



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

EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN EN EL ESTADO DE
HIDALGO

TESIS

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

PRESENTA

MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

PACHUCA DE SOTO, HGO.

NOVIEMBRE 2014

DEDICATORIAS

Para mi padre, a quien no dejo de sentir a mi lado.

A mi madre, mi Rosita quien todavía me anima y me bendice siempre.

A mis amadas hijas: Dennís, Violeta y Montserrath, porque son la esperanza de que todo esfuerzo siempre vale la pena.

A mi hermoso nieto: Santiago, quien con su maravillosa inocencia, me hace creer que este mundo aun es bellissimo.

Con especial amor para ti Miguel, por tu paciencia y tu impaciencia, por tu espera... por nuestra vida juntos.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, por esta valiosa oportunidad.

Al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, por acercarme al fascinante mundo de la investigación.

A todos los doctores y maestros del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, por abrir mis horizontes, mi mente y dejar una valiosa huella en mi formación.

A mi Directora de Tesis: Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez, por su amistad, por su paciencia, su confianza y por guiarme en el camino de la ciencia.

Al Comité tutorial: Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez, Dra. Rosamary Selene Lara Villanueva, Mtra. Obdulia Irene Martínez Espinosa y Dr. Guillermo Lizama Carrasco por sus valiosas aportaciones que complementaron este trabajo.

A mis compañeros de la Maestría, por compartir con generosidad y alegría.

A mis compañeros de trabajo en la educación especial y básica por compartir la generosa tarea de enseñar...y aprender.

A todos y cada uno de mis alumnos, los de ayer, los de hoy... por permitirme mirarlos, por mirarme y contribuir a limpiar mi mirada...cada vez y convertirse en el motivo de lo que hago, lo que pienso y por fin escribo.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 7 |
| Abstrac | 7 |
| Key words: educational integration, inclusive education, experience, otherness and otherness..... | 8 |
| Introducción | 9 |
| Antecedentes | 13 |
| Capítulo 1. El Proceso de Integración Educativa y su transición al Modelo Inclusivo (Estado del Conocimiento)..... | 18 |
| 1.1 Integración Educativa: origen, elementos y conceptos | 19 |
| 1.1.1 Discapacidad ¿concepto o constructo en la Integración Educativa?..... | 23 |
| 1.1.2 Las necesidades educativas especiales | 26 |
| 1.1.3 El desarrollo de la Integración Educativa, primeros resultados | 28 |
| 1.2 La Educación Inclusiva | 30 |
| 1.3 Atención a la Diversidad | 34 |
| 1.4 El trayecto de la integración a la inclusión: política e historia..... | 37 |
| 1.4.1 Política de Integración Educativa. El diseño..... | 38 |
| 1.4.2. Implementación y Evaluación de la Integración Educativa en Hidalgo..... | 41 |
| 1.4.3. El proceso Histórico | 46 |
| 1.5 Los Cambios en Educación..... | 50 |
| Capítulo 2. Un marco teórico de referencia para el análisis de la integración/inclusión..... | 52 |
| 2.1 Teoría de la Deconstrucción..... | 52 |
| 2.2 Teoría Ética de la Alteridad | 54 |
| 2.3 La Otredad como concepto teórico | 56 |
| 2.4 La Exterioridad desde el Análisis Político del Discurso (APD)..... | 59 |
| 2.5 El Meta-análisis en políticas públicas | 64 |
| Capítulo 3. La Ruta Metodológica..... | 67 |

| | | |
|--|---|-----|
| 3.1 | La investigación cualitativa..... | 67 |
| 3.1.1 | El diseño de la Investigación..... | 68 |
| 3.1.2 | Paradigma de Investigación..... | 68 |
| 3.1.3 | La Metodología | 69 |
| 3.1.4 | Bases metodológicas | 70 |
| 3.1.5 | Los actores de la integración/inclusión | 70 |
| 3.2 | Fases de la Investigación..... | 72 |
| 3.2.1 | Fase 1: Construcción del Objeto de Estudio | 72 |
| 3.2.2 | Planteamiento del Problema..... | 74 |
| 3.2.2.1 | Las preguntas de Investigación..... | 77 |
| 3.2.2.2 | Construcción de las categorías analíticas..... | 78 |
| 3.2.3 | Fase 2: El trabajo de campo | 83 |
| 3.2.3.1 | Técnicas e Instrumentos de Investigación..... | 84 |
| 3.2.4 | Fase 3 Análisis de los resultados..... | 94 |
| | | |
| Capítulo 4. Las experiencias de Integración/Inclusión en el estado de Hidalgo. | | |
| Análisis y Discusión de los Resultados.....94 | | |
| 4.1 | Descripción del Caso 1: La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) promotora de la Integración e Inclusión educativas en Hidalgo..... | 98 |
| 4.1.1. | Resultados del Caso 1: La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) promotora de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo..... | 100 |
| 4.2. | Descripción del Caso 2: Las autoridades de Educación Especial en Hidalgo..... | 122 |
| 4.2.1. | Resultados del Caso 2: Las Autoridades de la Educación Especial en el Estado de Hidalgo. Administradoras de la Integración/Inclusión..... | 124 |
| 4.3. | Descripción del caso 3: Los docentes de educación primaria y su trabajo en las USAER..... | 139 |
| 4.3.1 | Resultados del Caso 3: Los docentes de educación primaria y su trabajo con las USAER..... | 140 |
| | | |
| Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....151 | | |
| 5.1. | La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva | 151 |

| | |
|--|-----|
| 5.2 La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad | 155 |
| 5.3 La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación | 157 |
| 5.4 ¿Qué hacer con la experiencia investigativa? Recomendaciones..... | 160 |
| Referencias consultadas | 163 |
| Sección de Anexos | 172 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Esquema. Aproximación conceptual de la Discapacidad..... | 24 |
| Figura 2. Anexo Estadístico del 4º. Informe de Gobierno de la Presidencia de la República (2010)..... | 43 |
| Figura 3. Instrumento No. 1. Ficha de Datos (Análisis)..... | 85 |
| Figura 4. Instrumento No. 2. Guion para Entrevista en Profundidad, dirigida al personal de mayor antigüedad de Educación Especial..... | 86 |
| Figura 5. Instrumento No. 3. Guion para entrevista en profundidad, dirigida al personal De mayor antigüedad en las USAER..... | 88 |
| Figura 6. Instrumento No. 4. Guion de preguntas para entrevista en profundidad, Dirigida a docentes regulares de educación primaria..... | 90 |
| Figura 7. Guion de preguntas para la aplicación del <i>Focus Group</i> | 92 |

Índice de Tablas.

| | |
|--|----|
| Tabla No. 1. Informantes de la Investigación..... | 71 |
| Tabla No. 2. Claves de Identificación de los Participantes..... | 96 |
| Tabla No. 3. Iniciales Utilizadas..... | 97 |
| Tabla No. 4. Personal y Escuelas de Atención de las USAER Participantes..... | 99 |

Resumen

La investigación refiere la necesidad de analizar el proceso de Integración Educativa y su transición al Modelo Inclusivo; su génesis, desarrollo y la transición de un modelo a otro, ubicándolo geográficamente en el estado de Hidalgo, México. El interés principal es valorar el peso de las experiencias que, ante los cambios y políticas educativas de las que provienen estos modelos viven los actores que las aplican.

Con un corte cualitativo basado en el estudio de casos, se analiza desde el marco teórico de la Ética de la Alteridad, Levinas (1994), la Otridad y el Análisis del Discurso las prácticas de integración/inclusión realizadas por actores de la Educación Especial y Básica en el estado de Hidalgo, México, en el periodo de 1999 a 2012.

Los casos de estudio corresponden a un grupo de pioneros de la Integración Educativa, conformado por autoridades, personal de la USAER y de Educación Básica, donde a partir de sus historias de vida obtenidas por medio de entrevistas se pretende dar respuesta a un problema central: ¿Cómo puede valorarse el encuentro, que se generó ante el hecho de haber integrado a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, a los ambientes de la Educación Básica regular y por ende, la presencia del personal de las USAER en estas escuelas?

Palabras clave: Integración Educativa, Educación Inclusiva, experiencia, alteridad, otridad.

Abstrac

The research concerns the need to analyze the process of educational integration and the transition to the inclusive model; its genesis, development, and the transition from one model to another, locating it geographically in the State of Hidalgo, Mexico. The main interest is to assess the weight of experiences that, due to changes and educational policies that come from these models live actors who apply them.

With a qualitative cutting based on case studies, is analyzed from the theoretical framework of the ethics of alterity, Levinas (1994), the otherness and the discourse analysis of integration/inclusion practices performed by actors of special and basic education in the State of Hidalgo, Mexico, during the period from 1999 to 2012.

Case studies correspond to a group of pioneers of educational integration, authorities, staff of the USAER and basic education, where from their life stories obtained through interviews is intended to respond to a central problem: How can the meeting, which occurred before the fact of having integrated students who have special educational needs with and without disabilities, to basic education environments regulate and hence, the presence of the staff of the USAER in these schools are assessed?

Key words: educational integration, inclusive education, experience, otherness and otherness.

Introducción

La Investigación, surge del interés por conocer el impacto que ha tenido el desarrollo de la Integración Educativa en el estado de Hidalgo, este objeto de estudio hace referencia a un producto social en este caso, a un proceso; esto es, se trata de un proceso educativo pero también histórico, cuyo estudio se ha ubicado en un periodo temporal entre 1999 y 2012 y que de acuerdo a los referentes teóricos, la Educación Especial (EE) actualmente como modalidad de la Educación Básica (EB), ha sido su principal promotora.

Por otra parte, la investigación buscó, situar los avances y dificultades vividos en ese tiempo, por los actores educativos que la llevaron a cabo, dentro del proceso de construcción de la Educación Inclusiva, así, es pertinente ubicar ambos procesos dentro del grupo de cambios educativos del Movimiento de Reforma, vivido por los distintos países de Latinoamérica entre ellos México, a partir de la década de los 90.

La Integración Educativa surge como una Política Educativa emanada desde el ámbito internacional, en la Declaración de Salamanca en 1994, (a sólo un año de la Reforma Educativa de 1993 en México) en la que se habla de “una educación para todos y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (SEP/DEE, 1994, núm. 3, citado por García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2000, p. 32).

En México y también en el estado de Hidalgo, ante cambios tan importantes, hubo respuestas oficiales en términos de estrategias, algunas de ellas, fueron incluso previas a estas reformas y se implantaron con la finalidad de dar curso a los objetivos tanto de la reforma del 93 como de la Declaración de Salamanca, cambios sucesivos que fueron conformando el proceso historiográfico de la Integración Educativa, que más adelante se retoma en el Estado del Conocimiento.

En la actualidad los sistemas educativos, sufren una serie de tensiones pero al mismo tiempo mantienen el principio de la homogeneidad que implica la necesidad de respetar reglas comunes. Esta tendencia se ha presentado como uno de los mayores

obstáculos que ha enfrentado la Integración Educativa, dado que, atendiendo a una de sus definiciones, ésta “...es el proceso que implica educar a niños con y sin necesidades educativas especiales en el aula regular, con el apoyo necesario. El trabajo educativo con los niños que presentan necesidades educativas especiales implica la realización de adecuaciones para que tengan acceso al currículo regular” (Bless 1996, citado por García et. al., p.55).

Por su parte la Educación Inclusiva definida por la UNESCO como “un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades; reduciendo y eliminando la exclusión desde la educación” (UNESCO 2009), se entiende que ambas definiciones, tanto la Integración Educativa como la Educación Inclusiva suponen necesariamente abandonar la idea de la homogeneización y repensar el proceso enseñanza-aprendizaje desde su carácter individual y esto representó un cambio radical para los docentes de la escuela regular, e igualmente, para los profesionales de la educación especial, que tuvieron que abandonar el enfoque asistencial con el que operaban y trasladarse en poco tiempo a un enfoque educativo.

Como resultado de estos cambios, los servicios de educación especial vivieron también un proceso de descentralización por lo que su análisis además de ser complejo se tornó transversal porque la integración implica un trabajo colaborativo entre los cuerpos docentes y directivos de la Educación Básica (EB) y el personal de los servicios de la Educación Especial (EE), no todos docentes y con formaciones diferenciadas como es el caso de los Psicólogos, Trabajadores Sociales (TS) , Maestros de comunicación (MC) y Docentes de Apoyo (DA), personal que integra el equipo multiprofesional de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), servicio de EE que se encarga de orientar al personal de las escuelas de EB, y principales informantes en esta investigación.

En este sentido, “Lo institucional y lo grupal pueden ser pensados como campos de problemáticas con atravesamientos múltiples; campos donde los significados y las inscripciones provenientes de las formaciones específicas a cada uno de ellos están incluidos.” como bien lo apunta (Souto, 1998 p.79)

En consideración a lo anterior, la investigación dio paso a un encuentro de relaciones con personas concretas “de carne y hueso” con sus particulares historias de vida, sus prácticas, sus trayectorias, sus haceres y deshaceres, para rescatar lo que esas historias, representaron para su formación y su postura respecto a la actual política de la Educación Inclusiva.

Por otra parte, la investigación permitió otro encuentro con los autores, que han investigado y escrito sobre el tema, porque al leerlos e ir comprendiendo el origen de sus visiones respecto al binomio: exclusión-inclusión despertaron algo traducido en interés por saber más acerca de cómo se viven estos procesos en la localidad.

Los textos e investigaciones consultados a partir de la visión de sus autores orientaron la visión propia de los hallazgos que en la Investigación se iban presentando y lo mismo ocurrió ante la experiencia de los actores de la Integración Educativa.

En este trabajo se consideró tanto a los actores de Educación Especial (EE) como de Educación Básica (EB) particularmente de la escuela primaria, que han participado en la Integración Educativa en el periodo ya señalado. Es decir una muestra conformada por autoridades y asesores estatales, directivos y el personal con mayor antigüedad de tres equipos multiprofesionales de las tres USAER que laboran en la Región Tulancingo.

En este sentido, la investigación se instala en el ámbito de las prácticas educativas de integración, el reto fue recuperar la dinámica que establecieron estos agentes educativos desde su cotidianidad laboral y al incluir experiencias más actuales (me refiero al ciclo escolar 2011-2012) pudo encontrarse un poco de lo que el presente, ha heredado del pasado y comprender cómo lo proyectan y lo incorporan en su práctica poniendo de relieve significados pasados y otros más actuales, las prácticas son el material a partir del cual se puede pensar en algo. Investigar las prácticas actuales o pasadas es mirar el corazón de la experiencia pedagógica (Skliar, 2012).

El documento inicia con un apartado de Antecedentes que permiten contextualizar el tema principal, posteriormente se presentan 5 capítulos, cuyo contenido es el siguiente: en el Capítulo 1 se presenta un panorama general acerca del proceso de Integración

Educativa a nivel internacional, nacional y estatal conformando así el Estado del Conocimiento sobre el tema.

Para el Capítulo 2, se recuperaron los principales referentes teóricos que sustentan esta tesis, conformando un Marco Teórico Referencial utilizado para el análisis de las experiencias de integración/inclusión, objeto de estudio en esta investigación.

Por su parte el Capítulo 3, presenta la Ruta Metodológica, que se ha transitado en el desarrollo de las acciones realizadas en cada fase de la investigación.

El Capítulo 4, consta de una amplia narrativa de los resultados obtenidos durante la investigación, ésta se presenta por cada uno de los casos analizados y en cada caso, el análisis se ha organizado a partir de cada una de las tres categorías que se propusieron para su análisis.

Para concluir el documento, se presentan en el Capítulo 5 una serie de conclusiones generales y recomendaciones organizadas también a partir de las categorías analíticas utilizadas. Finalmente se agregan las referencias consultadas y una sección de anexos que apoyaran al lector en la comprensión del texto.

Cabe destacar que la historia de la Integración Educativa es una historia densa, larga y muy particular porque se relaciona con el cambio y su impacto en las interacciones, y los significados que se conformaron respecto a la discursividad, la alteridad, la otredad, y la huella que el paso de estas políticas ha dejado en los actores que le dieron vida.

Este largo proceso visto desde los inicios de la Integración Educativa hasta el actual planteamiento de la Educación Inclusiva, reclama su conocimiento y una lectura y relectura crítica para comprenderlo y valorar el real significado de su transcurso.

Antecedentes

Tanto la Integración Educativa como la Educación Inclusiva, desde su concepción como políticas públicas en educación han sido consideradas dentro del grupo de cambios educativos del Movimiento de Reforma, vivido por los distintos países de Latinoamérica, entre ellos México, a partir de la década de los 90.

En México, la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el 18 de mayo de 1992, significó un cambio paradigmático en la historia del Sistema Educativo Mexicano (SEM), los compromisos que incluía permanecieron vigentes en ese sexenio y se ratificaron para el siguiente (1995-2000) e incluso en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006, no obstante, si un sistema educativo se entiende como “el conjunto de políticas, instituciones, procesos, sujetos y actores, cuyo propósito es ofrecer un servicio que garantice el derecho de toda persona a la educación; en términos actuales se trata de asegurar una educación de calidad con equidad para todos” (Zorrilla, 2002, p.3).

Desde esta postura, puede suponerse que esta atención educativa está dirigida a la diversidad de ciudadanos de un país incluyendo a los grupos en situación vulnerable. Sin embargo, el ANMEB no hace alusión específica a los grupos vulnerables, sólo estipula que se concertarían las acciones necesarias para reducir y superar las disparidades y que se daría atención a las regiones con importantes rezagos educativos, así se reconoce la desigualdad en el desarrollo de las regiones más apartadas del país, y es, en ese sentido que la población indígena es el primer grupo vulnerable, que, a través de diversas estrategias empieza a ser foco de atención en el SEM.

A pesar de ello, cabe señalar, que a raíz de la firma del ANMEB y como consecuencia de los tratados comerciales, el sistema educativo entra en una etapa de constantes reformas, de este modo, la Integración Educativa es una Política Educativa emanada desde el ámbito internacional, particularmente de la Declaración de Salamanca en 1994, (a sólo un año de la Reforma Educativa de 1993 en México) en la que se habla de “...una educación para todos y de la urgencia de impartir la enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (SEP/DEE, 1994, núm. 3 citado por García, et. al., 2000, p. 32).

Cabe destacar que el concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.), se comenzó a emplear para hacer referencia a los apoyos adicionales que algunos alumnos con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo y surgió en los años sesenta, aunque cobra auge hasta 1978, debido a la aparición del reporte Warnock (1978), que describía la situación de la Educación Especial en Gran Bretaña, el documento planteaba lo siguiente:

“En los sucesivo ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de la posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y segundo proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos serán tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo (Warnock, 1978 citado por: García, et. al, 2000, p. 49).

Ante cambios tan importantes, en la mayor parte del país incluido el estado de Hidalgo hubo respuestas oficiales en términos de estrategias, algunas de ellas, fueron previas a estas reformas, como el caso de los Grupos Integrados (GI)¹, con ello se inició una etapa de expansión de la Educación Especial en Hidalgo, coincidiendo tanto con la reforma del 93 como con de la Declaración de Salamanca, estos y otros cambios sucesivos se consideran parte de la historicidad de la Educación Especial y por ende de la Integración Educativa, de la que más adelante se puntualiza por su importancia.

¹ Servicio creado en 1981, dirigido a atender a alumnos repetidores de primer grado de escuelas regulares que presentaban problemas de lenguaje y en el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas. En Hidalgo funcionó de 1981 a 1998.

Entre los principales cambios, para 1993, a raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa; la Reforma al artículo 3°. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, principalmente en sus artículo 39 y 41 se impulsa la reorientación de los servicios de Educación Especial y se promueve a la Integración Educativa, dirigida a los alumnos y alumnas que cursaban con alguna discapacidad. (*SEP 2006:Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*), surgen así los servicios de apoyo, los servicios escolarizados y los servicios de orientación representados respectivamente por las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) los Centros de Atención Múltiple (CAM) y los Centros de Recursos e Información sobre la Integración Educativa (CRIE).

Esta orientación representaba entre otras cosas un alto compromiso y disposición de los docentes de las escuelas integradoras, de quienes se demanda participación activa desde los procesos de Evaluación Psicopedagógica (EPP) y su respectivo Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEPP) así como en la elaboración y puesta en marcha de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) cuando se requiriesen adecuaciones curriculares significativas.

Más adelante, y como parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006, surge el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) como una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuesta ciudadanas en materia educativa, como una ruta a seguir para consolidar una “cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna. (PNFEEIE 2002, p.7) de igual modo en las reformas subsecuentes de la Educación Básica: Reforma de Educación Preescolar (REP 2004), Reforma de Educación Secundaria (RES 2006) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB 2009-2012) y como producto de la participación de México en múltiples tratados y congresos nacionales e internacionales, es que se comienza a hablar de una Educación Inclusiva dirigida a toda la diversidad de alumnos.

De este modo, se consolida todo un sustento legal, filosófico y pedagógico para la atención a diversos grupos vulnerables: niños con alguna discapacidad, alumnos con aptitudes sobresalientes, niños migrantes, niños en situación de pobreza extrema, jornaleros, niños en situación de calle, alumnos hospitalizados por largos periodos, niños con problemas en la comunicación y/o lenguaje,

alumnos con conductas problema así como alumnos y alumnas con VIH-Sida o cualquier otra situación o barrera que impida su desarrollo pleno e integral.

Ante un cambio tan radical, surgieron nuevas inquietudes que de modo natural suelen surgir cuando una reforma educativa se pone en marcha, por lo que se volvió importante saber desde la voz de la experiencia de sus actores, qué tanto se posibilitó la Integración Educativa, si consideran que hubo logros y si éstos contribuyen a la construcción de una Educación Inclusiva. Ya que a pesar del tiempo transcurrido (más de 12 años en México) sucede que, como señaló (Echeita, 2007), existe esa percepción del *“ya no, pero todavía tampoco”* al referirse:

“a la realidad que en este momento acontece con relación a una cuestión nuclear de la acción educativa escolar: la relativa aspiración de que ésta sea capaz de adaptarse a la diversidad de alumnos que aprenden.- en toda su extensión y sin exclusiones.- contribuyendo con ello aunque sea modestamente al advenimiento de una ciudadanía democrática y una sociedad más justa y cohesionada” (Echeita, 2007, p. 1)

Como esta, existen otras aportaciones que señalan que la Integración Educativa no ha logrado sus propósitos y si bien existen diversos informes oficiales al respecto, en ninguno se valora con claridad la actuación de los protagonistas de este proceso, dejando claros intersticios que aumentaron el interés y las posibilidades para esta investigación.

“Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria.

Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

Gabriel García Márquez
La Soledad de América Latina
Fragmento del Discurso ante la Academia por la concesión del Premio Nobel de Literatura.
Estocolmo, Suecia, 8 de diciembre de 1982.

Capítulo 1.

El proceso de Integración Educativa y su transición al Modelo Inclusivo (Estado del Conocimiento)

Hablar sobre Integración Educativa, inclusión, diversidad y el cambio que su implementación significó, son temas que representan una oportunidad viable para realizar una investigación educativa dado que en este momento y tras 12 años de desarrollo en el estado de Hidalgo, es posible valorar la experiencia de los actores que le han dado vida, a la luz de los referentes teóricos que al respecto existen.

En este capítulo se presenta información relevante desde la perspectiva de diversos autores que han investigado sobre los componentes más importantes del tema. Los hallazgos que se presentan son producto de una intensa búsqueda, selección, análisis y síntesis de diversos materiales entre los que destacan: libros, capítulos de libro, artículos de revistas arbitradas, investigaciones, tesis doctoral y de maestría, ensayos y ponencias.

De igual modo se hicieron algunas consultas a fuentes primarias tales como Informes y Programas Oficiales e Informes Nacionales e Internacionales. Así, este Estado del Conocimiento está conformado por productos diversos de investigación realizados durante los últimos años del siglo XX y los primeros del siglo XXI, relacionados principalmente con los procesos educativos de integración y de inclusión y/o escolarización en los ambientes educativos regulares, de la diversidad de alumnos y alumnas que se atienden en la Educación Básica en varios países, entre ellos México así como algunos estudios estatales.

Para su mejor comprensión se han organizado en cinco subtemas que son: 1.1. La Integración Educativa, origen, elementos y conceptos 1.2. Historicidad de la Integración/Inclusión en la Educación Especial y Básica; 1.3. La integración Educativa una

política pública en educación; 1.4 Los cambios en educación y 1.5. La Educación Inclusiva.

1.1 Integración Educativa: origen, elementos y conceptos

La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), realizada en México el 18 de mayo de 1992, representó un cambio de paradigma en la historia del Sistema Educativo Mexicano (SEM), los compromisos incluidos permanecieron vigentes en ese sexenio y se ratificaron para el siguiente (1995-2000) e incluso en el Programa Nacional de Educación 2001- 2006.

Aunado a esto, la participación de México en diversos tratados internacionales trajo consigo múltiples reformas de todo orden, con estos cambios como marco, nuestro país suscribe distintos convenios para promover la Integración Educativa, destaca entre ellos los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien Tailandia 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994, los cuales constituyen sus principales fundamentos.

Para 1993 con las reformas al Artículo 3º. y la Nueva Ley General de Educación y con la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, Equidad para la Diversidad., realizada en Huatulco México en 1997; se consolidan algunos compromisos y entre los resolutivos más destacados de la conferencia se acuerda que “Se acepte que la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales sea considerada dentro de la educación básica en la escuela regular o en la especial, de acuerdo a las condiciones que más le favorezcan” (SEP-SNTE, 1997). Esta medida suponía entre otras cosas la reorientación de los servicios de educación especial y la participación de los profesores de educación básica.

En dicha conferencia se hacían recomendaciones expresas sobre cómo quedaba entendida la Integración Educativa: “Como un proceso que permita el acceso al currículo de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios escolares de educación especial” estas premisas ponían a

la Integración Educativa como una política que ofrecía a los niños, niñas y jóvenes, que en su mayoría se encontraban en las escuelas de educación especial, la posibilidad de una educación de calidad con equidad en espacios comunes.

A partir de las primeras noticias de esta nueva política, las propuestas para la Integración, fueron conformándose de manera paulatina y diversa en nuestro país, se desarrollaron algunas estrategias que se presentan más adelante en el apartado de historicidad.

La Integración Educativa en México fue impulsada a través de un proyecto de investigación con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, que entre sus mayores aportaciones fue la publicación de una serie de títulos sobre Integración Educativa.

Se trata de materiales de trabajo dirigidos a maestros y directivos de educación básica regular y para el personal de educación especial, que fueron considerados como un documentos básicos para la construcción y conceptualización de algunos términos tales como: Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad, Ambiente menos restrictivo “mainstreaming”, Inclusión Plena, Adecuaciones Curriculares, Fundamentos filosóficos: Respeto a las diferencias; Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades y Escuela para Todos; así como los principios de la Integración Educativa, enunciados como: Normalización, Integración, Sectorización e Individualización de la Enseñanza.

La intención era contar con un sustento teórico que contribuyera a la comprensión de las finalidades de la Integración Educativa y aportar información y propuestas de trabajo para ponerla en marcha en cada salón de clases. En este sentido y con el propósito de clarificar la exacta dimensión de los cambios que una política como ésta requería, se analizan estos componentes.

Desde el punto de vista de los primeros precursores de la Integración Educativa, son muchas las condiciones que se requieren para integrar a las escuelas regulares a los alumnos y las alumnas que presentan necesidades educativas especiales, sea cual sea el factor a que éstas necesidades se asocien, no obstante, uno de los temas de mayor

relevancia para su fundamentación es el relacionado con las bases filosóficas y los principios operativos de la integración, así como los conceptos de Integración Educativa y desde luego el de necesidades educativas especiales. Se destaca entre las ideas más importantes de los fundamentos filosóficos de la integración educativa las siguientes:

1. *Respeto a las diferencias*: se entiende que en toda sociedad humana existen tanto rasgos comunes como diferencias y que estas últimas se deben a factores diversos tanto externos, como otros, atribuibles al propio sujeto, puede considerarse un *problema* que se resolvería *homogeneizando* a los individuos, o como una *característica* que enriquece a los grupos humanos. Es a esta segunda visión que obedecen las reformas de los últimos años acordes a una situación cada vez más heterogénea que implica la necesidad de aceptar las diferencias y de posibilitar a cada persona los mismos beneficios y oportunidades de tener una vida normal. (Toledo, 1981, citado por García, et. al. 2000, p. 42)
2. *Derechos Humanos e igualdad de oportunidades*: Las personas con discapacidad, igual que el resto de los ciudadanos, tienen derechos, entre ellos el derecho a la educación de calidad, en tal sentido, es necesario, primero que se les considere como personas y después como sujetos que requieren atención especial. En estos términos, la integración educativa más que una iniciativa política es un derecho de cada alumno con el que se busca la igualdad de oportunidades para su ingreso a la escuela (Riox, 1995; Roaf y Bines, 1991, op.cit: 42)
3. *Escuela para Todos*: este concepto va más allá de la garantía del acceso a la escuela para todos los alumnos, que se establecía en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990) también se relaciona con la calidad: Para el logro de ambos propósitos: cobertura y calidad, es necesaria una profunda reforma del sistema educativo, la propuesta de la UNESCO en tal sentido, es que la escuela se reconozca y atienda a la diversidad. Se incluye una descripción de una escuela para todos que a la letra dice:

- Se asegura que todos los niños aprendan, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con su currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.
- Entiende de manera diferente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás. (García Pastor, 1993, Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990, citado por García, et. al 2000, p.p.42-43)

Además de estos fundamentos, la Integración Educativa requería de ciertos principios básicos para su operación y desarrollo en los servicios educativos, estos principios generales hacen alusión a los siguientes conceptos:

1. *Normalización:* Implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y ayudas técnicas para estar en condiciones de alcanzar tres metas esenciales:
 1. Una buena calidad de vida
 2. El disfrute de sus derechos humanos
 3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades. (Op. cit. p.p. 43-44)
2. *Integración:* Consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca propiciar su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por tanto eliminar la marginación y la segregación. “el objetivo de la integración es coadyuvar el proceso de la formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (Op. cit. p. 44)

3. *Sectorización*: Implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los apoyos necesarios cerca del lugar donde viven, para ello es necesario descentralizar los servicios educativos. (Op. cit. p. 44)
4. *Individualización de la enseñanza*: Se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna a través de adecuaciones curriculares, esto se fundamenta en reconocer que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, dado que el grupo es heterogéneo y diverso en cuanto a intereses, forma de aprender y manera de actuar (Op. cit. p. 44)

1.1.1 Discapacidad: ¿concepto o constructo en la Integración Educativa?

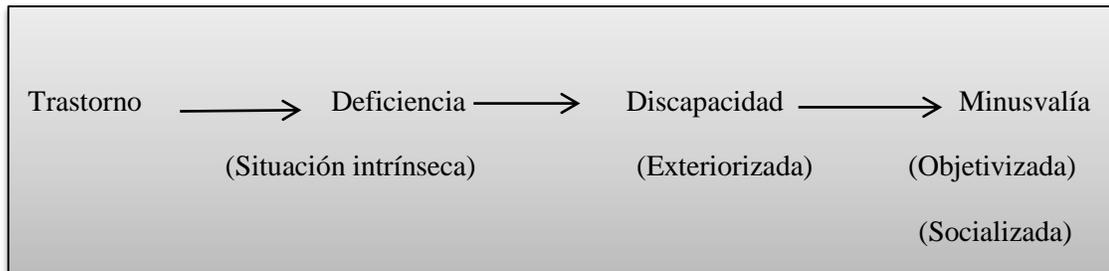
Además de estos fundamentos y principios esenciales para entender la Integración Educativa, existen otros conceptos muy relacionados a ella, entre otros el concepto de discapacidad, mismo que en los momentos en que esta política surgía ya venía atravesando por un camino de construcción, y reconstrucción que llevó a reconsiderar un trayecto de la discapacidad a las necesidades educativas especiales.

En este trayecto histórico se han utilizado distintos términos para referirse a las personas con alguna deficiencia física o sensorial o bien a quienes presentan graves problemas de aprendizaje o de conducta, la mayoría son de tipo despectivo y peyorativo por lo que en la actualidad se usan otras nominaciones que valoran más la condición de persona de estos individuos que su discapacidad, pero, aún más importante que la forma en que se le nombre “es que la sociedad cambie de actitud antes estas personas, es decir que deje de considerarlas como “anormales” (Verdugo 1995, citado por: García et. al. 2000, p. 46).

Según Verdugo 1995, este cambio de actitud no es un asunto de terminología, es necesario modificar los valores subyacentes a esas expresiones. El mismo autor señala que la Organización Mundial de la Salud, propuso una clasificación que pudiera ser utilizada por profesionales que atienden a las personas con discapacidad, para 1980 publicó un

documento que plantea una aproximación conceptual que habla de tres niveles diferenciados: deficiencia, discapacidad y minusvalía, el significado de cada nivel puede observarse en el esquema siguiente:

FIGURA 1. ESQUEMA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA DISCAPACIDAD



(Tomado de García et. al. 2000, p. 47)

En educación, esta clasificación no sólo es poco útil y en cambio, puede ser dañina, pues prima una actitud muy poco favorable, dado que, sin importar la clasificación que se haga sobre estas personas, las definiciones que habitualmente se usan, sin duda, implican una “etiqueta”.

Esta “etiquetación” como bien señalan García, et. al. (2000), consiste en catalogar de cierta manera a las personas por ejemplo: “el inteligente”, “el diabético”, “el conflictivo” etc., así, contrariamente a lo que se pueda pensar, aún las etiquetas “positivas” son difíciles de sobrellevar: “Por ejemplo a los niños “sobredotados” no se les permiten “fallas” (ni ellos mismos se las permiten).

Las etiquetas negativas por su parte, con frecuencia conducen a la segregación y al ostracismo. A esto se agrega, en contraparte, el caso de que alguna persona “normal” llegue a tener necesidades “diferentes” o “especiales” en comparación con su grupo de referencia, que le afecten en uno o varios aspectos de su vida (físico, social, educativo o económico) como no hay nada que justifique los problemas de esa persona, se espera que los resuelva por sí misma. En el caso del niño sin discapacidad y con serios problemas, lejos de

considerarlo candidato para recibir apoyo de educación especial se le considera flojo, apático o rebelde.

Hasta aquí, se ha observado, que la Integración Educativa es una política pensada sobre todo para brindar una respuesta educativa de calidad a la población que presenta necesidades educativas especiales prioritariamente a aquellos que presenten alguna discapacidad, y se ha puntualizado, sobre la conveniencia que representa el no etiquetar a los alumnos por sus características personales de igual modo se reconoce que la discapacidad está presente, de ahí la importancia de saber desde qué enfoque se mira a la discapacidad.

Existen múltiples definiciones del término discapacidad, sin embargo, y en concordancia con los fines de la integración educativa respecto a los niños, las niñas y jóvenes que presentan alguna discapacidad, puede pensarse desde una visión alternativa que presenta a la discapacidad desde una mirada más integral.

Estas premisas hacen referencia al Modelo de Encrucijada elaborado por Patricia Brogna (2009) quien “retoma la idea de “espacio” (arbitrario y contingente) de creación de la discapacidad y del sujeto “discapacitado, desde los componentes de: cultura, normatividad, la organización económica y política y la particularidad biológica-conductual”. (Flores, 2012, p. 102), Brogna nos aporta una definición que aclara la idea de constructo de la discapacidad como un significado que va más allá de un mero concepto:

“Defino a la discapacidad como una compleja construcción social que resulta de la interrelación de tres elementos: 1) la particularidad biológica-conductual de un sujeto (individual o colectivo); 2) la organización económica y política y 3) el aspecto normativo-cultural del grupo o sociedad a la que este sujeto pertenece. El proceso de construcción se desarrolla a través de estructuras sociales externas e internas, y se objetiva en las prácticas de invalidación y segregación entre un sujeto (individual o colectivo) con una particularidad biológica conductual y

distintos agentes de la sociedad en que este proceso se lleva a cabo.” (Broyna, 2009, p.185)

La autora concluye que la discapacidad es una construcción social que excede el aspecto médico y reconoce que las distintas visiones con que la humanidad ha entendido y representado la discapacidad, coexisten actualmente en nuestros *habitus* y prácticas a partir de modelo de encrucijada que propone los actores, las posiciones ocupadas, las relaciones entre ellas pueden convivir bajo preceptos de visiones diversa, que pueden ser incluso opuestas, en una contradictoria sincronía, el modelo permite distinguir los *habitus*, los esquemas simbólicos y conceptuales que están en juego reafirmando constantemente las posiciones ocupadas en el campo y desde luego sus interrelaciones.

1.1.2 Las necesidades educativas especiales

Debido a estas múltiples tendencias con respecto a la discapacidad, en el ámbito educativo se comenzó a utilizar el concepto: *necesidades educativas especiales* (n.e.e.) para referirse a los apoyos a que algunos niños y niñas con o sin discapacidad requieren para acceder al currículo, este término surgió a partir de 1978, con la aparición del reporte Warnock1993, citado en los antecedentes de esta tesis, a partir de ese antecedente, se establece que:

“un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando, en relación con sus compañero de grupo, tiene dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP/DGEE, 1999, núm. 4, citado por: García et. al. 2000, p. 46)

Cierto es que algunos niños con discapacidad tienen dificultades para aprender, por lo que desde un análisis superficial se pensó que el término necesidades educativas especiales sólo era una manera “más bonita y menos fuerte” de decir lo mismo, sin embargo; se argumentaba que, al señalar a alguien como “discapacitado” estamos

afirmando que la causa del problema está sólo en él. “De hecho, una acepción del prefijo “dis”, según García Sánchez (1995) es “falta de”, y se usa para hablar de un problema, un retraso en el desarrollo, o bien de un no aprendizaje de alguna o algunas habilidades lo cual tiene serias implicaciones:

1. Que la atención de estos niños sea más médica que educativa.
2. Que el sistema educativo se comprometa y responsabilice menos respecto a ellos.
3. Que los profesores tengan expectativas bajas en cuanto a su rendimiento académico.

