



**Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
Área Académica de Ciencias de la Educación
Maestría en Ciencias de la Educación**

TESIS

**Análisis del dispositivo de Integración Educativa como generador de
subjetividades en los estudiantes con discapacidad. El caso de la
Escuela Secundaria General No. 1 de Pachuca Hgo.**

Que para obtener el grado de:

Maestra en Ciencias de la Educación

Presenta:

Carolina Valero Olmedo

Director de Tesis:

Mtro. Christian Israel Ponce Crespo

Pachuca, Hidalgo, México

Diciembre de 2014

El dispositivo de Integración Educativa como generador de subjetividades en los estudiantes con discapacidad. El caso de la Escuela Secundaria General No. 1 de Pachuca Hgo.

Resumen

Este trabajo de investigación buscó esencialmente analizar a la Integración Educativa de estudiantes con discapacidad que se integran en aulas de educación secundaria, viendo a ésta como un dispositivo (Yurén, 2005, 2007), en el que todo un conjunto de elementos como la escuela, el programa y los docentes se ponen o no con cierta disposición para llevarla a cabo, y que al final, tienen impacto en la subjetividad de los estudiantes integrados.

La investigación se hizo a la manera de un estudio en caso (Bertely, 2000) realizado en la Escuela Secundaria General No. 1 de Pachuca, Hgo., que sin generalizar, permite los procesos sociales implicados en el quehacer educativo. Se trata de un estudio de corte cualitativo interpretativo, en el que los datos empíricos se obtuvieron a través de entrevistas a docentes de tercer grado de dicha escuela, así como a estudiantes con discapacidad que participan en el dispositivo.

El análisis de los datos obtenidos, se realizó aplicando el método de generalización y teorización (Coffey y Atkinson, 2003) relacionando ideas y haciendo uso de la teoría como un puente que lleva al reconocimiento de la realidad que se vive día a día en la escuela con alumnos integrados. Así mismo, se identificaron los núcleos figurativos del enfoque de representaciones que deslumbran las valoraciones de los

actores, en este caso lo docentes y alumnos con discapacidad, ante el dispositivo de integración educativa.

Se encuentra que el dispositivo de integración educativa, por una parte, se yuxtapone a los objetivos del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, generando formas sutiles de exclusión en espacios más reducidos como es el aula, y generando manifestaciones de identidades fragmentadas en los estudiantes con discapacidad integrados en la escuela.

A Marcos

Fuente de mi inspiración para realizar este trabajo; para ti y para los miles de niños y jóvenes que como tú, tienen tanto que enseñar a los demás, como son las ganas y las fuerzas para vivir.

A mi Madre

Que me has enseñado que ante los ojos de una madre, ningún hijo es diferente y todos son perfectos.

A Edgar, Sebastián, Paola e Ián

Por estar conmigo y expresarme su apoyo incondicional, por ser mis fuerzas y mis ganas de vivir.

Agradecimientos

Los sueños no sólo dependen de que los sueñes, sino del impulso que tengas para lograrlos. Este trabajo es fruto del esfuerzo y dedicación. Pero también es el resultado del gran apoyo de las personas que han estado a mi lado durante el proceso.

Por ello, quiero agradecer, en primer lugar, el apoyo que brindaron los profesores y directivos de la Escuela Secundaria General no. 1 de Pachuca Hgo., escuela que me permitió la estancia y realización de entrevistas a estudiantes y profesores y que se tomó como caso de estudio para dicho proyecto. A ellos muchas gracias, porque sin su aprobación y participación no hubiera sido posible realizar este estudio.

Un agradecimiento especial y sincero al Mtro. Christian Israel Ponce Crespo, pues gracias a su trabajo de director de tesis, pero sobre todo a su disposición y acercamiento, fue posible desarrollar y concluir esta investigación. De igual forma, mi reconocimiento, respeto y admiración a los doctores y maestros del Área Académica de Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, quienes como titulares y tutores en los diferentes cursos del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, contribuyeron a consolidar mi formación personal y profesional.

A mis compañeros y amigos de grupo y generación, gracias por el apoyo mutuo, por el compañerismo, la amistad y las experiencias compartidas.

A mis hijos, quienes han mostrado su comprensión ante las noches de desvelo, las lecturas interminables y muchas veces también las ausencias en momentos importantes. A Edgar Eduardo, porque sin tu comprensión, cariño e impulso, yo no sería lo que soy ahora. A mi mamá, porque sé que estás orgullosa de lo que has formado, por creer en mí. A ustedes gracias...

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	4
ANTECEDENTES	4
La integración educativa en el contexto Internacional y Nacional	5
La discapacidad y la escuela.	8
La Escuela secundaria y la Integración Educativa.....	10
La integración Educativa como dispositivo	12
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	17
JUSTIFICACIÓN	18
CAPÍTULO II. REFERENTES ACTUALES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LA DISCAPACIDAD. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	22
Integración / inclusión educativa	23
Discapacidad y subjetividad.....	30
Integración educativa y educación secundaria.....	32
El dispositivo de formación: el dispositivo y su aplicación en el campo pedagógico.....	35
CAPÍTULO III. CONSTRUCCIÓN DEL MARCO TEÓRICO	38
APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA NOCIÓN DE DISPOSITIVO.....	38
La relación saber-poder-subjetividad.....	40

La relación del Self y los Otros. Una aproximación desde el interaccionismo simbólico.....	41
MARCO CONCEPTUAL.....	44
El currículum.....	44
Docente	46
Escuela	48
Convivencia	49
Reglas y normas escolares	50
CAPÍTULO IV. LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	53
PLANTEAMIENTOS GENERALES	53
CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO.....	54
Sujetos de análisis	55
La organización y análisis de la información.....	59
El proceso operativo.....	60
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	64
AMBICIONES Y DIFICULTADES DEL PROGRAMA: LOS DISCURSOS DE LA INTEGRACIÓN	64
El papel de la USAER.....	67
El programa y la evaluación a los estudiantes con discapacidad.....	70
INTEGRACIÓN- INCLUSIÓN –EXCLUSIÓN.....	72
DISPOSICIÓN DOCENTE.....	76
FORMAS DE SUBJETIVACIÓN: LA IDENTIDAD FRAGMENTADA	78

CAPÍTULO VI. REFLEXIONES FINALES 83

REFERENCIAS 89

INTRODUCCIÓN

El estudio de la Integración Educativa es un tema relativamente nuevo, a un poco más de una década de su implementación en México, es un tema de interés susceptible de ser evaluado y analizado dada la poca producción científica que hay al respecto, y el enfoque hegemónico de tipo positivista (Franklin, 1996) que prevalece en las investigaciones, realizando principalmente generalizaciones empíricas en donde se da por hecho que las acciones implementadas son por demás exitosas.

Un aspecto clave que se ha dejado de lado, es el impacto que la implementación de dicha política tiene en los protagonistas del programa de integración, existiendo un vacío respecto al análisis de lo que para el estudiante con discapacidad representa desde su subjetividad estar inmerso en aulas regulares, en un ambiente y un espacio que puede ser vivido como un territorio ajeno a ellos, enmarcados en un discurso vacío, bien intencionado, que pretende responder a una escuela justa, equitativa pero no de inclusión.

Se destaca la necesidad de analizar a la integración como un dispositivo, que en sentido Foucaultiano es “una red de diversos elementos que como estrategias de relaciones de poder y de saber, responden a una urgencia e influyen en el proceso de subjetivación del individuo” (Foucault, 1977, en Agamben, 2011). Concepto que aterrizado en el plano pedagógico Yurén (2005, 2007), rescata como “un conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos

empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que orienten al logro de una finalidad determinada”.

A partir de lo anterior, nos preguntamos ¿cómo funciona el dispositivo de integración educativa en escuelas secundarias? ¿cómo impactan los diferentes elementos del dispositivo en la integración educativa de los estudiantes? ¿qué tipo de tensiones surgen al interior del dispositivo de integración educativa? ¿cuáles son las formas de exclusión e inclusión educativa que genera el dispositivo pedagógico? ¿cómo influyen los elementos del dispositivo en la construcción de subjetividades en los estudiantes con discapacidad?.

En el presente trabajo, intentamos conocer el dispositivo de integración educativa como generador de subjetividades en estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria, que implicó la aplicación de un enfoque cualitativo de investigación, que orientara hacia la exploración y análisis de la conformación de los elementos y las valoraciones que hacen docentes y estudiantes con discapacidad respecto al dispositivo de integración. Para dicho fin, se realiza un estudio en caso, (Bertely, 2009, p. 33), que sin generalizar, nos acerca a la realidad social que se vive en la Escuela Secundaria General No. 1 de Pachuca, Hgo.

Bajo esta lógica, el presente trabajo está organizado en seis capítulos, el primero presenta la construcción del objeto de estudio, en el que se entrelazan aportes teóricos y empíricos que permitieron planear el problema de investigación.

Un segundo capítulo, presenta un balance del estado del conocimiento, es decir, las investigaciones recientes sobre el tema en cuestión y que permitieron identificar el problema de investigación y su justificación. El capítulo tercero permite la identificación de los insumos conceptuales del presente trabajo. El cuarto capítulo presenta la estrategia metodológica aplicada para la realización de este estudio; que proporciona referencia al enfoque metodológico utilizado para el diseño de la investigación, la selección de los sujetos de estudio y el proceso operativo que guío la tesis.

El quinto capítulo incluye los hallazgos y resultados detectados en la presente investigación considerando el análisis de las entrevistas aplicadas mediante el método de generalización y teorización (Coffey y Atkinson, 2003) y el enfoque de las representaciones para la identificación de los núcleos figurativos. Finalmente en el capítulo seis, se presentan las conclusiones finales de las que se derivan un conjunto de reflexiones abiertas sobre la temática investigada, así como los alcances y limitaciones detectadas a lo largo del trabajo.

CAPÍTULO I. Construcción del objeto de estudio

Antecedentes

La integración educativa, tiene sus referentes, tanto en el contexto internacional como en el nacional, desde que se da pauta a que las personas con capacidades diferentes tuvieran acceso a centros educativos para ser atendidos e instruidos, contando con dicha posibilidad sólo aquellos que eran considerados como educables. Posteriormente, se comienzan a crear otro tipo de centros especializados en dar atención a alumnos con diferentes discapacidades, llámese motrices, intelectuales u otros problemas de aprendizaje o conducta; dicha educación con un enfoque asistencial, se impartía en las llamadas Escuelas de Educación Especial.

En México, a partir de la década de los noventa, se comienza a dar cabida a estos alumnos en escuelas regulares, con el ideal de la aceptación a las diferencias y el cumplimiento de sus derechos como seres humanos, surge así el Proyecto de Integración Educativa, que tiene la finalidad, de que los alumnos que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial, asociadas o no a alguna discapacidad o aptitudes sobresalientes, tengan libre acceso a las aulas de educación regular en el nivel básico.

Actualmente, se concibe que la integración de dichos alumnos, no sólo implica su ingreso en el aula regular, sino que ahora, uno de los ideales, es que el estudiante tenga una mayor participación y posibilidad de logro académico que le brinde frutos para su vida personal, académica y social.

La integración educativa en el contexto Internacional y Nacional

Uno de los principales retos de la educación en éste momento histórico de postmodernidad que enmarca la institucionalización de la denominada Educación para todos, que hace referencia al compromiso internacional de lograr la educación de calidad como derecho fundamental de todos los ciudadanos en la aldea global (UNESCO, 2000), es la atención educativa de estudiantes con discapacidad que se integran en escuelas regulares de nivel básico, escuelas cuya finalidad ha sido históricamente formar a sujetos disciplinados en donde adquieren aprendizajes, formas de comportamiento, valores, costumbres y tradiciones que les permiten desenvolverse en sociedad.

Según la definición normativa en México, la integración educativa es el “proceso de que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2002, p. 31). Es en 1994 con la Declaración de Salamanca que se da a conocer el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), al afirmar que un niño o niña las presenta cuando, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002).

El proceso, de acuerdo con la Cedillo y Cols. (2000), es orientado con cuatro principios generales: la normalización, que pretende asegurar la calidad de vida de las personas con NEE, el disfrute de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades; el principio de integración, que pretende la posibilidad de que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad; la sectorización que implica que todos los niños pueden ser educados y recibir los apoyos educativos cerca del lugar en que vive y por último, el principio de la individualización de la enseñanza, que refiere a las adaptaciones que se proponen para que la enseñanza se ajuste a las necesidades y peculiaridades de cada alumno (Cedillo y Cols., 2000).

En este mismo sentido, el denominado proceso de integración, ha atravesado por diferentes momentos, comenzando por la creación de la escuela especial, que supone promover la educación de calidad que llegue a todos los alumnos, ofreciéndoles lo que cada uno necesita, hasta el actual ideal de inclusión educativa que alude al “proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, en Echeita y cols., 2010, p. 156).

Como política en México, la integración educativa es enmarcada por el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002), con el que se establece el no rechazo a las diferencias y que ha dado paso a la inserción de estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica regular,

poniendo énfasis principalmente en la reestructuración del sistema educativo respecto a la educación especial y creando sistemas de apoyo a las escuelas regulares y docentes¹.

Sin embargo, la integración educativa presenta múltiples aspectos susceptibles de ser evaluados o reconsiderados, comenzando porque ha sido investigado desde diversas miradas, principalmente centrados en visiones positivistas (Franklin, 1996), referidas en cuanto a la inmersión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas, en donde la tarea principal ha sido reunir datos sobre diversos aspectos de la discapacidad y desarrollar a partir de éstos, generalizaciones empíricas, en donde los docentes y otros actores inmiscuidos en la educación especial, dan por hecho que las acciones implementadas son por demás exitosas.

Un aspecto clave que se ha dejado de lado, es el impacto que la implementación de dicha política tiene en los protagonistas del programa, existiendo un vacío respecto al análisis de lo que para el estudiante con discapacidad representa desde su subjetividad estar inmerso en un ambiente y un espacio que puede ser vivido como un territorio ajeno a ellos, enmarcados en un discurso vacío, bien intencionado, que pretende responder a una escuela justa, equitativa pero no de inclusión.

¹ Esta reestructuración de los servicios de educación especial consisten en crear La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se refiere a instancia técnico operativa de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia, los Centros de Atención Múltiple (CAM), que trabajan los planes y programas de educación preescolar, primaria y de Educación y Capacitación para el trabajo, atendiendo actualmente a los estudiantes por edad y no por grupo de atención (SEP, 2002)

La discapacidad y la escuela.

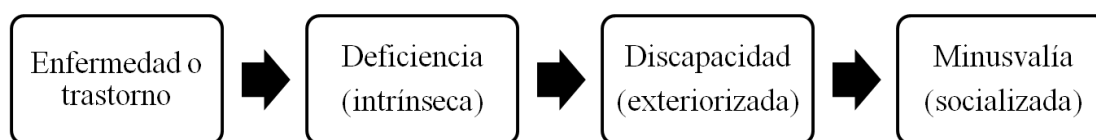
En el caso de los estudiantes con discapacidad, son considerados como sujetos en situación de vulnerabilidad, que de acuerdo con la UNESCO (2010), constituyen la minoría más numerosa y desfavorecida del mundo en términos culturales, económicos y sociales. A lo largo de la historia, han sido vistos socialmente y atendidos educativamente desde distintos ángulos, predominado la segregación y exclusión, lo que ha tenido consecuencias como el fracaso en las escuelas especiales y regulares, el abandono y el etiquetamiento (Arroyo y Araújo, 2008) al referirse a ellos con términos como idiotas, deficientes, inválidos o discapacitados.

De acuerdo con Goffman (Vázquez y Stolkiner, 2009), la discapacidad es vista sociológicamente como un estigma que coloca a quienes la presentan en un estatus de “anormalidad”. Sin embargo, de forma subjetiva y construida, la discapacidad es una mera perspectiva social, una forma de ver a quienes la padecen y que tiene como consecuencias la segregación y exclusión social al ser vistos en términos de *minus-valía*, generando con ello que coexistan aún en un ambiente hostil de desacredito y desventaja. Aspecto que se traspa a espacios más reducidos como la escuela y las aulas regulares, generando exclusiones dentro de un ideal de integración e inclusión que proyectan las actuales políticas educativas nacionales e internacionales, fortaleciendo de esta forma la existencia de un ambiente normalizador y homogéneo (Moreno, 2013).

