&nivel=especial
- Gobierno, d. E. (2012). *Directorio escolar hidalgo*. Recuperado el 27 de Febrero de 2013, de http://sistemas.e-hidalgo.gob.mx:8585/DirEscuelas/dir_escuela.jsp?municipio=APAN&nivel=Primaria+General

- Goetz, S. L., & Lecompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Golombek, D. (2008). *Aprender a enseñar ciencia. Del laboratorio al aula y viceversa*. Buenos Aires: Santillan.
- González, A. (2010). *Capacidades jurídicas de las personas con discapacidad*. México : Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Gudiño, G. (1998). La integración educativa en el discurso de la institución oficial. En Z. Jacobo, & V. María, *Sujeto, educación especial e integración educativa*. México: UNAM.
- Guiddens, A., & Thurner, J. (2006). *La teoría social hoy*. España: Alianza Universidad.
- Hidalgo, G. d. (31 de Diciembre de 2010). *Congreso del Estado de Hidalgo*. Recuperado el 2012 de agosto de 25, de <http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/index.php?biblioteca-legislativa>
- INEGI. (2010). *INEGI*. Recuperado el 23 de Abril de 2011, de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/glosario/default.aspx?t=mdis06&e=00&i=>
- INEGI. (2010). *INEGI*. Recuperado el 8 de Marzo de 2013, de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est>
- Itard, J. (1986). Los progresos del niño cimarrón. En *Memoria sobre Victor de Aveyrón* (págs. 11-54). Madrid: Alianza.
- Jiménez, M. (2008). Aproximaciones teóricas de la exclusión social. Complejidad e impresión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 133-186.
- Joshua, Y. (12 de junio de 2012). Integración, inclusión/exlcusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Karsz, S. (2000). *La exclusión. Bordeando sus fronteras*. España: Gedisa.

- Kosik, K. (1985). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Lagunas, D. (2010). *Segregar, Producir, Contestar*. Madrid España: Entimema.
- Laurin-Bowie, C. (2009). *Mejor educación para todos. Un informe mundial*. Instituto Universitario de integración en la comunidad. Salamanca: Universidad de España.
- León-Portilla, M. (1997). *La filosofía Nahuatl*. México: UNAM.
- Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. México: FCE.
- Lida, C. (1997). *Inmigración y exilio*. México: Siglo XXI.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Cambridge University Press.
- López, E. (2011). *Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa*. Recuperado el 13 de noviembre de 2012, de ILCE: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/especial/3semes/lec_deshis/3_edespec.pdf
- Marchesi, A. (1992). *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza: Madrid.
- McEwan, H. (1998). *Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Monroy, R. (2003). *Una aproximación a la educación primaria en el estado de Hidalgo durante la Revolución Mexicana, 1910-1917*. México: UAEH.
- Moreno, A. (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-H.
- Morin, E. (s.f.). *Comunidad de pensamiento complejo*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2010, de

http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

Moriña, A. (2008). Inclusión educativa: un desafío para los sistemas educativos. En UNESCO, *Educación especial e inclusión educativa* (págs. 17-25). España: UNESCO.

Norbert, E. (1990). *La sociedad de los individuos*. España: Ediciones Península.

Noriega, M. (2000). *Las reformas y procesos internacionales*. México: Plaza y Valdéz.

nuevoamanecer. (2013). *Instituto Nuevo Amanecer*. Recuperado el 22 de Febrero de 2013, de http://www.nuevoamanecer.edu.mx/imgs/PDF/TIPOS_DE_PARALISIS_CEREBRAL.pdf

Olgúin, E. (15 de Junio de 2012). Integración, Inclusión/Exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)

Pacheco, P. (20 de Junio de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)

Padilla, A. (2011). Representaciones de la Infancia "anormal" y prácticas educativas de la educación especial en México (1890-1914). En M. d. Alvarado, & Z. Rosalinda, *Grupos marginados de la educación* (págs. 220-269). México: iisue educación.

Pérez, G. (2003). *Discapacidad Intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid España: CCS.

Pinto, J. (s.f.). *Educación especial. Necesidades educativas especiales*. Observatorio de la discapacidad. Instituto de mayores y servicios sociales.

Prieto, D. (2000). *La fiesta del lenguaje*. México: Ediciones Coyoacán.