Al definir a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales, se reconoce que sus dificultades para aprender, no provienen sólo de ellos, sino que éstas tienen un origen interactivo con el medio. Se dice que las necesidades educativas especiales surgen “cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros de grupo, y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo (...) por tanto requiere de recursos mayores” (García, et. al 2000, p.50) que pueden ser: Profesionales, Materiales, Arquitectónicos y/o curriculares.

Siguiendo a Echeíta 1989, lo que define a las necesidades educativas especiales es precisamente su carácter relativo e interactivo. Son relativas pues dependen del nivel de competencia de los compañeros y de los recursos disponibles en la escuela y son interactivas porque dependen de la relación del niño con su propio entorno.

Según este autor, el concepto tiene algunas implicaciones, en primera, es normalizador, no peyorativo; cualquier alumno puede tenerlas, y no sólo quienes tienen alguna discapacidad; además, reclama nuevos recursos educativos para la escuela regular y por último, reconoce que pueden ser temporales o permanentes.

A partir de estas premisas, se entiende que al utilizar este concepto la discapacidad no desaparece y que las limitaciones existen, lo que importa aquí es que se reconozca que la discapacidad no es destino y que la escuela regular conjuntamente con la educación especial puede hacer mucho porque estos alumnos aprendan según su particular potencial.

1.1.3 El desarrollo de la Integración Educativa, primeros resultados

En lo sucesivo y ya en pleno desarrollo de esta política educativa no sólo en México sino también en otros países de Latinoamérica, fueron apareciendo publicaciones que ya hablaban de los resultados y experiencias vividas por los actores que la aplicaron así destaca la obra de (De la Vega, 2008), el autor aporta una serie de narraciones sobre experiencias de integración a los ambientes educativos regulares de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y otros factores, destacando la figura del especialista, como un personaje de ficción que está ahí para resolverlo todo, se refiere al funcionamiento de los equipos interdisciplinarios dentro de las escuelas, como una forma de exclusión justificada “ El maestro sueña con tener a los especialistas en el aula –especialmente a los “psi”- mientras el discurso de las nuevas necesidades educativas alienta aquella ilusión” (De la Vega 2008, p. 61).

En esta perspectiva, otra de las investigaciones más recientes que aluden a las experiencias de integración es la realizada por (Jacobo, 2012) en su libro: “Las paradojas de la Integración/exclusión en la prácticas educativa. Efecto de discriminación o lazo social” presenta los resultados de una investigación realizada en México (D. F. y Chetumal Quintana Roo), donde aborda a la Integración Educativa desde la historia de la educación especial y a través de sus prácticas, de igual modo las prácticas educativas institucionales desde dos instituciones una oficial y otra del orden privado.

Los resultados de sus observaciones, diálogos y entrevistas con los actores educativos y con las familias de algunos alumnos le mostraron como ella dice: “las ilusiones perdidas de la integración, la ficción de la integración por estar todos en un aula, la dominancia de un currículo que sólo reitera el déficit y la discapacidad”. El texto en general hace una brillante explicación de sus hallazgos en relación a las prácticas de integración que ejemplifican la ratificación de la exclusión y la discriminación, más allá de las voluntades de los agentes de las prácticas.

Pero, igualmente aporta las experiencias de las familias que revierten el sentido de la discapacidad, y se resisten a enclaustrar al alumno o al hijo bajo ese “atributo” totalitario de discapacidad y recuperan su condición de vida, de ser y de estar en el mundo.

En esta investigación existen hallazgos referidos a las representaciones sociales, que se encontraron en el tipo de relaciones que se establecen en los dos ámbitos de estudio: el privado y el oficial, observando en ambas, relaciones de dos tipos; la primera hace alusión a lo asistencial, los chicos “normales tienden a ayudar al compañero con discapacidad (motora en este caso) le ayudan a desplazarse para salir al recreo o para ir a..., la otra relación es la de convivencia que pareciera implicar una relación basada en el reconocimiento de la necesidad de uno con el otro desde donde cada quien es y puede; como un reconocimiento de las diferencias antes que en los déficits, esto desde luego en la relación entre niños.

Estos hallazgos corroboran lo que ya se había analizado en las evaluaciones externas al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) y se afirma lo que implicó para el personal de EE el asunto del espacio físico, como una situación muy complicada, primero porque fueron despojados de sus espacios de trabajo (Los Centros Psicopedagógicos) y fueron reubicados en algunas escuelas primarias esto igual sucedió en el estado de Hidalgo. En esas escuelas, muchos de ellos ocuparon lugares que destinaban a las escobas, las cooperativas, debajo de las escaleras o en los pasillos, eso era incómodo y las autoridades lo sabían (Moreno, 2012).

En torno a la escuela como espacio simbólico, cito aquí a (Piña, 2006) quien señala en el capítulo IV de su trabajo: “La profesora, en el intento de considerar a Perla, como miembro del grupo lo único que logra es asignarle un lugar discriminatorio (...) ocupa una silla en el salón; un espacio en la lista de asistencia; sin embargo, su participación como alumna, en términos de un grupo de aprendizaje, pareciera que no existe” las peculiares condiciones en las que se encuentra integrada a la escuela primaria regular, un espacio pensado para la homogeneidad, no para la diferencia. “La institución se propone educar, formar a los individuos respetando y promoviendo la individuación, pero, simultáneamente, su condición de existencia es esta negación de la individuación” (Garay en Butelman, 1998:14, citado por Piña, 2006, p. 40).

El artículo de (Piña 2006), corresponde a la investigación realizada por la autora respecto a la integración de una alumna con discapacidad intelectual en un escuela regular

de Pachuca Hgo. donde interviene una USAER, el trabajo se centra en la representaciones elaboradas por el personal de la USAER y de algunos elementos del personal de la escuela regular involucrado en el proceso de integración de la alumna, al que describe como “un complejo entramado social en el que se entremezclan las representaciones sociales de los sujetos, las cuales se construyen a partir de su propia historia familiar, de su formación, de su trayectoria escolar, de su particular forma de mirar e interpretar la realidad y, por supuesto de las características del contexto social al que pertenecen, ya que “las representaciones sociales(...) están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social” (Abric, 2001:14, citado por Piña, 2006, p.)

De igual modo señala la influencia que tiene la historia de la educación especial, sobre todo en su mayor auge entre 1970 y 1980 donde a través del enfoque clínico en el que un coeficiente intelectual determinaba la “normalidad” o “anormalidad” del alumno, determinaba también su estancia en una escuela regular o si era canalizado a la escuela de educación especial, en una práctica segregadora que dio oportunidad a los profesores de escuela regular de excluir a los alumnos cuyo ritmo de aprendizaje no se ajustaba al resto del grupo.

En este mismo sentido para (Blanco 1999), Integración se deriva del principio de normalización, se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración creyendo que su único objetivo es la integración social. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no la integración. Al parecer la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador propio de la educación especial al contexto de la escuela regular.

1.2 La Educación Inclusiva

Lo anterior deja mucho que pensar pues si la Integración Educativa no está concluida, como es que en la actualidad se aspira a una Educación Inclusiva que ahora se dirige a la diversidad, al respecto del origen de esta nueva política, se revisaron otros materiales que la definen de diversas maneras pero es (Parrilla, 2002) en su artículo

“Acerca del origen y sentido de la inclusión” quien explora las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales del planteamiento inclusivo en la escuela. Para ello organiza su estudio en dos partes: En la primera de ellas hay una retrospectiva para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela y los sistemas educativos han dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva.

En la segunda parte identifica algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos en torno a lo que se construye en la Educación Inclusiva. En ella se analizan las bases conceptuales y los desarrollos que las disciplinas y perspectivas ética, social, organizativa, comunitaria e investigadora están haciendo a la educación inclusiva. Pero, advierte: la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo). No es difícil hablar documentadamente, de la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual. Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo XX, ha existido a lo largo de toda la humanidad., es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores. Ocupan de hecho un lugar importante en los discursos científicos, sociales y políticos.

El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social.

La educación al igual que la sociedad ha reaccionado hasta introducir medidas de democratización en las escuelas, ante la diversidad humana ha intentado reducir al mínimo los efectos de la misma, basándose en distintas estructuras y reformas organizativas.

Una mirada al pasado común de los diferentes grupos de exclusión escolar podrá ayudar a construir comprensivamente un marco de análisis para entender la situación y los retos actuales del planteamiento inclusivo. De ahí la oportunidad de considerar las situaciones similares de segregación que colectivos muy diversos (grupos de mujeres, de alumnos de clases sociales marginales, de estudiante pertenecientes a minorías étnicas y grupos culturales minoritarios o de personas con discapacidad) han padecido en el sistema

escolar y que evidencian la necesidad de plantear la construcción de un marco teórico común (inclusivo) y de una escuela para todos.

Sin embargo, esto no ha sido lo habitual, los análisis y lecturas de la exclusión desde disciplinas diferentes (desde la Educación Especial, la Educación Intercultural, la Sociología, etc.) han sido el modo más frecuente de abordar el asunto. Son muchos los intentos de construcción conjunta, que se han centrado en el grupo que Slee (1997), denomina «la Santísima Trinidad»: esto es, la clase, cultura y género se usan como ámbitos suficientes (ignorando las discapacidades) para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela. Y sin embargo, fue como ya se ha señalado, en el ámbito de la Educación Especial, donde surge la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión.

Desde esta caracterización inicial de la inclusión educativa, podemos preguntarnos cuáles son las mejoras que la inclusión plantea, cuáles las nuevas lecturas e interpretaciones (en términos de ópticas o puntos de vista alternativos a los tradicionales), y cuáles los nuevos marcos teóricos desde donde ésta intenta construirse (modelos que de manera más o menos explícita se están perfilando como bases teóricas del proceso inclusivo).

Así (Parrilla, 2002) plantea estos temas en torno a seis marcos de referencia: a) La nueva ética representada por la perspectiva que otorgan los derechos humanos; b) La concepción de la discapacidad que plantea el modelo social; c) La perspectiva organizativa como base del desarrollo institucional hacia la inclusión; d) Los modelos comunitarios de comprensión y organización de servicios, e) La perspectiva emancipadora y participativa y f) Un marco para repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva.

En este orden de ideas (Echeíta 2009), usa la analogía del poliedro para caracterizar el concepto de inclusión. Con ésta, pone de manifiesto la complejidad que trae la tarea de definirlo, y muestra la riqueza de significados que intentan caracterizarlo. Definir inclusión de forma lineal y estandarizada limita o bien desdibuja, como lo llama el autor, las acciones concretas y prácticas tendientes a fortalecerla. Esta mirada abre una ventana para

contextualizarla en función de las condiciones particulares dadas en cada comunidad educativa (con especial atención, a todos los estudiantes que la conforman) (Onrubia, 2009) brinda un ingrediente más en este ejercicio de conceptualización, a saber: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva.

El autor, abre su línea de argumentación indicando que responder a las individualidades de los estudiantes no es descabellado, si pensamos su fundamento desde una concepción sociocultural del desarrollo psicológico en la que se da relevancia tanto a las condiciones personales (lo “que trae” el estudiante) como a las interacciones con su contexto. Por su parte Pearpoint y Forest (2007) describen a la Inclusión como una forma de vivir, relacionado con el “vivir juntos” con la “acogida al extraño” y con volver a ser todos uno. Señalan también que la Inclusión es un juicio de valor, por el que los educadores deben luchar y reclamar por un sistema público de educación que proporcione una educación de calidad y la igualdad para todos. Esto como un reto que no puede postergarse.

Siguiendo a estos autores, se trata de una analogía que insiste en que nuestra sociedad y los sistemas escolares están en medio de un encrucijada en la que sólo hay dos caminos: el de la inclusión y el de la exclusión, así los defensores de la exclusión se sustentan en que es necesario segregar a algunos niños porque no hay tiempo, ni dinero suficiente para proporcionarles una educación de calidad y promover la igualdad de todos.

“La conclusión de la opción por la exclusión es: ‘educar a los mejores y cuidar al resto’. La exclusión acepta la validez de una ‘clase inferior’ permanente en nuestra sociedad” (Pearpoint y Forest, citado por Stainback S y W 2007, P.15). Al optar por el camino de la inclusión, el punto de partida consiste en “aceptar a todos: educar a todos los niños en aulas y comunidades ordinarias. Es el mejor camino” (op. cit. p. 16).

De puntual manera, estos autores hablan del significado real de la inclusión: inclusión significa acoger a todos (todos los alumnos, todos los ciudadanos) con los brazos abiertos en las escuelas, en las comunidades.

Se trata de dar solución a viejos problemas educativos derivados de razones que parecían ser buenas, los sistemas educativos se vieron fragmentados para garantizar un

apoyo adecuado (educación especial, test, el CI, clasificaciones etc.,) ayudas que con el tiempo fueron convirtiéndose en un sistema de apoyo a la segregación, pues no se habían previsto que los resultados a largo plazo para la mayoría de los niños que se etiquetaban (aun cuando hayan sido buenas intenciones) se da por sentado que han de vivir en soledad, rechazados, sin amigos y sin trabajo.

En tal sentido optar por la inclusión significa terminar con las etiquetas, con la educación especial, y con las aulas especiales pero no con los apoyos necesarios, ni con los servicios que deben proporcionarse en las aulas integradoras.

1.3 Atención a la Diversidad

En otro orden de ideas es necesario incluir en este estado del conocimiento, referencias que aludan a la diversidad, y aunque bien podría ahondarse más sobre discapacidad se ha considerado que ésta es parte la diversidad y que de acuerdo a las experiencias y estudios analizados hasta ahora, están presentes diversos factores que han generado la exclusión de los alumnos de la escuela por las más diversas razones o condiciones, que casi siempre le han sido atribuidas exclusivamente al alumno.

Destaca aquí la propuesta de Arnaiz, Sánchez Pilar, en su artículo “Educar en y para la Diversidad” recupera y describe dos tipos de enfoques: La diversidad desde un enfoque reduccionista, circunscrito únicamente a aquellos alumnos que se apartan del común del alumnado, esto es, que se asocian con situaciones extraordinarias y excepcionales. (Mendía Gallardo 1999) por otra parte (López Melero, 1997) y (Porrás 1998) deducen un Enfoque Deficitario que se caracteriza por: 1) Una marcada dependencia del modelo Médico que interpreta la etiología como un determinismo científico causa-efecto. Es un enfoque biomédico que establece tratamientos terapéuticos, curativos o reeducativos con los que se pretende “curar el déficit”. 2) El etiquetado como forma de clasificar las distintas deficiencias y que requieren ser tratadas en instituciones altamente especializadas y construidas en las afueras de las ciudades.

En esta misma intención (Coll y Marchesi, 2002) hacen alusión a dos tipos de enfoque dentro del orden Psicológico abordan el asunto de la diversidad desde dos disciplinas: Una sostiene que los individuos son esencialmente idénticos y que en consecuencia es posible, identificar y enunciar leyes psicológicas generales aplicables a todos ellos. La segunda fundamentada en el ámbito de la Psicometría y de la Psicología diferencial que parten del supuesto básico de que cada persona es un hecho único, por lo que no tiene sentido establecer leyes psicológicas generales, en cambio López (2006) aborda a la diversidad desde un enfoque axiológico, para el autor hablar de diversidad desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es hablar de igualdad en derechos y deberes. La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos iguales y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une. La igualdad no es un fenómeno biológico sino un precepto ético.

Además de estos enfoques y como hallazgo significativo en esta parte documental del proyecto, cabe agregar las reflexiones de Carlos Skliar y Silvia Duchatsky en su artículo (s.f) *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas*, donde se mira de modo muy diferente a la diversidad e incluso la pone en tela de juicio, discuten tres versiones sobre la diversidad: "el otro como fuente de todo mal", "el otro como sujeto pleno de un grupo cultural" y "el otro como alguien a ser tolerado" y analizan las implicaciones de cada una de ellas en el lenguaje escolar.

En educación la versión de "el otro como fuente de todo mal" asume distintas formas, expresamente violentas o subrepticamente excluyentes, pero todas implicaron un intento por descartar el componente negativo, lo no idéntico en palabras de Adorno. Así, el sentido común se tornó indeseable frente al pensamiento elaborado, la metáfora, sólo artificio del lenguaje frente a la rigurosidad explicativa de la deducción, la emoción devaluada frente a la razón, la emoción reprimida frente al decoro de las formas correctas de comunicación, la estética mera apariencia frente a la solidez certera de la racionalidad, la sexualidad pecaminosa frente a la mirada juiciosa de la moral. Respecto a "el otro como sujeto pleno de un grupo cultural" se establece que las culturas representan comunidades homogéneas de creencias y estilos de vida.

En pocas palabras, que cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación, como si acaso las culturas se estructuraran independientemente de las relaciones de poder y jerarquía. El mito de la consistencia interna supone que cada cultura es armoniosa, equilibrada, auto-satisfactoria. En ella nada carece de significado espiritual, ningún aspecto importante del funcionamiento general aporta consigo una sensación de frustración, de esfuerzo mal encaminado.

Esta idea descansa en el supuesto de que las diferencias son absolutas, plenas y que las identidades se construyen en únicos referentes ya sean étnicos, de género, de raza, de religión, etc. En este contexto, la diversidad cultural pasa a ser un objeto epistemológico, una categoría ontológica; supone el reconocimiento de contenidos y costumbres culturales preestablecidas exentas de mezcla y contaminación.

Por su parte desde la tercera versión "el otro como alguien a ser tolerado" parten de la interrogante: ¿Cómo no reivindicar el discurso de la tolerancia, frente a las consecuencias que plantea la intolerancia para la vida humana y el ejercicio de la libertad? y retoman a (Michel Walzer, 1998) quien interroga la llamada política de la tolerancia, poniendo de relieve las ambigüedades de los diferentes regímenes de tolerancia que ha construido la humanidad.

La historia de la tolerancia se ha desplazado desde el privilegio del individuo en detrimento del reconocimiento de grupos o a la inversa, lo que se tolera es el grupo, dejando sin resolver la cuestión de la libertad individual. En esta discusión se hace alusión constantemente a la alteridad y a la subjetividad como componentes de la diversidad aquí citan a Larrosa y Pérez de Lara (1988:14)

...la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad. (Larrosa y Pérez de Lara, 1998, p.14)

En este sentido afirman que el otro diferente funciona como el depositario de todos los males, como el portador de las "fallas" sociales. Este tipo de pensamiento supone que la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente.

Es (Skliar, 2011) quien apunta también sobre cierta ambivalencia del término diversidad poniendo como argumentos los siguientes:

- a. Podría ser pensada como dato descriptivo y prescriptivo para ser más riguroso en la catalogación del otro.
- b. Podría ser desconsiderada por su tenor eufemístico.
- c. Invita al riesgo de ser considerado, pero inmediatamente desembarazado del otro.
- d. Ser pensada como un comienzo para quitarnos el maquillaje y mirarnos con el otro, retornando a aquella imagen de que la "diversidad" no somos nosotros: son los otros.
- e. Que podría ser pensada de otra manera nuestra herencia cultural, política, educativa, pero ahora como rehenes del otro y obligados a una postergación del nombre del otro.

Para Skliar, estos son los (sin) sentidos de la diversidad.

Como se observa, tenemos aquí dos líneas de pensamiento respecto a la diversidad al parecer muy opuestas, no obstante, hay un punto de coincidencia entre ambos puntos de vista que es su marcada oposición a la exclusión

1.4 El trayecto de la integración a la inclusión: política e historia

Una de las características de la Integración Educativa, en México es precisamente su carácter nacional lo cual es trascendente, por el significado que ello representa, en tal

sentido, se consideró importante analizarla desde su fuente política ¿De dónde proviene este planteamiento?

1.4.1 Política de Integración Educativa. El diseño

El tema, alude a las raíces del diseño de una política educativa, posicionada entre las problemáticas actuales más importantes en el panorama mundial globalizado donde la atención a la diversidad es elemento sustancial en la agenda de gobierno, de muchos países, entendida ésta, como “el conjunto de problemas demandas, cuestiones o asuntos que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción” y más propiamente como objetos sobre los que se ha decidido actuar o han considerado que tienen que actuar...” (Aguilar, 1993, p. 29)

Cabe aquí preguntarse si esta política tiene, las características y rasgos de una política pública, y si su análisis nos permite conocer su real impacto. No puede ignorarse lo que Miranda (2007) señala “...El rasgo distintivo de la política pública tiene que ver con una toma de posición del estado frente a cuestiones socialmente problematizadas” por tanto, es imprescindible un análisis profundo de la Integración Educativa desde su dimensión política, esto es, desde su origen, ¿De dónde surge como demanda? ¿cuál ha sido su impacto?

La demanda surge principalmente de grupos de padres y madres de familia conformadas en múltiples organizaciones civiles para demandar al Estado oportunidades educativas para niñas y niños con necesidades educativas especiales (n.e.e) particularmente para quienes tienen alguna discapacidad.

Las demandas se articulan a través de diferentes iniciativas de índole principalmente social, que tienen una clara repercusión en el campo de la educación, no obstante estas demandas tienen un carácter histórico y universal y lo que hacen estos grupos es participar en distintos foros, conferencias y reuniones para expresar la necesidad de una atención educativa de calidad para este grupo poblacional.

En virtud de que México pertenece a la Organización de las Naciones Unidas, (ONU), representantes del Sistema Educativo Mexicano, (SEM) con el Lic. Miguel Limón

Rojas entonces Secretario de Educación, durante el gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) toman una postura de apoyo a propuestas de carácter universal, donde se incluía a la Integración Educativa como un movimiento internacional cuyos fundamentos se hayan en diversos documentos: La Declaración de los Derechos de los Niños (ONU 1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO 1990), La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO 1994), la Declaración de San Carlos de Bariloche (Argentina 1995), La Cumbre de las Américas. Plan de Acción Educativa (Santiago de Chile, 1997), la Segunda Cumbre de las Américas (Santiago de Chile, 1998).

En todos ellos se asentaron propuestas dirigidas a la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y al respeto de los derechos humanos de distintos grupos vulnerables entre los que destacan las personas con discapacidad, y de igual modo, en 1994 con la participación del Estado Mexicano en la Declaración de Salamanca en la que se habla de una educación para todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas) se consolida la demanda y surgen las repuestas.

Al proponer un enfoque educativo para la atención de estas personas, la decisión implicaba cambios sustanciales en todo el SEM, en la Educación Básica principalmente. Ante estos retos, y en un contexto de efervescencia política, caracterizada por la alternancia en el poder, cuando después de 70 años de gobierno priista, se da el triunfo del Partido Acción Nacional (PAN), y es durante el gobierno panista de Vicente Fox Quesada (2000-2006) que el Estado toma decisiones que impactan de especial manera en el ámbito educativo, por otra parte se establece el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) con el Lic. Gilberto Rincón Gallardo a la cabeza, activista social de reconocimiento mundial quien primaba la educación como uno de los principales derechos del ser humano.

Otro precursor destacado en esta toma de postura es Eliseo Guajardo Ramos participante en la Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, Equidad para la Diversidad, realizada en Huatulco México en 1997

donde se toman acuerdos importantes que consolidan la postura del estado ante la atención a las n.e.e de alumnos de educación básica principalmente. (SEP/DEE, 1994, núm. 3)

Sin embargo, el contexto en el que surge esta política, puede vislumbrar dos interpretaciones la primera, que la respuesta gubernamental haya sido permeada por las exigencias internacionales o bien que el problema (el acceso a la educación para los niños y niñas que presentan n.e.e) haya sido planteado desde la dimensión de las operaciones propias del Estado y el Gobierno es decir, que en el trayecto sinuoso de esta demanda social que había permanecido sin solución por tanto tiempo, fue conformando lo que (Miranda, 2007, p.p. 25-26) define como una sensibilidad para determinados problemas, bajo la hipótesis del “Estado sensible” o incluso producto de un momento de coyuntura en la política mexicana, donde por primera vez se da la alternancia en el gobierno.

Por otra parte, cabe recordar que ya se tenían productos de otras acciones previas a la conferencia mencionada, acciones que concretaron la toma de postura y que dieron respuestas por parte del SEM. Se cuenta entre los principales cambios, para 1993, a raíz del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa: la Reforma al artículo 3º. Constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, principalmente, en sus artículo 39 y 41 se impulsa la reorientación de los servicios de Educación Especial y promueve la Integración Educativa, dirigida a los alumnos y alumnas que cursaban con alguna discapacidad. (SEP 2006:Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial), surgen así los servicios de apoyo, los servicios escolarizados y los servicios de orientación representados respectivamente por las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER) los Centros de Atención Múltiple (CAM) y los Centros de Recursos e Información sobre la Integración Educativa (CRIE). Esta orientación representaba, un alto compromiso y disposición de los docentes de las escuelas integradoras.

Como respuesta del gobierno federal surge el Programa Nacional de Educación 2001-2006, y entre sus elementos fundamentales se instala el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), como una ruta a seguir para consolidar una “cultura de integración que contribuyera a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres pudiesen contar con las mismas oportunidades de acceder a una vida digna”. (PNFEEIE 2002, p.7)

constituyéndose como marco de acción de la política educativa nacional para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e) en la educación básica.

La primera muestra de esta toma de postura se da con la ya mencionada Conferencia realizada en Huatulco México en 1997; donde se consolidan compromisos y entre los resolutivos más destacados se acuerda que: “Se acepte que la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales sea considerada dentro de la educación básica en la escuela regular o en la especial, de acuerdo a las condiciones que más le favorezcan” (SEP-SNTE, 1997) esta era una medida que suponía la reorientación de los servicios de educación especial y la participación decidida de los profesores de educación básica.

Todos estos rasgos pueden definir a la Integración como una política educativa de orden público, pero lo que la investigación planteó como principal problemática es saber si a través del análisis de las experiencias de los aplicadores de esta política, puede conocerse si esta cuestión socialmente problematizada ha sido resuelta; si la Integración Educativa ha respondido a sus propósitos, y si han sido necesarios ajustes y de qué tipo. Se busca que estos actores digan si el grado de vulnerabilidad social o exclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales ha sido atendido, si realmente hubo un mejoramiento en las escuelas integradoras, o cuál fue el bien común generado por esta política

1.4.2. Implementación y Evaluación de la Integración Educativa en Hidalgo

Por lo anterior, se comprendió que el grado de publicidad, del objeto de análisis, era factible siempre y cuando se entienda que “lo público” como bien explica (Parsons W, 2007, p.p. 36-37) es una dimensión de la actividad humana que requiere de regulación o intervención gubernamental o social o al menos de la adopción de reglas comunes.

Las reglas de la Integración Educativa quedaron plasmadas en el PNFEIE en sus distintas fases, mismas que contaron con una serie de evaluaciones externas en distintos momentos (2003, 2004, 2005, 2006 y 2007) lo cual, confirma que se trata de una política pública en lo que toca a su implementación y evaluación. Esto es, además de su carácter

consciente y declarado que responde a problemáticas declaradas y explícitas, el programa nacional destaca a través de un diagnóstico la situación que presentaba la Educación Especial, así como del grupo poblacional que atendía este nivel; por otra parte establecía líneas de acción, metas y objetivos a corto, mediano y largo plazo y de igual manera establecía la necesidad de la reorientación de los servicios de Educación Especial, especificando el papel de las escuelas regulares de Educación Básica.

De esta manera quedaba estipulado lo que (Miranda, 2007) define como un rasgo de una política pública: “Su intencionalidad y su organización. La política pública considerada como un conjunto de acción estructurada persigue objetivos y moviliza medios adecuados para conseguirlos” (Miranda, 2007, p.22), en cuanto a la evaluación y siguiendo al autor, es un factor que determina su racionalidad y articulación política dado que se formula, instrumenta y evalúa con cierta continuidad en el tiempo, programación y especialización técnica.

Si bien estos rasgos están presentes en la política que se estudia, convenía analizarla desde otros criterios analíticos que hablasen de su pertinencia. Por ejemplo, el grado de vulnerabilidad social o exclusión social de esta política, que puede ser comprendido a través de datos estadísticos referentes al trato recibido por la educación especial desde las evaluaciones nacionales, era pertinente conocer los indicadores con que se han evaluado los avances de la Educación Especial, se retoman, así, los utilizados en el documento: “Panorama Educativo de México 2010 Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior”.

Cabe resaltar que la Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica por lo que se aplican los mismos indicadores que a ésta, sin olvidar que, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ha sostenido que la evaluación de la calidad del sistema educativo tiene que ver sobre todo con la congruencia entre los diversos elementos constituyentes del propio sistema y con el fin de alcanzar los resultados que propone. El documento define a la educación de calidad como “(...) aquella donde las relaciones entre componentes se estructuran con un grado de coherencia suficiente para alcanzar sostenidamente los objetivos y fines educativos y, por lo mismo, para contribuir con la superación de las necesidades educativas de la sociedad” (INEE 2010, p.22).

Igualmente se recuperan datos sobre la conformación de los niveles educativos, llama la atención cómo se maneja a los grupos vulnerables o en situación de riesgo educativo: se reconoce a los grupos de indígenas y grupos culturales y a los niños y jóvenes en pobreza extrema, sin considerar en específico a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad o no, ni a las aptitudes sobresalientes, de igual modo a la Educación Especial se le presenta como una opción extracurricular.

Otro dato relevante es el total de alumnos que al inicio del ciclo escolar 2009-2010 se atendía en el sistema educativo nacional, a través de un Sistema Educativo Extraescolar (educación abierta, no escolarizada y/o semiescolarizada) y que ascendió a 3 851 625 alumnos. (INEE, 2010, p. 51), lo cual confirma que por lo menos hasta el año 2010 la educación especial había sido considerada como un servicio educativo extraescolar, lo cual resulta incongruente con los propósitos de la Integración Educativa, por su importancia, se rescatan los datos de educación especial:

FIGURA 2. DATOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EXTRAESCOLAR. TOMADO DE: “PANORAMA EDUCATIVO DE MÉXICO 2010 INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR”

| Tipo de Servicio | Alumnos absolutos (%) | Subtipo de Servicio | Alumnos absolutos (%) |
|--------------------|-----------------------|---|-----------------------|
| EDUCACIÓN ESPECIAL | 418 682 10.9 | Deficiencia mental, visual, audición e impedimentos motores | 127 529 30.5 |
| | | Aptitudes | 13 232 |
| | | Sobresalientes | 3.2 |
| | | Sin discapacidad | 277 921 66.4 |

No incluye programas de educación especial para atender problemas de conducta, aprendizaje y lenguaje, intervención temprana y autismo debido a que las fuentes de información no ofrecen los datos correspondientes.

Fuentes: Sistema Educativo Escolarizado: Anexo Estadístico del *Cuarto Informe de Gobierno, de la Presidencia de la Republica (2010)*. Sistema Educativo Extraescolar: Anexo Estadístico del *Cuarto Informe de Labores 2009-2010*, SEP (2010) p. 51.

Los datos de la figura 2 revelan cómo se percibe a la diversidad, y la ausencia de una interpretación de las acciones de la EE respecto a los alumnos con n.e.e sin

discapacidad, existen incongruencias y vacíos en el manejo de la información y su interpretación.

Es innegable que el estudio de las instituciones e instancias que han participado en la Integración Educativa es complejo y transversal pero, retomando los resultados del INEE 2010, en relación al contexto social, cabe reconocer que en los indicadores subyace la idea de que toda acción del SEM transcurre inmersa en procesos de interacción con otros sistemas sociales, como la familia —centro de la reproducción biológica y cultural donde se toman decisiones sobre la participación educativa y laboral de sus miembros—; y el mercado laboral —espacio en el que ocurre la participación económica—. Es en el escenario de tales interacciones donde surge la necesidad de modular expansiones o contracciones en la oferta educativa o donde se gestan vulnerabilidades educativas de grupos poblacionales debieran tomarse en cuenta para alcanzar la equidad. Tal es el caso de los alumnos y alumnas que cursan su educación básica con necesidades educativas especiales, asociadas a cualquier factor que la propia diversidad determina, igual, existen incongruencias entre políticas nacientes como la Educación Inclusiva y el estado actual registrado en la evaluaciones internacionales y nacionales, no se considera a la diversidad en su totalidad, por lo que será importante analizar a las instituciones educativas y los procesos educativos que en ellas se desarrollan.

Aquí surge otro criterio de análisis: el Mejoramiento Institucional, una política pública debe contener acciones dirigidas a mejorar las instituciones, la Integración Educativa, específicamente en el estado de Hidalgo, consideró entre sus líneas de acción la siguiente: “Establecer el Marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica” (Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, 2004, p.54) se planteaba que a través de la asesoría y acompañamiento del personal de las USAER, las escuelas mejorarían su respuesta educativa no sólo para los alumnos integrados sino para todos sus alumnos, elevando la calidad educativa, lo cual representaba un fuerte compromiso para el personal de estas unidades que no podían garantizar tales mejoras.

Sin embargo, durante la implementación, se afrontaron diversas restricciones, para su aplicación, una era considerar que el personal de EE es realmente escaso en relación al número de escuelas de educación básica del estado esto generó que las metas de cobertura no se cumplieran, porque si bien aumentó sensiblemente el número de escuelas (107 primarias para 2004) no representan ni un 10% de las escuelas existentes en el estado, por otro lado el hecho de que los primeros alumnos integrados continuaran su trayecto educativo hacia la secundaria, representó la necesidad de brindar seguimiento a estos alumnos y ello significó realizar ajustes y la implementación de estrategias para atender problemáticas no previstas.

Por otra parte, el tema de la planeación para desarrollar un trabajo colaborativo entre las USAER y la Escuela regular supuso otra dificultad: la planeación, así, mientras las USAER daban sus primeros pasos hacia un Modelo de Planeación Estratégica, desde el enfoque de Excelencia/Liderazgo que propone un Esquema de Dirección Estratégica, la escuela regular sobre todo en el nivel de primaria es, en el discurso y el papel, la planeación estratégica, pero su operación obedece a un modelo tradicional y competitivo es decir las condiciones internas de las escuelas no hacen compatibles ambas planeaciones, al parecer, no se ha logrado que la Integración de alumnos con (n.e.e), sea un componente de la planeación de esas escuelas.

Hasta aquí, es visible que el análisis de una política pública requiere un estudio profundo desde los aspectos más relevantes de su diseño, implementación y evaluación, atravesado todo ello por el análisis de elementos que surgen de su aplicación, y desde luego los ciclos vital y heurístico de la misma. No obstante, analizarlas, permite reconocer que la formulación de las políticas públicas no termina con su definición o aprobación sino como bien señala Anderson: “Las políticas públicas se formulan mientras se administran y se administran mientras se formulan” (Anderson, 1975:98, citado por Parsons, 2007, p. 482) de modo tal, que el análisis ha de realizarse al menos, en todo su ciclo vital.

En este sentido, la Integración Educativa, se trata, por las características descritas, de una política pública, derivada de una situación socialmente problematizada, que es el

derecho a la educación de las personas con discapacidad y en particular de los alumnos y alumnas que cursan su educación básica con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, necesidades que deben ser cubiertas en sus escuelas con apoyo de sus profesores, lo cual ha producido un impacto positivo, por un lado, pues esto ayuda a concretar un alto propósito educativo como lo es la educación de calidad para todos, pero igualmente ha puesto de manifiesto algunas dificultades no previstas en su diseño, lo cual ha generado múltiples ajustes y “reajustes” que han derivado en una nueva política de carácter más global como lo es la Educación Inclusiva, de ahí podemos ver lo que bien señala Miranda, 2007 cuando afirma “La actividad de una política será valorada de acuerdo con el área, momento y magnitud de los intereses involucrados y los niveles de conflicto que se manifiesten.” (Miranda, 2007, p. 35) y en el caso que me ocupa, dicha valoración puede lograrse a través del análisis profundo de las experiencias de los aplicadores y de los beneficiarios de estas políticas.

1.4.3. El proceso Histórico

Durante la construcción del estado de conocimiento se observó que la vista retrospectiva está presente en varias de las disertaciones que se analizaron por lo que un referente básico para entender el pasado y presente del proceso en estudio, es su historia, al respecto se elaboró una sencilla y sintetizada relación de los hechos más relevantes que han permeado la historia de la Educación Especial, de su encuentro con la Integración Educativa, la Educación Inclusiva y desde luego con la Educación Básica Regular, desde el ámbito internacional, nacional y local:

- ▶ Uno de los primeros referentes que en México dan cuenta de los inicios de la Integración Educativa es el Proyecto de Integración Educativa que en los noventa la Dirección General de Educación Especial (DGEE) elaboró bajo cuatro modalidades de atención: a) atención en el aula regular; b) atención en grupos

especiales dentro de la escuela regular; c) atención en centros de educación especial, y d) atención en situaciones de internamiento.