El enfoque bio-social que se le asigna a la discapacidad como concepto, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (INEGI, 2004), incorpora a su vez, tres niveles de aproximaciones conceptuales. La deficiencia, que hace referencia a los

trastornos o pérdidas al nivel de los órganos y/o la limitación de sus funciones; la discapacidad, que refiere a las restricciones o ausencias de las capacidades, consideradas como normales, en un ser humano; y la minusvalía, que hace referencia más a una dimensión social, al experimentar, quien presenta deficiencias y discapacidades, ciertas desventajas como la integración y la adaptación al entorno (INEGI, 2004).

Esquema 1. *Enfoque bio-social de la discapacidad*



Fuente: INEGI, 2004

Según la concepción que impera actualmente, la discapacidad implica que quien se encuentre en dicha situación, no cumple con las condiciones necesarias para la convivencia social o para la realización de actividades que los otros si pueden; de acuerdo con Ferreira (2008b), hoy la discapacidad es entendida desde un modelo médico-fisiológico-individual que repercute en las relaciones y concepciones del sujeto, por lo que quien la posee debe ser “curado”; de esta forma, diversas disciplinas como la psicología y la biología, centran la problemática en la persona, excluyendo los factores causales externos al individuo, como los aspectos culturales y normativos que enmarcan los modos de actuar y convivir de las personas en sociedad, dejando a un lado los efectos en la subjetividad de las personas con discapacidad.

En México, 5.7 millones de personas presentan algún tipo de discapacidad, lo que representa al 5.1% de la población del país (INEGI, 2013). De acuerdo con la

estadística en Hidalgo² (INEGI, 2013), la población de 12 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 2,012,010. En el municipio de Pachuca de Soto, según la misma estadística, la población asciende a 210,661 en el mismo rango de edad, de estos, sólo 57,443 cuentan con mínimo un grado de educación secundaria cursado.

La Escuela secundaria y la Integración Educativa

En el caso de la integración al sistema educativo de las personas con discapacidad, autores como Parra, (2009), Castro y Kravetz (2011) y Verdugo y Rodríguez, (2012), encuentran una ruptura en la implementación de la integración educativa en el nivel de educación secundaria, en donde el ambiente, las formas de interacción social y las actitudes de docentes y compañeros, así como la estructura y organización de dicho nivel educativo, son por completo diferentes a lo que se vive en educación primaria.

De acuerdo con el Sistema Educativo Mexicano, la educación secundaria, forma parte de la educación básica obligatoria, la finalidad de dicho nivel educativo, es proporcionar información a los estudiantes promoviendo su desarrollo integral para que éstos empleen en forma óptima sus capacidades y adquieran la formación que les permita continuar con sus estudios de nivel medio superior o adquiera una formación general para ingresar al trabajo (DOF, 1982). Este nivel, se encuentra organizado, como

² De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

parte del sistema escolarizado en tres modalidades, secundarias generales, técnicas y telesecundarias. Específicamente en el Estado de Hidalgo, existen 1203 escuelas secundarias, de las cuales, 232 son generales, 767 telesecundarias y 80 son de modalidad técnica (SEP, 2012), de acuerdo con cifras del INEGI (2012), en el municipio de Pachuca de Soto, existen 57 escuelas secundarias, sin especificar la modalidad.

Sin embargo, las escuelas secundarias, de acuerdo con Reyes (2009), como espacios de vida adolescente (estudiantes que oscilan entre los 12 y 15 años), son espacios de tensión, que forman parte de tensiones más amplias que se desarrollan entre lo político, lo económico y lo social; entre lo cultural y los sujetos. Históricamente, dicho nivel educativo ve a los adolescentes como sujetos de riesgo, idea que constituye el trasfondo de la normatividad y la rígida disciplina que caracteriza en general a este nivel (Díaz, 2008). En ellas, la sociabilidad adquiere un carácter diverso, en donde los adolescentes pueden reconocer su pertenencia a ciertos grupos, ensayan y ejercen ciertas formas de autonomía (Yurén, 2008), sin embargo, afloran también las diferencias, los etiquetamientos, las asimetrías de poder, las tensiones, los conflictos, los abusos, los miedos, los odios y las exclusiones (Reyes, 2009 p. 164).

De tal forma, la integración educativa presenta gran complejidad de manera multifactorial al implementarse en el nivel de educación secundaria, al tipo de necesidad educativa que presenta cada alumno, los costos de operación, la formación, capacidad y voluntad de los docentes (Acle, 2012), pero también, por la etapa adolescente por la que atraviesan los estudiantes de secundaria, en la que se da una resignificación identitaria (Reyes, 2009), a partir de la subjetividad y las formas de interacción que se dan en dicho

ambiente, su condición de discapacidad y la atribución de *educabilidad* que le proporcionan los Otros.

La integración Educativa como dispositivo

Dado lo anterior y retomando los aportes teóricos de Foucault, se identifica a la integración educativa como un dispositivo, entendiendo a éste como una red de diversos elementos que como estrategias de relaciones de poder y de saber, responden a una urgencia e influyen en el proceso de subjetivación del individuo (Foucault, 1977, en Agamben, 2011). Dicho dispositivo, como enfoque epistémico, permite hacer una reconstrucción de las condiciones actuales del desarrollo de la integración educativa en la educación secundaria y su influencia en la construcción de subjetividades de los estudiantes con discapacidad, dados los discursos y prácticas que hacen posibles relaciones de poder, saber y subjetividad.

Las relaciones de poder, como relaciones de fuerza, inciden en la cotidianidad, son los poderes puestos de manifiesto en las prácticas, las interacciones y el discurso; en este sentido, desde la postura de Foucault (Chaverry, 2011), el poder es sutil y se filtra en diferentes ámbitos de la vida; de acuerdo con el autor, no sólo se presenta de forma masiva y homogénea, se presenta también de forma lineal, es decir, de un individuo sobre los otros, de una clase social sobre las otras (Chaverry, 2011, p. 20), actuando como estrategias o medios y que dejan su huella en el cuerpo social, en las subjetividades.

La noción de saber desde Foucault, se atiende al pensamiento de que se conforma de ideas que incomodan a los poderes instituidos o subvierten la legitimidad de un conocimiento fuertemente estructurado (Orozco, 2011). Es acceder a la verdad, a través de las palabras de los otros, de sus representaciones ante los acontecimientos cotidianos, como hace referencia Deluze (Yurén, 2007), es trazar una línea de régimen de luz y del régimen de verdad que atañen a los saberes hechos explícitos gracias al análisis del campo discursivo, el régimen de luz se elabora a partir del discurso de distintos autores, se analizan las valoraciones, las preferencias y creencias de los diversos actores, mientras que para trazar la línea del régimen de la verdad se buscan las razones que normalizan dichas creencias y preferencias.

La subjetividad se da a partir de las prácticas divisorias, en donde el sujeto es objeto de otros, de instituciones determinadas, hospitales, cárceles, manicomios, escuelas, entre otras; en estas relaciones, se distribuyen los espacios desde los cuales el sujeto construirá un modo de ser frente a los otros (Chaverry, 2011). Es decir, el proceso de subjetivación en el individuo se da a partir de las prácticas que se aplican, como la exclusión, el internamiento, observación, examen, entre otros, que tienen un impacto directo en el comportamiento, el autoconcepto y la imagen de sí mismo.

Dicho lo anterior, el hombre, desde una cierta mirada, puede ser una fórmula, el yo, el ello y el súper yo (representación) y no sólo el hombre físico o real (imagen). Esto implica aceptar que el sujeto no sólo es lo que parece, sino más bien es lo que parece más la idea que se tiene de él (las palabras) (Angulo, 2011), que le lleva también a interiorizar y construirse a sí mismo, a reconocerse y a diferenciarse de los demás.

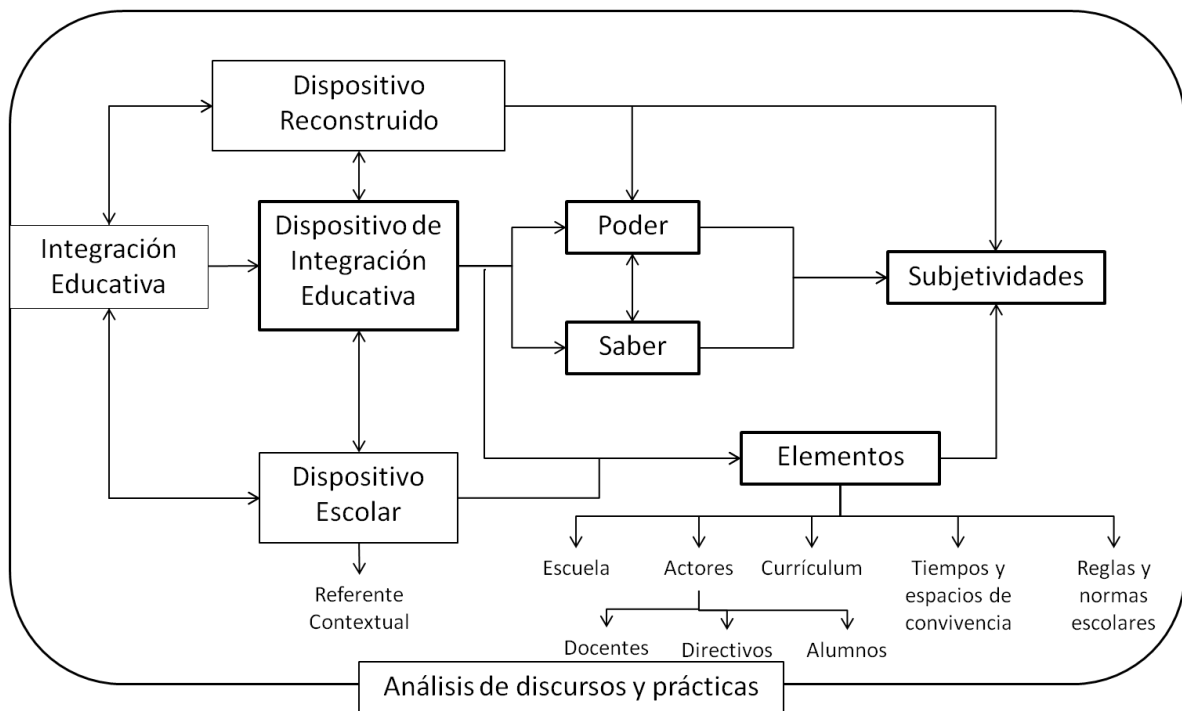
Dados los referentes anteriores, en el campo de lo pedagógico, el dispositivo es posible analizarlo como un dispositivo reconstruido, el cual, de acuerdo con Yurén (2007), “es un constructo teórico que requiere del análisis de las múltiples relaciones entre los elementos a partir del cual se configuran, mediante un ejercicio de articulación y de síntesis las líneas de saber, poder y subjetivación que lo estructuran” (Yurén, 2007, p. 171). La autora le denomina de tal forma, al considerarlo como un constructo de segundo nivel, en el que el análisis se centra, en un primer momento, en un dispositivo referente o dispositivo escolar, que contempla un conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que orienten al logro de una finalidad determinada.

En este sentido y dada la definición desde la norma de integración educativa en párrafos anteriores, se identifica que ésta, pretende responder a una necesidad social de reconocimiento y participación en la vida escolar, tiene la finalidad del ingreso, permanencia, logro académico y socialización de los estudiantes con discapacidad en aulas regulares. De esta forma, al hacer referencia al dispositivo de integración educativa se entiende como el conjunto de elementos tales como la escuela, el currículum, los profesores, las reglas y normas escolares, así como los tiempos y espacios de convivencia que se enmarcan en discursos y prácticas, que al estar vinculados entre sí, conducen a la satisfacción de una necesidad social y educativa de reconocimiento y participación en la vida escolar.

A partir de los referentes dados, los cuestionamientos base para desarrollar esta investigación, residieron en identificar ¿cómo opera el dispositivo de integración educativa?, ¿qué elementos le conforman?.

Ante dichos cuestionamientos, se consideró analizar el dispositivo de integración educativa como un dispositivo referente en términos de Yurén (2007), identificando sus elementos a partir del trabajo empírico realizado como primer acercamiento a la escuela secundaria tomada como caso de estudio y las investigaciones realizadas hasta el momento de diversos referentes teórico-metodológicos, encontrando a la *escuela* en sí como una instancia productora de normalidad en sentido foucaultiano (Álvarez-Uria, 1996), en donde el cuerpo puede ser transformado y perfeccionado, orientado hacia la competitividad individual que satisfaga las demandas de la época globalizada en la que se está inmerso; *los docentes* como actores que poseen un sistema de disposiciones como formas de actuación y valores, como promotores y medios de la norma hacia el alumno; *el currículum* como una fuerza hegemónica que se determina a partir de la norma que dicta el Estado de un ideal de hombre tendiente a la homogenización; *los tiempos y espacios para la convivencia* que enmarcan competencias básicas de intercomunicación, autoconocimiento, y autorregulación; y *las reglas y normas escolares* que se producen al interior de una cultura como el “deber ser”, delimitan los márgenes de normalidad existentes en un espacio dado y que regulan las formas de conducta, los derechos y las obligaciones de los estudiantes. Dichos elementos se articulan y forman parte del entramado de relaciones de fuerza y tensión que se generan en la escuela secundaria.

A partir de dichos referentes teóricos y empíricos, se realiza un análisis de la problemática planteada, que se muestra en el esquema siguiente.



Esquema 3. *Análisis del planteamiento del problema.*

Fuente: Elaboración propia a partir de referentes teóricos y empíricos

De acuerdo con el análisis, se contempla que, los elementos del dispositivo de integración educativa como dispositivo referente, son generadores de múltiples tensiones que se manifiestan en diversas formas de inclusión y exclusión educativa que a su vez tienen repercusiones en las subjetividades de los diversos actores, entre ellos los estudiantes con discapacidad, por tanto, nos preguntamos ¿cómo funciona el dispositivo de integración educativa en escuelas secundarias? ¿cómo impactan los diferentes elementos del dispositivo en la integración educativa de los estudiantes? ¿qué tipo de

tensiones surgen al interior del dispositivo de integración educativa? ¿cuáles son las formas de exclusión e inclusión educativa que genera el dispositivo pedagógico? ¿cómo influyen los elementos del dispositivo en la construcción de subjetividades en los estudiantes con discapacidad?.

Objetivos de investigación

En la presente investigación pretendemos conocer el dispositivo de integración educativa como generador de subjetividades en estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria. Particularmente intentamos caracterizar los elementos que conforman el dispositivo de integración educativa en la Escuela Secundaria General No. 1, así como conocer las valoraciones que tienen profesores y alumnos con discapacidad intelectual en relación al dispositivo de integración educativa.

Justificación

Uno de los grandes retos que presenta la educación a nivel internacional es proporcionar educación de calidad a todos en igualdad de condiciones, poniendo énfasis en aquellos que se encuentren en condiciones vulnerables. Las personas que presentan algún tipo de discapacidad física o intelectual forman parte de este grupo poblacional altamente vulnerable. Diversos programas y políticas educativas han emergido con la pretensión de lograr una mayor cohesión social, en donde se proporcione mayor participación de quienes se encuentran en dicha situación y se evite la segregación, el fracaso y la exclusión.

Y es que, diversos grupos sociales, como padres de familia de niños y jóvenes con discapacidad, han tenido gran influencia para que dichas políticas se implementen y que haya mejores resultados en cuanto a permanencia de estudiantes discapacitados en escuelas que en un primer momento clasificaban a los alumnos de acuerdo al tipo de discapacidad o habilidades intelectuales que poseían. Actualmente, esta noción ha ido transformándose hasta llegar a un modelo de integración que se implementa ya en varios países, en donde los objetivos principales es que el niño y el adolescente con discapacidad se inserten en aulas en donde la tendencia a la “normalización” es la que prevalece.

En México, se han implementado programas dirigidos específicamente a la atención de ésta población, como el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP, 2002), y se ha puesto énfasis en la reestructuración del sistema creando servicios de apoyo a las escuelas y docentes de

aulas regulares. Sin embargo este proceso de integración educativa, presenta aún múltiples aspectos susceptibles de ser evaluados o reconsiderados, comenzando porque se ha centrado principalmente en el paradigma del déficit, en lo que el alumno no tiene, en lo que carece. Aunado a que la educación especial, como tal, no es considerada como parte del esquema de la educación formal en nuestro país, pero que al igual que en otros países como España o Estados Unidos, ha proyectado grandes logros en el sentido de lo que afirma Torres (2012), respecto a que en las dos últimas décadas ha habido notables avances y beneficios en cuanto a las experiencias educativas en esta línea, al afirmar que actualmente se cuenta con la primera generación de adolescentes que, en general, sabe relacionarse con alguna discapacidad al convivir y trabajar con personas con discapacidad, mientras que éstas últimas, se han beneficiado de vivir en un entorno “normalizado” rico en estímulos. Sin embargo, dicha connotación, enmarca mayormente los beneficios sobre los Otros considerados como normales que sobre los que presentan alguna discapacidad.