Profesores, P. (21 de Febrero de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)

Reyes, N. (26 de Junio de 2012). Integración, inclusión/ exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)

- Reynoso, C. (Septiembre de 2007). *Antropocaos*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2012, de Antropocaos: <http://www.antropocaos.com.ar/search?searchword=Edgar+Morin+y+la>
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción*. México: FCE.
- Rivas, P. (Junio de 2006). *Educere*. Recuperado el 2010 de Abril de 2010, de Educere: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200021&lng=es&nrm=iso.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- Rodríguez, D. (2012). *Prácticas Evaluativas en Alumnos con Discapacidad Intelectual: una manifestación de violencia simbólica en la escuela primaria Albert Einstein*. Hidalgo-México: UPN-H.
- Rodríguez, J. (2011). *Democracia, educación y no discriminación*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Rodríguez, S., & Ferreira, M. (2010). Desde la Discapacidad hacia la Diversidad Funcional. *Revista Internacional de Sociología*, 289-309.
- Romero, R. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en América Latina. *Educere*, 347-356.
- Roudinesco, É. (2006). *La familia en desorden*. México : FCE.
- Salvador, S. (2012). Integración, inclusión/ exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Sánchez, P. (2010). *Centro Digital de recursos de educación especial*. Recuperado el 13 de noviembre de 2012, de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historia/ponencia-4/participante-1/interactivo/interactivo.pdf>
- Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar*. México: iissue-UNAM.
- Sautu, R., & Boniolo, P. (2005). *CLACSO*. Recuperado el 21 de Abril de 2010, de CLACSO: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSIntroducción.pdf>

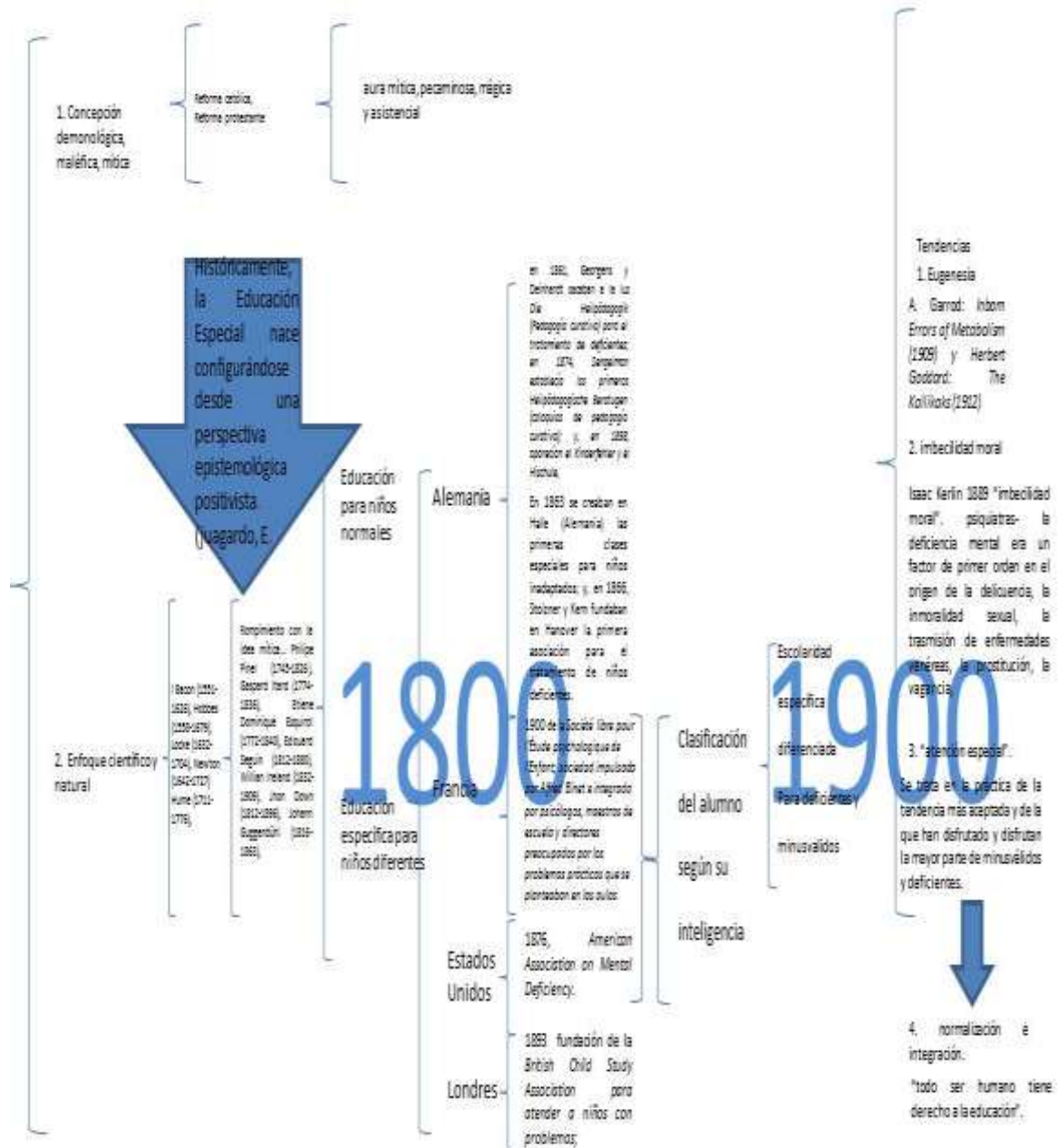
- SEP. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. México : SEP-DGEE.
- SEP. (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México. Colección de Cuadernos de Integración Educativa*. México: SEP.
- SEP. (16 de Junio de 2005). Reglas de operación del programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-18.
- SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- SEPP. (2011). *EDUCACIONESPECIALSEPPUEBLA*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2012, de <http://educacionespecialseppuebla.wordpress.com/2011/04/25/creacion-de-la-escuela-normal-de-especializacion-en-la-ciudad-de-mexico/>
- Sinembargo. (17 de NOVIEMBRE de 2012). *SINEMBARGO*. Recuperado el 17 de NOVIEMBRE de 2012, de SINEMBARGO: <http://www.sinembargo.mx/17-11-2012/433698>
- Sipes, M. (2006). Nuevas formas de exclusión. En P. Vain, *Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión* (págs. 34-46). Buenos Aires: noveduc.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, Cetera y Escuela de Formación Pedagógica y Sindical.
- Solana, F. (2001). *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP.
- Suárez, C. (2001). Sobre la educación precolombina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*(6), 137-156.
- Taylor, & Bogdan. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.

- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Tezanos, J. F. (2001). *La sociedad dividida. Estructura de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Thompson, J. (1993). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM.
- Torres, J. (2011). *La justicia Curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. México: Morata.
- Tzvetan, T. (2009). *Nosotros y los Otros*. México: Siglo XXI.
- Ulloa, M. (2006). El estado de la educación en México . *Educación 2001*.
- UNAM. (10 de Junio de 2005). *Cátedra Hunesco de Derechos Humanos*. Recuperado el 8 de Marzo de 2013, de http://www.catedradh.unesco.unam.mx/SeminarioCETis/Documentos/Doc_basicos/3_instrumentos_nacionales/5.pdf
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- USAER. (2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- USAER, A. (23 de Abril de 2012). Integración, inclusión/Exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- USAER, P. r. (3 de Marzo de 2012). Integración, inclusión/ exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Valadéz, M. G. (2006). *Alumnos Superdotados y Talentosos. Identificación, Evaluación e Intervención. Una Perspectiva Para Docentes*. México: Manual Moderno.
- Valdéz, J. (12 de Mayo de 2012). La integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Valles, R. M. (2012). *Voces Diferentes. Mujeres científicas en México*. México: UAEH.

- Vega, I. (2011). *La Escuela Normal para Profesores de Sordomudos en el Siglo XIX: Una experiencia sui generis dentro de la Escuela Nacional de Sordomudos*. México : COMIE.
- Vega, M. (14 de Agosto de 2007). Fundación de educación especial en Hidalgo. (M. Contreras, Entrevistador)
- Verdugo, M. (1994). *Una guía para la intervención psicopedagógica*. España: Siglo XXI.
- Verdugo, M. (1995). *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. España: Siglo XXI.
- Vianey. (12 de Junio de 2012). Integración, inclusión/exclusión. (A. Moreno, Entrevistador)
- Weiss, E. (2003). *El campo de la investigación educativa*. México: COMIE.
- Zárate, E. (1997). *Procesos de identidad y globalización económica. El llano grande en el sur de Jalisco*. México : El Colegio de Michoacán.