- ▶ En 1991, en el Distrito Federal y algunos estados, se promovieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) con el objetivo de informar y sensibilizar sobre la integración educativa y generar alternativas de atención y seguimiento, estas dejaron de funcionar de 1992 en el DF pero continuaron en varios estados del país.
- ▶ Como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se realizaron modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3°. Constitucional y Ley General de Educación, que en su artículo 41 expresa una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares (SEP/DGEE, 1994, núm. 2; SEP, 1993).
- ▶ En el contexto internacional, se realiza la ya mencionada Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad celebrada en Salamanca España del 7 al 10 de junio de 1994, a la que asisten 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, misma que se constituye como pilar fundante de la Integración Educativa, entre sus principales declaraciones se destacan las siguientes:

“2. Creemos y proclamamos que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, -Cada niño tienen características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. (...)
 - Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- ▶ La filosofía integradora quedó plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000(Poder Ejecutivo Federal, 1995b) y de modo más específico en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de la

Personas con Discapacidad (PEF, 1995^a) se plantearon acciones como el Registro Nacional de Menores con algún signo de Discapacidad (PEF, 1996) para contar con información confiable sobre esta población y planificar acciones.

- ▶ En 1995, tuvo lugar una primera reorganización de los servicios de EE según la tendencia integradora. Surgen las USAER (Unidades de Apoyo a la Educación Regular) “...El proceso de atención consiste en una evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención y el seguimiento. (SEP/DGEE, 1994, Núms. 1 y 4; Poder Ejecutivo Federal, 1995b).
- ▶ En 1995 La Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal desarrolló una línea de investigación sobre la integración educativa, que consistió básicamente en tres programas: de actualización, de seguimiento y de experiencias controladas de integración. Para el ciclo escolar 2000-2001 participaron 22 estados de la república, entre ellos Hidalgo.
- ▶ En marzo de 1999, se formaliza en Hidalgo, el proceso de Integración Educativa con la puesta en marcha del Programa Hidalguense de Integración Educativa (PHIE) con la participación de Asesores Técnicos de los niveles y modalidades de educación: Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria (en sus modalidades: general, técnica y telesecundaria), Preescolar y Primaria Indígena, Especial y Educación Normal del Instituto Hidalguense de Educación y representantes de las Secretaría de Trabajo y Conflicto de la Sección XV del SNTE. (Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2004, p.25)
- ▶ En 1997, se realizó la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Equidad para la Diversidad, promovida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) cuyo propósito fue: “comprometer su mejor esfuerzo para ofrecer una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales” (SEP-SNTE, 1997: a, p. 1)
- ▶ A partir del año 2000, el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) ofreció el Curso Nacional de Integración Educativa, a todos los profesionales de educación especial que desearan tomarlo.

- ▶ Como parte del Programa Nacional de Educación 2001-2006, El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuesta ciudadanas en materia educativa, como una ruta a seguir para consolidar una “cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombre y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna. (PNFEE y la IE 2002, p. 7)
- ▶ En el 2002, como estrategia estatal, en respuesta a los objetivos del PNFEE y la IE en Hidalgo se descentralizan los servicios de EE integrando al principio 9 supervisiones escolares y posteriormente 10 en igual número de regiones del estado.
- ▶ En noviembre de 2004, se presenta en Pachuca de Soto, Hidalgo, el Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2004-2006, con el propósito fundamental de recuperar el diagnóstico, las orientaciones centrales, los objetivos, metas y líneas de acción del PNFEE y la IE 2002, planteando su propio diagnóstico, acciones y metas y un proceso operativo articulado al Programa Nacional.(Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2004, p.p. 8-9)
- ▶ Inicio de la Reforma Integral a la educación Básica (RIEB) 2004 REP, 2006 RES y 2009-2012 RIEB. Todas incluyen la atención a la diversidad desde el enfoque de la educación inclusiva
- ▶ En 2006 como parte del paquete de reorientación de los servicios de EB se plantean las Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial por parte de la SEP.
- ▶ Para el ciclo escolar 2011-2012 se da inicio al proceso de Articulación de la Educación Básica que implican nuevas formas de evaluación de los aprendizajes.

1.5 Los Cambios en Educación

Otro de los ejes temáticos, en que se apoyó la investigación es el relativo a los cambios en educación al respecto (Torres, 2012) distingue dos actuales encargos a la educación: 1) Educar para convivir en sociedades multiculturales y multilingüísticas en coherencia con el mundo globalizado y 2) capacitar a las nuevas generaciones para incorporarse de manera activa y eficaz en los actuales mercados productivos. Pone de relieve como principales argumentos para los cambios en la educación a las doce revoluciones que describe en su libro y que de un modo u otro afectan la vida cotidiana de las personas por lo que considera deben ser tomadas en cuenta para reflexionar y decidir sobre el tipo de educación que deben recibir las nuevas generaciones. Señala que las políticas educativas pueden ser entendidas como propuestas que tratan de incidir en la construcción de la sociedad del futuro que cada ideología y opción política ve como ideal. Estas reformas en muchas ocasiones se convierten en una careta para disimular intenciones ocultar lo que los gobiernos no reconocerán en público; y están, además, generando una desmotivación ante la educación reglada por parte de un significativo porcentaje de la juventud.

Por su parte (Skliar, 2011) desde un enfoque filosófico hace una crítica a los acelerados cambios en educación a los que describe como aparentes, evanescentes y permanentes. Se hace preguntas sobre los argumentos que sostienen dichos cambios a los que clasifica en dos tipos: Argumentos de metamorfosis que refiere a los cambios como un movimiento perpetuo y sinuoso y los argumentos de metástasis en relación al cambio que sólo juega a moverse sin salirse de su sitio y por otra parte los argumentos del propio cambio o lo que él mira como el cambio como argumento.

De igual modo, hace una clasificación de los argumentos que presentan a la escuela no sólo como necesaria sino insustituible. Y que son los siguientes: Argumento de completud en la educación: “La escuela está allí pues algo debe, puede y merece ser completado” como si entendiéramos a la infancia y la juventud como algo incompleto, como algo que no es en sí misma sino a través de una fútil y soberbia comparación con aquello que se supone el ser adulto. O como si entendiésemos la alteridad del deficiente

como algo incompleto algo que no es en sí misma (si no por medio de la comparación con aquello que se piensa como normal). Su argumento sobre el futuro en la educación, se refiere a que, todo lo que el otro está haciendo en este momento, es un pretexto, para alguna cosa que el otro deberá ser en el futuro por obra y gracia de la educación.

Por otra parte, alude también el argumento de una lógica de explicación (de los maestros y las maestras) y de comprensión (de los alumnos y alumnas) que no es más que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro, esto es, se ha creado a un incapaz que necesita de un explicador, los maestros y maestras son pues los explicadores, así el explicador y el incapaz forman in binomio inseparable en todas las presuposiciones argumentativas de la pedagogía, actuales y pasadas. De modo que la explicación es un constante perverso proceso de empequeñecimiento del otro en las palabras de Rancière (2003) el embrutecimiento del otro. El autor llama a estos tres argumentos la herencia educativa.

La lectura y consulta de todo este bagaje de aportaciones sobre el tema que me ocupa sirvió como guía orientadora en la investigación, no obstante, fue necesario, además, profundizar en el análisis de los enfoques teóricos que los autores citados ha seguido y pensar sobre qué marco teórico, se sustentaría mejor los hallazgos y resultados.

Capítulo 2

Un marco teórico de referencia para el análisis de la integración/inclusión

Uno de los propósitos de este trabajo investigativo fue conocer y luego analizar de modo crítico el desarrollo de un proceso (la Integración Educativa) es decir, comprender la realidad de este suceso, y saber desde esta postura, cuál ha sido, su impacto, tanto para los involucrados como para el ámbito educativo en general.

Para hacerlo de modo objetivo, como bien señala Durkheim (2001) en sus Reglas del Método Sociológico: “Los fenómenos sociales son cosas y se los debe tratar como tales”. Se trata de interpretar la realidad de la Integración Educativa desde el punto de vista social y filosófico y al grupo de involucrados como parte de una sociedad. Una vez planteada la problemática se hizo necesario definir el modelo teórico que se ha tomado como referencia, para la reconstrucción, interpretación y valoración del objeto de estudio

2.1 Teoría de la Deconstrucción

En primer lugar se acudió a la Teoría de la Deconstrucción de Jacques Derrida, este modo de pensamiento planteado en un primer momento por Heidegger, es un pensamiento que critica, analiza y revisa las palabras y los conceptos, los textos se deconstruyen, incluso los textos orales cuando tenemos la oportunidad de capturarlos. En tal sentido, Derrida argumenta que la significación de un texto es el resultado de la diferencia entre las palabras empleadas y la no siempre referencia a las cosas que ellas representan dice Derrida, (2001:49, citado por Skliar 2011, p. 23) “...actualmente las palabras ‘otro’, ‘respeto del otro’, ‘apertura al otro’, etc., empiezan a resultar un poco latosas. Hay algo que se torna mecánico en este uso moralizante de la palabra ‘otro’”.

El método de la deconstrucción de Derrida se consideró un elemento que permite el análisis del discurso oficial de las políticas en estudio (Integración Educativa y Educación

Inclusiva) así como analizar lo que los actores que las aplican, piensan y dicen sobre ellas, poder comparar ambas versiones.

Otro concepto útil para los propósitos de la investigación fue el término francés “defférance”, que se ha leído como “diferancia”, y que se traduce como diferencia que combina la palabra diferencia y el participio del verbo diferir –en resumen- se trata de contar con elementos para comprender las diferentes significaciones de un texto, que pueden ser descubiertas descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual están redactadas.

El análisis deconstruccionista (de los textos) manifiesta que en todo texto hay un desplazamiento de sus elementos semánticos donde se privilegia un elemento central dejando al margen los otros, así la oposición centro/periferia puede ser invertida y dejar lo secundario en el centro y con ello poner de relieve que la centralidad en ocasiones, es sólo un simulacro.

Analizar las experiencias de integración/ inclusión desde esta perspectiva resultó una valiosa herramienta para descubrir las significaciones que para los sujetos participantes tiene su propia experiencia y compararla con lo dicho en el discurso oficial, es decir cómo se planteó la integración y la inclusión, como es aplicada y cómo es resignificada por los actores que la ponen en la escena escolar.

Por otra parte está el análisis de lo que representó para cada uno de los actores el hecho de enfrentar al otro cara a cara, cuando éste ya venía tal vez con una “etiqueta” “el discapacitado”, “el indisciplinado”, “el hiperactivo” y por añadidura, recibir en su espacio, (en “su” escuela) a los “especialistas” (valga la redundancia) de la Educación Especial, y de igual forma, saber cómo fue este encuentro para los especialistas despojados de sus espacios y llegados a un territorio sabido pero no conocido.

2.2 Teoría Ética de la Alteridad

Para comprender estas y otras premisas, que comenzaron a surgir del trabajo de campo, se echó mano de la Teoría Ética de la Alteridad de Emmanuel Lévinas, se trata de un punto de vista filosófico del que se retoma la idea de que la alteridad se cifra en la relación entre lo Infinito y el Yo; esta relación es metafísica, porque está más allá de todo, más allá de lo conceptual, lo cual se convirtió en un referente que permitió analizar con mayor dirección, que, tanto la Integración Educativa como la Educación Inclusiva, en su condición de políticas educativas, cuentan con todo un sustento filosófico y unos principios básicos para su aplicación, pero, nada podía asegurar que estos serían compatibles con la ideología, el concepto de mundo y desde luego la ética profesional de los agentes educativos que habrían de desarrollarla.

Por otra parte y en torno a la Ética, para Lévinas, la relación se da antes en el orden del existir del existente, que en el orden del ser. La alteridad es, pues, relación, que es lenguaje: se le da al Yo por la palabra; es subjetividad: forman una sociedad en la responsabilidad del Yo para con el Otro; es justicia, verdad, y libertad. Esta idea nuevamente confirma que las relaciones que se establecieron tras ese encuentro con el otro, “el integrado” es totalmente subjetivo, cada uno lo vive de distinta manera, del modo que cada uno asuma su postura en relación a la responsabilidad que tiene hacia el otro.

Así, esta teoría sostiene además que los análisis en torno a la alteridad se ordenan conforme a una estructura formal: “la idea de lo infinito en nosotros” (Lévinas: 2006:103) (como presencia en nosotros). Presencia que se significa necesariamente en el existir, y en el existir separadamente.

La alteridad se significa en el darse lo Infinito al Mismo. Este “darse” consiste en un acontecer, en un ser que acontece y aparece, que mora y al que se reconoce. Es decir, en una relación que se funda en la imposibilidad de integrarse (una relación de asimetría metafísica) El movimiento también es asimétrico –su término no es el Yo, sino el Otro: lo infinito propio-, y positivo.

Es a partir de esa inversión metafísica lévinasiana la relación entre lo Infinito y el Mismo lo que se traduce como una relación ética y la conciencia es una conciencia moral. Desde este punto de vista el reto era analizar que tanto en la realidad, los principios filosóficos de la integración fueron comprendidos y considerados en la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales e incluso analizar si estos fundamentos eran los idóneos en razón de los diferentes contextos sociales y educativos en que estos alumnos se encuentran.

Otra aportación fundamental es la idea de que la presencia del “otro” y más concretamente “el rostro del otro” que llama a la conciencia a rechazar toda violencia con respecto al otro, es una experiencia trascendental que desconocen las filosofías de la totalidad, que reducen al otro” al “mismo”. Se trata aquí de una experiencia concreta, que compromete al individuo en tanto que sujeto moral sin que haya con el otro ningún contrato: el deber del hombre hacia el otro es incondicional y eso es lo que funda la humanidad del hombre.

En palabras de Lévinas: “La subjetividad deja de ser <<anterioridad>>a cualquier proceso de relación con el mundo: es respuesta a la alteridad, su pasividad consiste en que es vulnerable a la sola presencia de lo Otro, a la cual se ofrenda.

La presencia real de ese Otro es previa a cualquier concreción que el Yo haga de él” Para que el desarrollo de la Integración Educativa y la subsecuente llegada de la Educación Inclusiva pueda valorarse, es importante conocer cómo fue ese encuentro con el “otro” (con el alumno o alumna con discapacidad, con el especialista, con el padre o madre de familia) con ese “otro” que Jacobo (2006) describiera al referirse a los alumnos y alumnas integrados así como al personal de educación especial en los resultados de la Evaluación Externa del (PNFEEIE 2003, 2004, 2006) : como “lo *otro*, lo *extraño*, lo *ajeno*, lo *externo* y por ello mismo no puede ser aceptado ni asimilado como *diferencia*”; de igual modo y siguiendo a esta autora, era imprescindible buscar la posibilidad de provocar desde la investigación lo que ella describe como “Un acercamiento y focalización en el tejido de

las relaciones entre los actores”; que permita como ella sugiere, que, “ a partir de la mirada de la subjetividad, estudiar la riqueza insospechada, a veces ‘minas de oro’, proposiciones inéditas y alcances inimaginados en el proceso de Integración Educativa” (Jacobo, 2006).

2.3 La Otredad como concepto teórico

En este posible acercamiento fue necesario revisar a la otredad como concepto, descubriendo que su construcción ha recorrido un trayecto teórico importante, al respecto, Maritza Montero (2000) nos recuerda que el sujeto, el otro y la identidad han sido abordados como objeto de estudio de las ciencias sociales desde sus orígenes y son tema obligado desde una perspectiva de la Psicología Social, desde la cual se mira al sujeto en su ambiente y su ser, “...el otro como reflejo y espejo, como fondo y figura, como sombra y cuerpo como parte y como arte de las relaciones que el sujeto establece” (Montero, 2000, p.13)

La identidad por su parte, los define y redefine en su continuo proceso de construcción y deconstrucción de cambio y permanencia, visto como una trinidad que configura un objeto de las ciencias sociales: el complejo tema de la relación entre el ser en sí mismo y el ser fuera de sí mismo.

Es el sí mismo (self) un concepto nacido en la Psicología con William James, quien lo centra en el concepto de sí mismo (SELF) lo que indica su carácter individual pero a la vez social, así el Self redefine la naturaleza y desarrollo de la persona como ente cognoscente con capacidad para reflexionar acerca de sí mismo.

Por ello, siguiendo con Montero (2000) el sí mismo muestra entender el doble carácter de sujeto que conoce y de objeto a conocer: No obstante, la comprensión psicológica del sí mismo incluye al otro, que necesita internalizar los modos en que los otros lo ven, esta peculiaridad ha sido expresada por múltiples autores, pero desde James hasta Goffman la preocupación por lo que los otros piensen de uno (yo, mi misma) se presenta como una fuerza estructuradora del sí mismo.

Cuando la persona añade en sí mismo esos otros puntos de vista, se convierte en individuo diferenciado, que puede comportarse de acuerdo a las normas sociales establecidas, para distinguirse de los otros, así el sí mismo adquiere tanto una identidad personal como una identidad social.

Tomando como punto de partida las anteriores ideas, y para efectos del análisis de esta investigación era necesario rescatar algunos componentes de la otredad que la han ido configurando no sólo como concepto sino también como un constructo socio antropológico que abarca distintos enfoques.

Uno de los referentes conceptuales que permite, o al menos dirige la construcción de la Otredad es sin duda la espacialidad, en particular, “la espacialidad del otro” al respecto, Skliar (2011) sugiere que toda cuestión humana debe ser pensada desde la perspectiva de las diferentes espacialidades, poniendo así en tela de juicio si existe una única espacialidad para lo humano: La discusión que Skliar propone hace repensar sobre si esta espacialidad puede ser –una espacialidad lineal –“el otro únicamente en relación con nosotros mismos” y/o circular donde “el otro que vuelve ocupando el mismo territorio que le hemos asignado siempre.

También puede tratarse de una espacialidad homogénea del tipo colonial e incluso un espacio simultáneo donde el otro ocupa un espacio conocido o por conocer, pero que lo imagina como un espacio vinculado y comunicado con la mismidad. A la vez multihomogéneo o multicultural, o quizá y finaliza aquí la propuesta de Skliar un espacio radicalmente diferente del espacio de la mismidad y en tal sentido es cuestionable si dicho espacio irrumpe en un espacio de acontecimiento, de miradas, gestos, silencios y palabras ¿Pueden ser estos espacios, las espacialidades de la/s/ diferencia /s/?

La pregunta pone de manifiesto un nuevo ámbito para el análisis, porque desde esta mirada parece que el otro puede ser construido como el “otro maléfico” que Jameson nos recuerda muy bien: “ese otro, el otro maléfico, es un argumento de la mismidad a veces

onírico, a veces material, otras veces simbólico y otras tantas político” (Jameson, citado por Skliar 2011, p. 96) un argumento que ha servido para producir más alteridad o bien lo que Skliar (2011) llama la necesidad de la utilización del otro y que el mismo aclara cuando cita a (Larrosa y Pérez Lara 1998, p.14):

La alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace si esto es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma y refuerza nuestra razón, el niño nuestra madurez, el salvaje, nuestra civilización, el marginal, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; y el deficiente, nuestra normalidad” (op. cit. p.96)

Vale la pena recurrir nuevamente a la cita anterior, porque explica como de esta manera la mismidad parece inventar, que el otro, es un otro que nosotros no queremos ser que entonces separamos, aislamos o discriminamos, pero que también utilizamos para hacer de nuestra identidad, una identidad confiable, estable y segura.

Para explicar este sentido ajeno que el encuentro con la diversidad había derivado, en otros contextos y momentos, fue necesario retomar a la Otredad como una categoría que permitió explorar los procesos que constituyen a la experiencia como un referente para la producción de sentidos sobre la realidad y comprender los criterios que fueron construyendo los actores de la Integración/ Inclusión para definir las como propias o ajenas.

Así, se recurrió a una propuesta de (León, 2005), de ver a “la Otredad como una categoría fuerza que articula los diversos acercamientos sobre las relaciones entre los modos de ser de un Yo (cualquier yo) y los modos de ser, que desde ese Yo, se proyectan y elaboran sobre lo ajeno (o lo que no es suyo)” (León, 2005, p.13).

Desde este punto de vista, fue posible comprender mejor las formas en que, en las experiencias relatadas se refrenda la presencia de otras realidades y por lo mismo de otras posibilidades de sentido. En el reconocimiento de estas realidades plurales (León, 2005, p.p.34-36) menciona una serie de factores que han recrudecido esta tendencia en la

actualidad. Se destacan las siguientes por su relación con la otredad generada por las nuevas dinámicas propuestas por la Integración Educativa:

- a) La variación y variabilidad del mundo vivido que da lugar a toda clase de interpretaciones. En ello se asume que emergen una serie de circunstancias inéditas con fundamento en los diversos modos de apropiación.
- b) El reconocimiento de múltiples ópticas y formas discursivas se vuelven un caldo de cultivo para un incierto proceso de aplicación y transmisión de conocimientos, o de incorporación de paradigmas y teorías que se supone son nuevos, originales o más incluyentes.
- c) En relación a lo anterior la idea de multiplicidad se vincula con la sensación de carencia informativa, que se expande casi hasta límites compulsivos enlazándose con la vieja demanda y ansiedad de eso llamado “actualización” misma que tiende a confundir la exigencia por el desarrollo permanente del conocimiento con la angustia neurótica por “hacerse de lo último”
- d) En este río revuelto se va transformando la percepción sobre el propio quehacer intelectual y científico. Puede verse como se enraízan las ideas de complejidad, integración y holismo y se fluctúa entre adecuar esos criterios a los formatos tradicionales y lógicas discursivas o hacer a un lado (porque se se miran como excedentes que no se sabe dónde ubicar o cómo expresar) otras realidades o posibilidades de lectura. (León, 2005, p.p.34-36)

Estos referentes ayudan a explicar esa esperanza latente, de que después de un proceso, en este caso el de la Integración Educativa, por más rechazo o apoyo a la misma ese “algo” que por decreto se aplicó no podía permanecer en un estado estático por toda la eternidad y que de hecho sucedieran evoluciones en su desarrollo, tanto en la política misma como en los actores que le dieron vida.

2.4 La Exterioridad desde el Análisis Político del Discurso (APD)

Por otra parte, y siguiendo aquí a (Buenfil 1997) esta idea de exterioridad, de lo que está afuera de lo que no viene de mí y por tanto es ajeno y es algo que no quiero ser, o no quiero hacer, puede mirarse también desde un Análisis Político del Discurso (APD), como

una exterioridad constitutiva que fue capaz de dislocar toda una estructura discursiva como lo es la Modernización Educativa, el ANMEB ya discutido antes, excluyó al menos temporalmente el paradigma de lo que hoy se entiende como Integración Educativa y que esa exclusión, pudo ser un detonador de los siguientes cambios que sufrió la propia Modernización Educativa en México, y que fue concretándose en posteriores reformas educativas.

Es aquí donde ese sentido de exterioridad de la Integración Educativa pudo ser producto del propio análisis de los diferentes procesos de inclusión/exclusión que históricamente se han presentado en diferentes movimientos político sociales, así y siguiendo con (Buenfil (1997) puede decirse que existen procesos de inclusión-exclusión y tres tipos de relación entre los elementos que las conforman: diferencia; enfrentamiento o lucha y contacto o encuentro.

Esto puede ser recuperable desde Gramsci, Foucault y hasta Laclau quienes reconocen como crucial el reconocer que “lo político no alude sólo a la represión, la violencia, la negación, la exclusión y el antagonismo, sino que también involucra una dimensión de articulación, construcción de equivalencias e identidades (Laclau, 1985:105ss), subjetivación e inclusión (Foucault)” (citados por Buenfil, 1997, p.57) esta condición de articulación como de antagonismo es lo que se entiende por diferencia.

Por estas y otras razones, el análisis de la parte discursiva de una política, puede analizarse bajo elementos del Análisis Político del Discurso (APD), donde el Discurso se entiende como “una “totalidad” significativa nunca totalmente fija, completa o suturada sino siempre expuesta a la dislocación, efecto de la acción de la exterioridad (otros discursos o lo ininteligible)” (Buenfil 2008, citada por Soriano y Ávalos 2009, p.18).

A partir de este concepto, el discurso es mirado, como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible, como una construcción social de la realidad que se hace accesible por su relación con otros discursos a través del análisis de sus usos.

Concebir al discurso de esta manera, implica serias consecuencias, entre las cuales se destacan aquellas que están relacionadas con los intereses de toda investigación social. La primera explica que el discurso no se opone a la realidad, coincidiendo con la fenomenología, donde la realidad no es una materialidad extrasocial sino una articulación significativa de materialidad e idealidad, es decir, el discurso involucra ambos planos en una relación significante y socialmente compartida.

Una segunda consecuencia, consiste en que la realidad es construida discursivamente, porque, como se aclaró antes, el discurso no se opone a la realidad sino que forma parte de ella y la constituye como un objeto definible, pensable y compartible, esto es, como un objeto inteligible.

La tercera consecuencia, nos indica que el carácter discursivo de los objetos no niega la existencia de su empiricidad y que el reconocimiento de esta existencia empírica está dada por el lenguaje (en cualquiera de sus formas) y por tanto, difícilmente será pensada al margen de toda configuración significativa.

Una cuarta consecuencia, se refiere a que la distinción u oposición entre lo lingüístico y lo extralingüístico resulta insuficiente e irrelevante, desde una perspectiva del análisis de la realidad como acto u objeto social (i.e. significativo) donde el carácter significativo de un objeto o práctica tiene su prioridad sobre su soporte material.

La quinta consecuencia alude a que en el APD, se entiende que es el discurso quien determina las posiciones del sujeto y que no es el individuo quien origina el discurso.

Una sexta derivación refiere a la posición entre pensamiento y discurso, entendiendo al pensamiento como un grado mayor o menor de abstracción, clasificación y posibilidad de representación de las percepciones, sensaciones y emociones, así la oposición entre pensamiento y lenguaje se pone en duda ya que la capacidad estructurante del pensamiento y el lenguaje operan en términos semejantes. Lo importante aquí como resalta (Buenfil, 2009): “es entender cómo esa capacidad nos permite actuar socialmente, llegar a

acuerdos, establecer convenciones e incluso nos permite diferir y luchar. (...) el lenguaje no es vehículo del pensamiento sino su condición de posibilidad”

En este sentido cabe destacar cual es el concepto de educación que se vislumbra desde el APD y que nos recuerda que éste se ha dado a la tarea, en primer lugar, de remover conceptos tradicionales que reducen su significado al acto de enseñanza-aprendizaje que ocurre sólo en un sistema escolar. En segundo lugar el APD reactiva “la multiplicidad de contenidos, estrategias, agentes, espacios sociales y dispositivos mediante los cuales los sujetos se forman, se incorporan a su mundo cultural, se inscriben en el orden simbólico e interactúan con los demás” (op. cit., p.20).

La autora señala que parece haberse olvidado que antes de que las escuelas existieran sí había educación y diversas prácticas educativas que el advenimiento de un sistema escolar no erradicó, habría entonces que recordar los célebres escritos de John Dewey (1978), Antonio Gramsci (1976), Paulo Freire, (1985), incluso escritos de otras disciplinas que aportan al campo educativo como Stuart Hall (2000), porque al parecer todos ellos no fueron lo suficientemente explícitos:

“al mostrar que lo educativo es un registro analítico que permite hacer inteligibles las acciones formativas en cualquiera de sus circunstancias, que las prácticas educativas carecen de una esencia en su tema, espacio y tiempo de ocurrencia, agentes que intervienen y contenidos que movilizan (...) parece no hacer mella todavía en un campo en el que sigue siendo mayoría quienes reiteran hasta el cansancio que la educación ocurre en la escuela” (op. cit., p.p.20-21)

Al igual que Buenfil (2009), vale la pena, reflexionar sobre esta larga cita, que no pretende menoscabar la centralidad que la escuela ha adquirido como agente educativo, sino remarcar que la educación en sus diversas formas a lo largo de la historia, mantiene el cometido final de formar a los sujetos, en tanto a identidades sociales de cada época y que según los historiadores lo ha hecho a través del despliegue de recursos, que la autora distingue y ejemplifica como: *formas* (Asociación, memorización, repetición, reforzadores

positivos y negativos, emulación entre otras; *Contenidos* (religiosos, académicos, laborales, emocionales, comunicacionales y otros; *Dispositivos* (acompañamiento, tutoría, grupos de pares, por ejemplo; *Estrategias* (estructuradas como políticas institucionales, como políticas públicas, entre las más frecuentes y *Diversas agencias* (la familia, agrupaciones diversas, organizaciones deportivas, sindicatos, partidos políticos, movimientos sociales entre otras)

De esta gran lista cabe recordar, nos indica la autora, es importante contar que unas son socialmente validadas pero otras no lo son, aunque sí operan socialmente y aquí destaca:

“a las diversas expresiones de corrupción, engaño, estafa, fraude, violencia, temor, humillación, explotación, discriminación, consumismo, descuido del medio ambiente, crueldad y otras “lindezas de nuestros jardines” que brotan y crecen en las diversas agencias educativas y de las cuales ni la escuela ni la familia son excepción; que se inscriben en la formación de sujetos, en la construcción de identidades sociales situadas en tiempo y espacio. (...) pero mientras sigamos pensando que no son educativas, que por indeseables no tienen efectos en la formación de los sujetos, no desplegaremos estrategias para contrarrestarlos” (Buenfil 2008, citada por Soriano y Ávalos 2009, p.p.21-22).

Cabe aclarar que desde el punto de vista del análisis político del discurso educativo, se elige un doble registro relacionado de lo político y lo pedagógico para analizar las acciones educativas sin desconocer la legitimidad de otras posibles elecciones para analizar dichas acciones desde registros psicológicos, sociológicos o incluso antropológicos.

Desde este reconocimiento, y enfatizando los procesos de Inclusión/Exclusión vistos como lucha, conflicto o antagonismo, se reconoce que éstos son términos que aportan recursos para pensarlo como movimiento y cambio privilegiando el ángulo de la ruptura. Al respecto no se puede ignorar que la Integración Educativa desde su naturaleza política fue planteada como una promesa de plenitud, sin contemplar qué efectos podrían presentarse en los aplicadores de dicha política.

Así, la ruptura, puede manifestarse como un enfrentamiento de fuerzas o visiones diferentes respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales o incluso como encuentro, contacto o roce más afines a un análisis epistemológico, dado que estas formas también se derivan de los procesos de cambio y movimiento que privilegian las trayectorias de discontinuidad que pudieron o no desembocar en rupturas,, de este modo y recuperando nuevamente a Buenfil (1997) quien destaca: “las ruptura son componentes de los procesos de cambio”. Si no hay ruptura, es difícil afirmar que hay un cambio, aunque también es cierto que no todo cambia por la vía de la ruptura.

2.5 El Meta-análisis en políticas públicas

Aunque el objetivo de la investigación no estuvo centrado en el análisis de la Integración Educativa como política, está claro que su estatus de política pública atraviesa su implementación, en este caso, desde el análisis de la postura y el propio discurso de los actores que le han dado vida.

Así un referente teórico que arroja luz para este propósito es la perspectiva del Meta-Análisis, que se concibe como un análisis que se ocupa de la actividad de análisis, esto es: “...el meta-análisis busca comprender la idea de que el análisis de las políticas públicas se vale de metáforas: al analizar describimos un hecho comparándolo con otro [...] emplea metáforas o modelos como recursos para explorar lo desconocido” (Parsons, 2007, p.35), lo anterior se torna relevante cuando analizamos la realidad de las políticas es decir, cómo se vive en el campo de acción, en este caso, la implementación de una política pública, como lo es la Integración Educativa y su más clara secuela, la Educación Inclusiva o también conocida como Inclusión Educativa, en el campo educativo.

En este orden de ideas cabe despejar algunos conceptos que sitúen a estas políticas en el orden público, tomando como punto de partida lo que se entiende por “lo público” una idea que desde su fundamento teórico y en la práctica ha presentado cambios muy importantes tanto en el mundo anglosajón como en otros espacios de la vida cotidiana,

comenzando con algunos términos de uso común que, Parsons (2007) cita destacando aquellos relacionados con el campo educativo: Interés público, Derecho público, Sector público, Rendición de cuentas Públicas y el más utilizado Educación Pública, siguiendo con Parsons, puede deducirse que las “políticas” se ocupan de esferas consideradas como “públicas” si esto es así, la idea de políticas supone la existencia de una esfera o ámbito de la vida que no es privada o individual, sino colectiva esto es: “Lo público comprende aquella dimensión de la actividad humana que se cree que requiere la regulación o intervención gubernamental o social o por lo menos la adopción de medidas comunes” (Parsons, 2007, p. 37).

El orden público es lo que interesa en este análisis, ya que por lo menos en el presente estudio las instancias que son objeto de investigación, en este caso la dirección, subdirección, asesoría estatal, supervisiones regionales así como las USAER corresponden al ámbito de la educación pública, el orden privado aunque trascendental cuando es comparado con lo público, sólo se reconoce por esa interdependencia entre lo público y lo privado, donde siempre existen tensiones latentes, sin embargo, el ideal liberal de hacer una exacta distinción entre lo público y lo privado, comenzó a derrumbarse a fines del siglo XIX, dado que las políticas públicas penetraron en casi todos los ámbitos de la “vida social” así lo relativo a la educación, la salud, el bienestar social, la vivienda y la planeación urbana, menciona Parsons 2007: “acabaron por quedar sujetas a regulación y/o intervención estatal” Esto ocurrió en distintos momentos y en varias naciones industrializadas, dado que para estas naciones esos problemas dejaron de ser considerados como privados.

Estas concepciones han aclarado por lo menos en su sentido de política, que la Integración Educativa atendió un asunto o problema que era el brindar una respuesta educativa para alumnos que presentan necesidades educativas especiales, principalmente si estaban asociadas a la discapacidad, cuya atención dependía (y aún dependen en algunos casos) principalmente del ámbito privado no solo por asociaciones o instituciones médico-terapéuticas sino por las familias de estos alumnos y alumnas dado que en muchos casos el principal espacio educativo fue el hogar.

A partir de lo anterior y con el propósito de enmarcar este breve análisis político, es necesario asumir que un enfoque analítico orienta la interpretación que se hace de los hallazgos.

Capítulo 3

La Ruta Metodológica

Se ha señalado que la investigación corresponde al tipo cualitativo por tanto, se trata de un proceso inductivo y flexible, el investigador en esta perspectiva, construye y reconstruye continuamente el modelo del proceso que estudia. Atendiendo a estos principios, el presente capítulo muestra la ruta metodológica seguida en esta investigación así como los sustentos metodológicos en que se fundamenta.

3.1 La investigación cualitativa

Álvarez y Jurgenson (2010), señalan que, “la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales”. Investigar desde esta óptica implica, realizar no sólo un esfuerzo de comprensión del sentido de lo que el otro o los otros quieren manifestar a través de lo que dicen, de sus silencios, sus actos o sus inmovilidades a través de la interpretación y el diálogo; sino además abre la posibilidad de construir generalizaciones que permitan entender aspectos comunes de una parcela de la realidad social, cultural y en este caso educativa en que desarrollan su existencia (Sandoval 2002, p. 32).

Con este punto de partida, y en relación con los objetivos de la investigación, autores como Berger y Luckman, Berstein, Geertz, Shutz y Ursua ubican lo cualitativo en un plano que no renuncia totalmente a lo numérico o cuantitativo sino más bien reivindica lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo significativo y lo particular como prioridad de análisis para la comprensión de la realidad.

La elección de este tipo de investigación obedece a que su principal objeto de estudio son las experiencias vividas por actores de la educación especial y básica en el nivel primaria, en torno a la implementación de dos políticas educativas: la Integración Educativa y La Educación Inclusiva, así, considerando a la experiencia como algo eminentemente subjetivo, la investigación cualitativa fue la mejor opción metodológica para este trabajo.

3.1.1 El diseño de la Investigación

La investigación se instaló en la postura Crítico-Hermenéutica por su carácter reconstructivo y emancipatorio, este enfoque sostiene que la interpretación se ve limitada y sesgada por fuerza sociales, políticas y económicas, desde esta perspectiva la pretensión fue conocer una parte de la realidad social y educativa de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva, a través de un análisis profundo de las experiencias de integración/inclusión vividas por el personal de educación especial y de educación primaria en el estado de Hidalgo.

3.1.2 Paradigma de Investigación

El sustento de esta postura es, sin duda, la Teoría Crítica que como su nombre lo indica se ocupa de la crítica a la sociedad y de la búsqueda de nuevas alternativas su trascendencia estriba en que "... a través de ella se puede ver al mundo, a las personas y a nosotros mismos de maneras diferentes; esto puede influir de manera importante en nuestros actos cotidianos, en la educación de los niños, sea en el hogar o en la escuela..." (Tyson L. 1999: 2-3, citado por Álvarez y Jurgenson, 2010). En esta investigación la Teoría Crítica se convirtió en una herramienta constante y útil para el análisis subjetivo de las experiencias rescatadas.

Por su parte la Hermenéutica como teoría y práctica de la interpretación es considerada como una metodología propia para las ciencias sociales y en su trayecto histórico se conforman corrientes importantes, tomando para este trabajo la corriente de la Hermenéutica Crítica cuyo autor Jürgen Habermas consideraba que "para comprender totalmente el objeto de la interpretación o para lograr una comunicación no distorsionada con otros, no sólo deben emplearse principios hermenéuticos, debe recurrirse además a la explicación de las limitantes reales (sociales y económicas) que actúan sobre el intérprete." (op. cit. p.83).

En tal sentido, y desde la postura crítica que la investigación retoma, no pudo ignorarse la influencia de la Fenomenología, corriente filosófica originada por Husserl en 1890, caracterizada por centrarse en la experiencia personal y con base en sus cuatro

conceptos clave: “la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida)” (op. cit., p. p. 84-85), fue una herramienta útil, dado que el objeto de este estudio como ya se ha expresado, es precisamente la experiencia vivida en torno a la integración/inclusión, por sus actores en un tiempo, un espacio, desde sus cuerpos, originando relaciones humanas dentro de la comunidad educativa del estado de Hidalgo.