Dicho esto, se da por hecho, que se ha dejado a un lado el análisis de lo que para el estudiante con discapacidad representa estar inmerso en un ambiente y un espacio que puede ser vivido como un territorio ajeno a ellos, enmarcados en un discurso vacío, bien intencionado, que pretende responder a una escuela justa, equitativa pero no de inclusión, pese a que el modelo que se pretende instaurar se basa principalmente en la atención de tres dimensiones: el reconocimiento, la redistribución y la representación de la discapacidad (Torres, 2012:348); es decir, en reconocer a las diferencias en condiciones de igualdad de derechos, apostando por una mayor participación social y

logro educativo de alumnos en situación de discapacidad. En este sentido, la integración, hoy llamada inclusión educativa, remite a la comprensión de la alteridad, ubicando a la persona con discapacidad en el lugar del “Otro”, y no en el sin lugar que los subsume el no participar (Soto, 2007).

Sin embargo, los diferentes estudios realizados para analizar la situación actual de la educación especial, han centrado su análisis en la producción de conocimientos prácticos (Franklin, 1996), transmitido a los profesionales de educación especial y educación regular, lo que ha tenido mayor impacto, principalmente sobre la forma en que se ofrecen los servicios y la relación entre educación regular y educación especial en términos de identificación, colocación y ubicación de los estudiantes con discapacidad.

Dado que es una vertiente descuidada del análisis de la educación especial y su fusión con la educación regular, la relevancia del estudio, consiste entonces, en proporcionar elementos que permitan comprender los referentes de la cotidianidad que vive el alumno con discapacidad en el aula regular de secundaria, entender las vivencias que tienen con su entorno social y la posición que asumen en el espacio escolar, comprender cómo se construyen en su subjetividad como sujetos inmersos en una estructura compleja llena de interacciones sociales, hegemónicas, de fuerza y tensión con signos y significados. En síntesis, es darle voz a quien no la tiene, contemplando el nivel educativo con base en aspectos multifactoriales, como lo son, el que los estudiantes que se ubican en ella –“normales y anormales”, discapacitados y no discapacitados- se encuentran en la transición a una etapa de desarrollo en la que las formas de relacionarse

con los otros, y el cómo los otros los miran influyen en la formación del concepto que tienen de sí mismos.

Al plantear la problemática desde la sociología, se pretende analizar el impacto que tienen los diversos procesos sociales sobre la gente y los grupos sociales, específicamente sobre los estudiantes con discapacidad que se encuentran en aulas de educación secundaria, por lo que se considera importante trabajar el tema como un dispositivo, (Yurén 2005,2007) identificándole como un conjunto de elementos, que presenta problemáticas latentes como la exclusión ahora llevada a un mismo espacio social, la escuela como una institución que funge como implementadora de normas, valores, esquemas de participación y representación social y a la vez como un espacio en donde se dan relaciones de poder que influyen en la subjetividad de cada uno de los sujetos involucrados; dicho constructo tiene como finalidad plantear un enfoque epistémico propio, en donde las teorías que enmarcan al interaccionismo simbólico sean usadas como un puente que lleve hacia la comprensión e interpretación de la subjetividad que el estudiante con discapacidad construye, con una mirada más crítica de la realidad de los sujetos discapacitados inmersos en aulas de educación secundaria.

CAPÍTULO II. Referentes actuales de la integración educativa y la discapacidad. El estado de la cuestión

El objetivo del presente apartado, es proporcionar un referente de la exploración realizada en el campo de la investigación educativa, respecto al tema de integración educativa de estudiantes con discapacidad en educación secundaria. Dicha exploración se llevó a cabo a través de la revisión de diversos documentos oficiales nacionales e internacionales, resultados de investigaciones científicas, capítulos de libro, publicaciones en revistas arbitradas, páginas electrónicas y memorias de congresos.

Los documentos revisados, permitieron encontrar un problema serio de investigación, que enmarca el tratamiento positivista que se le ha dado a la generación del conocimiento respecto a la temática en cuestión, destacando a la vez, la carencia de estudios que contemplen al estudiante con discapacidad, como sujeto en estado de vulnerabilidad social que ha sido integrado en la escuela regular a partir de un modelo institucionalizado de políticas educativas que orientan la práctica educativa y que tiene influencia en las subjetividades de los estudiantes como formas de regulación y control.

Para la construcción de este estado del conocimiento, se comenzó por identificar cuatro ejes analíticos que permitieran realizar la búsqueda de información, estos son: integración e inclusión educativa, tomadas estas como sinónimo dado el discurso institucionalizado que se maneja actualmente al modelo de integración educativa que se contempla; un segundo eje es el de discapacidad y subjetividad en donde se destaca la necesidad de un análisis de la discapacidad desde una perspectiva más social que

involucre el medio en el que se desenvuelve el individuo. El tercer eje denominado Integración educativa y educación secundaria, que deja entrever la poca investigación en dicho nivel educativo respecto a la temática en cuestión, y cómo esta, conformada desde sus inicios como un espacio homogeneizador puede o no ser el espacio propicio para la integración. Por último, se agrega este el subtema de dispositivo de formación, que permite aterrizar el concepto teórico de Dispositivo creado por Foucault en el ambiente pedagógico, permitiendo con ello la reconstrucción de los acontecimientos educativos a partir de los diferentes elementos que les conforman.

Integración / inclusión educativa

La integración educativa, como objeto de estudio, ha sido entendida como una política que ha sido implementada a través de programas concretos y políticas educativas para que los estudiantes considerados como deficientes ocupen los mismos espacios escolares que aquellos considerados como “normales”; ha sido analizada desde una perspectiva más positivista y se plantea desde el discurso como un modelo de atención e intervención educativa; las investigaciones han puesto énfasis en lo que implica para el sistema, la política, la escuela y los docentes el integrar a estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en espacios escolares que han sido históricamente normalizadores. Sin embargo, un aspecto que se ha dejado de lado, es a quien podría llamarse “beneficiario” de dicha política educativa que impera actualmente a nivel internacional.

De acuerdo con Marchesi (2009), este panorama de la educación inclusiva ha pretendido ser analizada desde un enfoque interdisciplinar, en donde la antropología se

centrado en estudiar la cultura e interculturalidad y la sociología en la desigualdad social y su influencia en los resultados del proceso integrador.

En el caso de España (Marchesi, 2009), las investigaciones respecto a la integración educativa, se ha centrado, a manera de evaluaciones principalmente, en tres ámbitos:

- a) el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos integrados: enfocados en analizar el desarrollo cognitivo o el rendimiento escolar de los alumnos con discapacidad, comparando sus resultados con los aprendizajes que logran sus compañeros de clase o alumnos escolarizados en centros de educación especial. Por tanto, aplican el método de estudios comparados, sin embargo, éstas investigaciones han presentado la problemática de que los grupos comparados no son equivalentes y las variables referidas, muchas veces, no tienen el mismo significado para ambos grupos.
- b) el impacto en la organización de los centros escolares o la formación del profesorado para hacer posible la integración. En estos casos, aplican métodos para investigar las características de los centros y las condiciones de la enseñanza en las aulas.
- c) Los que se centran en analizar la integración en la sociedad de las personas con alguna discapacidad, Marchesi (2009), argumenta que desde esta última perspectiva, la integración educativa no ha de cuestionarse, sino que ha de verse como una situación normal, es decir, que ya existe en las aulas; en este caso, lo que ha de evaluarse es el cómo vive en comunidad la persona en situación de discapacidad.

Los resultados que destacan dichos estudios, son que las evaluaciones que analizan el desarrollo social de los alumnos no llegan a conclusiones consistentes, un ejemplo es que la mitad de los estudios apuntan a que los alumnos integrados tienen

mejor autoconcepto, mientras que la otra mitad va en dirección contraria, lo que queda claro es que las habilidades sociales se mantienen en grupos no segregados y segregados en igual forma, por lo que concluye que “la dimensión del autoconcepto de los alumnos discapacitados es un aspecto importante que debe ser tenido en cuenta” (Marchesi, 2009, p. 51). Otro aspecto a destacar es la relevancia de las actitudes que presentan los profesores, padres y alumnos ante la integración, en donde éstas dependen de la formación y/o del tipo de discapacidad que presenta el alumno integrado.

Por otra parte, Sánchez (2003), hace una compilación sobre la investigación que en la década de 1992 a 2002 se llevó a cabo en el tema de la Educación Especial en México, en donde se intentó un abordaje plural y diverso a las problemáticas del campo de la Educación Especial, tal es el caso de la integración educativa, en donde para dicha época la mayoría de los documentos centraban su interés en definir y clarificar el término de integración. De esta forma, identifica dos posiciones opuestas, una en donde prevalecen las propuestas de que haya una escuela totalmente inclusiva a partir de un sistema unificado de educación en la que todos los niños sin discriminación, se les reconozca la igualdad de oportunidades educativas; y otra en donde se encuentran aquellos que proponían una organización escolar dual, es decir, especial y regular. De igual forma, encuentra que de las investigaciones revisadas, pocas evaluaban el impacto de la política de la integración implantada en la época de los noventa; sin embargo, aclara, queda claro que el movimiento de integración educativa no consideró la provisión de recursos adicionales a las escuelas regulares ni la capacitación de los docentes del aula regular.

Por su parte, autores como Lieberman (1992, en Sánchez, 2003), afirman que la integración no podrá lograrse sólo por decreto, afirmación que, a nuestra época, vale la pena rescatar, debido a la cantidad del discurso que prevalece sobre la inclusión educativa. En este sentido, se identifica que en la mayoría de los resultados de diversas investigaciones, se asumen posturas críticas y fenomenológicas, sin embargo, la mayoría de estos, se inclinaron por realizar análisis documentales que fundamenten el paso de la integración a la inclusión educativa en las aulas, mientras que otros autores como Jiménez, (2008) y Moreno, (2013) hacen una delimitación de los ejes o pilares que conlleva la integración así como los factores generadores de los procesos de exclusión social, explicitando las repercusiones que este fenómeno tiene para el ámbito educativo. El término de exclusión, de acuerdo con el primer autor, se entiende “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” (Jiménez, 2008).

Dado el término, el sistema educativo puede incidir de alguna forma en la aparición de vulnerabilidad social que, con posterioridad, puede conducir a la exclusión social de otros derechos de ciudadanía garantizados a través del estado de bienestar, desde su perspectiva, los factores confluyen en una tipología de excluidos o de agentes sensibles de padecer la exclusión social en nuestra sociedad, destacando la idea de que el establecimiento de una tipología es inevitablemente reduccionista teniendo presente que los factores pueden ser múltiples, fluctuantes y se pueden influir recíprocamente.

De acuerdo con Moreno, (2013), la exclusión en la escuela regular, tiene sentadas sus bases desde el antecedente histórico de la educación regular, que no estaba dirigida

a poblaciones especiales y que aún en la actualidad, desde los mismos espacios arquitectónicos de las escuelas promueven la exclusión fortaleciendo la existencia de un ambiente normalizador y homogéneo.

En este caso, una justificación a lo anteriormente mencionado, podría ser lo que García-Gómez y Aldana-González (2010), refieren respecto a que el encuentro entre educación especial y educación regular ha tendido a convertirse en un choque de culturas, pues cada una posee y mantiene su historia, su cotidianidad y sus significados, por lo que según los autores, resulta indispensable caracterizar la inclusión y develar su relación en la cultura de las escuelas, sin embargo, concluyen que el individualismo es la forma en la que muchos profesores prefieren desarrollar su práctica, lo que es atribuible a diversos factores, como evidenciar las debilidades como profesor, respecto a la colaboración, se identificó que aunque en el discurso y los documentos oficiales es ofertada como la estrategia principal para lograr la consolidación de la inclusión escolar, las prácticas y las narrativas de los docentes reflejan su asunción como una prescripción institucional, mientras que la balcanización o formación de subgrupos es una tendencia como forma de resistencia a lo que consideran imposiciones de la institución y la resistencia hacia ellas y la lucha del poder.

López, M., Echeita, G., y Marín, (2010), en el mismo sentido, identifican que actores educativos como los docentes, se convierten en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado con diferentes capacidades físicas y principalmente intelectuales, dadas las concepciones segregadoras fuertemente

arraigadas en la mente de éstos, así como en especialistas y administradores educativos respecto a la discapacidad.

Por otra parte, Soto (2007), como resultado de su investigación doctoral, aborda las comprensiones sobre diversidad y diferencia desde distintas disciplinas, su significado y su aporte a la educación; lleva a cabo una revisión analítica documental con buen sustento teórico, sentando las bases para la investigación sobre inclusión y justicia social al retomar el cuestionamiento que hace Nuria respecto al sentido del sujeto que los procesos de integración educativa reflejan, en donde esta integración y su expresión avanzada de reconocimiento de la diversidad de lo humano: la inclusión, permiten ubicar a ese sujeto en otro lugar, en el lugar del otro y no en el sin lugar que los subsume el no participar, es decir, alude a que la inclusión ubica al sujeto en otro lugar, en su lugar, remitiendo a la comprensión de la alteridad.

La diversidad, en el mismo sentido, es yuxtapuesta con el déficit, con la vulnerabilidad, con la situación, con el ritmo; el autor refiere que la escuela ha tenido siempre un imaginario de alumno, el que creó la modernidad: el apto, mientras que en la actualidad comienzan a incorporarse los que rompen ese esquema, por lo que se entra en crisis que lleva a la reconstrucción de nuevas miradas a los sujetos, primeramente desde el cambio de ideología en el sentido ético, político y cultural, en donde para el efecto de la integración-inclusión, afirma que la comprensión de la diversidad, exige un cambio de cultura: una cultura inclusiva donde se reconozca el otro como otro diferente y donde se comprenda la diferencia como valor agregado y no como dificultad (Soto, 2007)

Para concluir este apartado, vale la pena retomar la crítica de Torres Santomé, (2012) ante la Educación Especial y la Integración educativa, en donde la primera como medio de segregación no proporcionaba grandes avances para los niños y jóvenes que en ellas se insertaban, y la segunda como un movimiento social en contra de la discriminación, buscando, principalmente ir más allá de los discursos médicos y biológicos para poner énfasis en los modelos políticos y de sociedad vigentes; de esta forma, las luchas y motivos se basaban en concepciones que apostaban a otros modelos de justicia en los que se atendiera a las dimensiones de reconocimiento, redistribución, y de representación de la discapacidad (Torres, 2012 p. 348). Lo que orientó también a desarrollar diversas teorías con explicaciones más adecuadas sobre el significado y las posibilidades de las personas con discapacidades que permitieron crear modelos educativos inclusivos y emancipadores. De esta forma, en torno a la investigación, cita a Colin Barves (2006, en Torres, 2012), que afirma que

“...a diferencia de los enfoques investigadores tradicionales, los objetivos de la investigación emancipadora en discapacidad garantizan la generación y producción de conocimientos accesibles y significativos sobre diversas estructuras-económicas, políticas, culturales, y ambientales- que originaron y mantienen las múltiples privaciones con que se encuentra una gran parte de las personas con discapacidades y sus familias.” (Torres, 2012. p. 349).

Afirma Torres Santomé (2012), que en las dos últimas décadas, ha habido gran avance en cuanto a experiencias de educación sobre este tema, en donde todos se ven beneficiados, refiere que en la actualidad ya existe la primera generación de adolescentes que, en general, sabe relacionarse con personas con algún tipo de discapacidad, mientras que las personas con discapacidad se han beneficiado de un entorno normalizado, mucho más rico en estímulos y el resto de la población ha aprendido a ver a estas personas como compañeras y compañeros mucho más capaces de lo que imaginaban (Torres, 2012, p. 350). Concluye retomando los aportes de Nancy Fraser, al expresar que el no comprometerse en la lucha contra la segregación escolar, es aceptar y ser cómplices de que no todos los niños y jóvenes gocen de idénticos derechos, lo que es asumir el reconocimiento, la redistribución, y la participación como igual en pie de igualdad.

Discapacidad y subjetividad

Jacobo y Campos (2008), identifican algunas implicaciones subjetivas respecto a la discapacidad en el ámbito educativo, afirmando que dado el orden de la premisa del ser, la identidad es un precipitado de identificaciones instauradas desde lo simbólico, lo imaginario y lo real, lo cual implica el problema básico de la incertidumbre del reconocimiento. Cuestionan, por tanto, desde esta vertiente cómo se constituye un sujeto con discapacidad siendo socialmente la discapacidad un término que culturalmente define un daño, un perjuicio. El daño puede aparecer como físico, psíquico o social, sin embargo, desde esta perspectiva, los autores comentan que pareciera existir una confusión entre lo real del cuerpo y el significado cultural que se le atribuye a éste.