Anexo 1

VISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL



Anexo 2



Guía de entrevista a profesores

Escuela Primaria _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Duración: _____

No. De sesión _____ No. De profesores: _____ Hombres: _____ Mujeres: _____

Aplicador: _____

Contexto:

1. Traslado

- a) **Cuál es la forma cotidiana en que los alumnos con discapacidad se trasladan de su casa a la escuela.**
- b) **Narre algún caso de un alumno con discapacidad que recuerde en lo que se refiere a su traslado de su hogar a la escuela.**

2. Escuela

a) Arquitectónico

- **La escuela Primaria cuenta con las adecuaciones en el edificio que son necesarias para incluir a los alumnos (as) con discapacidad?**
- **Los pasillos, cancha y acceso a las aulas como a la misma escuela ¿cuentan con alguna modificación que permita el libre acceso y desplazamiento autónomo de los alumnos (as) con discapacidad?**
- **¿Los baños cuentan con acceso y sanitario adecuado para las personas con discapacidad?**
- **¿Qué considera que hace falta modificar o adecuar para que los alumnos (as) con discapacidad tengan acceso y se desplacen libremente por el edificio escolar?**

b) Preparación académica de los docentes

- **¿Qué tipo de capacitación recibe por parte de la SEP que usted considera que favorece la atención de los alumnos (as) con discapacidad?**
- **Desde su apreciación ¿qué tipo de capacitación puede contribuir a una mejor inclusión de estos alumnos (as)?**
- **Por cuenta propia ¿Se ha capacitado para atender a los alumnos con discapacidad? Si es así, ¿Cuáles son los cursos?**

c) Salón

- *Trabajo educativo*

- **Cuál es su opinión sobre la inclusión de los niños (as) con discapacidad en el grupo?**
- **Desde su perspectiva ¿Hay alguna forma que usted considere que se pueda mejorar la inclusión de los niños (as) con discapacidad?**
- **¿Cuáles son las dificultades a las que se enfrentan los niños (as) con discapacidad en esta escuela?**
- **¿Qué se genera cuando se incluyen a los alumnos (as) con discapacidad en su aula?**
- **¿Cuál es su experiencia en el salón con estos niños (as) ?**

- *Planeación de actividades*

- **En el diseño de actividades, ¿Cuáles son las que usted realiza para incluir a los alumnos (as) con discapacidad en el aprendizaje?**
- **¿Qué actividades de las realizadas han contribuido a la integración de los alumnos (as) con discapacidad?**
- **¿Qué actividades de las realizadas han contribuido a que los alumnos (as) con discapacidad sean excluidos?**
- **¿Puede mencionar algunos casos de integración exitosa?**

- **¿Puede mencionar algún suceso que recuerden de algún niño (a) con discapacidad que haya tenido dificultades para integrarse a las actividades escuela?**
- **Narre un día de trabajo cotidiano en su grupo**
- *Mobiliario*
 - **Describa el mobiliario del salón de clase donde se encuentran los alumnos (as) con discapacidad**
 - **¿El mobiliario contribuye a la inclusión de los alumnos (a) con discapacidad al trabajo en el aula?**
- *Dificultades*
 - **Narre alguna o algunas dificultades que ha tenido para trabajar dentro del aula con algún alumno (a) con discapacidad.**

3. Recreo

- a) **¿Ha tenido alguna experiencia que desee compartir de los alumnos (a) con discapacidad en la hora de recreo?**
- b) **¿Qué le viene a la mente cuando mira a un niño (a) con discapacidad a la hora del recreo?**

4. Familia

- a) Me puede narrar alguna experiencia que le venga a la mente de los padres de familia de los alumnos (as) con discapacidad.**
- b) ¿Ha tenido algún hecho significativo con algún padre de familia de estos (as) niños (as)?**
- c) ¿Puede establecer algún aspecto que diferencia el comportamiento de los padres de los niños con discapacidad?**

Anexo 3



Guía de entrevista a padres de familia

Escuela Primaria _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Duración: _____

No. De sesión _____

No. De padres de familia: _____ Hombres: _____ Mujeres: _____

Aplicador: _____

Contexto:

1. Ingreso y permanencia

- **¿Cuáles fueron los motivos para que decidiera que su hijo (a) continuara sus estudios en esta escuela primaria?**
- **¿Por qué eligió esta escuela para que estudiara su hijo (a)?**
- **¿Cómo fue que se decidió para que su hijo (a) estuviera en esta escuela?**
- **¿Alguna persona le recomendó la escuela?**
- **¿Lo inscribió desde el primer grado?**

- **En caso de no ser así, ¿En cuál escuela estaba estudiando antes?**
- **¿Porque su hijo (a) ya no siguió estudiando en la escuela anterior?**
- **¿Cómo fue la relación de su hijo (a) con el maestro anterior?**
- **¿Cómo se fue adaptando su hijo (a) esta escuela?**

2. Traslado

- **¿Cuál es la forma cotidiana en que su hijo (a) se trasladan de su casa a la escuela?**

3. Escuela

d) Arquitectónico

- **¿Qué ideas tiene para adecuar o anexar algo al edificio escolar para que su hijo (a) puedan permanecer y desplazarse libremente por ella?**

e) Preparación académica de los docentes

- **¿Cuál es su experiencia en la atención educativa con su hijo (a) con los profesores de esta escuela?**
- **¿Considera que la capacitación de los profesores da respuesta a las necesidades de los alumnos (as)?**
- **¿Por qué?**
- **¿Considera necesario mayor capacitación para los profesores que les permita atender a los alumnos (as) en general y con discapacidad?**
- **Si la respuesta anterior es afirmativa: qué capacitación considera pertinente para que los profesores den una mejor respuesta a los alumnos (as) con discapacidad?**

f) Salón

Trabajo

- **¿Le gusta a su hijo (a) trabajar en su salón?**
- **¿Qué actividades no puede realizar?**
- **¿Qué se le dificulta realizar?**
- **¿Qué es lo que le comenta su hijo (a) acerca del trabajo que realiza en clase?**
- **¿Con quién de sus compañeros trabaja a menudo?**
- **¿Qué le comenta el (la) profesor(a) acerca del desempeño académico de su hijo (a)?**

D) Convivencia

- **¿Qué le comenta el (la) profesor(a) acerca de la convivencia de su hijo (a) con sus demás compañeros?**
- **Cuál es su opinión de la inclusión de los niños con discapacidad en el grupo en el que está su hijo (a)?**

E) Recreo

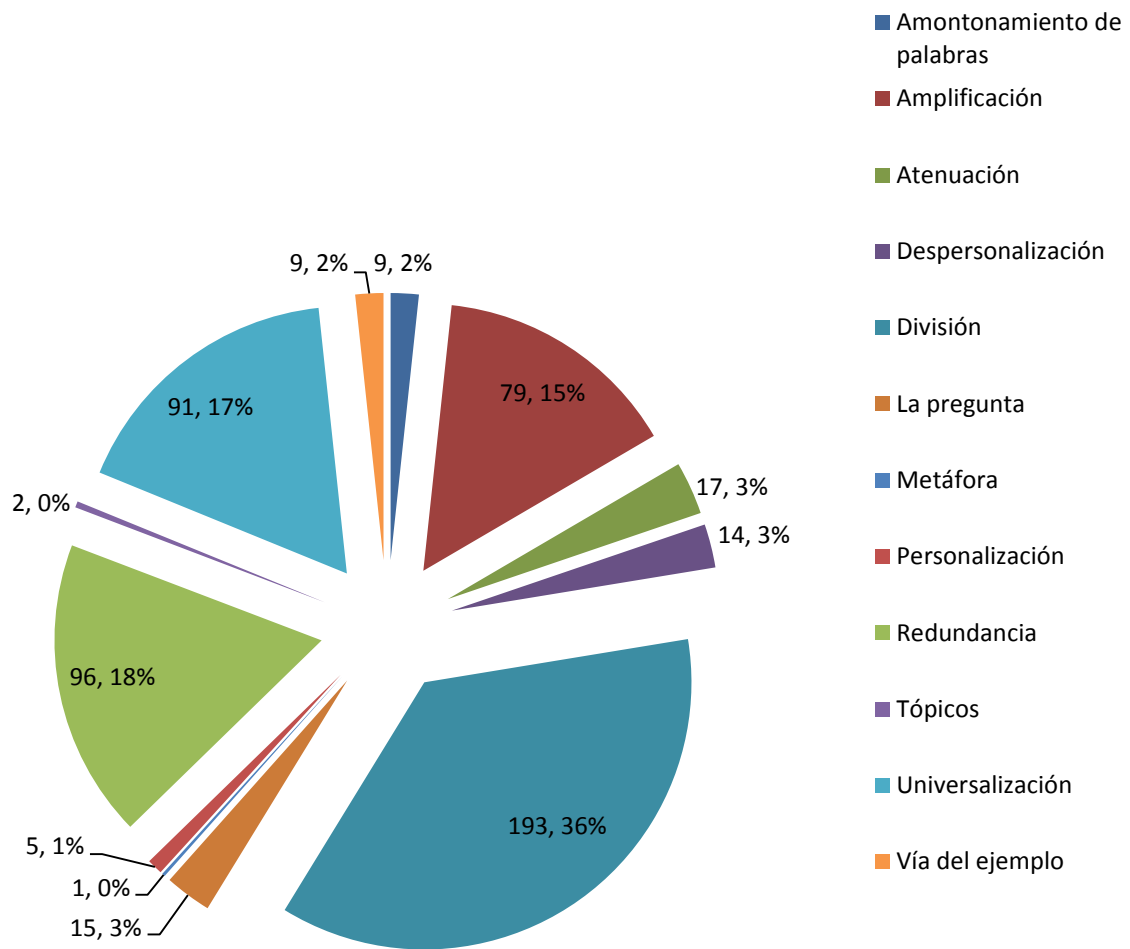
- **¿Ha observado la convivencia de su hijo (a) a la hora del recreo? ¿Puede narrar alguna experiencia que haya sido significativa para usted?**