Aun cuando la fenomenología ha tenido un notable desarrollo existen dos premisas fundamentales que J. Morse y L. Richards, (2002) destacan: una que se refiere a que las percepciones de la persona representan para ella la existencia del mundo no como lo piensan sino como lo viven y la segunda que señala que la existencia humana es significativa e interesante, que siempre se está consciente de algo, por lo que la existencia implica que las personas viven en su mundo y sólo pueden ser comprendidas desde su propio contexto, para entender lo anterior los investigadores que utilizamos el análisis fenomenológico debemos enfatizar en los resultados la intencionalidad de la conciencia reconociendo la apariencia externa e interna de las experiencias que se estudian, mismas que, basadas en la memoria, la imagen y el significado deben ser cuidadosamente analizadas, por ello, en el momento de hacer hallazgos relevantes y analizar sus significado es válido considerar metodologías reductivas auxiliadas de análisis de discursos y de temas específicos, necesarios para la construcción de categorías analíticas más puntuales que permitieron sistematizar los resultados y someterlos a una discusión crítica .

3.1.3 La Metodología

La base del diseño de la investigación es potencialmente cualitativa y corresponde metodológicamente al estudio de casos por su estrecha relación con el objeto de estudio: Las Experiencias de Integración/Inclusión, “Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos [...] es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p.11).

En particular, la investigación corresponde a un estudio intrínseco de casos, esto es, interesa mucho el aspecto externo de la experiencia (lo que se ve, lo que se dice) pero

igualmente importa conocer y comprender el aspecto interno de la experiencia (lo que se piensa, lo que se hace) así, el foco de interés se estableció, desde la propia selección de los participantes, que como esta metodología sugiere, no se trata de investigar a un número elevado de casos sino tomar incluso uno solo, lo suficientemente representativo del universo que nos interesa conocer, en este estudio se retoman tres casos, el primero conformado por las tres USAER de mayor antigüedad de una zona de Educación Especial (EE), el segundo integrado por autoridades estatales y locales de EE; y un tercer caso integrado por dos docentes de educación primaria que más adelante se describen a detalle.

3.1.4 Bases metodológicas

A partir de la búsqueda teórica y empírica con que se fue abordando al objeto de estudio, la investigación se considera un estudio exploratorio, con intereses tanto descriptivos como explicativos, dado que el proceso que se analiza es un fenómeno educativo pero también social, la literatura revisada en el estado del conocimiento, reveló que los aspectos cualitativos de su impacto han sido poco estudiados. Por otra parte y desde el punto de vista político este trabajo se ubica en un tramo del trayecto histórico de estas políticas y guarda características del estudio transversal tomando un corte entre 1999 y 2012.

3.1.5 Los actores de la integración/inclusión

Las principales unidades de análisis en esta investigación, son actores participantes en los procesos de Integración Educativa y/o Educación Inclusiva por lo que fue muy importante repensar sobre quienes podrían ser los informantes ideales para tomar decisiones respecto a la elección de la muestra. Girox y Tremblay, (2004) sugieren que la elección de un método o una técnica requieren de otras decisiones en materia de selección de los participantes, definidos como las personas que participan en una investigación científica. En este caso y en razón de que la entrevista es la principal técnica que se utilizó, se optó por el muestreo no probabilístico, en el cual no todos los elementos de la población que se estudia tienen una

posibilidad conocida, igual y no nula para formar parte de la muestra constituida, en específico se ha utilizado un muestreo a juicio, se trata de una técnica donde el propio investigador selecciona los elementos, porque le parecen típicos del grupo al cual pertenecen. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en la teoría del muestreo las cosas se presentan más o menos de la misma manera, pero cuando se trata de una población compuesta por elementos diferenciados es recomendable dividirla en subconjuntos relativamente homogéneos, de este modo se decidió dividir a los participantes en tres casos:

TABLA 1: INFORMANTES DE LA INVESTIGACIÓN

| ACTORES EDUCATIVOS | | | TOTALES |
|---|-----------------------|--|---------------|
| CASO 1 | CASO 2 | CASO 3 | 3 |
| Personal de las USAER de la región Tulancingo | Autoridades Estatales | Docentes Regulares de Educación Primaria | |
| 12 | 8 | 2 | 22 |
| participantes | participantes | participantes | participantes |

(Elaboración propia)

En la decisión sobre el número de participantes, se consideraron también criterios del muestreo teórico “En el muestreo teórico el número de casos carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada *caso*”. (Glaser y Strauss, 1967, citados por Taylor, 1987) como puede observarse el criterio de la antigüedad era fundamental, sin embargo también se consideraron las funciones, por ejemplo, a las autoridades y asesores estatales porque estos actores fueron clave fundamental por su papel de gestores y administradores de las políticas en estudio, de igual modo, las entrevistas a los especialistas más antiguos de esta región era imprescindible desde el fundamento de que la Educación

Especial (EE) ha sido la principal promotora de estos modelos educativos; en cuanto a los docentes de educación primaria, se consideraron a partir de sugerencias hechas por algunos de los entrevistados de EE, para quienes era importante conocer la opinión de ellos puesto que también fueron participantes en la aplicación de estas políticas y aunque sugerían se entrevistara a docentes que ellos consideraban *integradores* eso no fue posible y se entrevistó a dos docentes de dos escuelas integradoras, pero no los sugeridos por ellos, con la finalidad de obtener información más fidedigna.

3.2 Fases de la Investigación

La investigación educativa es un proceso que se construye en diferentes momentos, en cada fase se obtienen productos que dirigen y reconstruyen el proceso investigativo, en el caso que me ocupa se distinguen principalmente tres fases: Fase 1: Construcción del objeto de estudio; Fase 2: El trabajo de Campo y Fase 3: Análisis y Discusión de resultados.

3.2.1 Fase 1: Construcción del Objeto de Estudio

Esta investigación buscó, entre otras cosas, situar los avances y dificultades vividos por los actores de la Integración/Inclusión, durante una etapa permeada por la transición entre ambas políticas, y construir elementos que permitan identificar cuál era su postura respecto a las mismas que en definitiva, implicaron diversos cambios en diferentes ámbitos del campo educativo, en que se mueven estos actores.

En tal sentido, el objeto de estudio en esta investigación son las experiencias de Integración/Inclusión en Educación Especial y Básica del estado de Hidalgo, se trata de un objeto de estudio de tipo empírico, dado que se trata de los resultados de la aplicación de dos políticas educativas que desde los referentes primarios a que se acudió, como es el caso de los Informes Externos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), son subsecuentes y desde el discurso complementarias, de igual modo se sustenta en documentos que ponen de manifiesto la

historicidad de un proceso, en este caso, la Integración Educativa y su transición a un Modelo Inclusivo, todo ello como parte de una Reforma Educativa (SEP-RIEB 2009).

A propósito de ubicar este objeto de estudio dentro de los debates educativos actuales, se encontró que puede relacionarse con diversas problemáticas, sin embargo destaca en primer término la situación de la Educación Inclusiva Vs. Educación Homogénea y como segunda situación problemática se ubica a la Inclusión como una de las aspiraciones del currículum.

En tal sentido, entre las metas educativas que más se relacionan con estos problemas, se encontraron, la de Educar en la Diversidad y la meta de Garantizar el acceso a la educación, a partir de la consulta del documento: *Síntesis Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, estas metas, guardan relación estrecha con el objeto de estudio que me ocupa, y quedan explícitas en la 2ª. Meta General que a la letra dice: “Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en educación” (Metas Educativas 2021, OEI 2010:148); entendido esto como una de las premisas de la educación para la diversidad y del acceso a la educación que implica la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes en las escuelas independientemente de sus características. En tales términos, estas aspiraciones se señalan en la Meta Específica 5 del mismo documento, que señala: “Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales mediante adaptaciones y ayudas precisas” (op. cit. p.149).

En su condición de metas, el documento especifica ciertos indicadores y niveles de logro que permitirán evaluarlos, pero a la vez, esto permite reconocer lo que en realidad interesa a los gobiernos al respecto de las acciones de la Integración Educativa así, se encontró que el Indicador 7 alude al porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en la escuela ordinaria; y que para conocer el nivel de logro para el 2015, menciona que se espera tener entre 30% y 60% del alumnado con n.e.e. integrados a la escuela ordinaria y entre el 50% y 80% lo estará para el 2021, es decir, se prima la cuestión cuantitativa, pero no existen indicadores que pudiesen dar cuenta de la calidad de esas integraciones.

Por otra parte, entre las propuestas que al respecto se presentan en el citado documento, destaca el Programa de Atención Educativa a la Diversidad del Alumnado y a los Colectivos con mayor Riesgo de Exclusión (Metas Educativas 2021, OEI 2010:232), en este programa se marcan objetivos relacionados con diferentes grupos vulnerables de los que se rescató sólo el siguiente por su relación con el objeto de estudio:

- Potenciar la educación de colectivos con necesidades educativas especiales derivadas de cualquier tipo de discapacidad. (Metas Educativas 2021, OEI 2010, p. 233)

El objetivo alude principalmente a las personas con discapacidad, como si las necesidades educativas especiales (n.e.e) sólo se derivasen de esas condiciones dejando fuera a otros grupos de alumnos que presentan n.e.e pero no necesariamente tienen alguna discapacidad. Por otra parte aún se percibe esta separación de poblaciones y subgrupos que si bien quedan enmarcados en lo que se ha llamado diversidad, no existe aún una percepción totalizadora, que permita consolidar la aspiración máxima de la educación para todos, sin exclusiones.

No obstante, fue alentador encontrar definidas algunas líneas de acción, en torno a la diversidad, aunque llama la atención que una de las tareas por realizar sea la de elaborar indicadores de seguimiento, evaluación y análisis, lo que hace pensar, que, si su alcance es internacional, debiera contarse ya con indicadores de base en torno a lo que se espera como logro, lo cual también pone de manifiesto la dificultad para evaluar y analizar los niveles de inclusividad, que pueden esperarse en cada uno de los países miembros de la OEI. Estas observaciones corroboraron la existencia de vacíos en la información respecto al tema y que las experiencias de integración/inclusión constituyen un objeto de estudio que, por su actualidad es relevante y pertinente.

3.2.2 Planteamiento del Problema

El interés primordial de esta investigación fue conocer a fondo el desarrollo del proceso de Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva a través del análisis del punto de vista de sus actores y de las experiencias de integración/inclusión, que

han vivido, por lo que se hizo necesario analizar lo que se entiende por experiencia en esta investigación.

Estudiar la experiencia de la Integración Educativa es relevante aun cuando ésta se ubique en el pasado, la idea central fue recuperar las experiencias de integración/inclusión en los contextos en que tuvieron lugar y hacerlo con los agentes directos que las realizaron y que aún las realizan, con la idea de encontrar la gama de formas y condiciones en que estos actores vivieron la Integración Educativa y la transición a la Educación Inclusiva, puesto que es difícil encontrar este tipo de experiencias en los informes oficiales.

En tal sentido, y a partir de que el objeto de estudio es la experiencia, estudiarla – como ya se apuntó– ofrece muchas posibilidades en el campo educativo, siempre y cuando, como señala Larrosa 2006, seamos capaces de darle un uso afilado y preciso. Siguiendo a este autor había que delimitar que la experiencia es, en términos simples, “lo que me pasa” no “lo que pasa” sino lo que me pasa a mí, porque la experiencia supone un acontecimiento, es el pasar de algo que no soy yo, lo cual significa que “es algo que no depende de mí, no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quería” (Larrosa, 2006:88).

En efecto, la Integración Educativa en tanto a política es la respuesta a viejas y constantes demandas sociales, por una atención educativa a los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, pero, en definitiva, no es algo que los docentes o los especialistas en activo, hayan solicitado o querido es algo que se implementó por decreto y por tanto ajeno a ellos. Cabe aquí señalar que una de las características de la Integración Educativa en México, es su carácter nacional lo cual es trascendente, por el significado que ello representa.

Por otra parte, fue necesario consultar algunos resultados expuestos en las Evaluaciones Externas del PNFEIE (2003 a 2007) donde se reconocía que el proceso de Integración Educativa requiere ser evaluado cuantitativa y cualitativamente, sin embargo, desde el nuevo Marco Lógico y la Matriz de Indicadores (MI) utilizado por lo menos en la Evaluación Externa de 2007, revela que esto reduce los elementos cualitativos a una

traducción cuantitativa y deja de lado el aporte de las voces y significaciones de los agentes de dichas prácticas, de cómo lo hacen los docentes, los padres e incluso los alumnos y no toman en cuenta el concernimiento como factor fundamental de la integración y de los logros de la misma que finalmente se ha traducido en una restricción y simplificación de los procesos reales que ocurren y oscurecen la dinámica, complejidad y riqueza del “universo de la discapacidad” (Resumen Ejecutivo del Informe de Evaluación externa del PNFEIE 2007, p.p. 4-5).

Por otra parte, una de las cuestiones donde se percibe un gran vacío en torno a la respuesta educativa a la diversidad es que el PNFEIE ha tenido dificultades para cuantificar su población potencial y objetiva a pesar de tenerla bien identificada, hasta el 2007 en las Reglas de Operación del Programa (ROP) aún se consideraban como beneficiarios a las escuelas de Educación Básica así como en la MI de ese año, el propósito estaba dirigido a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, lo cual significaba que éstas podrían estar asociadas a diversos factores, pero en las ROP 2008 se especifican como “Beneficiarios en última instancia: los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes que son atendidos por el PROGRAMA”. (Resumen Ejecutivo del Informe de Evaluación externa del PNFEIE 2007, p. 3)

Este movimiento de beneficiarios de escuelas a personas en concreto se consideró un avance para el año que estaba por venir. No obstante, y regresando al punto de la atención a la diversidad, el acotamiento a un determinado tipo de población deja fuera del programa a otros grupos vulnerables presentes en las aulas escolares como son los niños, niñas y jóvenes: en pobreza extrema, con dificultades en su competencia comunicativa, con problemas de conducta, con trastornos del desarrollo, de culturas distintas, con trastorno de atención con y sin hiperactividad, con VIH/SIDA etc., contemplados en los esquemas de la Educación Inclusiva además de los que cursan con alguna discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

Esto fue otra de las incongruencias encontradas ya que en las propias evaluaciones externas se reconoce la existencia de estos grupos vulnerables e incluso se han planteado algunas estrategias para su atención sin embargo, el paso a un enfoque inclusivo se ha dado

al parecer, sólo como cambios en la terminología, y en las formas de operación por lo que fue prudente averiguar cómo es que se está construyendo en la realidad y lo que esos cambios han generado en quienes han de desarrollarlos.

A partir de estos puntos de vista surgieron una serie de cuestionamientos interesantes en relación a la experiencia, que dieron pie para problematizar y elaborar preguntas de investigación sobre lo que se pretendía resolver.

3.2.2.1. Las preguntas de investigación

En atención a estos aspectos de las experiencias de Integración/inclusión: el aspecto subjetivo y el aspecto político, así como la importancia de la participación del personal de educación especial fueron surgiendo múltiples preguntas entre las que se consideraron las siguientes:

1. ¿Existen aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva que influyeran en las prácticas de integración/inclusión en las escuelas integradoras del estado de Hidalgo?
2. ¿Qué cambio de paradigmas dieron lugar cuándo se implementó el Programa de Integración Educativa?
3. ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados?
4. ¿Cómo puede valorarse el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Básica durante los procesos de Integración/inclusión?
5. ¿Las experiencias de Integración/Inclusión dejaron en sus protagonistas alguna huella importante para su crecimiento personal y/o profesional?

Como puede observarse existen múltiples y variadas dimensiones de la experiencia según lo que queramos analizar de ella, en este sentido, a partir del análisis de los primeros hallazgos citados en el Estado del Conocimiento, y de los primeros resultados del trabajo de campo, el principal problema que se vislumbra después de estos 12 años de aplicación de

la Integración/Inclusión en el estado de Hidalgo, puede concentrarse en la siguiente interrogante: ¿Qué tipo de encuentro se generó ante la integración/inclusión de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, a los ambientes de la educación básica regular y por ende ante la presencia del personal de Educación Especial, (las USAER) en estas escuelas?

Si bien la revisión de las Evaluaciones Externas corroboraban que la voz de los actores se ha escuchado de diversas formas a través de distintas evaluaciones, cierto es también, que esa experiencia acumulada de 12 años o más (en muchos casos) ha sido poco valorada de una manera cualitativa, es decir, no se ha interpretado todo lo que esas voces quieren decir y lo que esas vivencias significan, no solo para quienes las vivieron o las siguen viviendo sino también para rescatar de ellas nuevas posibilidades que nos digan que tan cerca o lejos estamos en el estado de Hidalgo, de los propósitos que en un principio tuvo la Integración Educativa y por otra parte saber cómo es que estos actores valoran su propia experiencia y si identifican elementos que estén favoreciendo u obstaculizando los posibles avances hacia una cultura de inclusión en su más alto sentido y desde luego entender lo que en educación se hace al respecto y si falta algo por hacer.

3.2.2.2. Construcción de las categorías analíticas

De regreso a la metodología, el estudio de casos, señala la necesidad de identificar los temas recurrentes que van surgiendo en los primeros análisis de resultados y confrontarlos con los elementos teóricos que sustentan a la investigación, así como el propio sistema valorativo del investigador, de este modo se conformaron nuevos elementos conceptuales que regirían el análisis de los resultados construyendo las siguientes categorías analíticas:

1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.
2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.
3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

Como ya se ha apuntado, la experiencia puede mostrarnos cientos de vertientes para su estudio y es por ello que cada de estas categorías ofrece un panorama amplio de interpretación, que a continuación de describe.

1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.

Esta categoría obedece a la necesidad de analizar el proceso de Integración/Inclusión en su carácter político, bajo sus rasgos de políticas públicas, implementadas desde la norma y la operatividad. La discursividad es un término tomado de la “Teoría de la Discursividad” Verón (1987) conocida como sociosemiótica en la que a través de la articulación, separación y rearticulación permite recuperar problemas olvidados por la Lingüística y la Semiología: la materialidad significativa de sentido y la construcción social de lo real en la red de la semiosis, su autor señala que recuperando estos problemas, la teoría de los discursos funda su voluntad translingüística desde la perspectiva epistemológica de la complejidad. (Verón, 1987:123n citado por Jofré, 2007, p. 209).

Esta óptica permitió reconocer que la implementación de toda política pública en educación muestra como norma y regla de operación una parte discursiva, analizarla sirvió para establecer explicaciones sobre cómo entendieron estas políticas los actores que las aplicaron y si los rasgos políticos de origen permearon sus prácticas. Por otra parte y siguiendo aquí a Rosa Nidia Buenfil, (1997), la idea de exterioridad, de eso que está afuera, que no viene de mí, que me es ajeno, se torna en algo que no se quiere ser o que no se quiere hacer y puede mirarse también desde un análisis político del discurso, como una exterioridad constitutiva capaz de dislocar una estructura discursiva en este caso los fundamentos y principios de la Integración Educativa. Para la investigación era importante saber si el proceso fue vivido con ese sentido de exterioridad y establecer si esto ocurrió como señala Buenfil (1997): se trata de procesos de inclusión-exclusión y de tres posibles tipos de relación entre los elementos que los conforman: diferencia; enfrentamiento o lucha y contacto o encuentro.

2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.

La Integración Educativa, vista como algo externo trajo consigo el desarrollo de múltiples tipos de relaciones marcadas principalmente por el espacio, tanto físico como simbólico. Uno de los referentes conceptuales que contribuye a la construcción de la Otredad es sin duda la espacialidad, en particular, “la espacialidad del otro” de la que Skliar (2010) destaca cuatro formas de vivirla: como *espacio lineal* “el otro únicamente en relación con nosotros mismos”; un *espacio circular* “el otro vuelve ocupando el mismo territorio que le hemos asignado siempre”; el *espacio homogéneo del tipo colonial* “el otro ocupa un espacio conocido o por conocer” pero lo imagina como un espacio vinculado con la mismidad, un espacio también reconocido como *multihomogéneo o multicultural* o un *espacio radicalmente diferente de la mismidad* .

En cuanto a la alteridad (del latín alter: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista propio. Por otra parte el ver que “la Otredad como una categoría fuerza articula diversos acercamientos sobre las relaciones entre los modos de ser de un Yo (cualquier yo) y los modos de ser, que desde ese Yo, se proyectan y elaboran sobre lo ajeno (o lo que no es suyo)” (León, 2005, p.13), permitió comprender mejor las formas en que, en las experiencias relatadas se refrenda la presencia de otras realidades y por lo mismo de otras posibilidades de sentido, y explicar esa esperanza latente, de que después de un proceso, en este caso el de la Integración Educativa, por más rechazo o apoyo a la misma ese “algo” que por decreto se aplicó no podía permanecer estático y que de hecho sucedieran evoluciones en su desarrollo, tanto en la política misma como en los actores que le dieron vida.

3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

Si la experiencia es “eso que me pasa” con esta categoría se analizó el me; la experiencia es algo que me pasa a mí, en mí, es decir, el lugar de la experiencia soy yo (ahí tiene lugar el

acontecimiento) si esto es denominado desde un “principio de reflexividad” entonces el “me” como lo expone Larrosa (2006) es un pronombre reflexivo, la experiencia como un movimiento de “ida y vuelta”, ida porque supone un movimiento de exteriorización, de salida al encuentro con el acontecimiento, y de vuelta porque “eso que me pasa” me afecta a mí, vuelve a mí.

Por otra parte, el principio de subjetividad, reitera que el lugar de la experiencia es el sujeto, la experiencia es siempre de alguien y es para cada cual la propia. En cuanto al principio de la transformación, tiene que ver con la idea de que estas políticas estuvieron dirigidas a sujetos sensibles, vulnerables y abiertos a su propia evolución y produjeron transformaciones. Por lo que cobró sentido valorar el hecho de que en la experiencia “el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación.

De ahí que la experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2006). La categoría entonces, fue útil para analizar la experiencia de los entrevistados desde sus propias reflexiones ante el hecho, desde su subjetividad que afloró en el reconocimiento de su transformación tanto personal como profesional.

3.2.2.3 Objetivos y supuestos

Al reconocer vacíos en la información cualitativa del desarrollo de la Integración e Inclusión educativa, y clarificar las diferentes dimensiones en que pueden ser analizadas las experiencias citadas, fue necesario plantear objetivos claros que dieran dirección al trabajo investigativo, de esta manera se plantearon los siguientes propósitos que de igual modo dieron lugar a la proposición de supuestos.

OBJETIVO GENERAL

Analizar y valorar las experiencias de Integración/Inclusión de los actores implicados en estos procesos educativos, en el periodo de 1999-2012, en torno a los avances y retos orientados a la construcción de una Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo.

Objetivos específicos

1. Analizar el carácter discursivo de las políticas de Integración Educativa y Educación Inclusiva y su efecto como exterioridad constitutiva en las prácticas de los actores que las aplican.
2. Conocer la génesis y desarrollo de la Integración/Inclusión en los contextos internacional, nacional y estatal identificando los criterios y sustentos considerados para su aplicación así como el impacto generado en términos de exterioridad, alteridad u otredad en los actores que las han llevado a cabo.
3. Reconocer en cada caso, el impacto de la experiencia de integración/inclusión en torno a la subjetividad, la reflexividad y la transformación de los actores involucrados en el proceso.

Los supuestos

El carácter discursivo de las políticas de Integración y Educación Inclusiva tuvo influencia en las prácticas de educativas de los actores implicados en estos procesos educativos, manifestándose formas diversas de interpretarlas y por ende formas diversas de aplicarlas.

El desarrollo de la Integración/Inclusión en su carácter de política educativa para elevar la calidad de la educación para todos los niños, se ha vivido entre encuentros y desencuentros ante la atención a la diversidad y el enfoque inclusivo actual.

La génesis y desarrollo de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Mexicano determinan el grado de alteridad que el encuentro con estas políticas educativas significa para los actores que las han llevado a cabo en el Sistema Educativo Estatal.

Los resultados en las experiencias de integración/inclusión están determinados por el grado de reflexividad que represente para cada uno de los actores que la han vivido.

La experiencia acumulada de los actores de la Integración/Inclusión constituye un importante referente en la formación profesional y la transformación personal de los actores involucrados en su génesis y desarrollo.

3.2.3 Fase 2: El trabajo de campo

El desarrollo operativo de la investigación se realizó en tres momentos: el primero, durante enero de 2013, cuando se elaboraron los instrumentos buscando preguntas idóneas para una entrevista en profundidad, haciendo la validación del instrumento con la aplicación de una entrevista en la que se decidió elaborar diferentes guiones, según el tipo de entrevistado, dado que, al tratarse de un proceso de largo tiempo, el propio entrevistado, lleva al entrevistador por el camino que su experiencia le dicta, así la guía serviría para inducir al entrevistado a contar más de su propia versión del proceso en estudio, en esta primera fase también se elaboraron oficios para la gestión de los permisos necesarios para la realización del trabajo de campo.

El segundo momento entre febrero y noviembre 2013, consistió en tres rondas de entrevistas a tres grupos de informantes en el siguiente orden: autoridades de educación especial, personal de tres USAER y docentes de educación primaria, el tercer momento del

estudio se realizó, en mayo del mismo año, con una reunión de trabajo con el personal de la USAER 21, donde se aplicó la técnica de “Focus Group” con el propósito de rescatar la experiencia colectiva de un servicio clave en el desarrollo de la Integración Educativa en las escuelas regulares.

3.2.3.1 Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas, utilizadas fueron la entrevista en profundidad, y el *Focus Group* (grupo focal), para su aplicación se elaboraron: Una ficha de datos generales de los participantes con intereses clasificatorios y descriptivos de cada uno de los participantes; tres guiones de entrevista acordes al tipo de sujeto a entrevistar y un cuestionario-guía para la realización del *Focus Group*, que pueden consultarse en la sección de anexos (Ver anexos 1 a 5).

La elección de la entrevista en profundidad, obedece al carácter cualitativo de este estudio, aunque existen varios tipos de ella, se optó por el tipo de entrevista cualitativa que proporciona un cuadro amplio de una gama de personas, lo cual permite estudiar un número relativamente grande de personas en un lapso de tiempo relativamente corto.

Siguiendo la propuesta de Taylor 1987, se elaboraron diferentes guías de entrevista según el tipo entrevistado con el propósito de guiarla, igualmente sugiere que ésta se lleve a cabo a manera de conversación en un ambiente relajado que permita la confianza entre entrevistado y entrevistador.

En cuanto al *Focus Group* o grupo focal en su traducción al español, es una técnica que se eligió por su carácter de entrevista colectiva que centra su atención en la pluralidad de las repuestas de las personas participantes, su objetivo principal, según Matus y Molina (2005) es aprehender los significados que los sujetos comparten y que se expresan mediante el lenguaje. Por otro lado, Romo y Castillo (2007) señalan que el grupo focal tiene predominantemente una finalidad práctica que busca recopilar la mayor cantidad de información posible sobre un tema definido. Además, mencionan que se estimula la creatividad de los participantes y se crea un sentimiento de co-participación por parte de los entrevistados.

Ambos aspectos eran relevantes dado que la pretensión de aplicar esta técnica con una de las USAER era precisamente obtener una visión grupal de cómo se vivió el proceso de la Integración Educativa y cómo se transita de un modelo a otro como colectivo, a partir de las primeras experiencias integradoras. En este caso la técnica se aplicó con una de las USAER participantes y participaron 9 de sus 11 integrantes.

Respecto a los instrumentos se elaboraron básicamente 6, el primero, es una ficha de datos, con el propósito de clasificar a los participantes, se elaboraron 3 guiones de entrevista, una para el personal más antiguo de EE, la siguiente dirigida a los integrantes de la USAER y la tercera dirigida a docentes de grupo regular de educación primaria.

Para aplicar el *focus group* se elaboró: planeación de la actividad, guion de preguntas y una presentación Power Point que se utilizaron el día de su aplicación, y se contó con el valioso apoyo de dos compañeros de la Maestría, que fungieron como observadores e hicieron un registro de sus observaciones, toda la sesión se grabó y se cuenta con un archivo de su transcripción como respaldo.

Para la elaboración de las preguntas se consideraron tanto las preguntas de investigación; los propósitos de la investigación como los del instrumento y desde luego las categorías de análisis, los siguientes cuadros dan cuenta del proceso de construcción de las preguntas y contenido de los instrumentos elaborados:

ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

FIGURA 3. INSTRUMENTO NO. 1 FICHA DE DATOS

| ÍTEM | UTILIDAD |
|---|----------------------|
| Edad | Clasificatoria |
| Sexo | Clasificatoria |
| Años de antigüedad en EE | Clasificatoria |
| Formación Inicial | Descripción de casos |
| Posgrados | Descripción de casos |
| Ocupación actual | Descripción de casos |
| Servicio educativo | Descripción de casos |
| Funciones desempeñadas en el ámbito educativo | Descripción de casos |

(Elaboración propia)

FIGURA 4. INSTRUMENTO No. 2. GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA AL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DE MAYOR ANTIGÜEDAD

| Objetivo de la Investigación | Objetivo de la Entrevista 1 dirigida al personal de EE de mayor antigüedad |
|---|--|
| Analizar y valorar las experiencias de Integración/Inclusión de los actores implicados en estos procesos educativos, en periodo de 1999-2012, en torno a los avances y retos orientados a la construcción de una Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo. | Obtener información relevante que dé cuenta de cómo han vivido, estos actores (personal de EE de mayor antigüedad) el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva desde lo profesional y lo personal. |

| Preguntas de Investigación | Preguntas del guion | Categorías de Análisis |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué cambios de paradigmas dieron lugar cuándo se implementó el Programa de Integración Educativa ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ El inicio de la Integración Educativa, ¿Qué cambios trajo para ti? | 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad: |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existen aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva que influyeran en las prácticas de integración/inclusión en las escuelas integradoras del estado de Hidalgo? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo definirías los alcances que ha tenido la Integración Educativa? ○ ¿En ese momento, cuáles eran las tendencias al respecto? | 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desde la función que desempeñabas, ¿Cuál consideras que fue la mayor dificultad para el desarrollo de la Integración Educativa? | 3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existen aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva que influyeran en las prácticas de integración/inclusión en las escuelas integradoras del estado de Hidalgo? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Recuerdas en qué momento se comenzó a hablar de Educación Inclusiva? ○ En algún momento de la Integración Educativa, ¿se pensó en la atención a la diversidad? ○ | 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Las experiencias de Integración Educativa han dejado en sus protagonistas alguna huella importante para su crecimiento personal y/o profesional? ▪ ¿Cómo puede valorarse el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Básica durante los procesos de Integración/inclusión? | <ul style="list-style-type: none"> ○ De manera personal, ¿Qué te deja haber participado en el proceso de Integración Educativa? ○ En este momento ¿cuál es tu opinión respecto a la Educación Inclusiva? | <p>3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.</p> <p>1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.</p> |
|--|--|--|

(Elaboración propia)

FIGURA NO. 5. INSTRUMENTO NO. 3. GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA AL PERSONAL DE MAYOR ANTIGÜEDAD EN LA USAER

| Objetivo de la Investigación | Objetivo de la Entrevista 2 dirigida al personal de mayor antigüedad en la USAER |
|---|---|
| Analizar y valorar las experiencias de Integración/Inclusión de los actores implicados en estos procesos educativos, en periodo de 1999-2012, en torno a los avances y retos orientados a la construcción de una Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo. | Obtener información relevante sobre las experiencias vividas por el equipo multiprofesional de una USAER durante el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva. |

| Preguntas de Investigación | Preguntas del guion | Categorías de Análisis |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué cambios de paradigmas dieron lugar cuándo se implementó el Programa de Integración Educativa ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuál es tu función dentro de la USAER? ○ Desde tu función ¿Cuál fue el mayor cambio para ti, con el inicio de la Integración Educativa? ○ Desde tu función ¿Cuál ha sido el mayor cambio que has observado, a partir de enfoque de la Educación Inclusiva? | 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad: 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Una de las características de Educación Especial y de la USAER es el trabajo en equipo ¿Consideras que hubo cambios en este trabajo, desde el Enfoque de la Integración Educativa? | 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo puede valorarse el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Básica durante los procesos de Integración/inclusión? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo fueron vistos los alumnos integrados y el personal de EE en las escuelas primarias? | 3 La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad |
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Recuerdas en qué momento se comenzó a hablar de Educación Inclusiva? ○ En algún momento de la Integración Educativa, ¿se pensó en la atención a la diversidad? | 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Las experiencias de Integración Educativa han dejado en sus protagonistas una | <ul style="list-style-type: none"> ○ Después de haber participado en la | 3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. |

huella importante para su crecimiento personal y/o profesional?

- ¿Cómo puede valorarse el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Básica durante los procesos de Integración/inclusión?

Integración Educativa y ahora en el desarrollo de la Educación Inclusiva,

¿Cómo describirías los alcances de cada una de estas propuestas?

(Elaboración propia)

FIGURA NO. 6. INSTRUMENTO NO. 4. GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A DOCENTES REGULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

| Objetivo de la Investigación | Objetivo de la Entrevista |
|--|---|
| Analizar y valorar las experiencias de Integración/Inclusión de los actores implicados en estos procesos educativos, en periodo de 1999-2012, en torno a los avances y retos orientados a la construcción de una Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo | Obtener información relevante sobre las experiencias vividas por el equipo multiprofesional de una USAER durante el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva. |

| Preguntas de Investigación | Preguntas del guion | Categorías de Análisis |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué cambios de paradigmas dieron lugar cuándo se implementó el Programa de Integración Educativa ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ De las actividades que como docentes de grupo realizan en coordinación con el personal de la USAER ¿cuáles considera que han tenido mayor impacto en su práctica educativa? ○ Desde las funciones que realiza como docente frente grupo (o directivo) ¿Cuál fue el mayor cambio para usted, con la llegada del equipo de USAER? | 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad: |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existen aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva que incluyeran en las prácticas de integración/inclusión en las escuelas integradoras del estado de Hidalgo? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Desde cuándo cuentan en esta escuela con el servicio de la USAER? ○ Durante ése tiempo, usted, ¿ha integrado a su grupo a alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad? ○ Desde la perspectiva profesional ¿considera que la Integración Educativa ha logrado sus objetivos? ○ ¿Usted sabe a qué se refiere la Educación Inclusiva? ○ En su opinión, ¿cuál es la diferencia entre Integración Educativa y educación Inclusiva? | 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desde su experiencia profesional ¿Considera que hubo alguna dificultad para el desarrollo de esas integraciones? ○ | 2. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. 3. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Las experiencias de Integración/Inclusión dejaron en sus protagonistas alguna huella importante para su | <ul style="list-style-type: none"> ○ De manera personal ¿qué le deja el haber participado con la USAER para, la integración de | 3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. |

| crecimiento personal y/o profesional? | alumnos con necesidad de educativas especiales? |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo puede valorarse el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Básica durante los procesos de Integración/inclusión? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo describiría el trabajo que como profesor (o Directivo) ha desarrollado con el equipo de la USAER para esas integraciones? <ol style="list-style-type: none"> 3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |

(Elaboración propia)

FIGURA No. 7. INSTRUMENTO NO. 5: GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LA APLICACIÓN DEL “FOCUS GROUP”

| Objetivo de la Investigación | Objetivo de la Entrevista Colectiva dirigida al personal actual de un Equipo Multiprofesional de una USAER |
|--|---|
| Analizar y valorar las experiencias de Integración/Inclusión de los actores implicados en estos procesos educativos, en periodo de 1999-2012, en torno a los avances y retos orientados a la construcción de una Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo | Obtener información relevante sobre las experiencias vividas por el equipo multiprofesional de una USAER durante el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva. |

| Preguntas de Investigación | Preguntas del guion | Categorías de Análisis |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué cambios de paradigmas dieron lugar cuándo se implementó el Programa de Integración Educativa | <ul style="list-style-type: none"> ○ El inicio de la Integración Educativa, ¿Qué cambios trajo para ti? | 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad: |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Cómo definirías los alcances que ha tenido la Integración Educativa? ○ ¿En ese momento, cuáles eran las tendencias al respecto? | 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existen aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva que influyeran en las prácticas de integración/inclusión en las escuelas integradoras del estado de Hidalgo? | <ul style="list-style-type: none"> ○ Desde la función que desempeñabas, ¿Cuál consideras que fue la mayor dificultad para el desarrollo de la Integración Educativa? | 3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación. 2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿La Integración Educativa afectó de algún modo la práctica de los docentes y especialistas involucrados? | <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Recuerdas en qué momento se comenzó a hablar de Educación Inclusiva? ○ En algún momento de la Integración Educativa, ¿se pensó en la atención a la diversidad? | 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Existen aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva que influyeran en las prácticas de integración/inclusión en las escuelas integradoras del estado de Hidalgo? | <ul style="list-style-type: none"> ○ De manera personal, ¿Qué te deja haber participado | 3. La experiencia como |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Las experiencias de Integración Educativa han | <ul style="list-style-type: none"> ○ De manera personal, ¿Qué te deja haber participado | 3. La experiencia como |

| | | |
|---|---|--|
| <p>dejado en sus protagonistas alguna huella importante para su crecimiento personal y/o profesional?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo puede valorarse el encuentro entre la Educación Especial y la Educación Básica durante los procesos de Integración/inclusión? | <p>en el proceso de Integración Educativa?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ En este momento ¿cuál es tu opinión respecto a la Educación Inclusiva? | <p>reflexividad, subjetividad, transformación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva. |
|---|---|--|

(Elaboración propia)

3.2.4 Fase 3 Análisis de los resultados

Como lo sugiere la metodología del estudio de casos, para analizar los resultados se tomó la Interpretación directa, a través de la suma categórica de acuerdo a la frecuencia con que se fueron presentando las categorías analíticas en cada uno de los casos, y en cada aportación significativa de los entrevistados, analizados previamente a través de redes de significados como lo sugiere la perspectiva analítica del Análisis del Discurso para ello se realizó una de triangulación, entre dichas redes construidas por categoría analítica y por caso, por la complejidad de este análisis su descripción merece un capítulo aparte.