De esta forma, el sujeto con discapacidad se constituye de origen como posicionado desde un pre-juicio originario que coloca a un sujeto (niño-hombre) en una condición de perjudicado, con un daño y con un destino prefigurado de consecuencias. Los niños con discapacidad se encuentran posicionados como “unos” cuando la relación entre los niños son asumidos como niños cuando atraviesa entre ellos una relación lúdica, de solidaridad, de compartir experiencias varias y no de asistencialismo.

En concordancia con lo anterior, Ferreira (2008), propone el análisis de la discapacidad desde una perspectiva sociológica afin a la del modelo social anglosajón, cuestionando la perspectiva tradicional, según la cual, la discapacidad es entendida como una insuficiencia padecida por un individuo, haciendo abstracción del contexto sociocultural en el que la misma cobra sentido (el modelo médico-fisiológico); de acuerdo con su reflexión, al considerar dicho contexto, se comprueba a la discapacidad, como fenómeno social que afecta a tres ámbitos interconectados: el de las prácticas cotidianas, el de la identidad social y el de la estratificación social; puesto que la discapacidad vista como un déficit, tiende a segregar al individuo de los contextos sociales, comenzando porque es considerada como un atributo que le pertenece sólo al individuo.

Citando al autor y en el sentido del párrafo anterior, comenta que el problema no son las clasificaciones, las definiciones, o el lenguaje; el problema es la realidad” (Ferreira, 2008, p. 146), ya que “El problema no es sólo ni es fundamentalmente una cuestión de lenguaje, sino, sobre todo, de la actitud de las otras personas y de la sociedad ante las personas con discapacidad” (Jiménez Lara, 2007, en Ferreira, 2008).

Justo ahí radica la importancia de ver a la discapacidad desde el modelo social dado que “no se ha reflexionado críticamente acerca de la constitución sociocultural de la discapacidad como fenómeno contextual y estructural que comporta una particular definición de la identidad de la persona, identidad promovida desde intereses ajenos a la persona que la vive” (Ferreira, 2008, p. 149), ya que de otra forma, se seguirá viendo a la discapacidad como un medio de opresión social.

De acuerdo con Ferreira (2008), uno de los componentes de la discapacidad es su dimensión social, y parte del supuesto de que en el terreno de las prácticas sociales ejecutamos un *habitus* (citando a Bourdieu) cotidiano que modela nuestras percepciones, acciones y representaciones de y en el mundo; inscrito en contextos institucionalizados que imponen una lógica subyacente, un sentido correcto del hacer y del entender que viene determinado por la pertenencia colectiva a tales contextos. Desde este enfoque, las personas con discapacidad, de acuerdo a las concepciones de los otros, no son partícipes en el mundo social al ser considerados desde la *minus-valía*, por lo que señala la importancia de emprender investigaciones concretas que den la voz a los protagonistas del fenómeno para, a partir de esa información, lograr un entendimiento más adecuado del fenómeno en virtud del cual poder proponer soluciones ajustadas a la realidad vivida que para sus protagonistas tiene la discapacidad.

Integración educativa y educación secundaria

De acuerdo con Castro y Kravetz (2011), la escuela secundaria no había sido planeada y estructurada para dar respuesta a los grandes retos que se le presentan en la actualidad, como la nueva generación de jóvenes y adolescentes con nuevas formas de

pensamiento y actitudes; una de las dificultades a las que se ha enfrentado es la reorganización en la estructura de la educación, un caso específico es la atención educativa de la población heterogénea que ahora se integra al contexto áulico. En el discurso educativo actual, se distinguen cinco principios prioritarios que orientan la política para la escuela secundaria: obligatoriedad, universalidad, inclusión, retención y calidad, centrandó el interés en grupos vulnerables por la desigualdad. En muchas instituciones, señalan, la experiencia escolar de los alumnos, sobre todo de los grupos más desfavorecidos, no estaría produciendo inclusión personal e integración grupal a la vida social de la institución, entendiéndó a esta última como la posibilidad de construir relaciones significativas para los alumnos, incluyendo relaciones de transmisión, adquisición y de socialización y subjetivación (Castro y Kravetz, 2011).

Aspecto que de igual forma Parra (2009), señala al realizar una revisión documental de corte analítico y crítico, en donde retoma que en el concepto "educación para todos", se registran experiencias en la práctica educativa de procesos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas de escuelas regulares de nivel primaria. Tales experiencias muestran resultados favorecedores para los alumnos, pero la estructura y organización de la escuela secundaria son muy diferentes de las que existen en primaria.

Los alumnos de secundaria se enfrentan a cambios en la dinámica escolar, al tipo de educación que se ofrece y además a la adolescencia. Por ello, no es posible aplicar los enfoques de la atención de las NEE que se utilizan en primaria; al no atender de manera debida el nivel de secundaria, dejan de respetarse los principios de integración, y se dificulta o impide avanzar hacia el concepto de escuela inclusiva. En un primer

momento, plasman que es necesario distinguir los términos "integración" e "inclusión", en donde el primero asume que el niño ya está preparado para adaptarse a la escuela, mientras que el segundo implica cambios en la legislación, la educación de maestros y el apoyo de padres y de la comunidad en general. El término "barreras para el aprendizaje y la participación", intenta trasladar el punto focal de atención desde el alumno hacia el contexto, es decir, hacia la interacción social, las políticas, las características de la escuela, las culturas, las circunstancias sociales que afectan la vida del alumno con lo que se origina poca o nula participación (Parra, 2009), lo que trae como consecuencia poca posibilidad de éxito también en el proceso de aprendizaje del alumno.

El aspecto importante a destacar, es que la autora refiere que las características de las personas que forman la comunidad escolar en secundaria, así como su currículo provocan que la idea de iniciar procesos de inclusión escolar en ese nivel sea vista como muy difícil o imposible, por lo que le resulta imprescindible analizar a fondo las condiciones globales y contextuales, para identificar necesidades y determinar cuáles son los puntos débiles en el proceso de inclusión, con el fin de ofrecer opciones de solución que permitan avanzar hacia la concepción de escuela inclusiva en secundaria.

En el mismo sentido, Reyes (2009), señala que constituir una escuela secundaria para adolescentes que responda pertinentemente a sus requerimientos sociales y educativos, presentes y futuros, dotándolos de herramientas; conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr la integración educativa, resulta indispensable estar dispuestos a aprender de los alumnos que se integran, conocerlos y comprender su mundo y las distintas dimensiones que lo conforman, construir caminos que disminuyan distancias entre generaciones, expectativas, formaciones y

visiones, para estar así en condiciones de guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje, así mismo plantea, pensar en la escuela en la cual se pueda hacer frente a las exigencias y necesidades de unos adolescentes heterogéneos y cambiantes (Reyes, 2009).

El dispositivo de formación: el dispositivo y su aplicación en el campo pedagógico

Para Yurén (2007), la perspectiva de Foucault como perspectiva epistémica, es fructífera en el campo de la educación, al invitar a hacer una Ontología del presente, al intento de responder ¿qué somos ahora, en este momento preciso? Y ¿Cómo hemos llegado a ser esto y no otra cosa?, es una perspectiva que orienta a hacer un análisis de la parte de la historia a partir del análisis de los discursos y prácticas que definen la Ontología de la actualidad, a partir del que se reconstruye un dispositivo que devela la normalidad presente, es decir, “lo que hemos llegado a ser, o que hemos sido, y lo que estamos siendo y lo que podemos llegar a ser manteniendo esa normalidad”, que implican las creencias, los hábitos, las prácticas, los ordenes institucionales y los principios de acción.

Plantea, cómo reconstruir el dispositivo de formación, cuestionando las relaciones entre los saberes, poderes y las experiencias, buscando las condiciones que hacen posibles estas relaciones y procediendo a la crítica de la normalidad.

Retoma a Deleuze y su interpretación de la obra Foucaultiana, al proceder a desenmarañar la madeja en la que estaban liadas cuatro líneas de diferente naturaleza, que representan procesos diversos pero relacionados y en desequilibrio:

- Las líneas del régimen de luz y del régimen de la verdad que atañen a los saberes hechos explícitos gracias al análisis del campo discursivo. En primera línea se busca los objetos del discurso que destacan los distintos autores, así como los valores, creencias y preferencias que entraña la representación de esos objetos; en la línea de la verdad se buscan las razones que hacen normales esas creencias y preferencias de los actores, para lograrlo se estudian las representaciones de los actores en relación entre lo que se enuncia y el estatuto del sujeto que se enuncia, así como la estrategia discursiva.
- Las relaciones de fuerza que se refiere a los poderes puestos de manifiesto en las prácticas, las interacciones y el discurso. Esta línea destaca las fuerzas en ejercicio y las resistencias que se revelan en las prácticas, en los hábitos, en las tradiciones que se siguen, así como en las condiciones socioeconómicas y psicoculturales que como condiciones de existencia de ese presente constituyen al dispositivo.
- Y la línea de las experiencias de subjetivación; se fue dibujando al identificar las condiciones que posibilitan que el estudiante viva experiencias de juicio moral, de autoconocimiento y autorregulación, espacios de libertad en los que el estudiante trabaja sobre sí mismo y sobre sus relaciones con los otros tomando decisiones en torno a valores, normas y acciones; pero a la par, también se revelan aquellas que obturan esos espacios de libertad y se revelan como formas de poder.

Denomina dos tipos de dispositivo, el referente, que es el fragmento de la realidad que se constituye en objeto de estudio (lo empírico) que entiende como un conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción), dispuestos de tal forma que conducen al logro de una finalidad educativa determinada y que responde a una supuesta demanda social. Mientras que el reconstruido, es un constructo teórico que requiere del análisis de las múltiples relaciones entre los elementos a partir de los cuales se configuran mediante un ejercicio de articulación y síntesis las líneas de saber, poder y subjetivación que lo estructuran.

Es reconstruido porque el análisis no se hace directamente sobre la realidad, sino sobre la representación que nos hacemos del dispositivo referente. Para lograr dicha reconstrucción se identifican saberes, poderes y experiencias de subjetivación al analizar las creencias de los diversos actores, las actividades desarrolladas, las situaciones promovidas y las reglas a las que obedecen dichas actividades y situaciones.

Capítulo III. Construcción del Marco Teórico

Aproximaciones conceptuales a la noción de dispositivo

Pese a que Foucault (Agamben, 2011), no define como tal el concepto de dispositivo, da un acercamiento a este al afirmar que le ve como un conjunto heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, entre lo dicho y lo no dicho. De hecho, es una red que se tiende de estos elementos que ha tendido a responder a una urgencia. Tiene una función estratégica que supone una cierta manipulación o relaciones de fuerza. De tal forma, el dispositivo está inscrito en un juego de poder ligado al límite o límites del saber, que le dan nacimiento pero lo condicionan, el dispositivo es entonces, todas aquellas estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber (Foucault, en Agamben, 2011, p. 250).

De acuerdo con Hegel (Agamben, 2011), la positividad, se encuentra dada como un conjunto de creencias, reglas y ritos que se encuentran impuestos desde el exterior de los individuos en una sociedad dada, en un momento dado de su historia. Dicho término, años más tarde Foucault lo retomaría como la noción de dispositivo al establecer una relación entre los individuos y el elemento histórico, entendiendo a este como el conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas en cuyo seno las relaciones de poder se concretan (Agamben, 2011, p. 252). El dispositivo, permite entonces, identificar las imposiciones externas al individuo pero que repercuten en su subjetividad

visto como un elemento histórico, implica el conjunto de praxis y saberes que tienen como finalidad influir en el comportamiento y los pensamientos de los hombres.

Foucault (Agamben, 2011), llamó dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos, específicamente en aquellos espacios, como la escuela, que muestra evidentemente una articulación con el poder (Agamben, 2011, p. 257).

El dispositivo, en ese sentido, es una máquina que produce subjetivaciones y una máquina de gobierno, ya que de acuerdo con Foucault (Agamben, 2011), éstos aluden a una serie de discursos, de saberes y ejercicios, cuerpos dóciles pero libres, que asumen su identidad y su libertad de sujetos en el proceso mismo de asubjetivación.

De esta forma, la noción de dispositivo, para el efecto de esta investigación, se da en función de lo que la obra de Michael Foucault denomina “La cuestión del sujeto” (Franklin, 1996, p. 92), de la que emergen principalmente tres puntos de análisis, el conocimiento, el poder y la subjetividad; en donde la primera, desde una visión epistemológica que estudia al hombre como objeto y sujeto de conocimiento; el poder, como una fuerza que ejercen los hombres sobre otros hombres o grupos sociales y la subjetividad, que da seguimiento al igual que en los puntos anteriores a los cuestionamientos que Kant planeaba, en el sentido de querer entender qué es el hombre y aquello que le arrebató la subjetividad, que le cosifica y que le lleva a vivir y coexistir en una sociedad normalizadora en el sentido que se menciona al inicio de este párrafo, es

decir, que se encuentra la relación de poder que ejercen las instituciones escolares y su organización escolar, las diversas formas de interaccionismo simbólico que se dan entre los actores y el mismo currículum sobre los estudiantes adolescentes, incluyendo a quienes se encuentran en situación de discapacidad.

La relación saber-poder-subjetividad

Uno de los principales cuestionamientos que se planeaba Foucault en sus diferentes obras era referido al sujeto, en sentido estricto, centra su interés en las personas consideradas como anormales y que estaban enfermas, considerando a la enfermedad mental como una alienación, provocada por fuerzas exteriores al sujeto.

Como objeto de estudio, el hombre, representa para Foucault (Álvarez-Uría, en Franklin, 1996), hacer el planteamiento de tres cuestiones, por una parte, siguiendo los referentes de Kant, ¿Qué puedo saber?, a partir del cual, abre el camino hacia una nueva forma de racionalizar la ciencia social para constituir al hombre como sujeto y objeto de estudio. Posteriormente, en una segunda fase, cuestiona es la capacidad que muestran los seres humanos de ejercer diversas formas de relaciones de poder sobre otros sujetos, lo que conlleva una múltiple manifestación de intereses manifiestos de personas y grupos sociales. Una tercera etapa, retoma el cuestionamiento respecto a ¿qué es el hombre?, en donde el fin era interpretar cómo se construye así mismo, es decir, la subjetividad del sujeto, a partir de las dos fases anteriores.

Dado lo anterior, los dispositivos tienden a ser modelos cerrados y totalizantes que funcionan bajo el principio de la normatividad, por lo que trabajan bajo una lógica

que pone en juego las tres dimensiones mencionadas, poder, saber y subjetivación (Foucault, 1968 en Castañeda, 2005, p. 98).

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 sí 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, pág. 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, pág. 116)

La relación del Self y los Otros. Una aproximación desde el interaccionismo simbólico

El interaccionismo simbólico, visto como una ciencia interpretativa desde la perspectiva psicológico-social, está orientado hacia la comprensión de actores en lugares, situaciones y tiempos particulares. De acuerdo con esta corriente de

pensamiento, lo social tiene una gran influencia sobre lo individual; es decir, la conciencia de sí mismo, girará en torno a las dinámicas de relaciones sociales, espaciales y temporales, debido a que los seres humanos actuamos en función de las capacidades de pensamiento propias, pero estas capacidades están modeladas por la interacción con los Otros, en donde se aprehenden significados y símbolos a través de la socialización. De esta forma, se encuentra como un marco de referencia teórica, que visto desde ambos paradigmas construyen la identidad del sujeto discapacitado, al posicionar(se) socialmente en cada campo específico en el que se desenvuelve y al interiorizar la condición de discapacidad como un “Yo social” y un “Yo material”.

Precedente los aportes teóricos sociológicos de G. Mead, respecto al *Self*, el cual surge con el desarrollo y a través de la actividad social, existe bajo la relación dialéctica cuerpo-mente (Ritzer, 2001), el psicólogo William James, define el *self* o persona, como un ser que implica simultáneamente un Yo (*I*) y un Mi (*Me*), que están vinculados uno con el Otro, en donde el Yo es referente del yo sujeto, pensador y agente de conducta; el Mi, es el yo conocido, "la suma total de cuanto un hombre puede llamar suyo" (González y Tourón, 1992), ambos tienen que ver con la conciencia de sí mismo, el auto-concepto (Mi), que a su vez, engloba tres aspectos:

- a) Sus elementos constituyentes: el Mí material, el Mí social y el Mí espiritual.
- b) Los sentimientos y emociones que suscitan: Auto-apreciación, autodecepción.
- c) Los actos a que conducen: Cuidado y conservación del Yo.