4 Familia

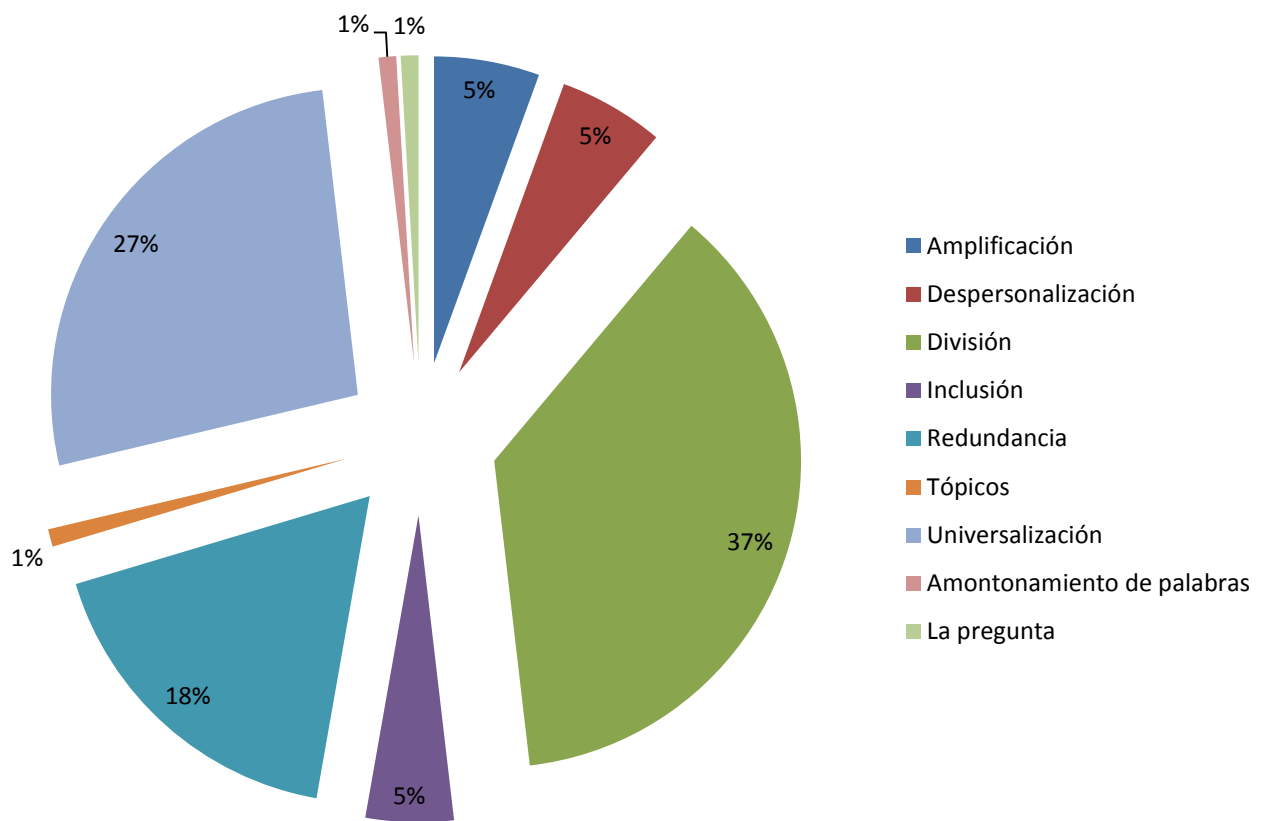
- **¿En su hogar, Se reúne su hijo (a) con otros compañeros de la misma escuela?**
- **¿Si es así, cual es el motivo por el cual se reúnen?**