Capítulo 4.

Las experiencias de Integración/Inclusión en el estado de Hidalgo. Análisis y Discusión de los Resultados.

“Se trata de la experiencia de haber optado por la Educación Especial y, por tanto de haber vivido junto a aquellos y aquellas que nunca “son” lo que deberían ser, pues siempre están siendo para los demás aquello que nunca desearían ser, y bien se sabe que uno es en la medida del deseo de los demás...”

Nuria Pérez Lara, Barcelona 2002, en: Skliar (2011, p.13)

Este capítulo tiene el propósito de presentar el resultado del análisis de las experiencias vividas por los actores de la Educación Especial en particular del personal de USAER y autoridades estatales y locales de este nivel educativo y de igual modo de los docentes de Educación Primaria, todos ellos promotores de un proceso educativo y social derivado de dos políticas públicas educativas reconocidas como Integración Educativa y Educación Inclusiva.

El proceso realizado para este análisis se derivó de la sugerencia que Stake 2010, hace sobre el estudio de casos; incluidos los de tipo intrínseco. Se utilizó, la Interpretación directa, esta consiste en una interpretación de los casos individuales (cada entrevistado) y la suma de casos o ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos de manera conjunta, es decir se hizo una suma categórica de acuerdo a la frecuencia con que se fueron presentando indicadores de las categorías analíticas en cada uno de los casos, y en cada aportación significativa por entrevistado, para ello se realizó una triangulación, entendida como un estrategia que busca la precisión para establecer significados derivados principalmente de tres fuentes de información, en este caso:

1. Los ejemplos (textos orales) más representativos.
2. El Sistema valorativo del investigador.
3. Las implicaciones y discusiones desde la fuente teórica

Atendiendo a estos principios metodológicos se decidió hacer una interpretación de los resultados a partir de las categorías analíticas construidas, elaborando cuadros de registro, que contienen la triangulación de la información de las fuentes descritas. Estos cuadros sirvieron como filtros para seleccionar la información más representativa de cada categoría y contar con elementos para realizar un tejido analítico que determinara los resultados finales por caso y categoría. Los cuadros se incorporaron a un archivo de evidencias del trabajo de campo pero puede verse un ejemplo de ellos en la sección de anexos. (Ver Anexo 6)

A continuación se presentan las claves que se asignaron a partir de los puestos que los informantes ostentan en la Educación Especial, y Primaria a fin de respetar su identidad bajo el principio de discrecionalidad propio de la investigación cualitativa.

TABLA No. 2. CLAVES DE IDENTIFICACIÓN DE LOS PARTICIPANTES

| Casos | Claves utilizadas |
|--|--|
| Caso 1: Personal de USAER | DIR: Directivo y número según el orden en que fueron entrevistados (DIR 1) DA: Docente de Apoyo y número según el orden en que fueron entrevistados (Ejemplo: DA1) DC: Docente de Comunicación y número según el orden en que fueron entrevistados. PS: Psicólogo (a) y número del orden de entrevista TS: Trabajador Social |
| Caso 2: Las Autoridades | AE1: Autoridad Estatal y el número según orden de entrevista A2: Supervisor de Zona EE y el número según orden de la entrevista A3: Asesor Estatal de la Mesa Técnica de EE. y número A4: Asesor Técnico Pedagógico de Zona |
| Caso 3: Docentes de Educación Primaria | DG: Docente frente a Grupo y número según orden en que fueron entrevistados |
| Nota: se registra con una E : cuando se considera necesario citar la pregunta que hizo el entrevistador. | |

(Elaboración propia)

Como se ha mencionado la USAER tienen una dinámica de funcionamiento muy compleja en la que a veces se ven involucrados diferentes agentes de la educación especial

y básica, por lo que los entrevistados emiten respuestas en las cuales con frecuencia aluden al personal de las escuelas, que atienden actualmente o de las que han atendido en otro momento.

De igual manera, es conveniente presentar al amable lector de este trabajo, algunos términos que se repiten con frecuencia y que para la agilización de la escritura y lectura del mismo se han utilizado sólo sus iniciales:

TABLA NO. 3. INICIALES UTILIZADAS

| Iniciales utilizadas | Significado |
|----------------------|---|
| IE | Integración Educativa |
| EI | Educación Inclusiva |
| EE | Educación Especial |
| EB | Educación Básica |
| CPP | Centro Psicopedagógico |
| GI | Grupos Integrados |
| AA | Aulas de Apoyo |
| ER | Escuela Regular |
| USAER | Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular |
| EPP | Evaluación Psicopedagógica |
| IEPP | Informe de Evaluación Psicopedagógica |
| PCA | Propuesta Curricular Adaptada |
| n.e.e | necesidades educativas especiales |
| ANPI | Alumnos con Nivel Intermedio |
| DI | Discapacidad Intelectual |
| RIEB | Reforma Integral de la Educación Básica |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| SEPH | Secretaría de Educación Pública de Hidalgo |
| PNFEEIE | Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación especial y la Integración Educativa |

(Elaboración propia)

Hechas estas puntualizaciones, se presentan enseguida, los resultados del estudio, organizados por caso, cada caso se inicia con la descripción del mismo, seguido de la narrativa de los resultados por cada una de las categorías analíticas utilizadas en la investigación.

4.1 Descripción del Caso 1: La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) promotora de la Integración e Inclusión educativas en Hidalgo

Para los propósitos de la investigación, la participación del personal de Educación Especial se centró en las tres USAER de mayor antigüedad de la región de Tulancingo Hidalgo, identificadas por numeración 04, 14 y 21. Entre los entrevistados se encuentran las tres directoras de estas USAER, (dos de ellas también realizan funciones de Docente de Apoyo (DA) a contra turno); cuatro docentes de Apoyo, dos docentes de Comunicación, dos psicólogos y una trabajadora social en total 12 participantes.

Sus edades fluctúan entre los 53 y 26 años de edad, respecto a su antigüedad en la educación, 8 de ellos tienen entre 15 y 32 años de servicio y sólo dos personas de este subgrupo trabajaron de 1 a 2 años en educación primaria, esto es, su historia profesional se ubica en la Educación Especial (EE).

Por otra parte dos de estos participantes iniciaron su actividad profesional en EE pero en otros estados de la República Mexicana en este caso: Durango y Veracruz en donde laboraron 8 y 3 años respectivamente.

Los cuatro participantes restantes tienen entre 12 y 5 años de laborar en el ámbito de la EE. La información se obtuvo a partir de entrevistas y con 9 de ellos (todos de la USAER 21) se realizó un *Focus Group*.

Cabe destacar que las USAER han sido concebidas administrativamente como Instancias Educativas es decir no cuentan con un edificio exprofeso para su funcionamiento dado que se ubican dentro de las escuelas que atienden, a las que han llamado escuelas de base, los Equipos Multiprofesionales de estas unidades están conformados por un

directivo, un equipo de apoyo (un psicólogo, un trabajador social, un docente de comunicación) que funcionan de modo itinerante en las escuelas que atiende la USAER y un docente de apoyo por cada escuela, este último es quien permanece en una escuela fija.

No obstante, cada USAER cuenta con una oficina, dos de ellas la de la USAER 04 y 14 ocupan actualmente espacios otorgados por alguna de sus escuelas de base, la otra, la USAER 21 cuenta con un espacio de oficina en las instalaciones del CAM No. 20 y en ese mismo lugar se encuentra ubicada la oficina de la Supervisión Escolar. Las entrevistas se realizaron en algunos casos en dichas oficinas y en otros se realizaron en las escuelas en que laboran.

En la siguiente tabla se presenta información sobre el número total de personal que tienen estos servicios y el número de escuelas que atienden por nivel educativo:

TABLA NO. 4. PERSONAL Y ESCUELAS DE ATENCIÓN DE LAS USAER PARTICIPANTES

| Servicio Funciones Escuelas | Directivo | Docentes de Apoyo | Docentes de comunicación | Psicólogos | Trabajadores Sociales | Escuelas | | | T |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|-----------------------------|------------|--------------------------|----------|-----------|----------|-----------|
| | | | | | | Preesc. | Prim | Sec. | |
| USAER 04 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 7 | 1 | 8 |
| USAER 14 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3 | 1 | 4 |
| USAER 21 | 1 | 4 | 2 | 2 | 1 | 6 | 7 | 7 | 20 |
| Totales | 3 | 11 | 4 | 4 | 3 | 6 | 17 | 9 | 32 |

Fuente: Archivo General Supervisión de Educación Especial No. 005 (Elaboración propia)

El funcionamiento de las USAER, guarda una dinámica compleja por lo que fue necesario apegarse a las pautas de la investigación cualitativa y los criterios de selección ya especificados invitando a participar sólo al personal que contara con más de 15 años de servicio en la USAER, aunque en el *focus group* también se contó con personal que tienen entre 12 y 5 años de servicio (cuatro personas), lo cual resultó enriquecedor, pues se trata de

personal nuevo en la Educación Especial que asume a la Integración Educativa como un referente del Modelo Inclusivo en el que ellos se iniciaron.

Tomando en cuenta que la Zona Escolar mencionada está conformada actualmente por 76 personas, realizando diferentes funciones, algunas de ellas con doble clave salarial, da como resultado 79 puestos de trabajo, 32 de los cuales se desarrollan en las USAER y de estos, 12 personas (dos de ellas con doble puesto) fueron informantes, esto es, la muestra corresponde al 15.78% del total de personas de esa zona y al 37.5% del personal de las USAER, si bien no es una muestra grande, sí puede considerarse significativa para los propósitos de la investigación, porque todos los informantes de este caso, laboran en una USAER, servicio de educación especial mayormente involucrado en los procesos de Integración/Inclusión y considerado como un caso en esta investigación.

La valiosa información emitida por este grupo de participantes fue analizada, conformando en un primer momento redes de palabras y expresiones que aludían a distintos conceptos y situaciones relacionadas con los procesos de integración/inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, mismas que se consideraron para la construcción de las categorías analíticas.

4.1.1. Resultados del Caso 1: La Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) promotora de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva en el estado de Hidalgo

La información que se presenta corresponde a las emisiones de los 12 entrevistados, tanto en la entrevista individual, como la realizada de modo colectivo en la aplicación del *Focus Group*, la idea fue recuperar el punto de vista de los informantes respecto al desarrollo de las políticas en estudio y los textos orales que se transcriben (en cursivas) fueron elegidos por considerarlos representativos de las ideas que se repetían con mayor frecuencia, no obstante, fue necesario hacer algunos cortes para quedar solo con aquellos ejemplos recurrentes que aluden solo a las categorías de análisis seleccionadas, como ya se ha descrito estos resultados se presentan por categoría analítica en el siguiente orden:

1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.
2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.
3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

Sin más que agregar, la siguiente narrativa corresponde a los resultados de cada categoría.

1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.

En el estado de Hidalgo el esquema de las Unidades de Aulas de Apoyo, instaurado en 1992, se consideró como la primera iniciativa de Integración, es en ese tiempo que empiezan a darse los primeros cambios significativos y desaparece el esquema de Atención de los Grupos Integrados (GI) y los Centros Psicopedagógicos (CPP) esta situación vislumbra un grado de complejidad para los agentes de la Educación Especial (EE), acostumbrados a la atención directa a los alumnos, y es notoria una actitud paternalista y de sobreprotección cuando constantemente se refieren a sus niños y pone de manifiesto esa dificultad para romper esquemas de atención.

Recordar esos cambios para algunos les genera un sentimiento de nostalgia, sobre lo que era antes de la Integración y viven el inicio de este proceso como una complicación. Por otra parte, lo emocional aflora en estos actores se sienten responsables de estos alumnos entonces prefieren dar atención individual a esperar que el maestro tome conciencia de su responsabilidad. Lo antes señalado se ilustra con los siguientes textos orales:

DIR 1: “En 1992 iniciamos con un espacio que llamamos Aulas de Apoyo (AA), comienza uno a vislumbrar los cambios en EE. ¿Cómo me fue?... al principio, pues complejo, ya no dábamos atención a un solo grupito, (...) nos comenzamos a enfocar más a la orientación, pero nunca dejamos de atender a los niños así como que: “son nuestros niños” y los seguíamos atendiendo en el aula de apoyo, o sea...no los dejábamos” (...) No pudimos romper ese esquema, inclusive hasta ahorita”

DA 2: “Pues estábamos “dicen” trabajando de manera separada (...) de manera clínica pues (...) el cambio fue meramente difícil (...) pues antes el CPP era nuestro elemento, después...ya estar participando de manera directa o indirecta en las escuelas, es donde verdaderamente se complican las cosas”

Un sector del personal de EE también muestra resistencia ante los cambios derivados de la IE y la función de asesoría que la IE y la EI requieren, les implica renuncias por ejemplo, antes se planeaba para esos chicos, ahora hay que planear con el docente de cada uno de los chicos que se atiendan, eso exige una mayor organización y compartir la agenda con otros, y no todos han estado dispuestos y eso ha marcado una diferencia muy clara. Por ejemplo que en esta misma región haya una USAER que con 10 integrantes en su equipo multiprofesional atiende a 20 escuelas, mientras que las otras dos, con 9 y 6 integrantes atienden a 8 y 4 escuelas respectivamente. Este ejemplo puede servir para entender lo anterior:

DIR3: “Y como directora te digo, también los compañeros de EE se resisten por ejemplo a esto de asesorar, ellos prefieren atender niños de modo individual y la itinerancia...pues... no... no quieren moverse de sus escuelas yo creo que por comodidad. (...) La IE no ha logrado sus objetivos, porque ves a maestros que son groseros, hirientes con los alumnos, eso nos mueve”

Es claro que los cambios generan rupturas. La ruptura, puede manifestarse como un enfrentamiento de fuerzas o visiones diferentes respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales o incluso como encuentro, contacto o roce más afines a un análisis epistemológico, dado que estas formas también se derivan de los procesos de cambio y movimiento que privilegian las trayectorias de discontinuidad que pudieron o no desembocar en rupturas “las rupturas son componentes de los procesos de cambio”. Si no hay ruptura, es difícil afirmar que hay un cambio, aunque también es cierto que no todo cambia por la vía de la ruptura” (Buenfil, 2001, p. 71).

Queda expuesto que la Integración Educativa fue planteada como una promesa de plenitud, sin contemplar qué efectos podrían presentarse en los aplicadores de dicha política. Asimismo los cambios constantes en educación en ocasiones generan lo que (Tedesco, 1994) define como efectos perversos de los cambios permanentes que se reflejan en el fortalecimiento de su rigidez e inmovilidad.

Por otra parte, la normatividad de la Integración Educativa primaba el Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEPP) y la cuestión curricular, a través de la Propuesta Curricular Adaptada, (PCA) se pensaba que estos componentes serían un motivo para colegiar con los docentes de la Escuela Regular (ER), y que en estos espacios se construiría el trabajo colaborativo implícito en enfoque educativo de la integración, pero eso no sucedió así, por lo menos no al principio, ni en todas las escuelas, ni con todos los docentes regulares, los siguientes textos orales reflejan las dificultades que este trabajo supuso para estos actores:

DIR 3: “El cambio a la IE causó un gran desequilibrio en el personal de EE (...) porque ya sin grupo... con los maestros regulares pues... algunos te permitían observar, pero ya en las sugerencias... pues no. (...) Ahora, con la Educación Inclusiva que no sé exactamente cuando entra, estamos en otro estatus frente a los docentes, somos asesores, y no a todos les gusta, nos critican y dicen: “pues sí pero el chico no escribe, no lee”, aun cuando haya tenido avances enormes en la interacción, en su autoestima, eso no lo valoran y por ejemplo para hacer un IEPP, es muy difícil que te acompañen, y aunque lo hagan y participen en la PCA ahí se queda casi sin aplicarla sólo cuando el docente de apoyo va al aula, eso sigue sucediendo no con todos pero si con la mayoría”

DC 1: “...a mí me toca ingresar cuando inicia la transición del modelo clínico al modelo educativo, estaban los compañeros todavía tratando de vislumbrar ese nuevo enfoque (...) había que ir cambiando conceptos y pues como yo venía de un modelo muy clínico (...) me costó algunos años, poder cambiar al modelo educativo”

En segundo lugar la Integración se deriva del principio de normalización, lo cual genera una interpretación limitada del concepto de integración creyendo que su único objetivo es la integración social. La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no la integración. Esta forma de entender la Integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador propio de la EE al contexto de la escuela regular.

En este sentido puede decirse que existe un reconocimiento de la existencia de realidades plurales, proveniente de la diversidad de orígenes tanto personales como profesionales de cada uno de los participantes, generando diversas interpretaciones del cambio y del discurso de la Integración Educativa (IE) y confirma lo que (León, 2005, p. 22) señala: “la relación entre un discurso que pretende ser hegemónico y su realización concreta es siempre contradictoria e incompleta; entre la existencia de una tendencia, patrón de vida o de interpretación y la creencia de su universalidad hay una distancia considerable”. Lo que deja claro que esta política sería interpretada desde la óptica de cada uno de sus actores derivando situaciones inéditas, lo que trae a colación un factor determinante en esto de comprender las interpretaciones:

“El reconocimiento de múltiples ópticas y formas discursivas se vuelven un caldo de cultivo para un incierto proceso de aplicación y transmisión de conocimientos, o de incorporación de paradigmas y teorías que se supone son nuevos, originales o más incluyentes” (León, 2005, p. 35).

Lo anterior, confirma que hubo muchas y distintas interpretaciones de la parte discursiva de estas políticas, pero sobre todo que la parte normativa fue diseñada bajo el supuesto de que sus aplicadores contaban con los elementos y la disposición para desarrollarlas, solo por ser un decreto.

Estas diversas miradas sobre lo que se entendió por integración denotan lo que Tedesco, (1994) describe como otro de los efectos perversos de lo que él llama reformismo permanente, refiriéndose a este escepticismo sobre la posibilidad de modificar el sistema educativo y que es promovido sobre todo por sus propios actores, esto es, los docentes y demás personal de la educación empiezan a ser vistos como parte del problema y no de la solución.

Tomado este punto de vista, lo más preocupante de esta situación es que la IE pudo haber sido pensada como una respuesta, que entre el grupo de las “Estrategias de cambio radical provenientes del exterior provocan la resistencia de los actores internos, estrategias basadas exclusivamente en la capacidad interna para auto-transformarse son muy lentas y generalmente terminan cediendo a las presiones por satisfacer las demandas corporativas” (Tedesco,1994, p.4).

No obstante, los resultados hasta aquí discutidos confirman que tanto la Integración Educativa como la Educación Inclusiva se han constituido como parte de ese “Reformismo permanente” que (Tedesco 1994), describe y que, cómo él señala, ha dejado una lección muy clara: que las políticas que pretenden no sólo cambios en el sistema educativo, sino además como el caso de las políticas que nos ocupan, promover toda una cultura de integración e inclusión, no pueden ser a corto plazo pues su éxito depende de la continuidad en su aplicación, sólo que, para que exista esa continuidad es necesario el consenso y el compromiso de todos los actores responsables de su aplicación, y que como ya se ha podido verificar por lo menos en este caso no existió tal consenso y que al menos en este momento el compromiso sigue siendo parcial.

2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.

Entre los hallazgos más significativos en esta categoría, está el momento de ingreso de los actores más jóvenes a la Educación Especial (EE), justamente en el momento de transición de un modelo a otro (del clínico al educativo) y también, de los que tienen cinco años o menos de servicio, ellos se encuentran con la Reforma Educativa (RIEB 2009) esto representa una multiplicidad de cambios que los confunde y los lleva a mirarse ajenos a esta nueva dinámica.

Para el personal especializado como Psicólogos, Trabajadores Sociales o Terapeutas de Lenguaje estos cambios les significa una serie de carencias para el desarrollo de sus funciones, desde su formación como especialistas, porque para ellos el enfoque educativo promueve una homogeneización del trabajo multidisciplinario, sin el respeto de las diferencias disciplinarias y por lo tanto señalan un riesgo latente en el cumplimiento de los objetivos de las áreas (Psicología, Comunicación y Trabajo Social) que consideraban poco claros en las “Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial” (SEP 2006). Esta confusión se hace patente en las siguientes voces:

PS 1: “Justamente me toca el momento en que llega la reforma ¿no? 2008 (...) en ese momento estaba yo ingresando, no me fue difícil aceptar algunas condiciones en el trabajo pero, si miraba yo ciertas carencias, sobre todo en el funcionamiento en el área de psicología que eran importantes, no había un colegiado de psicología, no había supervisión de casos, se había abandonado mucho de lo clínico, para homogeneizar a un grupo”

PS 2: “cuando yo me integro al servicio fue un momento curioso porque era justamente el momento en que el servicio reorientaba su intervención recuerdo todavía haber llegado a CPP ¿no? Desde el nombrar ahora la U.S.A.E.R. ¿no? Me toca acompañar a los compañeros en esa parte de un proceso de duelo”.

DA 1: “(interviniendo) Transición”

PS 2: “Si de transición porque...yo miraba cosas, (...) no solo de lo micro del servicio sino también (...) al movimiento de los asesores a lo que sucedía en el estado y había como una angustia muy evidente en relación al qué se va hacer ¿no? ...me parece que no había mucha claridad desde ambos lados ¿no? Ni de las gentes que comandaban ya esta parte de “váyanse a la integración” ni los elementos suficientes por parte de los compañeros”.

DA 3: “(...) Sí de hecho mi formación es del área de psicología y entro como docente de apoyo entonces para mí al inicio fue difícil... entrarle como docente de apoyo (...) aparte entro a secundaria me llamo mucho la atención; en secundaria se trabaja con otros aspectos, con los chicos trabajar la parte emocional, esa integración con sus compañeros... les era importante para ellos, la relación con el docente”

Sin duda esa angustia e incertidumbre, se manifiesta de modos diversos desde esta confusión para la atención en un nuevo modelo hasta este sentimiento de expectación ante lo desconocido: las discapacidades y los nuevos niveles educativos poco explorados por el personal de EE.

Esto es visto por los entrevistados desde dos vertientes: 1. La subjetividad, es decir, lo que para cada uno le significaron los cambios que trajo la IE y 2. El asunto de la espacialidad, de ellos y de los alumnos.

Antes de la IE los alumnos con las diferentes discapacidades estaban en las Escuelas de Educación Especial (actualmente CAM) o en sus casas sin ser escolarizados, los profesionales de la EE por su parte laboraban en espacios exprofeso para sus actividades, espacios caracterizados por la especialización, es decir, gabinetes clínicos o los conocidos como cubículos de atención, de este modo el abrupto traslado de estos sujetos a espacios nuevos y muy poco conocidos para todos ellos, genera diferentes sentimientos y necesidades.

Destaca aquí la necesidad de construir a ese otro desconocido (el alumno o alumna con alguna discapacidad distinta a la Discapacidad Intelectual (DI)) e igualmente eso otro, que son los niveles educativos y los docentes. La otredad se manifiesta de modo pleno, sin embargo en ese momento aún era un misterio sobre cómo habría de construirse la relación con ese otro o esos otros que eran los docentes de las escuelas.

Derivado de la integración inminente de estos actores a los ambientes de las escuelas regulares, los docentes regulares mostraron, tanto actitudes respetuosas y de escucha, pero, pasivas, como actitudes de agresivo rechazo hacia los actores de la EE y hacia los chicos con necesidades educativas especiales sobre todo a aquellos que presentaban condiciones desconocidas como el Autismo, por citar alguna.

En ese momento el propio personal de EE se cuestionaba si se podría atender, ¿qué se sabía del Autismo o de la Ceguera? por decir algo, hubo un periodo sin respuestas, de silencio donde estos actores hicieron lo que podían hacer: atender de modo individual desde sus propios recursos, escasos, a decir de ellos mismos, esto fue un enfrentamiento con un otro diluido. (Lévinas 1993: 116/130, citado por Skliar 2010) lo plantea así:

“El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario se retira en su misterio (...) el otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos. El hecho de que sea refractario a nuestro poder no representa un poder superior al nuestro. Todo su poder consiste en su alteridad (...) Que el otro no es de ningún modo otro-yo, otro-sí mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con otro no es idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un misterio” (p.p.111-112)

Para el personal de EE cada escuela, cada alumno o alumna, cada familia, cada docente es un misterio, no se sabe en qué medida será posible una relación de trabajo colaborativo, de compromiso mutuo, porque cada actor de la IE responde desde su propia visión, la

sensibilización no ha sido lo ideal aunque sea intensiva o constante hay cosas que no se van a romper. Vuelve a surgir esta idea de que cada individuo construye al otro, como Montero 2000, afirma, cuando puntualiza que en esta individualidad la Ontología que subyace a las teorías de la subjetividad, considera que:

“el UNO y el OTRO son partes de una totalidad y ambos son uno en SÍ MISMOS, constituidos por individualidades. La dialéctica entre ambos explica la intersubjetividad (...) presentando la totalidad resultante de su contacto como una condición universal e imparcial de todos los seres” (Montero, 2000, p. 18).

Al respecto Lévinas (1997) expone que esa universalidad no es tal, sino que es particular, porque excluye lo que es exterior a la totalidad, su tesis es que esta exclusión impone su violencia a lo que es diferente, externo al yo (UNO). El yo acepta lo exterior cuando se adapta a las exigencias de ese yo, cuando se pliega a sus cánones.

Al parecer ambas perspectivas subyacen en la construcción de esa totalidad pretendida por la Integración Educativa (IE), aunque la primera puede ser ficticia porque no es total y la segunda deja abierta a la interpretación porque al parecer las condiciones mejoran con la Educación Inclusiva cuando intervienen otras autoridades que validan una información que llevaba años a su disposición pero, como ahora provienen de sus fuentes de poder los docentes se alinean mejor a esos cánones, quizá los discuten o refutan menos pero igual no se comprometen en su totalidad.

Entre todas esas situaciones se agregan nuevas necesidades de capacitación para el personal de EE ante la presencia de la discapacidad y otras condiciones totalmente desconocidas para la mayoría de ellos. Los siguientes pasajes ilustran muy bien de donde derivan estas necesidades:

DA 1: “Mi práctica cambia totalmente (sonríe) definitivamente, pero además implica un reto (...) no puedo olvidar la primera vez que me planto en una escuela (...) y el primer caso que me llega para variar mmm... entre los casos que surgen es autismo entonces! jamás había trabajado con autistas! y ¿entonces?... (Mira expectante a todos) ¡Estarán de acuerdo!”

E: “En ese tiempo, ¿atendían niños con discapacidad?”

DIR 2: “No, yo recuerdo, que eran chicos con problemas de aprendizaje, incluso hasta nos confundíamos, los chicos con rezago educativo que atendíamos, los de problemas de aprendizaje, y de repente, pues, iban llegando los niños con Discapacidad Intelectual (DI) que fue así como... nuestro primer acercamiento a la discapacidad, de hecho no nos llegaban con otras discapacidades”

El encuentro con las discapacidades también les genera mucha angustia, ellos atendían sólo alumnos con problemas de aprendizaje, de conducta o con rezagos educativos y revelan que sólo habían atendido chicos y chicas con Discapacidad Intelectual (DI) a lo que reconocen como su primer encuentro con la discapacidad. Algunos incluso no pueden expresar “eso” que les genera este encuentro, pero hay expectación y duda, y muchos de ellos lo asumen como un reto para su formación e incluso como sujetos”

Otro aspecto digno de análisis es la tendencia por parte de quienes destinan los recursos humanos en la Educación Especial, en este grupo de entrevistados hay tres casos de agentes que desempeñan una función para la que no cuentan con una formación profesional de base: docentes con formación de Psicólogo, una Trabajadora Social (TS) que cuenta con un grado de Nivelación Pedagógica y un docente de comunicación, con Licenciatura en Educación Especial, lo cual no lo hace especialista en Comunicación y Lenguaje, de igual modo este personal incursiona en nuevos niveles educativos como son la secundaria y el preescolar, en pos de responder a la demanda pero ¿Cómo lo hacen? desde ¿qué base pedagógica?, pensando en la insistencia del enfoque educativo de la Integración.

Al parecer se pensó que el trabajo conjunto en la planeación con el docente regular sería ese puente pedagógico entre ambos profesionales para intervenir en el proceso enseñanza-aprendizaje de los chicos con n.e.e., sin embargo, los entrevistados afirman que esto no es constante ni suficiente.

Aun así, se reconoce que sí hay cambios y que éstos son derivados de las relaciones que fueron construyendo y del hecho que los docentes empiezan a recibir información de sus autoridades y entonces muestran un poco más de disposición. Pero, como bien lo afirman los entrevistados, nunca será al 100%, siempre habrá negación y

resistencia por parte de algunos sectores de la educación básica regular, donde las autoridades no se comprometen.

Por otra parte el asunto de los espacios se ha ido solventando de modo paulatino la sensación de invasión se diluye paulatinamente sin embargo dentro de esa dinámica parece que se trata de una espacialidad tanto circular como radicalmente otro, un espacio distinto.

En relación a lo que un docente requiere para hacerse integrador o inclusivo, estos actores señalan que algunos docentes o ellos mismos lograron hacerse integradores o inclusivos como resultado de los vínculos fortalecidos por el trabajo colaborativo que les ha permitido reconstruirse y formarse para hacer un trabajo más eficaz y de mayor calidad en la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a cualquier factor.

Las experiencias de los entrevistados dejan ver que en este momento coexisten la integración y la inclusión en diferentes grados y momentos, de igual modo el concepto de necesidades educativas especiales es una construcción que no llegó a generalizarse ni se fue comprendido en su carácter interactivo y relativo quizá por las implicaciones que conlleva en su término de especial. La educación Inclusiva es amplia y por tanto más compleja para los docentes regulares pero también para un sector del personal de EE.

Algo que retoman mucho los entrevistados de EE es la actitud, ellos consideran que esa es una de las mayores dificultades que han enfrentado, hablan de tener que convencer al docente, convencerlo de muchas cosas, desde el derecho de los alumnos a estar en la escuela; hasta el derecho a una respuesta educativa acorde a sus necesidades.

De igual modo mencionan que en este sentido han encontrado eco, siempre y cuando, se trate de docentes con una ética profesional plena, para muchos de ellos esa es una condición para entender la integración y la inclusión, esta condición hace ver que los promotores de la IE actores de la EE y los docentes regulares integradores vivan este proceso como un enfrentamiento y por ende como un lucha, donde no buscan vencer sino convencer. Los siguientes textos orales, permiten ver como se manifiestan estas tendencias:

DA 1: “coincido con los compañeros: es cierto que la organización con las escuelas tiene mucho peso en esas posibilidades de sensibilización pero, también hay otros factores que se cuelan y tienen que ver ya con la propia formación de los maestros a con la propia percepción de su función dentro de las escuelas y que ... ahí, como señala la compañera psicóloga (...) en eso yo no puedo hacer mucho o sea de repente creería uno que con darle fuerza a la sensibilización durante el ciclo escolar con eso vamos a modificar esas situaciones y no es verdad hay cosas que están muy arraigadas en el docente y que no van a cambiar... yo ya lo viví por experiencia, he estado en dos escuelas a la fecha y miro situaciones de formación, y situaciones de compromiso profesional que no se dan y que esas son condiciones adversas para la Integración Educativa y que ahí no vamos hacer gran cosa (...) la experiencia me dice que hay aspectos que no se moverán y eso hace que el trabajo con el docente se vea limitado, desde: cómo planeas con el maestro, cómo organizas si no hay las condiciones, no hay la disposición”.

E: ¿Qué hace que un docente se haga integrador o inclusivo? ¿De qué depende?

DA 4: “La ética... por supuesto, si tiene ética profesional, estamos hablando de un maestro interesado por sus alumnos entonces se prepara, planea, investiga, pregunta, se ocupa de los problemas que encuentra y entonces contigo se aplica, colabora, toma en cuenta a los padres, yo sí me he encontrado con esos maestros y maestras y entonces yo me aplico también, es ética porque también conozco profes hasta con doctorado pero sin ética, entonces esos te critican, te presionan pero siguen esperando que tú hagas todo, te dicen: esos te tocan a ti”

En cuanto a los espacios, la IE supuso un lucha por el espacio, el personal de EE quería integrarse ser parte de la escuela regular, y la escuela le brinda espacios físicos igual que a los alumnos con n.e.e. (aunque no lo idóneos) pero el espacio académico, el espacio total un espacio que yo sienta mío, ése hay que ganarlo y entonces sucede que el espacio ganado es apenas un espacio que va entre lo lineal y lo circular.

(Skliar 2011) lo describe así: “una espacialidad lineal- el otro únicamente en relación con nosotros mismos -y/o circular- el otro que vuelve, ocupando el mismo territorio que ha ocupado siempre”.

Las Aulas de Apoyo de la Integración Educativa (IE) o las Aulas de Recursos desde el modelo Inclusivo, siguen siendo los espacios de la EE, en la escuela, pero aparte, y los alumnos están en sus grupos, en sus aulas, pero cuando se pueda *llévatelos* a su espacio. Es decir, regresaron a su espacio de siempre: los espacios de la EE, como Skliar, 2011 explica:

“el otro en su irrupción, es infinitamente otro”, esa irrupción es lo que posibilita su vuelta, pero no para ser bienvenido, desquiciado, honrado o denostado, irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalidad ha sido construida. Por eso, si no alcanza la normalidad no será incluido y entonces el otro, solo irrumpe y nuestra mismidad se ve desamparada, “el acontecimiento de la irrupción deja ese cuerpo en carne viva, lo hace humano, arroja fragmentos de su identidad. El otro vuelve y nos devuelve nuestra alteridad” (op. cit. :118).

La exclusión sigue instalada en la escuela, cierto es que se ha luchado y en la experiencia también se habla de haber contribuido en la formación de docentes y especialistas inclusivos, pero mientras en las escuelas y en los servicios no haya un compromiso en el total de sus integrantes los resultados serán siempre parciales. No puede olvidarse que la exclusión ha estado históricamente entre nosotros como lo explica (Fleury S. 1998:5 citada por Skliar 2011):

“La exclusión es un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política (...) un proceso histórico a través del cual una cultura, mediante el discurso de verdad crea la interdicción y la rechaza” (p.73)

Es claro que desde los fundamentos filosóficos de la IE una de sus metas era terminar con esa histórica exclusión que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad han venido sufriendo en esta lucha por los espacios escolares y sociales, sin embargo si esto se

reflexiona desde los principios de esta política, uno encuentra una seria contradicción dado que, atendiendo al principio de normalización que a la letra dice:

“la normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: 1. Una buena calidad de vida; 2. El disfrute de sus derechos humanos y 3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades”. (García Pastor, 1993; Pablo 1987, citado por García, et.al, 2000, p.p. 43-44)

En este sentido, si eso es la normalización, y ésta era un principio básico para lograr la integración de estos alumnos, entonces se entiende que se esperaba que la IE ofreciera servicios que habilitasen o rehabilitaran y además ofreciera las ayudas técnicas necesarias ¿Podían las escuelas ofrecer esto? o ¿era la Educación Especial, descentralizada quien debía acercarse a las escuelas para ofrecer estos elementos? Y ¿cómo harían esto desde un enfoque educativo que implicaba el abandono de las prácticas rehabilitatorias del modelo clínico?, por otra parte, si el objetivo de la IE tal y como se plasma en este otro principio de integración dice que:

“el objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (DGEE, 1991:4, citado por García et. al. p.44)

Desglosando el significado de la palabra coadyuvar, (De co- y el latín adiuváre, ayudar) tr. Contribuir, asistir o ayudar en la consecución de algo. En este caso contribuir, ayudar o asistir a los chicos y chicas con discapacidad para que consigan su formación integral y si atendemos al *co* de coadyuvar, implica que esto ha de hacerse en colaboración.

En tal sentido, el trabajo colaborativo que los entrevistados mencionan como algo poco frecuente y poco consistente, deja de relieve que las acciones que realiza el personal

de las USAER cumple con las intenciones de la normalización a través de la habilitación, cuando brinda apoyos específicos al sordo, al ciego o a cualquier otra discapacidad, sin embargo esto no garantiza que una vez atendidas esas necesidades especiales derivadas principalmente de la discapacidad, nuestro sujeto de atención quedará integrado a la vida escolar y en posibilidades de acceder al aprendizaje formal que ofrecen las escuelas.

Es como si pidiésemos a las personas con discapacidad que dejen de ser quienes son o que sean normales, o lo más normales que sea posible para poder estar donde están los demás y ejercer así su derecho a la educación.

Lo anterior es una paradoja, porque pareciera que las personas con discapacidad deben cubrir ciertos requisitos para no ser excluidas. Como bien lo explica Skliar 2011, cuando nos dice que la exclusión entonces si es aniquilamiento del otro porque implica una negación de ejercer el derecho a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad etc., la exclusión se vuelve norma explícitamente legal que impide la pertenencia de un sujeto a una comunidad de derechos, sobre todo el derecho a la no mismidad, el derecho irreductible a la diferencia.

De este modo se nos aclara que la exclusión no es, ni está en el sujeto sino que circula en la cultura o en una parte de ella como “un significado que no es natural y que se ha naturalizado. Es un mecanismo de poder centralizador que consiste en prohibir pertenencias y atributos a los otros” (Skliar, 2010, p.73).