En este caso, habría que centrarse en dos de los elementos constituyentes; el Mi material que refiere al cuerpo y a todas las posesiones, que el individuo considera forman parte de su sí mismo. Y, al Mi social, referido al reconocimiento que la persona recibe de los otros, de sus juicios y calificaciones que percibe.

De acuerdo con Mead, la estructura del auto-concepto consta de múltiples imágenes o identidades sociales que corresponden a los roles sociales desempeñados por el sujeto en determinada acción y espacio social.

Para Goffman (2010), la sociedad establece los medios para categorizar a las personas, denominadas atributos, proporcionan el referente de la identidad social. al dejar de ver a la persona en su totalidad, enfocándose solamente en el atributo o categoría, se le reduce a la posición de ser infeccionado o menospreciado, este atributo o estereotipo es denominado estigma.

Este atributo, es profundamente desacreditador, que confirma la normalidad del otro, identificándole como un ser no honroso. De acuerdo con Goffman (2010), existen tres tipos de estigma, las abominaciones del cuerpo, las del carácter del individuo y las tribales de raza, nación, religión, entre otras. La persona poseedora de un estigma, no es totalmente humana, por lo que socialmente se practican diversos tipos de discriminación, reduciendo las posibilidades de vida. En el discurso cotidiano, se utilizan como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido o bastardo (Goffman, 2010, p. 17).

Marco conceptual

Dado lo anterior, en un segundo tiempo, se identifican y conceptualizan cinco elementos relacionados entre sí que impactan directamente en la subjetividad de los estudiantes con discapacidad que cursan el último grado de la educación secundaria.

Dichos elementos consisten en:

El currículum

De acuerdo con Grundy (1987, en Gimeno, 1991, p. 14) el currículum es un modo de organizar las prácticas educativas. Es esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. Se analiza en cinco ámbitos diferenciados:

- a) Su función social, en tanto que es el vínculo entre sociedad y escuela
- b) Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- c) Expresión formal y material que presenta bajo un formato, sus contenidos, orientaciones, secuencias
- d) Campo práctico: presupone analizar los procesos instructivos y la realidad de la práctica desde una perspectiva que les dota de contenido, como un territorio de intersección de prácticas diversas referidas a los procesos pedagógicos, a las interacciones y a las comunicaciones educativas y a vertebrar el discurso sobre la interacción entre la teoría y la práctica en educación.

De acuerdo con el mismo autor, el currículum tiene que ver con la instrumentación concreta que hace de la escuela un determinado sistema social, es a través de él, cómo le dota de contenido, se expresa por medio de usos casi universales en todos los sistemas educativos, aunque por condicionamientos históricos y por la peculiaridad de cada contexto se exprese en ritos o mecanismos que adquieren cierta especificidad en cada sistema educativo. Implica la descripción de concreción de las funciones de la propia escuela y en la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional.

En el mismo sentido, y citando a Gimeno (1991):

“La escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente, en el currículum que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículum. Ese sistema se compone de niveles con finalidades diversas y ello se plasma en sus currícula diferenciados. Las modalidades de educación en un mismo tramo de edad acogen a diferentes tipos de alumnos con distinto origen y fin social y ello se refleja en los contenidos a cursar en un tipo u otro de educación. La formación profesional paralela a la enseñanza secundaria segrega a colectivos de alumnos de diferentes capacidades y procedencia social y también

con distinto destino social, y tales determinaciones se pueden ver en los currícula que en uno y otro tipo de educación se imparten”.

(Gimeno, 1991, p. 18).

Por otra parte, de acuerdo con Whitty (Gimeno, 1985, en Gimeno, 1991), el curriculum pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes e inconscientes, concordantes con los valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad. Mientras que para Bernstein (1980, en Sacristán 1991, p. 21), es la manifestación de "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social [...] El curriculum define lo que se considera el conocimiento válido, las formas pedagógicas, lo que se pondera como la transmisión válida del mismo, y la evaluación define lo que se toma como realización válida de dicho conocimiento " (Gimeno, 1991, p. 21).

Docente

De acuerdo con Pérez-Gómez (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992) el docente desde una perspectiva académica, es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura. En dicha perspectiva, su función radica en dos funciones específicas, transmitir un cúmulo de conocimientos de manera clara y ordenada con una tendencia didáctica a homogenizar a los estudiantes (enfoque enciclopédico), y por otra parte, es concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad, en donde

domina técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa de las mismas (enfoque comprensivo).

Los profesores están implicados en un proceso laboral (la enseñanza), satisfacen a la labor de un puesto de trabajo, en el que su estructura, regula directamente las prácticas de enseñanza que éstos llevan a cabo. De acuerdo con Martínez (1998), esta estructura se conforma a partir de ocho claves: las políticas legislativas que de modo directo e indirecto establecen las condiciones sobre la actividad teórica y práctica del trabajo docente. Los discursos que legitiman social y culturalmente un determinado tipo de prácticas y excluye la posibilidad de otras alternativas. Las agencias, como instancias organizativas de la práctica de la enseñanza que gira en torno al currículum y que definen los procesos prácticos. Los escenarios, referido al contexto espacio-temporal (Martínez, 1998, p. 96) de la representación y a las significaciones subjetivas con las que se dota ese contexto. Las culturas, como un conjunto de significados que se producen en relación con la práctica de la enseñanza, que tiene su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado desde ámbitos socio-culturales externos o internos a la institución escolar. El mercado, que controla la fuerza laboral a través de la imposición de reglas en el interior de sociedades capitalistas, el trabajo de los docentes ha sido alienado al intercambiar su fuerza de trabajo por un salario sin tener control sobre los medios de producción, la inversión o recursos, los productos o resultados de la producción. Las prácticas, que de acuerdo a Heck y Williams (1984, en Martínez, 1998), se denotan a partir de un determinado perfil profesional en donde se entrecruzan funciones y tareas como: actitudes, valores y compromisos respecto a la

percepción de sí mismo, la biografía personal y las experiencias de la vida cotidiana, el intercambio de experiencias y cooperación entre colegas, la cooperación con las familias, la generación del ambiente propicio para el aprendizaje y para el desarrollo del pensamiento crítico; llámese también estilos docentes, que para Yurén y Araújo (2003, en Arrollo y Araújo-Olivera, 2008, p. 237) son “un conjunto de tradiciones, formas de actuar y de realizar la función que les compete a los docentes a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos que son puestos en acción”.. La toma de decisiones para mejorar la enseñanza a partir de la reflexión de la propia práctica; el diseño y desarrollo del currículum en dos niveles: el normativo y lo que requiere el trabajo diario. La adquisición constante de destrezas profesionales y la toma de decisiones relacionadas con la resolución de problemas de la enseñanza seleccionando alternativas posibles.

Escuela

Pérez-Gómez (En Sacristán y Pérez-Gómez, 2002) define a la escuela como institución específicamente configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, su función aparece netamente conservadora: garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia misma de la sociedad. La escuela, por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina pero progresivamente en las alumnas y alumnos las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. De este modo, contribuye decisivamente a la interiorización de las ideas, valores y normas de la comunidad, de manera que mediante este proceso de

socialización prolongado, la sociedad industrial pueda sustituir los mecanismos de control externo de la conducta por disposiciones más o menos asumidas de autocontrol.

En este mismo sentido afirma Fernández Enguita que “La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor en el mercado (Gimeno y Pérez-Gómez, 2002).

Para Araújo-Olivera (2007, en Arrollo y Araújo-Olivera, 2008), la escuela es un espacio de construcción de lo público, el primero en el cual interactúan los alumnos, construyendo representaciones y entendimientos acerca de los justo e injusto, lo igual y los diferente, lo propio, lo ajeno y lo compartido, nociones significativas para su inserción en el ámbito público.

Convivencia

Furlán, Saucedo y Lara (2004, p. 28 en Fierro, 2013), definen la convivencia como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz. La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una

construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (Fierro, 2013).

De esta forma, “la convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas” (Fierro, 2013, p. 9)

La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución.(Fierro, 2013, p. 9)

Reglas y normas escolares

Los actos están regidos por reglas, existe una relación entre las normas sociales y la conducta. De acuerdo con Parsons (Couton, 1995) el orden social, se convierte en sinónimo de existencia de un conjunto de normas, los seres humanos interpretan roles basados en las normas. Según Durkheim, los hechos sociales son medios de actuar y pensar objetivos, es decir, observables, en su opinión, las normas sociales son externas a nosotros, restrictivas y características; los actores interiorizan esas normas y esos valores

que constituyen categorías culturales y posteriormente los utilizan a modo de instrucciones que hay que seguir para cumplir con los actos de la vida cotidiana. (p. 188)

Para Zimmerman (Couton, 1995), es el uso de la regla lo que determina el comportamiento, estas sólo pueden ser interiorizadas en tanto se han utilizado de modo concreto con anterioridad; una acción no se desarrolla de acuerdo con las reglas con objeto de que estas se respetadas, sino para que los actores, puedan mostrar el aspecto razonable de su acción. “La referencia a las reglas puede considerarse como una forma de sentido común, de dar cuenta del carácter ordenado de las actividades de la vida cotidiana” (Zimmerman en Couton, 1995, p. 190). “El uso competente de un conjunto de reglas se basa en la experiencia de los miembros que deciden utilizarlas en función de la situación, de la manera que el resultado tenga una apariencia de –normalidad—“ (Zimmerman en Couton, 1995, p. 190).

El seguimiento competente de las reglas obligatorias no es exactamente una cuestión de conformidad o de desacuerdo con ellas. Más bien es consistiría en juzgar que una determinada acción satisface grosso modo, -razonablemente- las exigencias de dichas reglas.

Para Foucault, (Castro, 2011), la norma remite los actos y las conductas de los individuos a un dominio que es a la vez, un campo de comparación, de diferenciación, y de la regla a seguir (la media de las conductas y los comportamientos). La norma diferencia a los individuos respecto de este dominio considerado como un umbral, una media, un *optimum* que hay que alcanzar. Mide en términos cuantitativos y jerarquiza en

términos de valor las capacidades de los individuos. A partir de la valoración de las conductas, la norma impone una conformidad que debe alcanzarse; busca homogeneizar y traza la frontera de lo que le es exterior (la diferencia respecto de todas las diferencias): la anormalidad (Castro, 2011, p. 282).

CAPÍTULO IV. La metodología de investigación

Planteamientos generales

La presente investigación es de corte cualitativo interpretativo. Cualitativo, al considerar por un lado, que este tipo de metodología permite profundizar en los fenómenos desde la perspectiva propia de los participantes, propiciando el acercamiento a estos, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, lo que permite comprender el cómo perciben de manera subjetiva su realidad, su comportamiento y su contexto sociocultural; y por otro lado, éste tipo de estudios son útiles también cuando el tema refleja una realidad sobre un grupo social en particular; como este caso, en el que los alumnos con discapacidad son un grupo socialmente vulnerable, que los investigadores analizan bajo una mirada teórico metodológica mayormente descriptiva; por tanto, se contempla como el método más adecuado para el análisis del dispositivo de integración educativa. Es interpretativo, al considerarse el método más adecuado para captar el significado y la intencionalidad de las acciones sociales, los comportamientos y el lenguaje, atribuyéndoles sentido subjetivo.

Se hace hincapié en retomar los aportes teóricos metodológicos de Yurén (2007), respecto al análisis del dispositivo de integración educativa como un dispositivo referente y no reconstruido, en el sentido de que más allá de ser el objeto que se estudia, es también la manera de analizar y construir el conocimiento de algo que se estudia (Yurén, 2008). Y es que, según la autora, la perspectiva metodológica de Michael Foucault (referente teórico para la construcción del dispositivo), constituye una

posibilidad epistemológica fructífera en el campo de la investigación en educación, en tanto que invita a realizar un análisis de los acontecimientos actuales, en donde las representaciones (signos y significados) de los sujetos funcionan conforme a la norma, es decir, lo aceptado, delimitado, construido o establecido socialmente. Dicho análisis orienta a su vez, hacia la crítica en el sentido de prefigurar un campo de experiencias nuevas que se harían posibles al revelar y ampliar las tensiones que operan actualmente dadas las creencias, los hábitos, las prácticas, los ordenes institucionales y sus principios de acción, que operan para un determinado proceso formativo.

Características del estudio

Dada la naturaleza del estudio y la finalidad que se pretende, no constituye por sí mismo una vía metódica (Yurén, 2007), por tanto, se partió en un primer momento de la elaboración de un balance de la producción científica respecto al tema de integración/inclusión, en la que se destaca la visión positivista que se ha adoptado respecto al tema en cuestión, al implementarse como política que recae en un ideal de formación de una sociedad diferenciada, que orienta más hacia el reconocimiento y la participación pero que prevalece con una tendencia más de homogenización y control.

A partir de lo anterior y los elementos considerados en el primer acercamiento al campo de estudio, se consideró realizar un estudio en caso, en el sentido que Bertely (2000), refiere de particularizar el objeto de estudio a un contexto histórico determinado sin caer en la generalización y que permite reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo a través de los registros de observación que permitan identificar las prácticas que se dan en el contexto educativo que se plantea, así como

entrevistas abiertas aplicadas a diversos actores involucrados en el dispositivo de integración educativa, como alumnos, docentes y directivos, de forma tal que permita el acercamiento a las valoraciones, es decir, los significados y sentidos que le atribuyen al dispositivo y a los estudiantes con discapacidad a través de su discurso.

El estudio se realizó en la Escuela Secundaria General No. 1 de la Ciudad de Pachuca, en el turno vespertino, se seleccionó dicha institución de manera intencionada, por una parte al ser una de las escuelas con mayor tradición en la educación secundaria general, en donde las pautas de formación siguen siendo tradicionalistas al igual que el establecimiento de normas de comportamiento; otro criterio para la selección fue que la escuela contara con estudiantes con distintos tipos de discapacidad, contando actualmente con 16 estudiantes en los diferentes grupos en ambos turnos, matutino y vespertino, cursando cinco de ellos el tercer grado de dicho nivel.

Sujetos de análisis

Para Schütz (Mardones, 1999), la realidad social es la suma de los objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, en donde los individuos son los sujetos del mundo cultural, presentan creencias y convicciones propias, con un marco de referencia del mundo en el que se desenvuelve, que puede llegar a estar fragmentada o limitada.

Desde la teoría Foucaultiana, el sujeto es sujetado en una sociedad panóptica o disciplinar, es con la genealogía del sujeto que el teórico plantea que las instituciones vigilan y controlan cada una de sus acciones. Es decir, es objeto de otros, de instituciones determinadas, hospitales, cárceles, manicomios, escuelas, entre otras, en las

que el sujeto construye un modo de ser frente a los otros (Chaverry, 2011), y éste a la vez, será tratado como parte de esas cosas nombradas por las palabras, el sujeto como parte de un orden de palabras que definen cosas.

En el caso de los estudiantes con discapacidad, se integran a escuelas regulares sólo aquellos susceptibles de ser educados a razón de diversas pruebas psicométricas que les son aplicadas desde el inicio y durante su vida escolar a fin de definir su ingreso o permanencia en las aulas ya sea de educación regular o de educación especial. Es el estigma que plantea Goffman, a partir de los atributos que se les asigna por la diferencia que se le conoce y nombra, que son susceptibles de discriminación, exclusión y clasificación como “el idiota”, “el inválido” o “el discapacitado”.

En el caso, de los estudiantes de la Secundaria General Número 1 de Pachuca, de 665 estudiantes de los tres grados, 16 presentan algún tipo de necesidad educativa especial, cinco de ellos cursan actualmente el tercer grado en el turno vespertino, uno de ellos presenta hipoacusia bilateral (incapacidad para escuchar sonidos), tres más se encuentran en situación de discapacidad intelectual leve y uno más con discapacidad intelectual moderada. A continuación se presentan los cinco casos antes señalados.

Tabla 1. Estudiantes con discapacidad que cursan el tercer grado de nivel secundaria.