Anexo 4

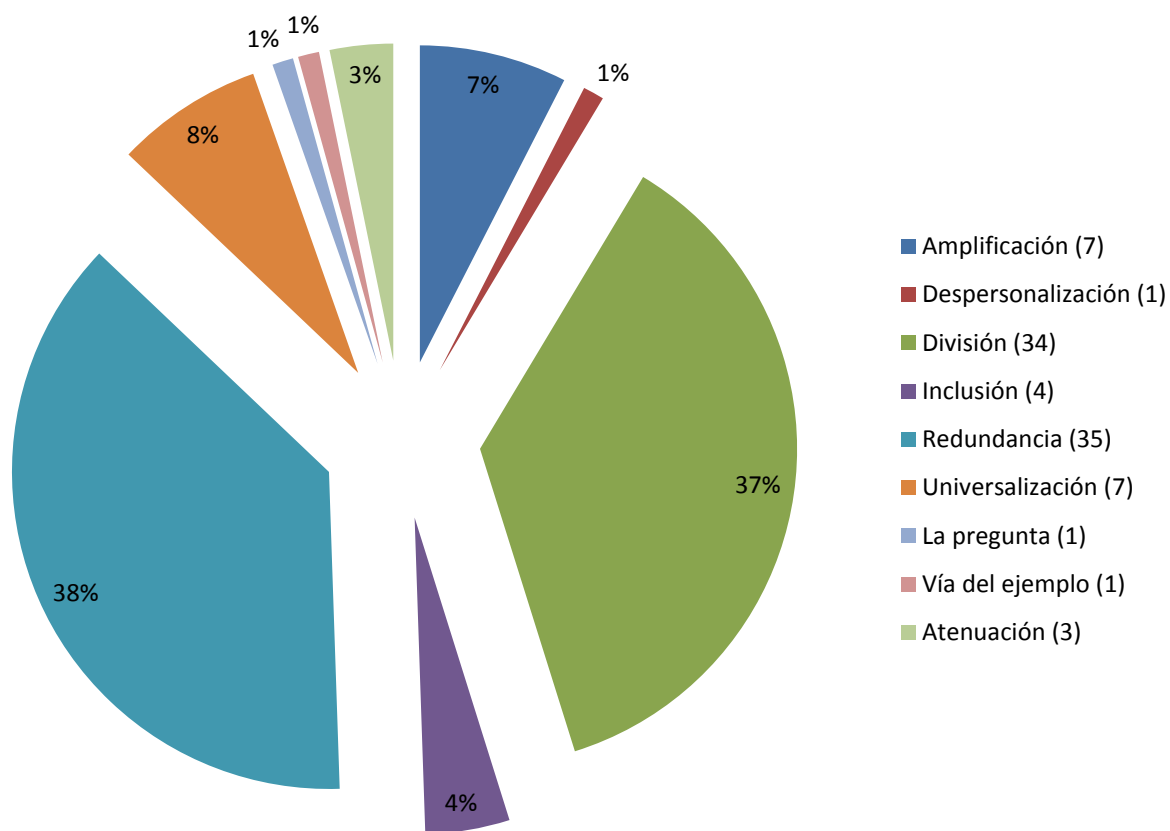
Análisis estilístico general



Escuela primaria general vespertina "Lázaro Cárdenas del Río" de Apan



Escuela primaria indígena "Lázaro Cárdenas" de Cochoatla municipio de Atlapexco



Escuela primaria Centro de Atención Múltiple No 15 (CAM 15) de Ajacuba"