En este sentido, es necesario explicar que uno de los preceptos de la integración era brindar a los niños con n.e.e asociadas a la discapacidad, educación en los espacios comunes de la escuela y dejar los espacios de la EE, sin embargo, a partir de las experiencia relatadas por el personal de la EE, deja ver que esos espacios lineales y circulares que se derivaron de la IE, se han convertido en un recordatorio constante de nuestras diferencias y la diferentes necesidades de cada uno de los involucrados en estos procesos de la integración y de inclusión diferencias irreductibles otredades que no han encontrado la forma de convivir en un mismo espacio.

3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

El personal de la USAER, reconoce que el proceso de integración y su transición al modelo inclusivo ha sido difícil y plagado de todo tipo de cambios, no obstante reconocen que este periodo les ha dejado aprendizajes importantes tanto pedagógicos como profesionales.

La mayoría de ellos tienen su historia profesional en la Educación Especial y en el estado de Hidalgo por lo que se sienten parte de la construcción de este paradigma. En lo personal la experiencia es muy valorada, se sienten enriquecidos por los saberes adquiridos pero sobre todo por la satisfacción que les representa participar en la mejora de la vida de los alumnos, de los padres y maestros (en ese orden) todos hablan de lo pesado que es la carga administrativa y las exigencias institucionales pero se permiten la reflexión y la autoevaluación a varios (muy pocos) de ellos aún les afectan las diferencias generadas por la discapacidad, pero igual les genera preocupación y ocupación al respecto.

Reflexionan los avances que no exaltan y que siempre acompañan del: *y falta mucho por hacer* y parecen muy dispuestos a intentarlo, a seguir. No temen mostrar esa parte subjetiva y emocional que les representa la población a la que atienden y reconocen muchos sinsabores compartidos, pero igual se miran transformados en lo profesional y en lo personal el balance lo reconocen a su favor, mucho trabajo pero muchas ganancias, quizá porque muchos de ellos han logrado un acercamiento hacia el otro, les importa y les concierne en medidas diferentes pero es un rasgo que está presente en su discurso. Estas son algunas voces que confirman lo anterior:

E: “¿Qué le deja a la persona y al profesional haber vivido este proceso?”

DIR 2: “(Un silencio...sus ojos se llenan de lágrimas) ¡Híjole! tocaste un punto muy difícil de explicar...(silencio...no puede hablar)... bueno compañera, a mí.... Me deja experiencias muy complejas... no ha sido nada, nada fácil, precisamente por las transiciones que ha pasado la EE porque han sido mayores las exigencias...una carga

administrativa tremenda, hay que estar escribiendo y escribiendo, registros y reportes de información constantemente, pero sí me ha dejado mucho (...) Creo que a la persona la he dejado descuidada, me he metido tanto en el trabajo que no sé qué contar de mí... porque creo que mi vida ha sido el trabajo en EE (...) siempre estoy investigando, leyendo... buscando la manera de dar la mejor atención a los padres y a los maestros..."

PS2: "...no está demás que digas primero lo personal: creo que esta es una labor generosa (...) me ha enriquecido mucho en relación a los elementos que me dio no sólo aquí en la Institución sino también fuera, se ha ido construyendo con muchas cosas favorables pero también con sus sinsabores, también hay días, hay jornadas donde salimos del trabajo: a ver... qué hice?, qué estoy haciendo aquí?..., yo creo que detenernos, revisarlo, preguntarnos, qué tiene que ver con lo propio, qué tienen que ver con lo que le tocaba al otro resolver, también nos permite ir reorientando, las condiciones emocionales; (...)en ese sentido, uno de mis síntomas ha sido permanecer (...)ya son 15 años de experiencia"

DA4: "No soy un excelente maestro pero esto me hizo más humano, los alumnos, los maestros, los padres me importan y hago lo mejor que puedo, no tengo problemas con la diversidad siempre hay algo que puedas hacer, EE me ha dejado mucho en esa parte y bueno ya son 29 años y aquí sigo"

DA3: "Me ha dejado mucho aprendizaje pedagógico, sobre las discapacidades he aprendido a comprenderlas, eso es un regalo porque entonces te ayuda en lo personal, hoy soy más tolerante, respetuosa de la vida de los otros, aprendí a ser benevolente, solidaria y creo que eso me ayuda a comprender a los demás, eso no te lo da cualquier trabajo"

PS 1: "Yo creo que a mí me ha dejado la práctica, eso no es algo que se regale, uno sale de la universidad y no trae práctica, (...) ser psicólogo se forma con la práctica (...) el psicólogo es el que mantienen una clínica con el paciente, entrevistas y otras cosas, todo eso me lo ha dado EE, me dio la posibilidad de ejercer mi profesión, con dificultades que las hay aquí y en todos lados"

TS 1: “Me deja satisfecha, orgullosa y feliz (...) los aprendizajes que te deja EE me han servido incluso en mi vida personal creo que me hizo mejor persona, y esa satisfacción cuando un alumno avanza aunque sea tres pasitos o cuando te planteas objetivos y al poco tiempo los rebasa y nos sorprenden eso es nuestro y a veces mío por mi trabajo mi esfuerzo y eso hace grato el trabajo”.

Las experiencias recogidas en la entrevistas confirman que el proceso de la integración/inclusión tomó un orden subjetivo, cada uno lo vivió distinto y en este caso las personas de la USAER, se miran como sujetos capaces de dejar que algo les pase, “se trata de un sujeto capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones [...] un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto” (Larrosa, 2006, p. 90).

A muchos de ellos les emociona hablar de su transformación personal, de la huella que les ha dejado el trabajo educativo en la EE y en particular en la USAER, en varios de ellos hubo ojos rebozados de lágrimas, silencios y gestos que afloraban la subjetividad esa, única, irrepetible, al propósito de ese instante antes de hablar (María Zambrano, citada por Larrosa: 2002, p.92) dice lo siguiente:

“Podría medirse quizá la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo. Y aún por el perceptible temblor que le sacude. Sin ellos el maestro no llega a serlo por más grande que sea su ciencia”

Eso es la voz, la presencia de un sujeto que tiembla en lo que dice. Por lo anterior también fue necesario analizar esa experiencia desde el principio de la transformación, porque de modo explícito o no, las reformas, las políticas estuvieron dirigidas a sujetos sensibles, vulnerables y abiertos a su propia evolución y producen transformaciones no importa si son positivas o negativas, las producen.

Estas transformaciones parecen estar derivadas de las relaciones que estos actores han construidos con esos otros y con eso otro que les trajo este largo proceso de la integración a la inclusión, del antes de la integración y al después, un pasado que les ha dejado un indicio, una huella “esta huella es la que interpela al ser humano en el instante del encuentro con el rostro del otro, así el primero se vuelve sujeto, ya que ese pasado inmemorial lo sujeta en una responsabilidad infinita hacia el otro”. (Lévinas, 1987, p.23)

Llegado a este punto de reflexión es claro que las experiencias de estos actores hablan de dificultades superadas y de integraciones bien logradas, o lo que también se conoce en el ámbito educativo como buenas prácticas y ahí surge lo que se ha llamado concernimiento:

“Las experiencias de integración logradas muestran siempre el compromiso, responsabilidad e implicación, una manera de estar inmerso, afectado y ser alcanzado en lo personal como para compulsarse a un acto, una acción, un tener que hacer algo por y con el otro. A todo esto lo denominamos concernimiento”. El concernimiento no es sustancial al proceso, no de “integrar” al otro, sino de entrar en relación con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro” (Jacobo, sin fecha- UIICSE-FES-IZTACALA-UNAM-MÉXICO, p.2).

Este concernimiento es una constructo derivado de la experiencia, del haberse permitido ese pasaje de la Integración a la Inclusión, que aun cuando se ha reconocido como parcial también se reconoce como posible, aun cuando se hayan vivido más dificultades que facilidades y también de que aun tratándose de transformaciones subjetivas hay también un sentimiento colectivo de haberlo logrado en equipo.

Es de señalar que en este momento los especialistas se escuchan relajados menos exaltados cuando hablan de esa exigencia de abandonar el enfoque clínico con que la mayoría de ellos fueron formados y reflexionan mucho sobre la conveniencia de haberse dado la oportunidad de conocer e intentar su práctica desde un enfoque más educativo, no obstante, señalan constantemente que la población que atienden requieren espacios individuales y estrategias individuales, que la discapacidad que presentan genera necesidades específicas y apoyarles en este sentido es su tarea y hablan de que aunque no

esté dentro de la normatividad, ellos siguen dando en la medida de sus posibilidades esos espacios importantes en la intervención.

Piensan que si no lo hacen entonces también hay contradicción en la Integración y la Inclusión, y eso viene de las interacciones que establecen con los alumnos como efecto de esas relaciones en las que se sienten muy involucrados. Por otro lado, es de reconocer que cuando en la Integración Educativa se plantea, una educación en ambientes regulares, reconoce también la necesidad de apoyo mayores, pero nunca los aclara, pues se limita a los asuntos curriculares y pedagógicos y entonces estos actores, los especialistas se preguntan, y ¿dónde les damos bases de Braille al ciego?, y ¿la Lengua de Señas al sordo?

Estas situaciones siempre son tocadas por la Integración como poco importantes y fundan la integración en las interacciones en la escuela que beneficiarían al alumno y es posible que así sea pero entonces se confirma una de las mayores críticas que se le hacen a esta propuesta, que al parecer su objetivo principal era la integración social. Los actores de la EE piensan que será muy difícil que desaparezca la especialización, estas son algunas voces que nos hablan sobre ello:

DC 1 “A lo largo de los años hemos ido construyendo nuestros propios elementos educativos y pedagógicos, para poder incidir más en el aula, pero ciertamente hay chicos que van a requerir algo terapéutico, más específico, y creo que no podríamos quitar totalmente esa parte, hay alumnos que responderán ante las estrategias educativas, pero sí hay problemas que son muy, muy específicos, y que hay que trabajar uno a uno, dentro de un espacio diferente, pero me parece que es un beneficio, esta parte en que ya estemos inmersos dentro de la escuela, que el enfoque sea más educativo, menos clínico. Pero creo que lo terapéutico, lo clínico sigue teniendo un punto importante”

DIR 2: “(...)a cada persona se le tiene que atender sus necesidades, a veces en EE te limitan, o tal vez me limito yo (nadie te vienen a decir qué si o qué no) me limito porque digo esta población es la única que tengo que atender, y sin embargo me salgo de la norma, porque pienso este chico con problemas de conducta, o este niño, en pobreza extrema, la chica que fue violada, o un chico con problemas de adicción y los atendemos porque también lo requieren, porque esas situaciones afectan su aprendizaje y arriba te

dicen; Tú sólo los chicos con discapacidad o con sobresalencia, los demás con otras condiciones canalízalos, pero no, no se puede porque están ahí, es una realidad y se les brinda atención más directa, quizá tenga que aprender a decir no, esa población no me corresponde, pero es complejo porque los sustentos te dicen que hay que atender a todos, es complejo”

Esta tendencia de preocupación por las necesidades específicas de los alumnos con discapacidad o sin ella, está muy presente en estos actores, sin embargo enfatizan también en lo benéfico que resulta que los alumnos se desarrollen en los ambientes regulares de la educación, y se han empeñado en buscar relacionarse con los docentes de la escuela regular esas relaciones se caracterizaron por el esfuerzo de revertir lo que en un principio fue una relación hostil y problemática a partir de la reflexión de las particularidades del otro, que pudo estar influenciado por el propio proceso histórico de la discapacidad como un significativo de lo extraño, no familiar, no semejante que generó incógnitas y temor.

Al respecto. en una singular reflexión de Jacobo y Campos (2008), mencionan que desde lo pedagógico y lo educativo se privilegia el eje del tener porque implica a un sujeto “con” capacidades, habilidades, competencias, potencialidades etc., siempre en un orden ascendente de desarrollo, lo cual implica una premisa de asumir funciones en diversas dimensiones: motriz, simbólica, lingüística, afectiva y otras más.

Para ello la tarea es la de elaborar las estrategias más viables para que el sujeto (cualquier sujeto) pueda acceder a esas capacidades habilidades, competencias, potencialidades etc., que se ponderan dentro de una normatividad social predominantemente productiva. Sin embargo cuando se trata de adentrarnos en el terreno de las prácticas se percibe como algo que rebasa los límites de lo que se está dispuesto a dar y termino esta idea señalando en esta cita:

El costo de atender a un niño con discapacidad parece ser muy alto, aunque se exprese minimizado “me está costando un poquito” pero que al mismo tiempo requiere de un sostenimiento para soportar eso, el otro lado, lo extimo (extraño y al mismo tiempo tan próximo) Para lo cual es preciso estar centrados, enraizados pues

se corre el riesgo de caer. Así, lejos de una demanda de capacitación, el acompañamiento, y función de sostén requiere ser considerado como soporte al proceso de integración. Hacer función de soporte no atraviesa por el eje pedagógico sino por las coordenadas de la existencia. No resulta sencilla dicha tarea (Jacobo y Campos, 2008, p.p. 898-899)

Cabe aquí reflexionar si las acciones del personal de EE, son para sostener la Integración y que ésta a su vez pueda servir de sostén durante el trayecto aun por recorrer hacia el Modelo Inclusivo donde el papel de la Educación Especial empieza a desdibujarse y casi a desaparecer, sin embargo en este mundo globalizado, contaminado, caracterizado por una dificultad para convivencia, donde las necesidades educativas especiales en vez de desaparecer se ven aumentadas, deja a la educación en una situación de compromiso donde no todos sus actores tienen conciencia de ello.

4.2. Descripción del Caso 2: Las autoridades de Educación Especial en Hidalgo

El nombre que se ha asignado a este caso alude a un grupo minoritario de profesionales de la Educación Especial (EE) reconocidos por sus subalternos como autoridades. Como se ha referido, la Educación Especial sufrió una serie de transformaciones tanto en su organización como en su práctica y el caso de las autoridades no fue la excepción, por ello, a partir de los propósitos de la investigación y del periodo que se estudia, fue importante contar con la participación tanto de actores que iniciaron la Integración Educativa como aquellos que la continúan en la actualidad desde un Modelo Inclusivo.

Bajo estas premisas los participantes de este caso son: un Subjefe Técnico, un Subdirector Técnico, dos Supervisoras, tres Asesores de la Mesa Técnica especializados en: Discapacidad Visual y Múltiple, Autismo y de Aptitudes Sobresalientes respectivamente; y un Apoyo Técnico Pedagógico de Zona, en total se trata de ocho actores de la EE, seleccionados bajo los criterios utilizados en el caso 1: Antigüedad de 15 años o más en los servicios de la EE, así como las funciones que realizan y en este caso el carácter itinerante

de estas autoridades que los ha llevado a intervenir en un sinnúmero de integraciones en todo el estado de Hidalgo.

Sus edades fluctúan entre los 65 y 45 años de edad, y exceptuando a tres personas que iniciaron su trayectoria profesional como profesores de educación primaria (por un año o dos a lo sumo) todos tienen toda su trayectoria en la Educación Especial (EE). Una característica de este grupo es su formación inicial, cinco de ellos como Profesores de Educación Primaria de origen normalista, uno con Licenciatura en Psicología Clínica y dos con licenciatura en Psicología Educativa, no obstante, la mayoría de ellos realizaron posteriormente estudios de licenciatura y en igual número concluyeron estudios de maestría y sólo dos personas (una supervisora y una asesora) no realizaron estudios de licenciatura.

En relación a la formación posterior de estos actores, llama la atención que algunos de ellos realizaron estudios de licenciatura relacionados con la EE, como son la Educación Especial en general o especialidades en Comunicación y Lenguaje por ejemplo, pero, sus estudios de posgrado no son en líneas relacionadas con la EE, sino más bien con la Educación, La Educación Superior y la Práctica Educativa a excepción de una maestría en Teoría Psicoanalítica (realizada por una Psicóloga) lo cual pone de manifiesto que para estos actores era importante fortalecer su formación pedagógico-educativa.

Un rasgo distintivo de este grupo de entrevistados es que este personal ha tenido mayores y constantes cambios de actividad, así como participación en múltiples proyectos anteriores y posteriores a la Integración Educativa, que se fueron dando en razón de las circunstancias, las necesidades y dificultades que fueron encontrando durante este proceso.

A diferencia del caso 1, en este grupo no se rescataron datos cuantitativos sobre el número asesores o ATP (s) que existen en el estado porque siguiendo el criterio de selección a juicio se eligió a personas representativas por su antigüedad y por ejemplo en el caso del Subjefe Técnico era trascendental su participación por ser uno de los principales protagonistas en el momento en que se gestó e implementó al Integración Educativa. A continuación se presentan los resultados obtenidos en este grupo.

4.2.1. Resultados del Caso 2: Las Autoridades de la Educación Especial en el Estado de Hidalgo. Administradoras de la Integración/Inclusión

Siguiendo con la metodología del estudio de casos, se presentan los resultados de este grupo, derivados de la triangulación entre la información vertida por los entrevistados (las voces de los actores); el Sistema valorativo y la referencia teórica que sustenta este análisis, al igual que en el caso 1 los resultados se han clasificado a partir de las tres categorías de análisis construidas para este estudio previamente descritas en el capítulo 3 de esta tesis.

1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.

En razón de que este grupo está integrado por autoridades, vale la pena destacar que algo importante que se rescata en la mayoría de las entrevistas, es el relato de cómo se fueron construyendo dos tipos de autoridad: a) La autoridad administrativa representada en orden jerárquico por: Directora, Subdirectora Técnica, Supervisores de Zona y Directivos de los servicios y b) La Autoridad Técnica representada en el mismo orden por los Asesores Estatales de área o especialidad y los Asesores Técnico Pedagógicos de Zona (ATP).

El análisis de las entrevistas a estos actores reflejan que esto sucede derivado de la necesidad de establecer las jerarquías que se estilaban en la Educación Básica (EB) de la que ahora se es modalidad y la autoridad técnica surge del reconocimiento de que el esquema utilizado en la EB, no fue suficiente porque, como ya se ha señalado, la IE implicó la atención a los alumnos con discapacidad y más adelante con Aptitudes sobresalientes u otros factores y Trastornos, sobre lo que no se tenía un claro conocimiento, por lo que fue necesaria la capacitación de estos agentes, con la idea de que éstos a su vez colaboraran en la capacitación y actualización del personal de todos los servicios.

Estas decisiones dieron pauta al surgimiento de nuevas figuras en la EE como son los ATP y en este caso, el grupo de asesores estatales, hoy conocido como Mesa Técnica, se trata de asesores especializados en las distintas discapacidades (Intelectual, Motora, Auditiva y Visual); en Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGA) tales como el Autismo o el Trastorno por Déficit de la Atención (TDA) o en bien en Aptitudes Sobresalientes (AS) y en la áreas de Psicología, Pedagogía, Comunicación y Lenguaje y Trabajo Social, estos últimos ya existían antes de la Integración.

Como se ha puntualizado, la implementación de la IE fue un proceso paulatino que se vivió de modos diferentes en todo el país y en un principio no había una clara dirección sobre el curso de los acontecimientos, por otra parte como ya se ha comentado la firma del ANMEB representó cambios sustanciales en todo el Sistema Educativo Mexicano (SEM) uno de ellos fue la inminente descentralización y federalización de los servicios educativos, lo cual representó para la Educación Especial (EE) en todo el país, dejar de depender de la Dirección General de EE ubicada en el Distrito Federal, esta decisión tuvo consecuencias. En el siguiente pasaje el Mtro. José Luis Flores Flores Subjefe Técnico de Educación Especial en el estado de Hidalgo de 1999 a 2005, ilustra cómo fueron percibidas estas decisiones y cuál fue su impacto:

AE1: “En el contexto de lo que fue el ANMEB una de las... de las líneas de acción más importantes el federalismo educativo, tuvo su impacto de alguna manera en la dirección de EE. Porque entre el 92-93 empezaron a suspender las asesorías y los apoyos a los estados; antes de ese tiempo... todos los proyectos que se hacían en los estados venían de la Dirección General de EE, y en las entidades, pues... se volvía uno reproductor de esos proyectos. Ellos empezaron a cerrar la asesoría, dijeron cada estado tiene que vivir este asunto del federalismo. Y entonces en Hidalgo empezamos a entender, con algunos documentos que se siguieron produciendo sobre todo por -Eliseo Guajardo Ramos- que eran unos cuadernillos de integración... él planteaba que la perspectiva de la EE era:

llevar a los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e), a que fueran atendidos en sus grupos regulares. Desde entonces ya se hablaba de la integración”

En estos términos, cada estado se hizo responsable de la reorganización de los servicios educativos y de la toma de decisiones en relación a cómo implementar la Integración Educativa. Entre las repercusiones más relevantes en el estado, fue el nombramiento de las autoridades que habrían de dar seguimiento a estas decisiones nacionales, el entonces Subjefe Técnico comparte su experiencia, al respecto:

AEI “...la maestra Silvia², me pide que yo me encargue de llevar a cabo el Programa de Integración Educativa en Hidalgo; me dice “yo quiero que tú coordines, la parte académica”. Y entonces entre el 97’ y el 98’ yo me encargo de coordinar un equipo de trabajo con representantes académicos de todos los niveles educativos de Educación Básica y Normal en todos sus niveles y modalidades, y representantes de las secretarías de trabajo y conflicto (...) del SNTE. Y hacemos un mini-acuerdo entre SEP y SNTE para llevar a cabo la Integración Educativa, en un documento que se llama: “Programa Hidalguense para la Integración Educativa”³. Que delimita varios programas y transforma los servicios de EE; (...) nos llevó como un año la construcción de ese documento - muchas reuniones- y al término; ya para echar a andar el programa que habíamos diseñado, la maestra Silvia me nombra subjefe del departamento de Educación Especial. Y entonces empezamos la reorientación de los servicios...construir cosas, porque no estaba definido desde el nivel de la federación, con precisión, cómo deberían funcionar los servicios; sólo teníamos los cuadernos de integración de Eliseo –coordinados por Eliseo-, y lo que era este documento de Huatulco. Pero eso nos permitió crear cosas nosotros y crecimos muchísimo –creo yo- como que avanzamos en la autonomía... ese tiempo (en el 98), creo que no había en el país,

² Se refiere a la Mtra. Silvia Adriana Cruz Enciso quien fuera Jefa del Departamento de Educación Especial en el estado de Hidalgo de 1978 a 2002.

³ Este documento, continuó construyéndose y es en 2004 cuando se publica como “Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Hidalgo” en la Gestión de la Mtra. Ana María Reyes García como Jefa del Departamento y Coordinadora del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa de Educación Especial en el estado de Hidalgo y el Mtro. José Luis Flores Flores como Subjefe Técnico de dicho Departamento.

ninguna entidad que hubiera hecho un programa estatal de integración; creo que fuimos los primeros. Por lo menos que lo dimos a conocer en reuniones a nivel nacional”

Este ejemplo muestra con claridad, cómo se posicionan las autoridades ante la problemática que representaba iniciar un cambio tan radical como el propuesto por la IE, y es visible una de las actuales características relacionadas con el periodo de implementación de toda política, los cambios se cifran en las instituciones, por lo que una de las primeras medidas es la planificación de programas y la reorganización de los servicios, que han de desarrollarlos tal y como (Tedesco, 1994) afirma que, actualmente existe una tendencia a colocar la prioridad del cambio educativo en el aspecto institucional con el propósito de abrir las instituciones a las necesidades de la sociedad e introducir factores dinámicos en la gestión educacional, una gestión con mayor capacidad de reacción frente a las demandas y los resultados.

Lo anterior, deja ver que en el estado de Hidalgo se tomaron esas medidas basadas en la autonomía de estas autoridades y se obtuvieron buenos resultados, aunque, probablemente en ese momento al no haber una directriz oficial, la discursividad de la Integración Educativa provenía de las autoridades locales influenciadas tanto por las tendencias internacionales como por las primeras respuestas nacionales y por otro lado la respuesta política en esta idea del Estado sensible. Los siguientes testimonios hablan de cómo se vivió esa parte inicial del proceso:

E: ¿Desde la función que como asesores realizaban, cómo fue el inicio de la Integración, cómo comenzó este movimiento?

A3.2: “Yo recuerdo que la primera respuesta en el estado fue la participación en tres proyectos propuestos a nivel nacional: El proyecto de CAS (Atención a Alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes); El Proyecto de Integración Educativa, que consistió en un grupo que apoyaba las integraciones de alumnos que estaban en las Escuelas de EE, a las escuelas regulares, sobre todo a niños con ceguera, discapacidad

auditiva o problemas motores, bueno...los que se podían integrar) y el Proyecto para el medio rural el AMR (Atención al Medio Rural) que fue llevar la atención a lugares donde no había servicios de EE. Esos proyectos fueron muy valiosos porque nos ayudaron a ver todo lo que hacía falta y empezamos a construir lo que se entendía por integración”

A3.2: “Cuando se empezó a hablar de la Integración, Yo estaba en COEC (Centro de Orientación, Evaluación y Canalización) y de ahí me mandaron a apoyar un Proyecto de Educación Especial no Escolarizada... era un proyecto... el AMR (Atención al Medio Rural) representado al nivel porque igual había otras gentes de otros niveles (docentes y psicólogos que fueron jalando de otros programas), esto lo solicitó el Secretario de Educación en el estado, él decía: “Yo quiero que la Educación Especial llegue hasta el último rincón del estado, que vayan, a la sierra y a Huejutla” (...) y nos fue muy bien porque nos dieron libertad de ver qué se podía hacer... hicimos unas guías para detectar las discapacidades en niños desde inicial hasta secundaria”... Luego coincidió con lo de Huatulco y entonces dijeron ¡ya...se terminó! se fue ese secretario y desapareció el programa y (...) era iniciar la integración... no se sabía cómo, fue muy drástico en COEC les dijeron así, de un día para otro: ¡ya dejen de trabajar...no reciban más niños! y sí... estuvimos mucho tiempo sin hacer nada....!Bueno leíamos todo lo que iba llegando! Paty, que era la directora, te puede contar, una vez hasta nos pusimos a pintar tazas para regalar en navidad ... porque no había línea...No había claridad, teníamos que esperar... ¿Qué hacíamos...?”

AE1: “Cuando, en ese tiempo, (1999) se incorpora el estado de Hidalgo a un programa... a un proyecto de investigación con el Fondo de Cooperación Española; que era el proyecto de Integración Educativa que coordinaba Ismael García Cedillo e Iván Escalante Herrera y otros más, para precisamente plantear una manera de cómo llevar a cabo la integración en el país. Era un proyecto de investigación, que a mí me parecía muy interesante porque el principio era cambiar, poco a poco desde las escuelas en experiencias controladas e ir documentando y creando materiales de apoyo, y luego ir reproduciendo la experiencia, creciendo poco a poco atendiendo a los contextos. Era muy interesante”

Estas experiencias permiten analizar cómo es que se construye el discurso de la Integración Educativa, es decir al tratarse de una política nueva, las decisiones que se toman al parecer toman dos vertientes, por un lado lo que determinan autoridades de un alto nivel (Como es el ejemplo del secretario de educación en el estado) y por otro lado las decisiones de un nivel más alto: el nacional, influido también por decisiones internacionales.

Esto es una situación que vislumbra lo que ocurre de manera paulatina durante la construcción de una política pública, lo que nos recuerda que la política está hecha de palabras, orales o escritas, donde la argumentación es esencial, en todas las etapas del proceso de construcción de una política, si no hay argumentación puede darse esta imagen llamada “decisionismo” que es la “visión de un número limitado de actores políticos que tratan de hacer elecciones calculadas entre alternativas claramente definidas” (Majone, 1997, p.46) donde no están claros los objetivos o los fines que las figuras políticas persiguen en el momento que deciden las medidas que han de tomar o los programas que han de formularse.

El asunto puede verse también desde un Análisis Político del Discurso (APD), encontrando que desde una lógica derridiana se empiezan a construir imágenes de lo que ocurre ante la indecisión y el no contar con argumentos que guiaran los cambios tan radicales que implicaba la IE, en primer lugar la dislocación que potencia un concepto del sujeto posible abriendo la posibilidad de conceptualizar la emergencia de los sujetos que la historia reciente nos viene exigiendo.

Lo anterior permite comprender cómo se genera la construcción de nuevas figuras en la EE como fueron los asesores de la Mesa Técnica que responden a las necesidades que la implantación de la IE generó y por otro lado la Imagen de la naturalización “Acción política por excelencia mediante la cual se pretende dar un carácter necesario a aquello que es resultado de una articulación contingente” (Buenfil, 2004, p.p. 58-59) lo que explica la generación de múltiples programas anteriores a la IE donde al parecer no se contaba con la experiencia suficiente y por otro lado la alta demanda genera una contingencia que orilla a la toma de decisiones que en su mayoría no tuvieron la continuidad necesaria como fue el caso de la atención al medio rural, que si bien hoy es atendido por algunas USAER y por

los asesores de la Mesa Técnica, los entrevistados, opinan que aún sigue siendo insuficiente.

Lo anterior pone de manifiesto las formas en que se interpretaron las políticas de Integración e Inclusión en la EE, pero además, denota también que las autoridades asumieron a las políticas como un ejercicio de poder del Estado, pero sobre todo destaca la creencia de que un decreto puede determinar las acciones y resolver viejos problemas, durante las entrevistas se registran opiniones al respecto, aquí algunas voces que ejemplifican lo anterior:

A2.2: “me parece que..., una de las cosas que nos decían los asesores: “es que tenemos que contribuir al cambio de prácticas (se ríe) de los docentes regulares” “Tenemos que garantizar... los cambios en la práctica...y yo les decía: eso es imposible garantizar algo que tú (enfatisa el tú) no estás haciendo, me parece bastante... riesgoso, porque no es posible... no puedes tú hacer que alguien cambie, si no quiere cambiar”

AE.1: “Cada uno nos estamos convirtiendo mucho más abiertos a la diversidad; hoy por fortuna el plan de estudios del 2011 lo fundamente perfectamente: atender a la diversidad es atender a todos los chicos independientemente de sus características, necesidades, motivaciones, sexo, interés económico, interés religioso, etc., obviamente discapacidad, aptitud sobresaliente, etc.; independientemente de eso los docentes debemos ser flexibles, abiertos, organizados, coherentes para atenderlos. Si esto ya es un mandato, nos toca mirar esta diversidad”

Estas ideas reflejan algunas contradicciones en torno a las prácticas de los actores que representan los dos tipos de autoridad ya comentados, por un lado los asesores de quien se espera orientación específica para la atención de las necesidades educativas especiales, pretendían, influidos por la discursividad de estas políticas, que la autoridad administrativa, los supervisores en este caso, se encargaran no sólo de los cambios que la atención a la discapacidad suponía, sino además se esperaba que este solo hecho impactaría la práctica de los docentes regulares en aspectos pedagógicos, garantizar esto, fue visto por los subalternos como una exigencia demasiado alta. Por su parte, la autoridad estatal evidencia,

una postura muy optimista al pensar que por estar escrito en los programas y porque esta política se instituye como un mandato sería suficiente para que se dieran los cambios esperados.

Es decir, el discurso político, esas palabras que están escritas en un documento oficial vuelven a ser vistas como un promesa de plenitud que se cumpliría por ser ley y esto sí influye en la prácticas de estos actores aunque de manera distinta, para algunos lo escrito, el decreto, se convierte en un sostén de sus acciones y para otros les confirma lo lejanos que están esos decretos de la realidad o de las realidades de los sujetos que no siempre están dispuestos o en condiciones de cumplirlos.

Los decretos son manifestaciones de poder y como bien señala (Buenfil, B. R. 2001), la noción de poder adquiere una condición de ubicuidad, esto es, que el poder atraviesa, y constituye a todas las prácticas y las relaciones sociales entre sujetos en un espacio social, en este caso, la escuela, donde se vivieron interacciones diversas entre los actores de la IE (docentes, alumnos, equipo de la USAER, padres, asesores y autoridades).

Si lo anterior es visto desde un plano analítico estas relaciones fueron descritas como lucha o confrontación entre estos actores, lo que pudo originar que los procesos de inclusión/exclusión estuvieran siempre presentes como mecanismos posibilitadores de nuevas formas de saber y conocimiento, “esto es lo que vertebró a la noción de poder y le da una fuerza y potencia avasallante. Foucault lo expresó de manera cortante “detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es el poder” (Buenfil, 2001, p.73)

Estas reflexiones permitieron detectar de modo claro influencia del discurso político en las prácticas de estos actores, aunque lo subjetivo siempre estuvo atravesando dicha influencia por lo que cada uno modificó su postura al respecto.

2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.

Entre los aspectos más importantes que nos relatan estas autoridades está lo relacionado a las actitudes y reacciones que ellos observaban en el personal a su cargo; en los docentes y directivos de la escuela regular y desde luego, las propias, ante los cambios generados por la Integración Educativa (IE) hallando que hubo diferentes manifestaciones tanto de apoyo e interés como de resistencia, los siguientes ejemplos ilustran estas situaciones:

A2.1 “Pues... fueron momentos difíciles para el personal, la mayoría no entendía de lo que se trataban los cambios, hubo mucha renuencia. Sin embargo mi postura siempre fue: “ lo tenemos que conocer, lo tenemos que probar, tenemos que ir viendo los beneficios, el porqué de los cambios” personalmente nunca tuve ninguna dificultad, la dificultad yo la vi siempre, en los compañeros de los servicios ... fue un proceso que se dificultó, (...) tardamos años en que el personal realmente entendiera cuáles eran los nuevos paradigmas que se tenían que ir cubriendo y al fin y al cabo, bueno los cambios no han dejado de ser.”

A2.2 “...definitivamente sí, creo que el cambio drástico, es que tú te vas a un espacio por decirlo así, que no es tuyo, un espacio ajeno, en donde tienes que convencer a la gente de que, lo que vas a hacer es importante para los niños con discapacidad (...) era convencernos a nosotros de que eso iba a funcionar; era convencerse de algo que no habías echado a andar, que estabas descubriendo apenas...”

A3.1: “...de hecho hubo una ocasión, la directora entró a ver los grupos, y ve que hay una chica sin brazo y dice: ¡Cómo es posible!, cómo que se me coló esta niña? Y era una niña sin ningún problema, sólo le faltaba su brazo, cuestiones de ese tipo, y no digamos la situación con las familias, con los papás, la lucha de ellos, porque socialmente no se llega a entender”

A4.1: “‘pues sí fue un cambio muy fuerte (...) porque iniciamos de cero en las discapacidades, atender alumnos en todos los grados... ya en su escuela. Y de por sí, para las escuelas fue un cambio tremendo. (...) Todavía nos ven como gente externa y lo mismo a los alumnos y lo mismo en la Educación Inclusiva. Ellos todavía no asimilan, no se apropian de esto yo creo que en EE ya estamos en otro momento. Pero finalmente los implicados, los primeros...es la escuela regular, y es ahí donde hay un desastre tremendo”

El cambio que genera la Integración Educativa (IE) fue muy radical por tanto paradigmático, y reclama rupturas que no fueron fáciles para ninguno de sus actores, para su aceptación se requirió de un tiempo bastante largo, pues se habla de años, lo que pone de relieve que la IE requería de un pensamiento divergente por parte de quienes habrían de desarrollarla, por otra parte necesitaba de flexibilidad para poder adaptar las innovaciones (inéditas hasta ese momento) que implicaba.

Al respecto T. Khun (1987), refiriendo a la ciencia innovadora, cita a Getsels y Jackson “el pensamiento divergente, ...la libertad de partir en direcciones diferentes... rechazando la solución antigua y tomando una dirección nueva” convencido de esta descripción también habla de la necesaria búsqueda de quienes son capaces de tenerlo y señala además que las innovaciones son revolucionarias y no simple acopio de nuevos conocimiento o nuevas teorías; para asimilar unos y otras e incorporarlo a lo nuevo, lo antiguo debe ser revalorado y reordenado y para llegar a este punto, igual debe reorganizarse el equipo intelectual e instrumental en que se ha confiado para estar en posibilidad de descartar viejos credos y anteriores prácticas hasta encontrar nuevos significados y nuevas relaciones entre unos y otros, todo ello demanda flexibilidad e imparcialidad lo que en realidad define al pensador divergente.

En efecto el cambio hacia este paradigma educativo representado por IE, requería de este tipo de pensamiento, flexibilidad y disposición esto explica, por qué ha tenido que pasar tanto tiempo para apenas vislumbrar algunos avances pero al mismo tiempo fueron inevitables otros efectos.

Entre los efectos que en esta investigación se hallaron es la generación de un sentido ajeno hacia la IE tanto para los actores de la EE como para los de la escuela regular, emergen ahí problemas de relación con la propia alteridad que les genera el sentirse ajenos, diferentes, extraños en un contexto que les era desconocido. Lo anterior supone la comprensión de la existencia de distintas realidades u otredades que permita lo que (León 2005, p. 61) nos sugiere:

“revisar la misma idea de <<alteridad>> dentro de un campo de reflexión que demanda hacer el siguiente trabajo: diferenciar el contacto entre múltiples entidades -que tienen una constitución previa- de la posibilidad misma para que dicho encuentro derive en un proceso de comunicación (aunque sea tortuoso) que establezca un puente de circulación en ambos sentidos”.

Este proceso tortuoso, es notorio en los testimonios de este grupo de autoridades, porque el hecho de reconocer la diferencia y otredad así como la situación del encuentro con ellos en un espacio compartido casi forzosamente parece no haber implicado para ambas partes (la EE y la ER) un intercambio, o negociación entre subjetividades tan particulares, al parecer no fue posible la construcción de ese puente que permitiera una circulación más fluida de las nuevas ideas, principios y compromisos mutuos que la IE requería.