Iniciales del estudiante	Edad	Nee asociada a:	Breve historia escolar	Situación actual
MMRP	15 años	Discapacidad intelectual moderada	A los 4 años ingresa a preescolar. Los padres refieren quejas por parte de los docentes y lo identifican como lento, desordenado e	Cursa tercer grado de secundaria, diagnosticado a través de prueba psicométrica WISC-RM con discapacidad intelectual moderada. Lo

			<p>incumplido. A los 7 años ingresa a primaria regular, repite primer grado por “desobediente” e “incumplido”. Presenta tendencia a aislarse.</p>	<p>refieren con poca capacidad de aprendizaje, memoria limitada y sin interés por el medio, con poca capacidad de razonamiento y con fuerte inclinación al fracaso. En el ámbito social, generalmente se aísla y sólo busca la compañía de su compañero de USAER que presenta situación semejante de discapacidad.</p>
CUGQ	17 años	Hipoacusia bilateral	<p>De los 3 a los 5 años cursa en Centro de Atención Múltiple, y se integra a preescolar regular en tercer grado a los 5 años. A los 6 años se integra a primaria regular, repite varios ciclos escolares en el mismo grado.</p>	<p>Cursa tercer grado de secundaria, presenta marcada complicación para comunicarse y hay poca interacción con sus compañeros de grupo, no le tienen paciencia para intentar comprender lo que intenta comunicar. Se muestra dispuesto a interactuar, juega y es expresivo de sus emociones. Presenta conflictos de ambivalencia en identidad, se oculta e intenta pasar desapercibido. Muestra inseguridad y retraimiento.</p>
EGG	16 años	Discapacidad intelectual leve	<p>A los 3 años, ingresa a preescolar como oyente, a los 4 ingresa oficialmente a preescolar sin mostrar avances. A los 7 años ingresa a la primaria regular sin concluir primer grado por falta de atención” adecuada”, Ingresa al Centro de Atención Múltiple en donde cursa tres ciclos escolares pero la madre prefiere sacarlo de ahí porque no presenta</p>	<p>Cursa actualmente tercer grado de secundaria, se interesa por las actividades y es sociable, busca cooperar y muestra apoyo a su compañero en la misma condición. Tiende a retraerse y se encierra en sí mismo.</p>

			avances. Regresa a la primaria regular a partir del tercer grado.	
JMC	17 años	Discapacidad intelectual leve	Segundo de tres hermanos, todos en situación de discapacidad intelectual leve y moderada. Ingres a preescolar en tercer grado, ingresa a primaria y repite varios grados por poco desempeño y falta de atención adecuada.	Actualmente cursa el tercer grado de nivel secundaria, intenta convivir con sus compañeros, pero lo aíslan. Pasa la mayor parte del tiempo en el aula de USAER
FMC	15 años	Discapacidad Intelectual leve	Tercera de tres hermanos, todos en situación de discapacidad intelectual leve y moderada. Ingres a preescolar y a primaria en la edad que le corresponde pero muestra atrasos en el desempeño.	Cursa el tercer grado de secundaria, se muestra segura al mantener conversaciones, peor tiende a retraerse y aislarse de los demás compañeros. Busca cumplir con sus tareas e intenta participar de las actividades con sus compañeros de grupo.

Para este estudio, se tomaron como sujetos de análisis específicamente a dos de los estudiantes con discapacidad intelectual, entendiendo a esta como la función que se encuentra significativamente por debajo del promedio y que coexiste con limitaciones de las áreas de habilidades adaptativas, como lo son: la comunicación, el auto cuidado y autonomía, habilidades de convivencia y participación familiar y social, mantenimiento de la salud y seguridad, educabilidad y trabajo (SSA, 2009).

De igual forma, se seleccionaron a 16 profesores que imparten clases en las aulas en las que están inmersos dichos estudiantes, de los cuales sólo 10 aceptaron la entrevista y dos de ellos la observación en el aula. En total fueron dos mujeres y ocho

hombres entrevistados, a excepción de uno, el total de profesores y profesoras cuentan con trayectoria profesional de más de veinte años impartiendo clases en educación secundaria.

La organización y análisis de la información

Con base en las preguntas eje que guiaron la presente investigación, respecto a cómo opera el dispositivo y qué elementos le conforman, se realizaron observaciones informales en el patio de la escuela en horarios de recreo y en el aula de USAER en horarios de clase y de recreo.

De éste primer acercamiento, en conjunto con las lecturas realizadas a diversos documentos de investigaciones previas con temáticas relacionadas con la escuela secundaria, el dispositivo y la integración educativa, se logró identificar los elementos que conforman el dispositivo de integración educativa: docentes, directivos, alumnos, tiempos y espacios de convivencia y normas escolares, los cuales se conformarían como categorías de análisis rudimentarias que al conceptualizarse teóricamente, permitieron el diseño de la entrevista aplicable a estudiantes con discapacidad y profesores para indagar sus valoraciones respecto a la integración educativa, la discapacidad, la escuela como espacio de integración, las formas de convivencia entre los estudiantes con discapacidad y los otros, así como del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y Integración Educativa.

A partir de dichos elementos, se realizó un ejercicio de análisis con base en las entrevistas realizadas a los profesores y a estudiantes con discapacidad; producto de

dicho análisis, es lo que se presenta el capítulo siguiente como análisis de resultados, en donde se integran las nociones de los sujetos, los conceptos desarrollados a lo largo de la investigación y las nociones teóricas que se toma prestadas para dicho fin.

El proceso operativo

Los aspectos mencionados anteriormente, se desarrollaron en diversas fases que guiaron el proceso de la investigación, siendo éste un proceso de ajustes constantes conforme los avances y las circunstancias que acontecieron en el proceso. Las fases son las siguientes:

Primera fase: De la construcción del objeto de estudio

A razón de los resultados y conclusiones de diversas investigaciones empíricas, así como diversos aportes teóricos, se encontró la problemática latente de investigación que este trabajo plantea. Dicho ejercicio, contribuyó a identificar la relevancia y pertinencia del tema y el enfoque analítico que se pretende alcanzar.

Segunda fase: Recopilación de información y aplicación de instrumentos:

Una vez teniendo el primer referente ante de la problemática respecto al tema de investigación, se realizaron visitas a diferentes instituciones de educación secundaria a fin de ubicar la o las instituciones que contaran con los criterios requeridos para poder llevar a cabo el proceso, como el contar con estudiantes con discapacidad integrados en las aulas. Cabe destacar, que de tres instituciones visitadas, sólo la Secundaria General No. 1 de Pachuca, permitió el acceso a las instalaciones para llevar a cabo la investigación. A partir de entonces, se realizaron entrevistas y observaciones informales

en el aula de USAER y en los patios de la escuela, permitiendo así la identificación de los elementos del dispositivo que se estudia.

Dadas las características del enfoque de la investigación en esta fase se seleccionó y diseñó la entrevista como instrumento de recolección de datos; las cuales fueron aplicadas a trece profesores, el subdirector del turno, y dos estudiantes con discapacidad. Los profesores fueron considerados a razón de que imparten alguna asignatura en el tercer grado y a su vez, la imparten en los grupos en los que se encuentran los estudiantes con discapacidad. Los criterios para seleccionar a los estudiantes con discapacidad fueron, las características de la discapacidad en el sentido de las vías de comunicación óptima entre entrevistador y entrevistado por un lado, y por otro que se consideran, según el informante clave, los dos casos más extremos en el sentido de desempeño y logro académico y social.

Tercera fase: Resultado y análisis de la información

La participación del investigador concluyó con la realización del informe final de tesis, el cual reconstruye la vía metódica del proceso de investigación en el campo y la identificación de las categorías analíticas.

De acuerdo con Yurén (2007), la reconstrucción de dispositivo como estrategia metodológica se ubica en un enfoque analítico-reconstructivo, que desde su perspectiva, es una síntesis que sigue al análisis y que implica una nueva construcción de ese todo complejo. La totalidad así obtenida opera un desplazamiento de la totalidad compleja

que es el referente de la investigación (Yurén, 2007, p. 173). Este enfoque propone hacer una combinación de procedimientos que parte de lo exploratorio a lo crítico.

De esta forma, el proceso de análisis consistió en, por una parte, hacer uso del método de generalización y teorización (Coffey y Atkinson, 2003), tomando en cuenta la descripción de Dey (Coffey y Atkinson, 2003, p. 167) sobre lo que es la teoría al considerarla como “una idea sobre cómo pueden relacionar ideas”, y en este caso, es utilizada como un puente que lleva al reconocimiento de la realidad que se vive día a día en la escuela con alumnos integrados. Por otra parte, del enfoque de representaciones nos servimos para identificar los núcleos figurativos³ que deslumbran las valoraciones de los actores, en este caso lo docentes y alumnos con discapacidad, ante el dispositivo de integración educativa.

A partir de la búsqueda de dicho núcleos figurativos, se encontró que los objetivos del programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa se yuxtaponen a los intereses, formación e información de los profesores, ellos asumen la incorporación de los estudiantes con discapacidad como algo que viene desde “arriba” pero reconocen la dificultad de trabajar con ellos. Así mismo, se encontró la manifestación de formas sutiles de exclusión velada, en palabras de Yurén (2008), al no ser aceptados en el aula, o mandados al aula de USAER para que trabajen ahí; de igual forma, al reconocer que los demás estudiantes los rechazan, los segregan. En el caso de los estudiantes con discapacidad, se identifica el tipo de subjetividad que generan al

³ En palabras de Yurén (2007), el núcleo figurativo es el residuo conceptual es el residuo conceptual que queda después de sacar al concepto de su concepto teórico. Es la simplificación de un concepto, la manera de hacerlo algo visible de transformar lo abstracto en algo más concreto.

estar inmersos en un espacio no diseñado para ellos, en donde el ambiente se torna difícil por las relaciones que se forman con sus compañeros y profesores, prefiriendo el aislamiento o acudir al espacio en donde se sienten identificados con otros estudiantes en la misma condición.

A partir de lo reflexionado anteriormente, se elaboró una estructura categorial que sirvió para la organización y análisis final de los resultados en categorías tema, las cuales son: alcances y limitaciones del programa, integración–inclusión-exclusión, las disposiciones docentes, y las formas de subjetivación: la identidad fragmentada, las cuales se desarrollan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V. Análisis de los resultados

Ambiciones y dificultades del programa: los discursos de la integración

El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (DOF, 2013), “constituye una política pública federal basada en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación inclusiva y de calidad para contribuir a la consolidación de una sociedad más incluyente, en donde todas las personas tengan igualdad de oportunidades para una vida digna” (DOF, 2013, p. s/p).

Hacer referencia de una educación inclusiva, implica concebir a la educación como un medio que permite la participación activa de todas y todos los estudiantes más allá de las capacidades o las “diferencias” que presentan cada uno en su individualidad. Se trata de hacer caber en un sistema estructurado para atender a la “normalidad” a todos aquellos que han permanecido exentos de recibir educación como parte de un sistema escolarizado⁴. Sin embargo, existe una dialéctica entre el deber ser que plasma el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa respecto a la integración y lo que realmente es en la escuela secundaria, en un ideal de inclusión que prevalece en el discurso pero no en la práctica.

Dado que la integración educativa responde a un proceso histórico de exclusión-integración-inclusión, podría hacerse un recuento de cada una de las etapas que este ha transitado, pasando desde el encierro de los locos en la época clásica, hasta la creación

⁴ De acuerdo a la estructura del Sistema Educativo Nacional el sistema educativo escolarizado y sus servicios promueven que la población continúe sus estudios formales a través de alternativas más flexibles, como son los sistemas de educación abierta o para que adquiera conocimientos y habilidades orientadas a la formación para el trabajo. La Educación Especial corresponde a los servicios extraescolares. (INEE, 2009)

de las llamadas escuelas de educación especial. Sin embargo, no es el caso; el análisis, como se menciona en el capítulo anterior, se centra por una parte en hacer explícitas las rejillas de especificación, es decir, los sistemas en que se agrupan los referentes del discurso como modalidades enunciativas (quien habla y desde dónde lo habla) (Yurén, 2007). En este sentido, y a partir de lo anterior, se realiza un análisis de lo que el documento oficial plasma y da pauta a la integración educativa de estudiantes con discapacidad (Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa), así como el Acuerdo no. 648 por el que se emiten las Reglas de Operación del mismo, tomando en consideración, de igual forma, los comentarios que realizaron los profesores respecto al mismo durante la aplicación de las entrevistas.

El programa, hace suponer que la integración educativa tendría que asegurar la igualdad de oportunidades y éxito educativo para toda la población, es decir, poniendo un complejo de disposiciones en infraestructura, formación docente, actitudes y valores, normas de convivencia, entre otros aspectos que orienten al logro académico y una mejor y mayor incorporación de los estudiantes con discapacidad a la vida escolar y social. Sin embargo, al hablar del programa y sus limitantes, se destaca que la mayoría de los profesores acepta la incorporación de los estudiantes como una norma establecida que debe ser cumplida, el desconocimiento y la falta de interés en la atención educativa de dichos estudiantes permite percibir una resistencia a la estrategia enunciativa dominante del programa.

En ese sentido, se observa que las actitudes de los docentes ante esta imposición, que de cierta manera es considerada así, al comentar que no se les toma en cuenta para

decidir integrar alumnos con capacidades diferentes en sus aulas, son de aceptación al estudiante, y reconocen que la importancia de la integración radica en no alejarlos de un desarrollo óptimo, aunque como docentes, sea difícil el trabajo pues afirman “uno espera alumnos sin obstáculos y es problemático desconocer los procedimientos que están bien con los alumnos” (E04ESP), aspecto en el que todos coinciden al preguntarles respecto a que si conocen procedimientos específicos para trabajar integrando estudiantes con algún tipo de discapacidad.

Por su parte, el artículo 41 de la Ley General de Educación dispone la atención a la diversidad y la no exclusión de los alumnos que presentan discapacidades transitorias o definitivas, (entendiendo ésta como apartar o no dejar participar de las actividades sociales) lo que presupone ofrecer a cada alumno lo que necesita educativamente hablando. Sin embargo, el estudiante puede estar inmerso en el mismo contexto áulico, pero no ser incluido en las actividades y dinámicas del grupo; lo que el ideal radica en que la estancia de los alumnos con discapacidad intelectual sea incluyente en el aula, aprovechando al máximo su estancia en la escuela, en donde se haga partícipes de forma activa y desde su diferencia. De esta forma la inclusión se traduce en la atención educativa de cada diferencia que se da en el aula, a través de la generación de un clima de aceptación, respeto, empatía y tolerancia.

Aunque los mismos profesores asumen el pleno desconocimiento del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa(E03ESP, E13FCE, E04ING), lo mencionado en el párrafo anterior, se observa reflejado en el discurso de los profesores al comentar que para integrar el programa de la asignatura, y a

los estudiantes al grupo, llevan a cabo dinámicas grupales, se fomenta el trabajo en equipo y la educación en pares, propiciando que los demás estudiantes sean conscientes de que los alumnos requieren de un apoyo adicional y acompañamiento; en el mismo sentido, se rescata la respuesta de uno de los profesores, quien hace mención de que ” el programa lo tengo que seguir, lo aplico como debe de ser, pero ahorita ellos son los que, por ejemplo, dentro de lo que están haciendo el trabajo ellos se tienen que integrar a los equipos, los mismos jóvenes saben quién y quien tiene discapacidad aquí y me dicen: maestro qué tenemos que hacer con él, -miren solamente déjenles actividades fáciles y si él puede exponer que exponga, si él puede dibujar que dibuje, si él puede hacer otra cosa que la haga-, no se les puede pedir mucho”(E11HIS). Lo anterior aunado a que refieren también la dificultad de trabajar con ellos y el tiempo que requieren de atención que no se les puede dar: “muchas veces tenemos que trabajar quizás otras actividades que no alcanzan, bueno, yo como docente quisiera que alcanzaran, de alguna manera también se requiere tiempo dedicado a ellos y entonces ¿qué pasa con mi treinta y tantos? Qué pasa con el resto del grupo, pues entonces no se trabaja como yo quisiera; trato de pedirles el material de recortes, tijeras, resistol, el problema es que no lo traen, entonces se me dificulta trabajar más efectivamente con ellos”(E13ECE).

El papel de la USAER

Las Unidades de Servicios de Apoyo para la Educación Regular (USAER), tiene como función proporcionar apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados a la educación básica mediante la orientación a profesores y padres de familia; promueven el vínculo entre escuela y

alumnos para la eliminación de barreras que obstaculizan la participación y aprendizaje de los alumnos.

A partir de 1993, como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento. Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender a las niñas y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo; dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Cabe destacar, que estos servicios, eran dirigidos principalmente al nivel primaria y preescolar.

En el caso de la Secundaria General No. 1 tomada como estudio para este trabajo de investigación, se destaca que los integrantes de USAER realizan una labor importante dentro de la institución, no sólo con los estudiantes con discapacidad o los estudiantes sobresalientes, ya que también ayudan a otros alumnos que requieren apoyo por cuestiones tales como problemas de conducta, aunque esta no sea parte de sus funciones. Aspecto que se destaca en el discurso de los profesores al hacer referencia a que “el

servicio de USAER es muy importante y valioso porque nos da unas orientaciones respecto a la información que requerimos de los estudiantes” (E13FCE); en las aulas algunos profesores destacan que apoyan a los estudiantes, por ejemplo, durante las actividades de las materias y que estas se les dificulta a los estudiantes, “les cuesta mucho pero lo que hacemos es que USAER se sienta con ellos también, van dos o tres veces por semana y es un apoyo en lectoescritura y en redacción porque son las cosas que se les dificulta mucho” (E03ESP), .

Pese a que algunos desconocen que está la USAER para apoyarlos, se destaca el comentario de uno de los profesores respecto a la labor de USAER en dicha escuela:

“A mi USAER me hace llegar una información al inicio del curso dándome a conocer las limitaciones de los muchachos y las sugerencias que pedagógicas con las que me puedo apoyar, estas nos las proporcionan a todos, y en base a eso yo estructuro mi plan de trabajo con ellos de hecho mis clases cuando es necesario les solicito que vengan a mis clases para que trabajen con los muchachos sobre algunos temas que les dificulta para yo no dejar de trabajar con mi grupo ellos trabajan con ellos también en la misma actividad aplicándola y los procedimientos que consideran pertinentes abocados al tema que estamos viendo, ellos llegan a apoyarme y ya ellos buscan una estrategia para trabajar el tema con los muchachos en base a sus capacidades sobre ese tema y yo ya trabajo mis actividades con los otros muchachos” (E05QM)

Sin embargo, cabe destacar que desde el punto de vista de los mismos docentes entrevistados, se requiere de más personal porque “al final de la cuenta la Integración Educativa sólo lo mandaron como un programa y solamente mandaron a los niños con discapacidad a que se integraran a las escuelas pero no hubo más, y el personal de USAER por mucho que desea hacer son pocas personas, poco personal y tienen más instituciones que atender, y lamentablemente no dan un seguimiento más profundo a los estudiantes” (E13FCE).

Las funciones que busca cumplir USAER son quizá las más cercanas a la formación de los estudiantes integrados, ya que promueven a través de las actividades que llevan a cabo con los estudiantes su incorporación a la vida social en la escuela y en la vida cotidiana de los jóvenes, promueven actividades de salud y auto cuidado y fomentan la realización de tareas por parte de los estudiantes para las asignaturas que cursan, sin embargo, es importante mencionar que dada la observación por parte del investigador en dicha área, hay estudiantes que requieren de apoyo permanente que definitivamente no se consigue en el salón de clases, y que por lo tanto, el personal de USAER intercede para que sean mejor evaluados estos alumnos, aspecto que se muestra a continuación.

El programa y la evaluación a los estudiantes con discapacidad

De acuerdo con Yurén (2000), la evaluación educativa como parte del proceso de formación, ha de entenderse como un momento de reflexión y crítica mediante el cual se recupera la experiencia para constituirse como sujeto; sin embargo, en la realidad opera de manera contraria, ésta se presenta como actividades burocratizadas o invariablemente

respaldadas por la sanción, en donde la finalidad es obtener y sistematizar información para hacer juicios de valor sobre cierto proceso o agente educativo (Yurén, 2000, p. 56).

En ese sentido, al individuo se le aplican un conjunto de normas que ha de apropiarse para ser subsumido en la escuela, la familia y la sociedad, asumiendo las valoraciones que otro realice respecto al cumplimiento de las normas impuestas, o catalogándole qué tan igual es a los otros a los que se les aplica la misma norma, o qué tan competente es como medio para la realización de fines que otros han determinado.

En el caso de los estudiantes con discapacidad integrados a la Secundaria General No. 1, requieren cubrir los mismos requisitos que los demás estudiantes para aprobar el grado escolar, y son evaluados bajo los mismos parámetros, sin embargo, estos estudiantes pocas veces alcanzan a cubrir dichos estándares, principalmente en las asignaturas en las que el currículo pone mayor énfasis como matemáticas y español. Esto se demuestra cuando al cuestionar al profesor sobre cómo evalúa a dichos alumnos afirma: “Los que he tenido había sido igual que a los demás, solo diferente en cuanto a para ellos una calificación de 4, 5, o de 6 equivale a 9 o 10 entonces íbamos igual no cambiábamos sobre todo en mi materia matemáticas porque tiene que dedicarles mucho tiempo a todos, ahorita tengo un niño en el tercero que me piden que lo trate diferente que le ponga operaciones diferente, la verdad no me alcanza el tiempo para atender a los demás porque explico una o tres veces y tengo que ir preguntando sus dudas a veces no me alcanza el tiempo ni para los que decimos que están normal”(E09MAT).

El proceso de evaluación, como parte del proceso formativo implica asumir la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; sin embargo existe apatía por parte de la mayoría de los docentes para trabajar con los estudiantes con discapacidad y realizar ajustes a los programas de las asignaturas y las formas de evaluación; un ejemplo de esto es cuando evalúan al resto del grupo, y dado el desinterés dice: “a ellos, a ellos los pongo hacer algo, hay uno por ejemplo que le gusta estar dibujando, lo dejo, por ejemplo hoy aplique examen con el grupo, es difícil que me ponga a trabajar con él, aunque no estoy con los demás los tengo que estar checando, saco unas hojas... y lo voy dejando que él vaya haciendo lo que él quiera hacer”(E03MAT).

Esto a su vez, tiene íntima relación con el apartado que se presenta a continuación, dada la idea que radica en asumir actualmente a la integración como inclusión educativa, en donde se asume una mayor participación en la vida escolar de los estudiantes integrados, mas no un solo estar en el aula y en la escuela.

Integración- Inclusión –Exclusión.

De acuerdo con Yurén (2008), mientras que el término “incluir”, es encerrar dentro a alguien, “excluir” hace referencia a dejar fuera, rechazar a alguien para recibir algo y rehusar a admitir a alguien en un grupo o rehusarse a tomarle en cuenta para algo. En palabras de la autora, excluir es hacer imposible la existencia de alguien, lo que puede entenderse como impedir que ese alguien desarrolle modos de identificación

reivindicada⁵ y más aún, que se diferencie, que logre fugarse de la trama que lo normaliza.

Existen múltiples formas de excluir a los jóvenes en los procesos formativos, se denomina “exclusión simple” al hecho de cerrarles las puertas al sistema escolar, de manera que son privados de la educación escolar. Otra forma de exclusión es la “exclusión indirecta”, que se produce cuando los dispositivos escolares no responden a sus expectativas y obstaculizan tanto la adquisición de competencias para la vida como el proceso formativo. Una tercera forma es la “exclusión velada”, que es la que se oculta bajo la forma de inclusión (Yurén, 2008).

En el caso de los estudiantes con discapacidad que se integran a la escuela secundaria, están presentes la exclusión velada, por una parte, al intentar generalizar a los individuos y meterlos en un estatus de normalización si aceptan sus diferencias individuales y por otra, porque en el aula los maestros pueden contribuir a la exclusión social de estos jóvenes aún sin ser plenamente conscientes de ello; el tipo de interacción que establezca con ellos, las palabras que use, los gestos, las miradas, las actitudes pueden confirmar a los jóvenes que no pueden llegar a formar parte de la comunidad escolar, que no pueden aprender como los otros, que no pueden ser aceptados como son,

⁵ Los modos de identificación son formas de relación para los otros o identidades atribuidas, que se construyen a partir de las obligaciones de integración en las instituciones como la familia, la escuela, cuando se analiza como una variable colectiva; en caso de su análisis individual corresponde las formas de relación para sí o identidades reivindicadas, que es el resultado de una conciencia reflexiva, del cuestionamiento de las identidades atribuidas y el compromiso compartido. Ambas implican la subjetivación, la experiencia de sí que se expresa como una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como individuo. (Castañeda, 2007)

que merece por su comportamiento, apariencia o su incompetencia escolar (Yurén, 2005, p. 117).

Estas manifestaciones sutiles de exclusión, se dejan entre ver cada vez que los estudiantes con discapacidad acuden al aula de USAER en lugar de permanecer en sus salones de clase, cuando al cuestionarles el ¿porqué no estás en tu salón? Contestan, “la maestra me dijo que me viniera para acá” (Marcos, Obs.), o cuando ya son decisiones propias del alumno, porque no sienten afinidad con los profesores, y prefieren no permanecer en el aula dado que son agredidos porque no realizan las actividades, “es que tenemos una maestra muy regañona y amargada (...) nos grita y nos dice que no nos importa nada pero no nos pone a hacer nada de lo que estamos viendo” (Emmanuel, 110311).

Los jóvenes con discapacidad son vulnerables por las experiencias de exclusión social que han marcado su socialización (Yurén, 2005), desde la época Clásica ya Foucault (1976) hacía referencia a la segregación de aquellos a los que se ven diferentes al decir “(...) 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, 1976, p. 79). El pensamiento sobre los locos o los diferentes ha sufrido cambios en el transcurso histórico; sin embargo, la separación o segregación de quienes se encuentran en condición de discapacidad permea aún en la vida cotidiana social y en la práctica educativa no es la excepción.

Los profesores encuentran solamente a la integración de dichos estudiantes desde la función socializadora y enculturadora de la educación (Yurén, 2000), sin pensar en las funciones formativas que la escuela ha de proporcionarle a cada estudiante. Comentarios tales como que al hablar de la función de la integración en la Secundaria General No. 1 tiene, afirman: “es benéfico en el sentido de que ellos empiezan socializar y a estar en una vida “normal” les permite empezar a realizarse, quizás entender, comprender, manejar unas situaciones, aunque pues es evidente la limitante que tiene en comparación con sus compañeros y que muchas veces es una desventaja porque los mismos alumnos los van segregando” (E13FCE).

Ya anteriormente se hacía mención de que el modelo de integración educativa orienta, de cierta forma, a hacer caber a aquellos señalados como “diferentes” en un espacio no creado o adaptado para ellos, lo que orienta a la exclusión en espacios más pequeños como la escuela y el aula. Este ideal de generar a través de la integración mayor aceptación, reconocimiento y participación, en el sentido de igualdad, queda en el abismo al intentar homogeneizar a una población que culturalmente arrastra expresiones como los “diferentes” y los “anormales”, pues dados los comentarios de los docentes entrevistados para esta investigación, dejan entrever el posicionamiento o estatus entre los alumnos y la segregación que se genera dentro de las aulas al decir: “algunos ya lo ven de una manera “normal” otros han sido abusivos por lo que me ha tocado observar, bueno y otros así como que les da igual”(E13FCE).

El escenario podría ser distinto si los profesores se esfuerzan por incluir a los jóvenes en las experiencias de aprendizaje del grupo superando su propio rechazo. Entre

estas dos posibles interacciones opuestas de inclusión y exclusión, hay diversas formas de interacción de los docentes con los alumnos que están configuradas por sus estilos de eticidad (Poujol, 2005). Es estilo de eticidad porque trata de un conjunto de formas distintivas que configuran una forma de ser y actuar y este “alude a un conjunto de regulaciones que rigen las interacciones, y revelan la interacción compleja entre las motivaciones los valores, las representaciones de lo contextual, los esfuerzos personales por dignificar la vida, las opiniones razonadas sobre lo correcto y lo incorrecto, la reflexión sobre la vida buena, la comprensión del significado de situaciones morales concretas, el esfuerzo de cada persona para dirigir por si misma su conducta, el tipo de sentimientos y apegos, los hábitos emocionales, así como la capacidad de modificarse a sí mismo.

Dada la relevancia de este punto, se considera un sub apartado en este mismo capítulo sobre los estilos docentes y su disposición para la incorporación de los estudiantes con discapacidad a la escuela secundaria.

Disposición docente

De acuerdo con Yurén (2007), “en cada individuo se configura un sistema disposicional estructurado y estructurante generador de ciertas prácticas y formas de posición (Yurén, 2007, p. 185), esto en el sentido de que en un sentido ético, los individuos se mueven en momentos problemáticos de su existencia según sus valores, creencias, hábitos, motivaciones, aptitudes y preferencias. La labor docente implica ciertas disposiciones que ponen en juego los profesores ante diversos agentes educativos. En el caso de los estudiantes con discapacidad, responderán a su integración

según sus creencias culturales, su formación y empatía desarrollada ante la situación de cada uno de dichos alumnos.

Sin embargo, cuando existen ciertas resistencias al cumplimiento de lo establecido “desde arriba”, amenaza su práctica y su sentido ético. Expresiones como: “aquí los profesores tienen que acatar la orden, el hecho de que estén alumnos con problemas viene desde arriba y ni modo, a ellos les toca trabajar así, y los aceptan porque los aceptan” (E01DIR1), se conjuntan con el hecho de que no todos están de acuerdo con que se lleve a cabo la integración de los estudiantes con discapacidad, al afirmar que la integración educativa en dicha escuela “no es correcto, porque nosotros como maestros tenemos también ciertas limitaciones en el trabajo con ellos, porque yo no soy psicólogo, ni tampoco sé cómo llevarlos, a veces trato de hacer lo mejor para ellos” (E11HIS).

Por otra parte, el modelo de integración educativa, a través del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, supone despertar en los docentes y demás agentes educativos actitudes, conocimientos y estrategias que les permita propiciar mejores condiciones escolares para estos alumnos, en donde se les estimule y permita la satisfacción de las necesidades educativas y los intereses personales de los estudiantes para un desarrollo pleno e integral.

Los procesos de formación y actualización continua con énfasis a la atención de la diversidad en el aula, son escasos o nulos, y tomando en cuenta que las áreas de formación de los profesores, en la mayoría de los casos no es orientada a la pedagogía o

educación, cabe destacarse que los profesores entrevistados están conscientes de la carencia que tienen en formación para atender a la diversidad, ya que en las entrevistas, es frecuente que los maestros expresen que les falta información, teoría y conocimientos necesarios para trabajar con los estudiantes y aplicar cambios a sus formas de trabajo con ellos: “sería muy valioso que los docentes ante grupo recibiéramos una capacitación al respecto, la manera de cómo tratar a los chicos, actividades muy específicas por asignatura, bueno porque hay quienes no lo toman en cuenta, mi asignatura se presta para algunas actividades, pero el tiempo también nos limita mucho”(E13FCE); aunado a que desde los puntos de vista de los docentes, y por las mismas razones, la experiencia de la Integración no es satisfactoria, pues afirman que “no es muy buena porque yo siento que no estamos preparados algunos de nosotros, yo entre ellos, para atender a este tipo de alumnos, que de hecho con todo respeto para las autoridades pero la incorporación y la reforma educativa y muchos cambios que han ido haciendo son para tratar ahorrar dinero no tanto para incorporar a los adolescentes a una cuestión diferente, porque de hecho si necesitan una educación especial, donde estaban en el nombre que recibía educación especial” (E09MAT).

Formas de subjetivación: la identidad fragmentada

De acuerdo con Goffman (2010), es la sociedad quien establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de las categorías; es el mismo medio social el que establece las categorías de las personas que en él se pueden encontrar (Goffman, 2010, p.14), asignándoles así su identidad social. En el caso de quienes

presentan una situación diferente, llámese defecto o desventaja (Goffman, 2010, p. 14) se le estigmatiza, entendiendo dicho término como un atributo profundamente desacreditador.

Sánchez, Cantón y Sevilla, (1997, en Sánchez, 1990-2001) destacan que el simple término de discapacidad indica la presencia de una condición limitante, por problemas esencialmente de tipo físico y/o mental, adquiridos por condiciones genéticas, traumas o factores ambientales, por lo que aun en nuestros días deja ver una etiquetación de las personas que las padecen y que por lo regular requieren ayuda e instrucción especializada para funcionar en su vida cotidiana, tal es el caso de personas con síndrome de Down, parálisis cerebral, retraso mental, entre otras.

Dicho lo anterior, se denota que aún en estos días, la concepción de la discapacidad intelectual, recae en la idea de que quien se encuentra en esa situación, tiene menores posibilidades de logro en todos los sentidos de su vida; por lo que se encuentra que los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad intelectual, presentan una mayor dependencia de otros sujetos para el desarrollo de sus capacidades, y en ese sentido, encaminado hacia la educación, la labor de los padres de familia, la escuela y el docente, pueden ser un detonante para el desarrollo integral del alumno.