3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

Como se asentó en la descripción de este caso, estos actores representantes de la autoridad en la EE, han sido un grupo en constante formación y capacitación no sólo a través de los mecanismos de la formación continua derivados de la parte oficial sino también por iniciativa propia, la mayoría de ellos relata que hubo momentos en que sintieron la necesidad de prepararse, sobre todo ante la atención de las discapacidades, pero además la formación les permitió hacer descubrimientos que cada vez los involucraron más

en la EE, que despertaron su interés y a la vez cambiaron su perspectiva sobre el aprendizaje y lograr establecer la relación teoría-práctica; permitiéndoles reconocer las posibilidades que ellos tienen de mejorar la vida de los alumnos con y sin discapacidad las siguientes voces expresan cómo es que viven la formación estos actores:

AE. 1 “...cuando me tocó, entonces decidí que era algo en lo que podía ocuparme; y por eso, lo de ir a estudiar a Campeche y luego estudie en otros lugares, hice otros estudios de diferentes tipos, para aprender más, el poder ofrecer algo mejor. Y por ejemplo, el caso de los niños sordos; yo quede maravillado de cómo funciona... cómo funcionan los procesos cognitivos a partir del lenguaje. Descubrir a Piaget... ¡fue maravilloso para mí!; descubrir a Román Jaconson explicarnos cómo se adquiere el lenguaje, a Chomsky con la gramática generativa desde que estudie la licenciatura, fue como un interés en los sujetos, pero digamos que era mirar el lenguaje a través de los sujetos. Con el tiempo... bueno yo aprendí una metodología oral, con el tiempo yo me doy cuenta que tenía que mirar a los sordos de manera completa, que eran sujetos. Pero me pasan... muchos años,... Hasta que descubro la Logogenia”

A3.3. “Lo que nos ayudó mucho fue el enfoque del currículum, nos dimos cuenta de la Psicogenética... yo estaba haciendo algunas experiencias en un CAM, unos trabajos para titularme de la Licenciatura en EE que estaban centrados en la pregunta ¿Cómo acceden los alumnos con deficiencia mental a la Lengua Escrita? Y si acceden ¿cómo la utilizan?, ¿les sirve para la vida? Y cuando uno se mete al análisis de la Guía Alterna que se usaba en el CAM y la comparas con el currículum básico pues te das cuenta que no está nada alejado, claro la guía cuenta con algunas cosas básicas de comunicación, socialización y demás pero en esencia son los contenidos, era el currículum básico. Cuestiones como esa no ayudó a entender las adecuaciones curriculares... veíamos que sí era posible compartir un currículum común”

AE. 2: “...me voy a quedar en EE, porque yo tengo licenciatura en matemáticas, por ejemplo; tengo una maestría en enseñanza superior; cuando mi intención siempre fue irme a un nivel educativo de medio superior, cosa que sí hice, pero de manera más altruista, me

parece... porque, he trabajado en preparatorias; sí he trabajado en educación superior ofreciendo cursos. Pero me quedo aquí, porque me enamoro del hecho de ir aprendiendo a diario; en EE no se termina de aprender, nunca”

Estos testimonios, dejan claro que la IE también tuvo su influencia en la formación de sus actores, se mira esa iniciativa propia por contar más elementos para estar a la altura de las exigencias, pero por otra parte hay un proceso reflexivo en estos actores y esto hace que reconozcan cómo la formación académica se convirtió en un centro para potenciar sus propias capacidades y llevarlos a descubrimientos que les impactan de manera positiva.

La experiencia de estos actores en torno a la formación los ha hecho transformar sus palabras, sus ideas, sus planes; ocurre que “De hecho en la experiencia el sujeto hace la experiencia de algo, pero sobre todo hace la experiencia de su propia transformación. (...) de ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (Larrosa, 2006 p.90)

Los descubrimientos que estos actores hacen durante su formación, dejan ver que para ellos la formación va más allá de adquirir conocimientos o desarrollar habilidades, aquí la formación es vista como algo que tiene que ver con lo que somos, es decir, ese largo proceso de formación-transformación que les llevó años y que aún siguen es ese aprendizaje es porque logran establecer una relación muy íntima entre el aprendizaje y la subjetividad.

La subjetividad y la reflexividad también se manifiestan como transformación cuando estos actores reconocen cómo le has transformado haber participado en este proceso en ámbito personal, los siguientes pasajes sirven para ilustrar esta situación:

AE.2: “Intento ser mejor persona, intento ser mucho más clara en la identificación de cuestiones para saber cómo tratar al otro, (...) crear empatía con ellos es muy interesante, pero sobre todo me parece que es el deseo de hacer algo más por alguien, en este hacer educativo en donde nos corresponde ofrecer lo mucho o poco que sabemos, compartirlo;

pero también aprender de los demás; como persona es eso. Pero como profesionalista, la entrega. No puedo decir más. Me encanta lo que hago”.

AE.1 “Entonces... eso me ha dejado a mí en lo personal, aprender a mirar a las personas con discapacidad realmente como personas primero, porque... creo que antes era el discurso, y te digo, está bien pero hay que vivirlo así, de verdad. Para que entonces... uno se dé la oportunidad también de mirarse a sí mismo porque pues igual uno tiene otras carencias, etc. ¿no? Y disfrutar de la diferencia que somos cada uno, entonces; pues yo he aprendido muchísimo en lo personal para vivir, para respetar al otro, para ser más responsable también de los otros”.

A3.1: “Pues ahí, creo que cosas increíbles, también, te quiero decir: uno cree que sabe cosas, cuando sale de la Universidad, vienes acá y te dicen, todas esas cosas la verdad no son aplicables, por lo menos, no en el momento en que estaba yo, y... entonces viene el choque y entonces dices y ahora ¿qué hago? O sea creí que era esto y era otra cosa, entonces (...) algo que he aprendido en EE es a decir: “Sí... eso no lo sé, sí eso me falta” y creo que cuando uno reconoce, todo el tiempo eso, puedes crecer inmensamente, como persona creo que... me ha dado sensibilidad... para ser menos..., cómo sería esta palabra,.... para ser menos insensible a... los problemas sociales, porque a veces son tan fuertes, tan impactantes, que haces una concha para no sentirlos...pero Educación Especial me da la finesa como persona, de saber que puedo hacer algo, aunque sea poco, pero cada vez que intervengo siento que puedo hacer algo, no solo aquí en EE, sino cuando platico con alguien fuera, o cuando alguien me pregunta, ¿Dónde trabajas? Creo que eso a mí me deja muy bien, es realmente un mundo de experiencias, enriquecedoras”.

Como en el caso anterior, estos actores también se han permitido esa transformación que le puso en condiciones de contar con un pensamiento divergente, que le permitió darse la oportunidad de experimentar el cambio de una manera más informada haciendo un balance de quiénes eran antes de la integración y quienes son ahora.

Desde este análisis, y considerando que estos actores también pasaron por esa dislocación de la espacialidad, sintiéndose externos, en un espacio ajeno, ese pasaje tuvo consecuencias: momentos de ambivalencia, ambigüedad, incoherencia y caos que se

vivieron en el tiempo transcurrido entre el abrupto inicio de la Integración Educativa (IE) y el actual proceso de construcción de la Educación Inclusiva. Un tiempo marcado por la formación y capacitación hasta hoy incesante, que finalmente se caracterizó por ser un tiempo lineal:

“El tiempo lineal, es decir, la línea recta, está definido por un orden que distribuye un antes, un durante y un después, a través de un conjunto que los reúne, en la simultaneidad de su síntesis a priori y mediante una serie que hace corresponder a cada uno un tipo de repetición” (Deleuze, 1988:402, citado por Skliar, 2010, p.46)

Siguiendo con Skliar, En un tiempo lineal, el otro, es un otro que espera la conciencia del yo mismo, si esto es así, puede decirse que este grupo de actores reconocidos como autoridades tuvieron numerosas y diversas experiencias por su participación en tantos proyectos y por su propia formación dentro y fuera de EE, y esto les permitió esa toma de conciencia que viene después, nunca antes.

Sin embargo, ese antes, durante y después pasó irremediamente por la subjetividad y como bien sugiere (Luhmann, 1996) ante la pregunta de que si ese tiempo lineal se vive entre la inmanencia y trascendencia, la respuesta que el autor ofrece es que “todo cuanto ocurre, ocurre al mismo tiempo, una especie de paradoja de la simultaneidad que permite la diferenciación y la diferencia” (op.cit:46)

La experiencia relatada en contantes remembranzas sobre las actitudes que el personal de las escuelas regulares tuvo ante la IE, a la que ellos representaban, ponen en relieve una clara diferenciación respecto a los efectos de la propia integración pues mientras la mayoría del personal de EE reaccionó con muestras de interés y ocupación sobre el asunto, al parecer desde el punto de vista de los entrevistados, a los docentes de educación primaria les generó una sensación de invasión a su territorio y a su persona, por lo que de muchas maneras defendieron y aún defienden muchos de ellos su cultura escolar: homogeneizante y cerrada.

En general las voces de las autoridades manifiestan una clara influencia del discurso político de la Integración Educativa y de la Educación Inclusiva, en sus prácticas, caracterizadas, en un principio, por un sentido reflexivo que les motiva a desplegar de

modo autónomo diferentes estrategias a nivel local, que les permite descubrir necesidades profesionales que potencian un proceso de capacitación y actualización constante.

Por otra parte, el transcurso de dicho proceso, trajo consigo cambios de personal y las autoridades tuvieron nuevas representantes y es en ese momento cuando se vive una mayor influencia del discurso político tomándolo como un mandato que hay que cumplir y se percibe un desajuste entre el propio proceso que cada uno de los actores viven ante el cambio, que es lento y la presión, exigencia y premura por los resultados, todo ello se ve traspasado por la subjetividad, generando un grupo de actores que continúan siendo un soporte para el desarrollo de estas políticas y otros, cada vez menos, que siguen resistentes e inmóviles.

4.3. Descripción del caso 3: Los docentes de educación primaria y su trabajo con las USAER

La decisión de incluir este caso, surge después de las primeras entrevistas con el personal de Educación Especial (EE) debido a que en sus relatos constantemente mencionan a los docentes regulares con los que ellos han trabajado, en este sentido, se consideró importante conocer el punto de vista de estos actores que desde la base teórica de la Integración Educativa (IE) fueron considerados como actores principales.

El criterio que se siguió para la elección de estos actores, fue por participación voluntaria y que fueran docentes que hubiesen trabajado con alguno de los equipos multiprofesionales de las tres USAER participantes, aun así fue complicado conseguir las entrevistas, por ello o sólo se entrevistó a dos profesoras ambas de Educación Primaria, la primera del turno vespertino y la segunda del matutino.

Si bien la muestra se reduce a dos personas es una muestra representativa, considerando que se abarcan los dos turnos en que trabajan las USAER y por la ubicación de éstas en dos contextos distintos, la primera es una escuela de la periferia ubicada en una colonia a la que acuden hijos de familias de escasos recursos, mientras que la segunda se

ubica también en la periferia pero en una colonia donde las familias muestran tener un nivel socioeconómico más alto.

De esta manera, el caso está integrado por dos docentes frente a grupo de 4º. y 5º. Grado respectivamente, ambas son mujeres con edades de 42 y 41 años, así como 20 y 19 años de antigüedad en el servicio docente respectivamente. Su formación inicial es de Licenciatura en Contaduría la primera docente y Licenciatura en Educación Primaria la segunda, sólo la primera ha realizado estudios de posgrado, primero estudios de Licenciatura en Educación por la UPN y posteriormente la Maestría en Práctica Educativa por la misma institución.

Respecto a su relación con las USAER, la primera docente, tiene diez años de trabajar en su actual escuela y cuando llegó ya estaba ahí la USAER 14 del turno vespertino. La segunda llegó a esa escuela hace 4 años y ya se contaba con el equipo de la USAER 21 del turno matutino. Ambas han trabajado con el equipo multiprofesional de estas USAER, y han integrado a algunos alumnos y alumnas que presentaron necesidades educativas especiales (n.e.e) asociadas principalmente a la Discapacidad Intelectual en el caso de la primera docente y a Problemas en la Comunicación y Lenguaje y con Problemas de Conducta, en el caso de la segunda. A continuación se presentan los resultados del análisis de las entrevistas a estas dos profesoras.

4.3.1. Resultados del Caso 3: Los docentes de educación primaria y su trabajo con las USAER

Aunque el guion utilizado para la entrevista de las participantes de este caso, versaba sobre los mismos temas que los anteriores, en este caso, las respuestas obtenidas se inclinaron a dos de las tres categorías utilizadas en los casos anteriores, por lo que el análisis de los hallazgos se presentan en razón a las siguientes categorías:

2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.
3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

Al igual que en los casos anteriores los textos orales se analizaron, en torno a los tres elementos utilizados en la triangulación de los casos anteriores(el texto oral, el sistema valorativo del investigador y la fuente teórica), pero además se eligen los textos orales que representan tanto las ideas que estas profesoras tienen de la IE, como lo que ellas han observado en sus compañeros.

4. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.

Una vez que se ha discutido sobre cómo se vivió el proceso de implementación de la Integración Educativa (IE) por parte del personal de EE, es pertinente saber cómo vivieron este mismo proceso, los actores de la educación primaria, de quienes se esperaba una participación comprometida pero además se reconocía que requerían de elementos teórico-prácticos que les permitieran además de detectar las necesidades educativas especiales (n.e.e) de sus alumnos, atenderlas desde su función pedagógica. Los siguientes textos orales nos hablan sobre estas condiciones previas a la IE:

DG1: “empecé en el 95 y yo desconocía de discapacidades, de entrada yo tenía formación de Contaduría, al entrar al servicio, empecé a estudiar en la UPN y al mismo tiempo trabajaba pero... en la comunidad que yo inicie, seguro, (bueno ahora lo sé) tuve alumnos con n.e.e., pero en ese tiempo yo decía: “son niños atrasados que no pueden aprender”, pero no iba más allá de esa reflexión, y hacía uno lo que se podía, pero si te dabas cuenta de que no aprendían al mismo ritmo que el grupo. Y así pasaron como tres años, y ya más avanzados mis estudios pues ya conocí sobre estos niños y sus necesidades, y conocer el fundamento teórico me sirvió para seleccionar qué estrategias podía disponer para dar una atención más adecuada, y pues ya no pensaba igual”

DG2: “en otra escuela yo no conté con este apoyo y simplemente no recibían a esos niños en la escuela. Cuando yo llego aquí y me informan que tenían a la USAER y qué hacían, pues claro que cambia mi práctica y tanto para mí, como en mi planeación fue un cambio”. (...) pues yo me siento con más responsabilidad y también me pregunto ¿Qué hice antes de saber lo que ahora sé? Cuando no tuve este apoyo, pues hicimos lo que pudimos ¿Qué pasará, me pongo a pensar, con esos niños que yo dejé? Y ¿Qué está pasando con estos niños que ahora cuentan con este apoyo? O sea es una gran diferencia...”

Estos testimonios, ponen al descubierto, tres situaciones que los actores de EE señalan mucho, en primer lugar que los docentes regulares tampoco conocían sobre la discapacidad ni sobre las necesidades educativas especiales (n.e.e.); segundo que las escuelas resolvían el problema de atender niños con requerimientos especiales negándoles la inscripción y en tercer lugar que un sustento teórico siempre dará al docente una mayor seguridad sobre lo que sí puede hacer en beneficio de los alumnos que presenta n.e.e.

Otra situación que puede vislumbrarse aquí es que se trata de docentes con un nivel de formación más alto del que usualmente puede pensarse que hay en una escuela primaria, donde la mayoría suele ser de normal básica, de igual modo los actores de la USAER hacen mucho incapié sobre el desconocimiento de los docentes regulares no sólo de las n.e.e sino también del proceso de aprendizaje en general.

Sin embargo, los ejemplos anteriores señalan que no es recomendable generalizar, y que es muy probable que entre los docentes regulares que se han capacitado al respecto deben encontrarse docentes integradores e inclusivos que se han permitido innovar su práctica en pos de la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Por otro lado el hecho de que estos docentes hayan sido capaces de esa toma de conciencia y asumir un compromiso, ya sea de adquirir la formación necesaria para el ejercicio de su profesión, o estar dispuesto a cambiar su modo de hacer las cosas, no significa que el encuentro con el alumno con n.e.e con o sin discapacidad, o bien con un equipo externo; no les haya alterado, más bien les altera de otra forma.

El encuentro con eso otro que no conocían, o no entendían, les hace tomar decisiones y alternativas para conocerlo o para entenderlo y en ese sentido la experiencia les hace cambiar su modo de pensar al respecto.

Al parecer esta forma de pensar sobre el otro concuerda con la idea de que “la integración, la Inclusión vs. Exclusión, hacen alusión, en su expresión más básica de los términos, a voltear la mirada hacia aquellos que hemos dejado fuera a aquellos que en un principio no son compatibles con nosotros: los humanamente productivos y entonces hay que regresarlos para con ello tranquilizar desde lo moral, lo ético y lo humano la conciencia de los que alguna vez los excluyeron”. (Jacobo & Campos 2008, p.892)

No obstante, cabe señalar que estas docentes también observan lo que hacen sus colegas, es decir reconocen que ellas pudieron reflexionar, sobre la existencia de la heterogeneidad en los grupos, pero advierten que no todos están dispuestos a reconocerlo, ellas suponen que eso es una de las tareas de la USAER pero igualmente reconocen que no lo pueden hacer todo, ni solos. Los siguientes ejemplos dejan ver esa otra postura de los docentes de educación primaria:

DG2: “...no tenemos los elementos para atender todo, tendríamos que estar actualizándonos constantemente, para poder hacer frente a estas nuevas condiciones en las que algunos chicos vienen, y cuando yo escucho de algunos compañeros, que niegan la existencia de estas diferencias y los quieren tratar como al resto del grupo, me hace pensar que las USAER por falta de personal (porque no todas las escuelas cuentan con el servicio) son muy pocas, entonces no podemos decir que hay ya una integración educativa, y porque además, aunque exista una USAER en una escuela por muchos años, pues la misma movilidad del personal de la primaria (...) los que llegan desconocen lo que se está haciendo y no traen la información teórica o no tiene la apertura o carecen de ambas cosas, no podrán reconocer que estos niños con n.e.e también existen en todos los centros de trabajo y si no buscan adquirir esa formación y trabajar con el resto del colectivo que ya estaba en esta dinámica pues vienen a romper y a debilitar el trabajo”

Al parecer hay aquí un asunto importante de resaltar, que es la cuestión de las diferencias, se percibe aun una tendencia a pensar que los alumnos que ingresan a una escuela son iguales, o que la meta es precisamente homogenizarlos, lo mismo sucede con los maestros de las escuelas ya sea de una manera u otra, se espera que todos cuenten con los mismos elementos recursos, o historia y eso no es posible.

Es prudente entonces reflexionar esta situación como un fenómeno de diferenciación a partir de criterios que permitan el reconocimiento de la otredad como señala (León Vega E. 2005, p.15): “recordar la necesidad de abrirse a una experiencia donde quepan, sin reducirlos, esos mundos ajenos, esas Otredades que nos inundan con sus sentidos, que nos interpelan para desarrollar una sensibilidad que acepte, siquiera, la existencia de lo demás”

Esta reflexión permite enunciar un resultado más de esta investigación, esto es, la Integración Educativa si ha impactado en la práctica de los docentes regulares, por lo menos puede asegurarse que el trabajo de las USAER en las escuelas deja dos impactos reales: el primero tienen que ver con la sensibilización de algunos docentes regulares y que ésta les ha permitido reconocer una influencia positiva del conocimiento respecto a las necesidades educativas especiales y las discapacidades, en sus prácticas, orientándoles de manera asertiva en torno a la planeación didáctica de sus actividades en las que han podido plasmar las adecuaciones que sus alumnos con n.e.e requieren.

Un segundo impacto refiere a que con aquellos maestros que aún no han logrado llegar a ése punto; al menos hoy saben de la existencia de la diversidad; hoy saben que hay existen alternativas de mejora para esos alumnos y para ellos como docentes en su manejo pedagógico. La toma de conciencia al respecto como ya se ha asentado, vendrá después, por decisión personal, subjetiva, quizá porque no puede ser de otra manera.

3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

En la categoría anterior surgieron aspectos relacionados obviamente, con el aspecto reflexivo y/o subjetivo de la experiencia, no obstante, las aportaciones de estas participantes también arrojan hallazgos relacionados con la visión que estos actores (los docentes de la escuela regular) tienen sobre el personal de las USAER y que fue importante rescatar con la intención de valorar la importancia que esto tiene en el trabajo colaborativo que la Integración Educativa y la Educación Inclusiva implicaban desde sus bases teórico-metodológicas. En los siguientes pasajes queda de manifiesto esta visión:

E: ¿Y el trabajo con el equipo de apoyo?

DG1: “Bueno...con la maestra de apoyo, yo no he tenido ninguna dificultad, el trabajo es fluido, pero si hablamos de un trabajo colaborativo, en el sentido de centro de trabajo, con los compañeros... qué te digo... porque el niño está contigo, ahí sí puedo decir que no hay dificultades, y si nos referimos al trabajo de la USAER como equipo, me atrevería a decir, que sí porque... bueno trabajo bien con la maestra de apoyo, pero a los demás no los veo, y yo no sé qué pasa, ellos no se integran al grupo, su trabajo debe ser, pero yo no lo veo, no lo siento, y bueno en el colectivo escolar, tampoco, porque cuando algún compañero recibe después al alumno con discapacidad intelectual que tú atendiste, ya no dan el seguimiento; no quieren hacer las adecuaciones que el chico necesita, eso pasa muy a menudo, el seguimiento se pierde, claro, no todos, pero si uno o dos, no quieren aceptar que los chicos con n.e.e. requieren de algo específico y más atención de nuestra parte. Del equipo de USAER, sólo la maestra de apoyo podría decir qué pasa, porque para mí la USAER es ella”

DG2: “Pues yo he tratado de solicitar lo que realmente necesito, porque algunos compañeros quisieran que el maestro de apoyo estuviera todo el tiempo, pero yo no, yo creo que hay que solicitar lo que realmente tú no sabes, si uno se aboca a lo necesario, no he tenido ninguna dificultad, y como yo vengo de escuelas que no tienen ése apoyo, y había que conseguirlo, buscarlo... Y aquí, pues lo tengo, hay una buena relación, cuando

nosotros los necesitamos están aquí siempre los psicólogos, el profe de lenguaje y el docente de apoyo y pues no hay dificultad”

La reflexión de estas docentes permite observar con claridad dos visiones en relación con el trabajo colaborativo que se realiza en las escuelas con el personal de las USAER. En primer lugar se observa una completa ausencia de este tipo de trabajo, es decir la atención de las n.e.e recae en el docente regular con quien está inscrito y en el docente de apoyo de la USAER, quien al parecer organiza el trabajo con el equipo multidisciplinario pero su impacto no es percibido por docente regular.

La segunda visión nos habla de un trabajo colaborativo, constante y equilibrado que ha permitido al personal de la USAER atender las necesidades de algunos docentes de la escuela y éstos a su vez logran determinar lo que ellos pueden hacer por sí solos respecto a las n.e.e. de sus alumnos o alumnas, solicitando sólo aquello que en realidad necesitan, pero, se percibe también que no todos los docentes regulares logran este nivel de colaboración, y tratan de que el personal de la USAER o al menos el maestro de apoyo estén siempre con ellos, es decir, delegan en ellos la atención de las n.e.e. de sus alumnos.

Lo anterior subraya lo que ya se había discutido en los casos anteriores, surge nuevamente el sentido ajeno, esto es, para un sector del personal de las USAER el ambiente de las aulas escolares les representa la exterioridad, lo que está fuera de ellos, lo que les es ajeno, lo no quieren ser, o lo que no quieren hacer y esa misma tendencia aparece en algunos docentes regulares, quienes perciben a los alumnos que presentan n.e.e como un asunto ajeno que no les corresponde, por lo que reclaman la presencia de los actores de la Educación Especial como depositarios de eso que no quieren ser o no quieren hacer.

Este sentido ajeno, tiene que ver con esa falta de concernimiento por el otro, es decir, entre profesionales aún se percibe esta tendencia al trabajo individual, no colaborativo, cada uno en su hacer, hace, pero no comparte con el otro, como si sólo importara lo que uno hace, como si no existiera un fin común, entonces no hay trabajo colaborativo.

Habría que reconocer también lo que se entiende por este trabajo colaborativo y su relación con el aprendizaje colaborativo o colectivo dado que detectar, entender y atender las necesidades educativas especiales del alumnado requiere de hacer y aprender colaborativamente. Cabe aquí el análisis de la siguiente cita:

“El trabajo colaborativo, como sostienen Johnson y Johnson (1999) y Pujolás (2002) tiene una larga data. Ya Commenuis en el siglo XVI creía firmemente en esta estrategia y en el siglo XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell utilizaron los grupos de aprendizaje colaborativo que más tarde exportaron a Estados Unidos. En este país Francis Parker se encargó de difundir esta estrategia y John Dewey introdujo el aprendizaje cooperativo como un elemento esencial de su modelo de instrucción democrática. (...) Según Johnson y Johnson (1999), la más influyente teorización sobre el aprendizaje cooperativo se centró en la interdependencia social. Esta teoría postula que la forma en que ésta se estructura determina la manera en que los individuos interactúan, lo cual, a su vez, determina los resultados. La interdependencia positiva (cooperación) da como resultado la interacción promotora, en la que las personas estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. La interdependencia negativa (competencia) suele dar como resultado la interacción de oposición, en las que las personas desalientan y obstruyen los esfuerzos del otro”. (Johnson y Johnson 1999, citado por Cardoso, 2007, p. 6)

Esta larga cita permite puntualizar que la escasa consolidación del trabajo colaborativo es una de las razones por la que, los participantes no perciben la consecución de los objetivos de la Integración Educativa, y siguen apareciendo como parciales, lo cual significa que se reconocen y existen experiencias exitosas de integración e inclusión pero, no se puede asegurar que sean totales o permanentes, porque la integración/inclusión ocurre en un “aquí y ahora” porque depende de los sujetos que la realicen, depende del grado de colaboración y de que sus interacciones se establezcan como positivas, así como de un alto grado de concernimiento en cada involucrado.

Cuando los involucrados en un proceso de integración/inclusión desarrollan lo que ya se planteado en los casos 1 y 2 como concernimiento, el sentido ajeno se diluye y aparece un sentido de ética de la alteridad, que permite reflexionar sobre lo que deja a los actores su participación en esos procesos:

E: ¿En lo personal, a ti qué te deja haber integrado alumnos y conocer la discapacidad, haber atendido la discapacidad?

DG1: “pues me permitió tener elementos para hacer un trabajo más profesional, algunos dicen que es cuestión de tu nivel de educación... a veces he diferido de esa perspectiva porque esto es cosa de profesionalismo, de nuestra ética, de ser maestro, porque cada ciclo escolar nos enfrentamos a una diversidad de alumnos y entonces hay cosas desconocidas (...) tengo la obligación, el deber, de reconocer qué problemas hay, qué poseo, qué me falta, y reconocer que sí puedo hacer y dónde necesito ayuda y buscarla, afortunadamente el internet es una herramienta que nos facilita mucho la investigación y por otra parte los que tenemos la suerte de tener una USAER pues preguntamos, no hay muchos pretextos para decir que no puedo atender a determinado niño, tenemos que buscar la ayuda, la USAER tampoco puede saberlo todo, pero por lo menos pueden decirle a la mamá: yo no le puedo ayudar en todo, y usted podría llevarlo a otro lugar para atender su discapacidad o que se yo ...a mí me ha dejado reconocer que existen estos niños y no ignorarlos, (...) cuando yo empecé tenía buenas intenciones pero lo que hice no era lo más adecuado, esta profesión no es de buenas intenciones, y entonces hay que informarse lo teórico es importante y si existen los especialistas pues hay que buscarlos”

DG2: “el poder ayudarnos a que el niño pueda expresar lo que siente, muchas veces me he encontrado con niños que a mí no me dice nada de lo que les está pasando, pero yo sé que algo pasa, pregunto a la mamá tampoco sabe... pido la ayuda del psicólogo o con el maestro de USAER que platicuen con él y... cuál es la sorpresa que con ellos sí confían y les cuentan lo que les pasa. Y luego pues, nos reúnen con los papás platicamos y ya los padres hacen su parte y yo la mía, el chico también y a mí me ha servido mucho este apoyo (...) la USAER nos da trabajo a todos: al niño, a los padres y a mí y ya también yo me informo y pues... tengo más elementos para el trabajo con estos niños”

Analizar estos aportes desde la perspectiva de (Lévinas, 2000) es reconocer otras formas de alteridad, formas que nos permiten la reflexión, se trata entonces, “del cuestionamiento y el desplazamiento de la ontología del otro (...) el otro ya no es un dato sino una perturbación de la mismidad, un “rostro” que nos sacude éticamente” (Skliar, 2011, p. 118).

Como puede observarse, en estas entrevistas afloró este reconocimiento, de que la integración y la inclusión son posibles, en tanto exista una ética profesional que permita, a quienes las desarrollan, la posibilidad de reflexionar ante lo desconocido y actuar en consecuencia aun cuando esta acción implique reconocer la falta de elementos teórico-metodológicos para abordarlo, y la consecuente responsabilidad personal de la formación y la actualización. Por otra parte se reconoce que en lo individual la tarea se torna más compleja, por lo que también es apremiante reconocer la importancia del trabajo colaborativo y organizado, del saber pedir y brindar ayuda entre pares.

Un reconocimiento de esta categoría pone a los involucrados en otra perspectiva respecto al otro, o a eso otro, desconocido y misterioso que los altera, es decir por la forma en que estos actores han vivido las experiencias de integración/inclusión, les ha permitido una relación distinta con el otro, con su irreductible diferencia, entonces la relación cambia, y como señala Skliar 2011, ya no hay más violencia donde el otro debe, por fuerza, reducirse a lo mismo, ser lo mismo.

“Y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen aunque dispersas, aunque disímiles: la única aceptación posible es la de aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía en su ser irreductible” (op. cit. 119)

La aceptación de todo lo que esto implica, guarda una estrecha relación con un sentido ético, de esa ética de ser maestro citada por una de las entrevistadas en los ejemplos anteriores, una ética que supone tomar decisiones muy personales sobre la mejora del propio quehacer educativo y cito aquí para finalizar esta discusión de resultados, a un

educador que mucho nos mostró sobre cómo ser maestros, sobre cómo estar presentes en la educación del otro y con el otro:

“Me gustaría ahora agrupar la decisión, la seguridad, la tensión entre la paciencia y la impaciencia y la alegría de vivir como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas. La capacidad de decisión (...) es absolutamente necesaria en su trabajo formador (...) decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida” (Freire P. 2010:80)

Es claro que la Integración Educativa y la actual Educación Inclusiva son un continuo, que exige de la ruptura, que quienes la han vivido y realizado, han tenido que romper con viejos paradigmas, han tenido que vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia, siempre juntas, para poder ver resultados y es precisamente viviendo la experiencia, quizá con alegría o entre desaciertos, pero con disposición para superarlos, que se hace posible toda acción por la inclusión, o más aún por el derecho a la educación de los que por tanto tiempo han sido excluidos o por lo menos pensar que es posible.

Capítulo 5

Conclusiones y recomendaciones

La intención de todo trabajo investigativo, es presentar resultados generales, que van dirigidos a todas las personas que puedan interesarse en el tema. Por ello, presentar conclusiones, que pueden ser parciales e inacabadas no puede evitar llevar consigo recomendaciones y nuevas preguntas que la investigación ha generado. No obstante, su elaboración busca dar respuesta a las preguntas de investigación que guiaron el trabajo investigativo y se han considerado también los supuestos iniciales que sustentaron esta tesis.

En su construcción se han tomado en cuenta los tres casos presentados, en cada una de las categorías analíticas utilizadas y se agrega al final sencillas recomendaciones que aporten nuevas posibilidades de mejora.

5.1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva

La investigación arroja datos interesantes sobre cómo se vivió esta relación de los actores con las políticas, en primer término la implementación de estas políticas se mira como un implantación arbitraria, como algo que se establece por decreto sin considerar las condiciones de la Educación Especial: escaso personal, un enfoque asistencial y terapéutico que caracterizó por mucho tiempo sus prácticas y la falta de experiencia en la atención a las discapacidades desde un enfoque educativo.

En el caso particular del estado de Hidalgo la Integración Educativa (IE) fue un proceso vivido como una implantación normativa, bajo un discurso que fue entendido desde la subjetividad de cada uno de los actores que la han desarrollado.

En tales condiciones el encuentro generado por la IE entre la Educación Especial y la Escuela Regular, se caracterizó por factores de enfrentamiento y roce entre subjetividades singulares y diferenciadas.

Los participantes de Educación Especial (EE) coinciden en que ese encuentro, se ha vivido como una lucha por convencer a los actores de la Escuela Regular (ER) sobre los beneficios que un trabajo colaborativo entre todos los actores de una comunidad educativa, puede traer, no sólo para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que las presentan, sino también para darse la oportunidad de mirar desde otra perspectiva la diversidad de individualidades que pueden converger en un grupo y vivirlo como un factor de enriquecimiento de la vida escolar.

Otro aspecto, que estos actores señalan es que no se consideró la histórica cultura escolar homogeneizante que se vive en las escuelas sobre todo, en este caso, en la escuela primaria, aunado a la multiplicidad de programas que se atienden, los grupos numerosos, los espacios limitados y la marcada ausencia de un marco teórico metodológico actualizado que dirija la práctica educativa de muchos de los docentes de educación básica.

Lo anterior es visto por estos actores como una marcada diferencia en las formas de abordar los problemas que sus alumnos presentan y que, según estos entrevistados seguirán existiendo mientras no se logre la unificación de criterios respecto a la diversidad pero sobre todo respecto al derecho a una educación de calidad para todos.

Por otra parte la Integración suponía un trabajo colaborativo entre el docente regular y el personal de la USAER que permitiera una Evaluación Psicopedagógica (EPP) de los alumnos en atención, así como una intervención psicopedagógica orientada desde una Propuesta Curricular Adaptada (PCA) este trabajo conjunto fue una de las mayores dificultades afrontadas por todos los involucrados desde distintas visiones y percepciones, presentándose momentos críticos en esas relaciones y una complejidad manifiesta que desembocó en un desinterés en muchos de sus protagonistas tanto de la Educación Especial, como Educación Primaria, por su consolidación.

Por su parte, las docentes de escuela primaria que participaron en este trabajo, consideran que la IE es un proceso que les requirió de mucho tiempo y mucha preparación para entender sus finalidades y su importancia.

No obstante, señalan, al igual que los actores de la EE que los resultados de IE son hasta el momento parciales y consideran que a pesar de ello, la IE ha sentado las bases para una Educación Inclusiva.

Es decir, la implantación de estas políticas educativas provocó en sus aplicadores un sentido de exterioridad constitutiva que pudo generar lo que Buenfil 1997, describe como procesos de inclusión-exclusión y tres tipos de relación entre los elementos que las conforman: diferencia; enfrentamiento o lucha y contacto o encuentro.

En cuanto a la diferencia como tipo de relación: se reconoce que los aspectos políticos de la Integración Educativa y la Educación Inclusiva, no solo aludieron a cuestiones de negación, o antagonismo entre sus aplicadores sino también a una condición de articulación que permitió la construcción de cuestiones equivalentes y de identidades sobre quienes lograron percibirse como integradores o inclusivos y quienes en este momento continúan resistentes o inmóviles.

Por otra parte, en relación con las autoridades que administran estas políticas se perciben claramente dos momentos caracterizados por dos formas distintas de entender los referentes políticos de estos modelos.

En primer lugar, en el momento inicial de la IE, aunque percibido como arbitrariedad, hay una respuesta de las autoridades de tipo emergente, sin embargo, las estrategias realizadas de modo paulatino intentaron partir del contexto, en este caso de las propias necesidades del estado de Hidalgo, lo cual generó un sentido de autonomía, es decir de cómo posibilitar la IE con las condiciones existentes en la Educación Especial y considerando la postura de la Escuela Regular de quien ya se tenían referentes de su carácter homogeneizante a partir de la experiencia de los Grupos integrados y las Aulas de Apoyo.

En un segundo momento y tras los cambios y nuevos nombramientos de las autoridades estatales, se percibe un sentido institucionalista, donde el decreto es ley y se intenta por todos los medios, sobre todo de una capacitación más que intensiva, exhaustiva,

dar los resultados exigidos por el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE).

A raíz de esta situación, los aplicadores viven estos procesos como una ola de cambios constantes y mucha presión por los resultados, lo cual genera impactos positivos, como es la tendencia a la formación por interés personal, pero también una fuerte resistencia en un sector importante del personal de EE y en un amplio sector de la ER como impacto negativo de esa postura.

Lo anterior permite concluir, que la coexistencia de ambos polos confirma que “se puede hablar del carácter constitutivo de lo político en la historia (...) de los modelos educativos o de cualquier procesos social, es también en ese sentido que puede decirse que lo político atraviesa –aunque no agota- cualquier relación social, y de ahí su ubicuidad” (Buenfil, 2001, p.66). Esto es, el carácter discursivo de las políticas motivo de esta tesis, siempre estuvo presente y trastocó de maneras diversas y subjetivas las prácticas de sus aplicadores.