El problema existe cuando al integrar a estudiantes con discapacidad intelectual a escuelas regulares, por una parte, los profesores hacen expresiones como “pobrecitos de estos chicos” (E09MAT) o comentarios como “yo no sé cómo llegaron a tercero pobrecitos, pero yo siento que desde primero ya traen ese problema, ese déficit, no leen

no escriben con trabajos dibujan”(E03ESP); y cuando los mismo estudiantes integrados se asumen como diferentes; tal es el caso de los estudiantes con discapacidad entrevistados, que realizaron comentarios como “los que son como nosotros tenemos más chance de quedarnos otro año aquí en esta misma escuela, pero quienes no son como nosotros no se pueden quedar” (Emmanuel, 110311).

En este caso, los estudiantes se asumen a sí mismos desde los puntos de vista de los que le rodean, asumiendo así lo que Goffman (2010), refiere como identidad social o construcción del “Mi” según Mead (1972), (que es la idea que se tiene de sí mismo a partir de los puntos de vista particulares o generalizados de los otros miembros de un cierto grupo social) en donde lo que dicen acerca de la identidad social de un individuo aquellos que lo rodean en todo momento de su diario vivir, tiene para él enorme importancia, ya que cuando un individuo es estigmatizado, puede desarrollar cierta inseguridad acerca del modo en que los otros llamados “normales” le reciban o le identifiquen, ejemplo de ello es lo que durante las entrevistas un profesor afirma al cuestionarle sobre la interacción de los estudiantes: “son aceptados en parte porque a la hora de las hora las convivencias si son un poquito separados, y habla uno con ellos y trata de hacerles entender, (...),pero he notado en otras situaciones en donde los dejan solos, no falta quien este con ellos, algunos, pero los demás son de -sabes qué, tengo mi grupo y me voy a divertir y me olvido de ti-, estos niños emocionalmente si son afectados porque lo ven, lo perciben, lo sienten y se aíslan de los demás (E12MAT).

Lo anterior, permite darse cuenta de que dentro de ciertos límites, las personas “normales” con las que tienen un trato frecuente los estudiantes con discapacidad

llegarán, con el tiempo, a sentir menos rechazo por la incapacidad, de modo que es posible esperar la formación de algo parecido a una rutina diaria de normalización (Goffman, 2010, p. 73), ya que la mayoría de los profesores argumentan que los estudiantes discapacitados “se mueven en un ambiente normal” (E13FCE) y que “sus compañeros los ven de una manera normal, algunos han sido abusivos, por lo que me ha tocado observar, y bueno, a otros así como que les da igual” (E13FCE), es decir, pueden pasar desapercibidos en la mayoría de las situaciones, cuando ya se vuelve una rutina el hecho de que estén en la escuela.

En el mismo sentido, de acuerdo con Mead, toda persona individual dentro de una comunidad social dada, refleja toda una pauta de relaciones de la conducta social que dicha comunidad exhibe o pone en práctica, y su estructura organizada está constituida por dicho molde (Mead, 1972), es decir, cuando un conjunto de individuos o comunidad tiene ciertos códigos de comportamiento o de información, las nuevas generaciones de dicha comunidad pondrá en práctica dichos códigos; cuando las personas son estigmatizadas históricamente, seguirán siendo señaladas de la misma forma, cuando en la cultura social lleva implícita esta forma de comportamiento hacia ellos.

La situación se torna difícil, cuando en la escuela se encuentran situaciones de exclusión y agresión física y emocional hacia los estudiantes con discapacidad que se integran, aspecto que se destaca en las entrevistas realizadas a los profesores del plantel quienes afirman que “los alumnos los excluyen, maltratan y agreden, se ha tenido oportunidad de platicar con otros estudiantes y de los mismos delatan a sus compañeros,

cuando les lastiman con palabras y expresiones de rechazo”(E13FCE); rechazo que se impone también de manera cultural al mirarlos “anormales”, minusválidos, discapacitados, o atribuyéndoles a su persona el sentido de “diferente”.

CAPÍTULO VI. Reflexiones finales

El objetivo de la presente investigación fue conocer el dispositivo de integración educativa como generador de subjetividades en estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria, partiendo de la exploración al análisis, llevándose a cabo en la Escuela Secundaria General No. 1 de Pachuca Hgo., en donde se realizaron entrevistas a estudiantes con discapacidad y profesores de las diferentes asignaturas que atienden los grupos en los que ellos se encuentran. Por una parte, dichas entrevistas permitieron tener un acercamiento a las concepciones del profesorado respecto a la discapacidad intelectual y la integración educativa de los estudiantes que la presentan, sobre su estancia en la escuela y las formas de interacción que se dan en el aula y en la escuela.

Sin embargo, si damos una mirada a los hallazgos plasmados hasta ahora, se observa cómo el desarrollo exitoso de un proceso de integración educativa, demanda la actuación resaltante de un educador, que deberá desempeñar un rol significativo. El papel del docente es enseñar, despertar en los jóvenes el deseo de aprender, de descubrir, pero la integración invita a examinar en términos generales, lo que estamos enseñando y la forma en que lo hacemos; de acuerdo a los resultados de las entrevistas aplicadas en el trabajo de campo de esta investigación, estos mismos ponen de manifiesto la necesidad de recibir más y mejor información respecto al proceso de integración educativa y las implicaciones que conlleva el contar con estudiantes con discapacidad intelectual; así como la necesidad de contar con personal de apoyo que les oriente en el proceso de integración y adaptación del curriculum para atender a esta población vulnerable, lo que pone de manifiesto a su vez, la influencia de la cultura escolar y la organización que se

implementa en cada plantel educativo, que para efecto de este trabajo se trató de una escuela pública.

El dispositivo de integración educativa, entonces mostró que no basta el discurso bien intencionado que se da a través del programa de integración educativa; ya que a la par, existen un conjunto de aspectos que se ponen en marcha para excluir, dentro de la misma escuela, a los jóvenes con discapacidad que se integran en aulas de educación secundaria; aspectos que tienen impacto importante en la integridad moral de los estudiantes, en el reconocimiento hacia su persona y al cumplimiento de sus derechos.

Y es que, por una parte, hablar de la discapacidad intelectual, que desde el mismo término que se usa para denominarle, da por hecho una condición limitante en diversos aspectos, desde lo social y principalmente desde lo educativo. Este hecho ha promovido la etiquetación de las personas que se encuentran en esta condición con términos como “el tonto” o “el idiota”, lo que claramente lleva a una situación de discriminación. Situación que se lleva al aula regular al integrar en ella a los alumnos con discapacidad intelectual, en donde, más allá de los adjetivos que se utilicen para definir al estudiante con determinada necesidad educativa especial, se detona un acto de exclusión y discriminación dentro de las mismas aulas.

Pese a que se han contemplado diversas estrategias para lograr la aceptación, la tolerancia y el respeto a la diversidad (tal es el caso de la elaboración del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa y la capacitación al inicio de este movimiento de una cantidad limitada de profesores de aulas regulares y de

educación especial), que proponen la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, no es garantía el logro de los estudiantes partiendo desde el simple hecho de que el profesorado de escuelas regulares no ha sido formado para atender a estudiantes con algún tipo de necesidad educativa especial, por ende, tampoco para atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad intelectual.

Es importante reconocer que la población que se encuentra en el aula es diversa en múltiples aspectos, como cultura, religión, capacidades, ritmo y estilos de aprendizaje, así como motivaciones e intereses, por lo tanto, la formación del profesorado requiere estar encaminada en el sentido de que pueda dar atención a cada una de las necesidades educativas de los estudiantes que se integran a su aula, dejando a un lado la idea del grupo homogéneo que Cassanova (2007, p. 23) define como inexistente. Pues parte del ideal de reconocer y aceptar las diferencias, pero principalmente, aprender a convivir y trabajar con ellas.

Implica entonces, asumir una nueva forma de educar desde la pedagogía de la alteridad, en donde el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de profesor y alumno, en la voluntad a responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es “alguien” para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal. Sin el reconocimiento del otro y compromiso con él, no hay educación.

En ese sentido, la idea de la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual, dista mucho de lo que en esencia sería, pues implica una transformación de

las formas de enseñanza, que lleven al estudiante de un estatus de competencia a un nivel mayor, tomando medidas como la adaptación del currículum a las necesidades específicas de dicho alumno, implementación de actividades didácticas que le permitan compartir con los demás estudiantes, fomentar el respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros valores que han de promover su integración.

Por otra parte, la aplicación de entrevistas permitió también tener un acercamiento a las diferentes manifestaciones de subjetivación que presentan los estudiantes con discapacidad que son integrados, destacando la preferencia que tienen por estar en el aula de USAER, espacio en donde se sienten identificados con los otros compañeros que acuden al aula, es decir, los demás alumnos con discapacidad, con quienes conviven y conforman un grupo que comparte experiencias, y en donde no se sienten excluidos, sino más bien acogidos y comprendidos.

Uno de los aspectos que quedan pendientes y que puede ser retomado posteriormente para otra investigación, es el conocer qué es lo que piensan los padres de familia ante la integración de sus hijos en la escuela secundaria, qué es lo que esperan de ella, y si realmente esta les está proporcionando las habilidades para la vida que los estudiantes requieren; ya que, como sabemos, uno de los objetivos principales de la integración, es que los alumnos desarrollen competencias que les permita convivir con los otros, pero también, requieren desarrollar habilidades de cuidado de sí, de formación que les oriente hacia la productividad laboral, de modo que su estancia en la vida social no sólo sea de aceptación o tolerancia, sino también la integración real a la vida

productiva del país, y por bienestar propio; aspectos que definitivamente al estar integrados en las aulas de la escuela secundaria no están logrando.

A manera de reflexión, podemos retomar lo ya comentado anteriormente, la discapacidad la instituye la sociedad, al establecer sistemas que homogenizan y normalizan buscando la perfección de un ser humano, humanamente imperfecto. La escuela, aún en la actualidad, no pierde el sentido de unificar a los estudiantes e implementar programas que vienen “desde arriba”, que en la vida práctica y cotidiana de estudiantes y profesores son inalcanzables, y que en vez de generar una mayor cohesión social y mejores habilidades para la vida, consiguen formas de exclusión más sutiles, segregación e identidades fragmentadas.

Referencias

- Acle, G. (2012) Resiliencia y factores asociados con la integración escolar de menores con discapacidad o con aptitudes sobresalientes. En *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en el aula regular*. España: Editorial Gedisa S.A.
- Arroyo, M., Araújo-Olivera S. (2008) Dispositivo de formación y subjetivación. El caso de jóvenes portadores de síndrome de Down. En Yurén, Romero, C. (Comp.). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos, Centro Cultural S.A de C.V. (Pp. 219-243)
- Arroyo, M., Araújo-Olivera S. (2008) Dispositivo de formación y subjetivación. El caso de jóvenes portadores de síndrome de Down. En Yurén, Romero, C. (Comp.). *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos, Centro Cultural S.A de C.V. (Pp. 219-243)
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós
- Casanova, M., (2007) *Evaluación y calidad de centros educativos*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- Castañeda A. (2005) Dispositivos institucionales y subjetivación en la formación permanente. En En Yurén, T., Navia, C., Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Ediciones Pomares: México. Pp. 94-115
- Castañeda, M. (2007) Narrativas e identidades en la formación permanente de docentes. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at15/PRE1178922687.pdf>
- Castro, A., Kravetz, S. (2011) La inclusión educativa en la escuela secundaria. Aportes desde la investigación. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Memorias del congreso: México
- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. España: Siglo XXI
- Cedillo, I. Escalante, I., Escandón, M., Fernpandez, L. Mustri, A. Puga, I. (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública

- Chaverry, R. (2011). *El sujeto como objeto de sí mismo en Michael Foucault*. México: UNAM
- Coffey, A., Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia
- Couton, A. (1995). *Etnometodología y educación*. España: Paidós Ibérica S.A.
- Díaz, J. (2008) La escuela secundaria como espacio de construcción de identidad en los adolescentes. En Yurén, T., Romero, C. (Coord.) *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. México: Casa Juan Pablos, Centro Cultural S.A. de C.V.
- DOF (2013), *Acuerdo no. 648 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública: México
- Echeita, G., López, M., Marín, E. (2010) Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf> México.
- Ferreira, M. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracteriológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Reis). No. 124 (Pp. 141-178). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99712086005>
- Ferreira, M. (2008b). La construcción social de la discapacidad: Habitus, Estereotipos y Exclusión Social. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* (17). Disponible en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.pdf>
- Fierros, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Foucault, M. (1976). *Historia de la locura en la Época Clásica I*. México: Fondo de Cultura Económica
- Franklin, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. España: Ediciones Pomares-Corredor

- García-Gómez, L., Aldana-González, G. (2010). *Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa*. *Acción Pedagógica* (No. 19). Pp. 116-125. Disponible en IRESIE: http://132.248.9.1:8991/F/TN6XVIH77K5A6QSYRH8Y6R1USD2KUJGIM6KN5FXDPIM6SHHR7X-02844?func=full-set-set&set_number=659661&set_entry=000009&format=999
<http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/htm/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf>
- Gimeno Sacristán, J, Pérez-Gómez, A. (1992) La función y formación del profesor. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata
- Gimeno Sacristán, J, Pérez-Gómez, A. (1992) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ediciones Morata
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Aproximaciones al concepto de currículum. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Ediciones Morata
- Goffman, E. (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Argentina : Amorrortu Editores.
- INEE (2009) Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional. Panorama Educativo de México 2009. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*: México. Disponible en <http://goo.gl/QxXjOr>
- INEGI (2004). *Las personas con discapacidad en México. Una visión censal*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- INEGI (2013). *Perfil sociodemográfico. Estados Unidos Mexicanos. Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
- Jacobo, Z., Campos, M. (2008) Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo. *Mal-Estar E Subjetividades* (3) 4. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/271/27111861003.pdf>. Brasil.
- Jiménez, M. (2008) Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos* (34) No. 1(Pp. 173-186). Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100010&script=sci_arttext. Chile.
- López, M., Echeita, G. Marín, E. (2010) Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas

- del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 4(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf> México.
- Marchesi, A. (2009). Del lenguaje de las deficiencias a las escuelas inclusivas. En Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2009) *Desarrollo psicológico y educación. Tomo III: Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (2ª. Ed.). España: Alianza Editorial (Pp. 21-40).
- Marchesi, A. (2009). La práctica de las escuelas inclusivas. En Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (2009) *Desarrollo psicológico y educación. Tomo III: Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. (2ª. Ed.). España: Alianza Editorial (Pp. 45-67).
- Mardondes, J., Ursua, N. (1999) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. 1ª ed México: Ediciones Coyoacán.
- Martínez, Jaume (1998). Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila Editores
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Argentina: Paidós .
- Moreno, A. (2013). *Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso*. México: Tesis de grado UAEH
- Parra, M. (2009) Inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (11) 2. Pp. 191-205. Recuperado de <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=058d1fc0-3888-4555-9ddb-7fa27935156e%40sessionmgr14&vid=2&hid=109>
- Poujol, G. (2005) Identidad y estilos de eticidad: una experiencia de formación en profesores. En Yurén, T., Navia, C., Saenger, C. *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Ediciones Pomares: México
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (14)40. (pp. 147-174) Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART40008&critorio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40008.pdf>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (14) 40. Pp. 147-174 Disponible en

<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dfc7bd76-de5c-4423-ae83-618aa1e75530%40sessionmgr113&vid=2&hid=101>

- Sánchez, P. (2003). Aprendizaje y desarrollo Volumen 4. *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP
- Soto, N. (2007) ¿Diversidad-inclusión vs transformación?. AGO.USB Medellín-Colombia V. 7 N 2 PP. 199-385 Recuperado de :
<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=77802e9c-8784-47d7-a65a-bb2fdbfbc958%40sessionmgr114&vid=26&hid=109>
- Torres J. (2012). La finalidad de los contenidos escolares. Intervenciones curriculares inadecuadas. En *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar* (2ª. Ed.). México: Morata (PP. 209-271).
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Adaptación en el foro Mundial sobre Educación, Dakar (Senegal) 26-28 de abril de 2000*. Francia: UNESCO
- UNESCO (2010). Educación. *Grupos vulnerables y marginados; niños con discapacidad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/education-ar/themes/improving-education-quality/inclusive-education/vulnerable-and-marginalized-groups/children-with-disabilities/>
- Verdugo, M., Rodríguez, A. (2012) La inclusión educativa en España desde la perspectiva de los alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesores. *Revista Educación*. 358 Recuperado el http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_086.pdf, 20 de febrero de 2012.
- Yurén, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós Educador.
- Yurén, M. (2007) El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Caleidoscopio: Valores, Ciudadanía y Ethos como problemas educativos*. Universidad Autónoma de Morelos: México
- Yurén, M. (2008) *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*. Casa Juan Pablos, Centro Cultural S.A. de C.V.: México