Respecto al segundo tipo de relación, el enfrentamiento o lucha, estuvo también en el proceso, que como ya se ha dicho, fue vivido como un suceso conflictivo con diferentes momentos de crisis, sin embargo, estas crisis llevaron también a vivir esa lucha y conflicto (en ambas partes) como una condición para posibilitar las rupturas que cada sujeto tuvo que hacer desde la individualidad, lo cual pone de manifiesto, que a pesar de sus resultados parciales la IE y la EI provocaron una ruptura de paradigmas, demostrando que era posible la inclusión de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, sobre todos aquellas asociadas a las diferentes discapacidades.

Por último, la relación caracterizada por el encuentro, contacto y roce remiten a procesos de cambio, porque para cambiar mi forma de pensar sobre cualquier propuesta debo encontrarme con esa propuesta, y si bien algunos lo hicieron a través de la ruptura, otros lo hicieron desde una transformación paulatina de orden simbólico y sólo a través del contacto con eso que vino del exterior (la Integración Educativa) es que se dio esa dislocación que los ha llevado poco a poco a un momento de estabilidad y les permite entender los cambios y seguir sus trayectorias profesionales.

5.2 La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad

La Integración Educativa tuvo una fuerte carga emocional en su implementación, gestando nuevas relaciones en los espacios de trabajo: antes de la Integración, y según información vertida por los entrevistados en EE, una buena parte del personal que brindaba apoyo a la educación básica lo hacía desde dos espacios: los Centros Psicopedagógicos (CPP) y los Grupos Integrados (GI), estas formas no consideraban una relación de trabajo directa con los docentes de educación básica, y en ambos espacios se trabajaba con alumnos y alumnas que cursaban la educación primaria, con dificultades para el aprendizaje, pero, no de discapacidad.

La llegada del personal de la USAER a las escuelas fue vivida como una invasión del espacio que puso de manifiesto la generación de distintos grados de alteridad, que derivaron en un sentido ajeno-externo hacia la Integración Educativa y sus implicaciones.

Como ya se ha comentado, la exterioridad con que fue revestida la Integración Educativa, la expuso como una política que venía de afuera y provocó sentimientos de extrañeza, al respecto (León, 2005), explica que lo que viene o se queda afuera, es visto como una extensión lejana o desconocida por lo tanto se llena de significaciones acordes a un sentido emocional y racional establecido, lo cual dota de un valor figurativo o imaginario a esas extensiones para poder nombrarlas y apropiarlas.

Esta idea permite describir cómo estos actores, en un principio, construyeron un imaginario de lo que era o podía ser esa nueva política y tuvieron que vivirla para poder apropiarse de ella, aunque la investigación prueba que no todos lo lograron.

Pero, situándonos, de nuevo, en la relevancia de estas experiencias, y los sentimientos que generaron, puede decirse que nada nos es ajeno, porque entonces se agregaría que nada no es totalmente propio, lo que sí es real, es que todo afecta a la existencia en general, si esto es así, también nuestra propia forma de ser y de estar en el mundo es responsable, aunque no deliberadamente consciente de ello, del modo cómo <<lo Otro>> responde ante nuestra presencia "...desde el momento en que el Otro me viera, yo soy responsable de él sin siquiera

tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe”(Levinas ,1982 citado por León, 2005, p.61)

Lo anterior, explica las diferentes actitudes que se generaron en los actores durante los procesos de integración/inclusión, así, muchos se hicieron responsables del otro, y de sí mismos ante lo que implicaba su inclusión, después de una histórica exclusión, pero en otros no sucedió eso, no fue posible la construcción de ese puente de comunicación, fue más fácil permanecer indiferente, inmóvil.

Sin embargo, también es cierto que el encuentro entre unos y otros en este caso los actores de la Escuela Regular y los de la Educación Especial en un espacio de intersección como lo fue la Integración Educativa, no implicaba por necesidad el intercambio, la negociación, porque era muy difícil ligar subjetividades, sentires y comportamientos sólo por estar en un espacio compartido y que se diera forzosamente una armonía social o educativa, porque la coexistencia entre alteridades comprometía a todos, pero ese compromiso, tenía que haberse dado en términos de responsabilidad como un primado de la intersubjetividad o de la comunicación, necesarias en un trabajo colaborativo, y eso no ocurrió de modo total. Es decir la IE siempre fue mirada desde su posición de exterioridad por lo que se vio impedida a configurar, ordenar o conectar los elementos que se requerían y así adquirir un sentido de porqué hacerlo.

Lo que sí ocurrió fue la mirada de cada uno de los actores, pero una mirada propia, la que provenía de su interior, en unos casos se logró el conecte con el otro, pero en otros, la mirada permanece desconectada, separada y distante, sobre todo porque esas nuevas presencias (lo alumnos y alumnas integradas) no representaron nada para la propia experiencia, ni la realidad que se vive en un momento determinado.

Las actitudes mostradas ante la inminente integración de los alumnos con n.e.e sobre todo en los casos con discapacidad, fueron claras muestras de un sentimiento de otredad manifiesta que generó sentimientos encontrados en quienes la vivieron encontrando en ocasiones un claro rechazo hacia “el integrado” o “integrada” y a la vez hacia el personal de USAER.

Es claro, que cuando estos actores enfrentaron la realidad de la IE para vivenciarla se dieron cuenta de que el discurso, lo que estaba escrito, solo pudo darles una visión reducida de lo que significaba este cambio, y por otra parte, ni esa información ni los propios elementos de los actores involucrados, fueron lo suficientemente útiles para captar lo que Levinas llama la <<absoluta radicalidad del Otro>>. De ahí que surgiera la decepción, el desencanto y la escasa paciencia ante la revelación de una Otredad tan radicalmente distinta que salía de los cánones de identidad establecida por nosotros mismos a lo largo de la historia.

5.3 La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación

Las experiencias que estos actores han tenido durante este tiempo (1999 a 2012) les ha permitido reconocer que todos esos cambios, en cuanto a los enfoques y las actitudes mostradas por ellos mismos u observadas en los otros, les permiten hoy reconocer que sus vidas tanto profesionales como personales han sido trastocadas, transformadas y esto es un hallazgo tanto en el personal de EE como en el de EB, pasando obviamente por momentos críticos en que se sintieron, dicen algunos, *desprofesionalizados*, a veces *forzados* y otras más *ignorados* no obstante, la mayoría de estos actores vivieron este proceso como un ejercicio de vida que ha dejado una huella que les permite ver al otro de una manera distinta.

En estos actores hay un notorio desarrollo lo que ya se ha discutido como concernimiento, pero también denotan el desarrollo de un sentido ético que ha traspasado los límites de la profesión y se ha tornado en una ética personal, o como lo plantea (León, 2005), estas experiencias de integración/inclusión permitieron el surgimiento de la necesidad de “desarrollar *una ética sobre el ejercicio de los propios modos de ser y estar en el mundo* [...] se requiere de *una ética sobre las constituciones ontológicas* que se realizan como formas de vida ante, con, entre y durante el devenir de otras formas de existencia” (León 2005, p. 59)

De este modo es pertinente recurrir a Levinas, para quien la condición del pensamiento y de toda experiencia se constituye en una experiencia moral. “por ética se puede entender esa especie de <<moral terrestre>> leviniana donde los modos de ser, propios y

ajenos no se reducen a un concepto. Son una realidad viva que nos demanda una responsabilidad intrínseca por el solo hecho de estar ahí.” (Op. cit. p. 59)

A pesar de estos resultados, cabe destacar, que también, varios de los participantes opinan que no hay mucha evolución, que la resistencia persiste y que aún se está muy lejos de lograr los objetivos de la Integración y más aún de la posibilidad de una Educación Inclusiva, ante lo cual cabe subrayar que los resultados de la IE son expresados por todos los participante como parciales, y que hay un constante señalamiento sobre el hecho de ignorar cómo se ha desarrollado la IE en aquellas escuelas que no cuentan con el apoyo de las USAER y que son la mayoría, pero eso es otro tema, abierto a otra posible investigación.

La huella que las experiencias de integración/inclusión han dejado en sus actores tiene que ver con un proceso reflexivo y personal que llevo mucho tiempo, pero que generó un sentido de responsabilidad no sólo por el otro sino también por sí mismo, la serie de constantes cambios, no sólo derivados de las políticas, motivo de esta tesis sino también por las constantes reformas educativas que han venido sucediendo en nuestro país, desde la década de los 90, propició un interés por la formación y la actualización, trayendo como consecuencia positiva el interés de muchos de los actores participantes en esta investigación por su propia formación profesional.

Desde la óptica de una postura filosófica, este interés se tornó en una responsabilidad por la propia ontología, que tiene un estatuto diferente a la conciencia cognitiva de su contenido: “La responsabilidad, en efecto no es un simple atributo de la subjetividad (...) La subjetividad no es un para sí; es, una vez más, inicialmente para-otro. El Otro <<...se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento – en tanto yo-soy responsable de él” (Levinas, 1982: p.80)

Lo antes citado, significa asumir que siempre se está implicado en el mundo, y por tanto es necesario tomar una postura ante lo nos pasa en él y reconocer que, cuanto nos pasa nos impacta, aunque de diferente forma a cada uno.

Estos resultados, nos indican que las experiencias vividas por estos actores en torno a los procesos de integración y de inclusión, generaron en muchos de ellos la capacidad para ponerse del lado de la realidad ajena y la clave para lograrlo está relacionada con la construcción de un amor que no neutraliza su alteridad, sino que la acepta y la reconoce con generosidad, como parte de la intersubjetividad que implica su encuentro.

Para cerrar, con una recomendación al respecto, es preciso traer de nuevo el aspecto emocional que afloró en gran parte de las intervenciones de todos los participantes por el fuerte impacto que les dejó el encuentro con la discapacidad y que movió fibras sensibles de su ser, pudiendo mostrar muchas veces nos sólo un amor a su profesión si no el desarrollo de un amor y generosidad totales y personales. Cierro aquí con esta cita:

“El amor y la generosidad como competencia ontológica, entonces, forman parte de esa condición de posibilidad, de ese presupuesto y horizonte básicos para toda la vida social, con que autores como Levinas nos demandan enriquecer nuestra subjetividad y constitución existencial” León, 2005:137)

5.4 ¿Qué hacer con la experiencia investigativa? Recomendaciones

A partir de los resultados anteriores es posible hacer algunas recomendaciones que permitan dar utilidad a las experiencias vividas por los participantes y al análisis realizado aportando sugerencias específicas, a partir de los aspectos tratados.

En este sentido las recomendaciones se presentan en tres grupos: 1. En relación a los aspectos políticos de la integración/inclusión 2. En relación a los aspectos de alteridad-otredad de la integración/inclusión 3. En relación a los aspectos subjetivos de la integración inclusión.

1. En relación a los aspectos políticos de la integración/inclusión

Una recomendación ante los resultados parciales e individuales, que han tenido las políticas de Integración e Inclusión y que las revela como una constante promesa de plenitud que no se cumplirá, es reflexionar sobre el contenido y sentido de la propia política.

Además de un diagnóstico contextual y un balance asertivo de los insumos materiales y humanos que el diseño e implementación que una política educativa requiere, es importante incluir como factor preponderante la atención a la dimensión subjetiva de todos los actores del proceso educativo y sobre las necesidades (cualquier necesidad) que surjan durante el mismo.

No podemos seguir hablando o buscando que tipo de educación, si será inclusiva o integradora, especial o regular, tienen que ser una educación en su más alto y holístico sentido, porque sólo así podrá atender las diferencias.

2. En relación a los aspectos de alteridad-otredad de la integración/inclusión

La alteridad es un rasgo presente en toda relación humana, el encuentro con el otro siempre generará diferentes respuestas que tienen que ver con cada sujeto, no obstante, esos grados de alteridad que se generan pueden tener aspectos positivos y otros serán negativos.

Al respecto, y derivado de los resultados de esta investigación, cabe la recomendación del desarrollo de una ética de la alteridad, que ya se ha discutido a lo largo de los resultados presentados, ¿Cómo hacerlo?

En primer lugar, tendríamos que dejar de producir alteridad, es decir dejar de utilizar al otro para reafirmar lo que somos o lo que creemos que somos. En este sentido, no se trata de aceptar, tolerar o interactuar con el otro o con lo otro, se trata aquí de aprender a estar en el mundo con el otro, con lo otro, lo cual, si implica aceptación, es la aceptación de su irreductible diferencia, y ocuparnos de cómo mirar esa diferencia, pero mirarla bien, porque no puede ser entendido lo que es ignorado.

Una segunda condición, tienen que ver con destruir por fin, algunas denominaciones como son lo *normal* y lo *anormal*, tendrían que desaparecer de nuestro ideario, sobre todo al aplicarlos a las personas sean, niños, niñas, hombres o mujeres, sencillamente no deberíamos aplicarlos. Pues se trata efectivamente, de personas no de fenómenos. Lo cual ayudaría mucho en la comprensión de las diferencias.

Una tercera condición, que tiene que ver con la educación, es pensar en la construcción de una Pedagogía de las Diferencias, se trata de una Pedagogía que incluya a la Semiótica de la alteridad, al Concernimiento y la amorosidad como componentes de la formación y la práctica de los involucrados en el hecho educativo, para proyectarlos más allá de los límites de los espacios escolares.

3. En relación a los aspectos subjetivos de la integración/inclusión.

El aspecto subjetivo de los procesos de integración/inclusión es inherente a su propia naturaleza, dado que suceden entre sujetos. Es en este aspecto donde es complejo ofrecer alternativas porque en los asuntos subjetivos no hay subjetividades positivas o negativas, son simplemente subjetividades.

No obstante, la investigación demostró, que a mayor involucramiento de los sujetos en estos procesos, mayor capacidad para el desarrollo de estrategias que permiten entender y atender las individualidades de un grupo.

Esto puede traducirse en la posibilidad de desarrollar a partir de las sugerencias de (Porter & Tedesco 2006), sobre el diseño y elaboración de Políticas de la Subjetividad, bajo tres aspectos: 1. La Capacidad para formular proyectos; 2. Capacidad para elaborar narrativas acerca de la situación y 3. La confianza por parte de adultos significativos, en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa.

Lo anterior puede aportar, grandes posibilidades de inclusión plena, no sólo de todos los alumnos y alumnas cualquiera que sea su condición, sino la inclusión de todos los actores educativos incluidos los padres y madres de familia y la comunidad a la que pertenecen a partir de proyectos que partan de la narrativa personal de cada uno de ellos que nos permita conocer sus necesidades y que a través de la confianza en actores educativos (autoridades, docentes y especialistas) se transforme y supere la situación adversa, que esté obstaculizando el desarrollo escolar y personal de los alumnos, de todos los alumnos y las alumnas, de manera simultánea en la escuela y en todo medio en el que ellos se desarrollen.

En este sentido, la experiencia acumulada de los diferentes participantes, trastocada por sus subjetividades, sus aciertos y desaciertos, analizados en esta investigación puede ser una oportunidad para rescatar elementos que permitan la construcción de estas políticas.

Una final consideración que esta tesis quiere aportar es que para el diseño de una política educativa que piense en las diferencias, habrá que pensar también que esta, ha de estar sustentada en una ética de la alteridad, que regule su producción y reduzca su impacto negativo (la resistencia y la inmovilidad), hasta ahora las históricas formas de exclusión, han dejado efectos considerables entre nosotros, toca entonces a la educación, reconstruirse, a través de educadores significativos, aquellos que no pretendan completar a nadie, sino más bien, quieran sólo acompañarlo... y autoformarse y decidirse por la amorosidad y el concernimiento para estar con el otro y ser con el otro en este mundo, porque como Skliar ha hecho incapié constantemente, si el otro no estuviera ahí, allí, aquí...entonces difícilmente, simplemente no habría relación humana.

Referencias consultadas

Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. FCE. México.

Álvarez, J L. & Gayou J. (2010) *Cómo hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador. México D. F.

Arnaiz, P. “Educar en y para la diversidad” [www.educaciónespecial.sepdf.gob.mx/.../MC\(08/diciembre/2013\)](http://www.educaciónespecial.sepdf.gob.mx/.../MC(08/diciembre/2013))

Bertel & Busquets Coord. (2003) “*Educación, Derechos Sociales Y Equidad Tomo I*”. En: *La investigación educativa en México*. 2ª. Edición COMIE Publicaciones.

Babbie, E. (2000) *Fundamentos de la investigación social*. Internacional Thompson. Editores. México, 2000.

Blanco, R. (1999). “*Hacia una escuela para todos y con todos*”. En: Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe. Pág. 48, 55-72.

Brogna, P. (2009) “*Las representaciones de la Discapacidad la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes*”. En: Visiones y revisiones de la discapacidad. Fondo de Cultura Económica. pág. 157-187.

Buenfil Burgos, R. N. (2003) El fantasma: exclusión y huellas de lo teórico en la formación del investigador en educación. *Revista Desafíos*. Bogotá Colombia. No. 8. Semestre 1/2003. Pág. 1-31.

Buenfil, R. N. (2008) “*Presentación*” en: Soriano P. Reinalda y Ávalos L. María Dolores. Coordinadoras (2009) *Análisis Político del Discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. Juan Pablos Editor, México, pág. 11-25.

Cardoso M. J. (2007) *Trabajo Colaborativo: estrategia clave en la educación de hoy*. http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art. (17/mayo/2014)

Coll, C., Marchesi, A. (2002). “*Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar*”. En: *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. Psicología de la educación escolar. Alianza Editorial. Barcelona. pág. 331-353.

De la Vega, E. (2008) *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Noveduc. 1ª. Edición. Buenos Aires.

Echeita, G. (2007) “*Ya no, pero todavía tampoco. Entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial*” Conferencia Inaugural del Congreso Internacional: Integración Escolar e Inclusión Educativa. Puebla, México.

García, I. Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L., Mustri, A y Puga, R. I. (2000) *La integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP-DGIE.

Giroux, S. & Tremblay G. (2004) *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción*. Trad. Beatriz Álvarez Klein México FCE, 2004. (Colec. Educación y Pedagogía).

Jacobo, Z., & Campos B. (2008) *Discapacidad y Subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo*. REVISTA MAL-ESTAR E SUBJETIVIDADE-FORTALEZA. VOL. VIII- NO. 4. pág. 885-909 DEZ/2008.

Jacobo, Z. (2012) *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. Noveduc libros. Buenos Argentina.

Jofré, J. L. (2007) “*Teoría de la Discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos*”. En: Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis- Argentina. Año VIII Número I 16/2007 pág. 199-222.

Kuhn T. (1987) IX. *La tensión esencial: tradición e innovación en la investigación científica*. En: La Tensión Esencial. Estudios Selectos sobre Tradición y el Cambio en el Ámbito de las Ciencias. CONACYT. Fondo De Cultura Económica. México. pág. 248-262.

Larrosa, J. (2002) *Capítulo II. Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia*. En: Morata S. L. Investigar la experiencia educativa. José Contreras y Nuria Pérez Lara (Comps.).Madrid, España.

Larrosa, J. (2006) Sobre la Experiencia. En: *Revista de Psicología Ciencias de l'educació y de l'esport* ISS 1138-3194 No. 19 pág. 87-112.

León, E. (2005) *Sentido ajeno: competencias ontológicas y otredad*. Rubí (Barcelona). Anthropos Editorial: México: Universidad Nacional Autónoma de México, centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Levinas E. (1987) *La huella del Otro* Traductores: Cohen E., Ravinovich S. y Montero M. Ed. Taurus Alfaguara México D. F.

Levinas E. (1882) *Ética e Infinito*. Madrid, La balsa de la Medusa, 41, segunda edición en español (2000)

Levinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Traducción de José Luis Pardo. Pre-Textos. Primera reimpresión en español.

Majone, G. (1997). "Análisis de las Políticas y Deliberación Pública". En: Majone, G. (1997). *Evidencia, Argumentación y Persuasión en la Formulación de Políticas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1ª. Edición pág. 35-79.

Mardones, J. y Ursua (1994). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara, México, 1994.

Melero, M. (2006). “La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva”. (Español). *Sinéctica* No. 29 p. 4-18. Fuente Académica, de EBSCO de acogida.

Miranda, F. (2007) *Desarrollo Histórico y Conceptualización de las Políticas Públicas. Un ensayo de Interpretación*. UPN Unidad Durango, México.

Montero, M. (2000) “El sujeto, el otro, la identidad”. *Akados* vol. 2 No. 2, pág. 11-30.

Murillo, F. (2003) El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F. J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional del estado del Arte*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.

INNE (2012) *Panorama Educativo de México 2010. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media*.
<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/view/376/315>.

Parrilla, A. (2002) “Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva”. *Revista de Educación*, núm. 37 (2002), p. 11-29. Disponible en: Antología Curso Estatal de Actualización. Curso “Educación Inclusiva”. Dirección de Programa de Actualización docente (Hidalgo) www.hgo.sep.gob.mx

Parsons, W. (2007) “Políticas Públicas: Análisis de implementación y sus resultados” Cap. IV. En: Parsons, W. (2007) *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*, FLACSO, México, 2007. pág.. 481-509.

Pérez, M. (2007) La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas. *Revista de Estudios Socio-Jurídicos*, abril, año/Vol. 9 número especial Universidad del Rosario, Bogotá Colombia pág.142-165. <http://redaliyc.uaemex.mx>.

Piña M. de L. (2006) “La integración del alumno diferente; entre relaciones de conflicto interinstitucionales y personales”. en: *EDUCACION. Publicación Semestral de la Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo. Nueva Época. Año 3 NO. VI 1 y 2 Enero-Diciembre 2006* pág. 37-45.

Porter, L. (2006) “Políticas de Subjetividad para la Igualdad de Oportunidades Educativas. Un Diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. No. 8 (1) (14/julio/2014).

PREAL (2008) *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Américas. Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. No. 41 Julio 2008, Michael Barber, Mona Mourshed.

Quesada, B. (2011) “Aproximación al concepto de alteridad en Lévinas”. Propedéutica de una nueva Ética como filosofía primera. En: *Investigaciones Fenomenológicas*, Vol. Monográfico 3: Fenomenología y Política (2001) pág. 1-12.

Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw-Hill Interamericana. México D. F.

SEP (1992) *Acuerdo Nacional para La Modernización de la Educación Básica y Normal*.
www.sección2.com/pdf/leyes

SEPH (2004) *Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Hidalgo. Pachuca Hidalgo.

SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México Distrito Federal

SEP (2006) *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*.

<http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>

Stainback, S. y W. (2007) *Prólogo* en: Stainback, S. y W. (2007) *Aulas Inclusivas*. Narcea Ediciones. Madrid 2007. pág. 7-9.

Stake, R. E. (2010) *Investigación con estudio de casos*. Madrid-Morata. Quinta Edición.

Skliar, C. (2010) “El estar juntos en Educación, una pedagogía de las diferencias” Conferencia Inaugural del 1er. Congreso Nacional de Educación Inclusiva “desde cualquiera y cada una de las miradas...” Pachuca de Soto Hidalgo 26 de abril de 2010. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. En: *EDUCACION. Publicación Semestral de la Universidad Pedagógica Nacional- Hidalgo. Nueva Época Año 8 NO. XI 1 y 2* pág. 75-90

Skliar, C. (2011) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación”. Revista electrónica: Voces en el silencio.

Skliar, C. & Duchatsky S. (sin fecha) *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas*. En: www.porlainclusion.educ.ar/.../Ladiversidadbajosospecha.pdf

Skliar C. (2011) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de las diferencias*. Ediciones “Marina Vilte” Buenos Aires.

Souto, M. (1998) “Acerca de la Incertidumbre y búsquedas en el campo institucional”. En: Butelman I (1998). (comp.) *Pensando las Instituciones*. Editorial Paidós, pág. 77-158

Taylor S. & Bogdan R. (1987) “La entrevista en profundidad”. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona Paidós, pág.100-132.

Tedesco, J. C. (1994) “Tendencias actuales de las reformas educativas”. En: *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. OREALC No. 35 Santiago de Chile, diciembre 1994.

Torres, J. (2012) “Siglo XXI: Revoluciones del presente y conocimientos para entender y participar en la sociedad”. En: *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ed. Morata, S. L (2012) Madrid.

Zorrilla, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas..*
<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>

Zurita, U. (2011) “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa* ISSN (Versión impresa): 1405-6666 Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Revista@comie.org.mx

SITIOS DE INTERNET VISITADOS

www.iresie.unam

www.iisue.iresie.unam

www.hgo.sep.gob.mx

www.uaeh.edu.mx

<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/>

<http://cienciascognoscitivas.bravehost.com>

SECCIÓN DE ANEXOS

ANEXO 1



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
 8ª. GENERACIÓN 2012-2013



INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO.

INVESTIGADORA: MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

INSTRUMENTO NO. 1 FICHAS DE DATOS DE LOS INFORMANTES

PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO

Contar con información suficiente para clasificar datos relevantes de los informantes, que permita estratificarlos en grupos relativamente homogéneos y construir los casos de estudio.

| | |
|---|-------------------------------------|
| Lugar y Fecha: _____ | Ficha No. _____ |
| Sexo: _____ | Edad: _____ Años de Servicio: _____ |
| Formación Inicial: _____ | Posgrados _____ |
| Ocupación actual: _____ | Servicio Educativo: _____ |
| Funciones que ha desempeñado en el ámbito educativo _____ | |
| _____ | |

ANEXO 2



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
 8ª. GENERACIÓN 2012-2013
 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN



PROYECTO: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO.

INVESTIGADORA: MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

INSTRUMENTO NO. 2 GUIÓN DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD
 DIRIGIDA AL PERSONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE MAYOR ANTIGÜEDAD

SUJETOS DE APLICACIÓN: personal de Educación Especial de mayor antigüedad

PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA:

Obtener información relevante que dé cuenta de cómo han vivido, estos actores (personal de EE de mayor antigüedad) el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva desde lo profesional y lo personal.

1. ¿En qué tiempo laboraste en Educación Especial?
2. ¿Qué funciones desempeñaste durante tu estancia en Educación Especial?
3. El inicio de la Integración Educativa, ¿Qué cambios tuvo para ti?
4. Desde la función que desempeñabas, ¿Cuál consideras que fue la mayor dificultad para el desarrollo de la Integración Educativa?
5. ¿Cómo definirías los alcances que ha tenido la Integración Educativa?
6. ¿En algún momento de la Integración Educativa se pensó en la atención a la diversidad?
7. ¿Recuerdas en qué momento se comenzó a hablar de Educación Inclusiva?
8. ¿En ese momento cuáles eran las tendencias al respecto?
9. ¿En este momento cuál tu opinión respecto a la Educación Inclusiva?
10. De manera personal, ¿Qué te deja haber participado en el proceso de Integración educativa?

ANEXO 3



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
 8ª. GENERACIÓN 2012-2013



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E
 INCLUSIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO
 INVESTIGADORA: MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

INSTRUMENTO NO. 3: GUIÓN PARA ENTREVISTA A PROFUNDIDAD DIRIGIDA AL PERSONAL
 DE MAYOR ANTIGÜEDAD EN LA USAER

SUJETOS DE APLICACIÓN: Integrantes del equipo multiprofesional de las USAER (Directivos, Docentes
 de Apoyo, Docentes de Comunicación, Trabajadores Sociales y Psicólogos)

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Obtener información relevante sobre las experiencias vividas por el equipo multiprofesional de
 una USAER durante el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación
 Inclusiva.

GUIÓN DE PREGUNTAS

1. ¿Cuál es tu función dentro de la USAER?
2. Desde tu función ¿Cuál fue el mayor cambio para ti, con el inicio de la Integración Educativa?
3. ¿Consideras que hubo alguna dificultad para el desarrollo de tu función en la escuela regular?
4. Una de las características de Educación Especial y de la USAER es el trabajo en equipo ¿Consideras que hubo cambios en este trabajo, desde el Enfoque de la Integración Educativa?
5. Desde tu función ¿Cuál ha sido el mayor cambio que has observado, a partir de enfoque de la Educación Inclusiva?
6. Después de haber participado en la Integración Educativa y ahora en el desarrollo de la Educación Inclusiva, ¿Cómo describirías los alcances de cada una de estas propuestas?

NOTA: Solo se agregan nuevas preguntas para quienes tienen mayor antigüedad, considerando su función y que algunos ya habían participado en el *Focus Group* con toda la USAER, de igual modo las observaciones que me hicieron los observadores del grupo focal.

ANEXO 4



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
 8ª. GENERACIÓN 2012-2013



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN
 EN EL ESTADO DE HIDALGO

INVESTIGADORA: MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

INSTRUMENTO NO. 4: GUIÓN DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA DOCENTES
 REGULARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

OBJETIVO DE LA ENTREVISTA

Obtener información relevante que dé cuenta de las experiencias de Integración o Inclusión vividas por los directivos o docentes frente a grupo de Educación Básica que han participado directamente en estos procesos.

GUIÓN DE PREGUNTAS

1. ¿Desde cuándo cuentan en esta escuela con el servicio de la USAER?
2. Durante ése tiempo, usted, ¿ha integrado a su grupo a alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad?
3. Desde las funciones que realiza como docente frente grupo (o directivo) ¿Cuál fue el mayor cambio para usted, con la llegada del equipo de USAER?
4. ¿Cómo describiría el trabajo que como profesor (o Directivo) ha desarrollado con el equipo de la USAER para esas integraciones?
5. Desde su experiencia profesional ¿Considera que hubo alguna dificultad para el desarrollo de esas integraciones?
6. De las actividades que como docentes de grupo realizan en coordinación con el personal de la USAER ¿cuáles considera que han tenido mayor impacto en su práctica educativa?
7. Desde la perspectiva profesional ¿considera que la Integración Educativa ha logrado sus objetivos?
8. ¿Usted sabe a qué se refiere la Educación Inclusiva?*
9. En su opinión, ¿cuál es la diferencia entre Integración Educativa y educación Inclusiva?
10. De manera personal ¿qué le deja el haber participado con la USAER para, la integración de alumnos con necesidad de educativas especiales?

ANEXO 5



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
 8ª. GENERACIÓN 2012-2013



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO

INSTRUMENTO NO. 5: GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LA APLICACIÓN DEL “FOCUS GROUP”

INVESTIGADORA: MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

SUJETOS DE APLICACIÓN: Personal de una USAER

OBJETIVO DEL FOCUS GROUP

Obtener información relevante sobre las experiencias vividas por el personal de una USAER durante el proceso de la Integración Educativa y su transición a la Educación Inclusiva.

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LOS PARTICIPANTES

1. ¿Cuál era el enfoque y el modelo educativo de la educación especial cuando ingresaron a este nivel?
2. ¿En qué cambió su práctica con la llegada de la Integración Educativa?
3. Desde las funciones que realizan como equipo de USAER ¿Cuál consideran que ha sido la mayor dificultad que han tenido con los docentes regulares?
4. Desde su experiencia en las escuelas regulares ¿Cómo creen que son vistos los alumnos y alumnas integrados a las escuelas que atienden?
5. ¿Cómo es visto el personal de Educación Especial en las escuelas regulares?
6. De acuerdo a los resultados de su intervención en las escuelas, ¿consideran que la Integración Educativa ha logrado sus objetivos?
7. Ustedes recuerdan ¿Cuándo se empezó a hablar de Educación Inclusiva?
8. Para ustedes, ¿Cuál es la principal diferencia entre la Integración y la Inclusión Educativa?
9. ¿En su opinión que es lo que hace que un docente sea integrador o inclusivo?
10. En lo personal y en lo profesional ¿Qué les dejan las experiencias de integración o inclusión que han vivido en las escuelas?

ANEXO 6



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
 8ª. GENERACIÓN 2012-2013



CUADROS PARA LA TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN POR CASO Y CATEGORÍA ANALÍTICA

PROYECTO: EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL ESTADO DE HIDALGO.

INVESTIGADORA: MERCEDES VILLEGAS MUÑOZ

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

1. La experiencia como efecto de la discursividad, una exterioridad constitutiva.
2. La experiencia como exterioridad, alteridad, otredad.
3. La experiencia como reflexividad, subjetividad, transformación.

| Los textos orales (la voz de los actores) | Sistema Valorativo del investigador | Implicaciones y discusiones desde la fuente teórica | Categoría Analítica |
|---|---|--|------------------------|
| <p>DIR 1: “fue en 1992 que iniciamos con un espacio que llamamos Aulas de Apoyo (AA), comienza uno a vislumbrar los cambios en EE. ¿Cómo me fue?... al principio, pues complejo, porque ya no dábamos atención a un solo grupito,(...) nos comenzábamos a enfocar más a la situación de orientación, pero nunca dejamos de atender a los niños así como que: “son nuestros niños” y los seguíamos atendiendo en el aula de apoyo, o sea...no los dejábamos” (...). No pudimos romper ese esquema, inclusive hasta ahorita...”</p> <p>DA 2: “Pues estábamos “dicen” trabajando de manera separada (...) de manera clínica pues (...) el cambio fue meramente difícil (...) pues antes era CPP era nuestro elemento, después estar participando</p> | <p>En el estado de Hidalgo el esquema de las Aulas de Apoyo se consideró como la primera iniciativa de Integración es en ese tiempo que empiezan a darse los primeros cambios significativos y desaparece el esquema de Atención de los Grupos Integrados (GI) y los Centro Psicopedagógicos (CPP) esta situación vislumbra un grado de complejidad para los agentes de la EE, acostumbrados a la atención directa a los alumnos, y es notoria la actitud paternalista y de sobreprotección cuando los consideran <i>sus niños</i> y pone de manifiesto esa dificultad para romper esquemas de atención. Recordar esos cambios para</p> | <p>Es claro que los cambios generan rupturas. La ruptura, puede manifestarse como un enfrentamiento de fuerzas o visiones diferentes respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales o incluso como encuentro, contacto o roce más afines a un análisis epistemológico, dado que estas formas también se derivan de los procesos de cambio y movimiento que privilegian las trayectorias de discontinuidad que pudieron o no desembocar en rupturas “las rupturas son componentes de los procesos de cambio”. Si no hay ruptura, es difícil</p> | 1 |

| | | | |
|--|--|---|----------|
| <p>de manera directa o indirecta en las escuelas, donde verdaderamente se complican las cosas”</p> <p>DIR 3: “El cambio a la IE causó un gran desequilibrio en el personal de EE (...) porque ya sin grupo... con los maestros regulares pues... algunos te permitían observar, pero ya en las sugerencias... pues no, entonces nosotros seguíamos sacando a los chicos, porque nos angustiaba ver que no se hiciera nada y los niños nada más estaban ahí insertos”. Ahora, con la educación Inclusiva que no sé exactamente cuando entra, estamos en otro estatus frente a los docentes, somos asesores, y no a todos les gusta, nos critican y dicen: “<i>pues sí pero el chico no escribe, no lee</i>”, aun cuando haya tenido avances enormes en la interacción, en su autoestima, eso no lo valoran y por ejemplo para hacer un Informe de Evaluación Psicopedagógica (IEPP), es muy difícil que te acompañen, y aunque lo hagan y participen en la Propuesta curricular Adaptada (PCA) ahí se queda casi sin aplicarla sólo cuando el docente de apoyo va al aula, eso sigue sucediendo no con todos pero sí con la mayoría. “Y como directora te digo también los compañeros de EE se resisten por ejemplo a esto de asesorar, ellos prefieren atender niños de modo individual y la itinerancia...pues no quieren moverse de sus escuelas yo creo que por comodidad. (...) La IE no ha logrado sus objetivos, porque ves a maestros que son groseros, hirientes con los alumnos, eso nos mueve”</p> | <p>algunos les genera cierta nostalgia, sobre lo que era antes de la Integración y viven el inicio de este proceso como una complicación. Por otra parte, lo emocional aflora en estos actores se sienten responsables de estos alumnos entonces prefieren dar atención individual a esperar que el maestro tomo conciencia de su responsabilidad.</p> <p>Un sector del personal de EE también muestra resistencia ante los cambios derivados de la IE y la función de asesoría que la IE y la Educación Inclusiva requieren les implica renuncias por ejemplo, antes se planeaba para esos chicos, ahora hay que planear con el docente de cada uno de los chicos que se atiendan, eso exige una mayor organización y compartir la agenda con otros, y no todos han estado dispuestos y eso ha marcado una diferencia muy clara. Por ejemplo que en esta misma región haya una USAER que atiende a 20 escuelas mientras que las otras dos atienden a 8 y 4 respectivamente.</p> | <p>afirmar que hay un cambio, aunque también es cierto que no todo cambia por la vía de la ruptura” (Buenfil 1997). Queda expuesto que la Integración Educativa fue planteada como una promesa de plenitud, sin contemplar qué efectos podrían presentarse en los aplicadores de dicha política. Asimismo los cambios constantes en educación en ocasiones generan lo que Tedesco, (1994) define como efectos perversos de los cambios permanentes que se reflejan en el fortalecimiento de su rigidez e inmovilidad.</p> <p>En la participación de la Educación Especial (EE) en su trabajo con la Educación Básica (EB) ha ocurrido lo que bien describe Blanco G.R. (1999) en primer lugar el concepto de necesidades educativas especiales (nee) sigue siendo un dilema por problemas prácticos, cuestionamientos administrativos, proceso de etiquetaje y el término especial que remite a la discapacidad y que cualquier necesidad especial requiere forzosamente apoyos especiales. En segundo lugar la Integración se deriva del principio de normalización, se ha interpretado o limitado el concepto de integración creyendo que su único objetivo es la integración social. La preocupación</p> | <p>1</p> |
|--|--|---|----------|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | central ha de ser la educación de estos alumnos y no la integración. La Integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador propio de la EE al contexto de la escuela regular. | |
|--|--|--|--|