



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
SEDE IXMIQUILPAN- HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRÁCTICA EDUCATIVA

**La discapacidad como signo de exclusión en la Telesecundaria 234,
Palmillas, Ixmiquilpan, Hidalgo. Un estudio de caso.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

CLAUDIA ORTIZ PÉREZ

DIRECTOR: DR. ALEJANDRO MORENO LOZANO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

PÚBLICA DE HIDALGO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO

SEDE IXMIQUILPAN- HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRÁCTICA EDUCATIVA

**La discapacidad como signo de exclusión en la Telesecundaria 234,
Palmillas, Ixmiquilpan, Hidalgo. Un estudio de caso**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

CLAUDIA ORTIZ PÉREZ

DIRECTOR: DR. ALEJANDRO MORENO LOZANO

IXMIQUILPAN, HGO.,

JUNIO 2015

Hay algunos caminos que forman parte de todas las rutas trazadas:

Camínos que no se pueden esquivar.

Camínos que habrá que recorrer si uno pretende seguir.

Camínos en donde aprenderemos lo que es imprescindible saber para acceder al último tramo.

Ojalá nos encontremos allí.

Querrá decir que ustedes han llegado.

Querrá decir que lo conseguí también yo.

Jorge Bucay

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, por ser desde ahora mi segunda casa de estudios y le reconozco el profesionalismo en su enseñanza.

A mis primeros maestros: Alfonso Torres, Casimira Simón, Evelia Ruperto, Alicia Lugo, Jesús Bautista y Aniceto Islas Aquiahuatl, ellos me enseñaron el camino con lucidez permitiéndome abrir un abanico de posibilidades para seguir con entusiasmo en la investigación educativa.

A mi director de tesis: Alejandro Moreno por su tenacidad, su exigencia, su motivación para terminar este proyecto que trazamos juntos cuando lo conocí mejor en esta casa de estudios, Doctor siga con esa fuerza que emana desde su alma para poder apoyar a los futuros asesorados no hay duda que el universo esta de nuestro lado cuando hay voluntad y paciencia.

Al maestro José Luis Flores en todo momento atento con la revisión y esa humildad que lo caracteriza es quien es y quien aprenderé mucho con él.

A todas las personas que me apoyaron y que por cuestión de espacio en esta hoja saben que caben en mi corazón: mi gemela Zora, Yolito, Mar, hermano solecito, mi chipirrin, mi mamá, Erick.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I RESEÑA DEL PROCESO METODOLÓGICO	7
Fases del desarrollo de la investigación desde la ruta crítica	9
Descripción del escenario y sujetos.....	17
Primera fase	22
Los primeros pasos al campo	22
El diseño de instrumentos de investigación	26
Segunda fase	29
El acceso al escenario	29
Tercera fase	33
Los primeros datos emergentes del trabajo de campo	33
METODOLOGÍA DEL CASO ÚNICO: YADIRA	37
CAPÍTULO II LA DISCAPACIDAD: PRESENTE, PASADO Y ¿FUTURO?	40
Visión médico-asistencialista de los retardados.....	47
La visión indigenista de los enfermos en la época colonial	53
México y la Educación Especial (EE)	62
Freixa Batlle y la primera consolidación de la EE en Hidalgo	69
Políticas educativas en medio de la integración e inclusión educativa.....	73
La discapacidad auditiva hoy en día.....	84
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	89
La corriente estructural-funcionalista: Lentes para mirar un tipo de realidad	89
¿Quiénes somos?: normales, locos, sujetos o enfermos	91
El estigma signo adverso de la discapacidad.....	96
El signo de distinción en la discapacidad auditiva	98
Selección, eliminación y/o exterminio	100

CAPÍTULO IV.....	103
LA DISCAPACIDAD COMO SIGNO DE EXCLUSIÓN: EL ESPACIO SOCIAL DE YADIRA	103
El caso de Yadira	107
Un signo negativo: la discapacidad de Yadira.....	112
Viacrucis institucional: El monstruo de Yadira.....	116
Yadira y su nueva escuela de Palmillas.....	125
La escuela de Yadira por dentro	131
Prácticas de poder, liderazgo y control de los sujetos de la escuela 234 ..	138
<i>“No está el gato y juegan los ratones”:</i>	138
Sufrimiento institucional en el espacio de Yadira.....	143
Las relaciones de los docentes y sus estrategias de poder.....	146
Escuela igual a capacitación para el trabajo para que sean útiles.....	152
REFLEXIONES FINALES	157
REFERENCIAS	161
ANEXOS.....	168

INTRODUCCIÓN

El caso de Yadira que aquí se trabaja con amplitud, es uno de muchos ejemplos que por su condición de ser sorda, se ve envuelta con signos negativos que facilitan su exclusión. Se argumenta la discapacidad auditiva (DA), desde el espacio social construido por agentes y grupos distribuidos en función de una posición social de diferencias incorporadas en el cuerpo de los sujetos que en algunos casos los introduce a las distintas zonas de exclusión para ser *Otro* diferente o de ser un *hándicap mental*, de ser tratados como humanos inferiores (Broyna, 2009).

La inquietud por realizar un estudio de caso sobre la alumna mencionada, permitió abrir paso a una de tantas “vías para acceder al desvelamiento de los porqués que guían las acciones de los prácticos, de las asunciones teóricas, explícitas o inconscientes, que se encuentran en la base y que otorgan un sentido a tales actividades” (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 17).

La exclusión de ayer y hoy, no niega el reconocimiento de hablar solo de las condiciones de las personas con discapacidad, simplemente deja claro el ser distinto frente al distinto. En ese encuadre de la exclusión ¿La exclusión desde dónde? La exclusión concierne a algo más que las condiciones históricas, políticas, económicas, culturales, sociales, “Los excluidos son mujeres, hombres niños, familias, grupos que son colocados o que se colocan ellos mismos en situaciones personales y sociales intolerables” (Karsz, 2000, pág. 178). ¿Quiénes excluyen? La sociedad es quien establece medios para categorizar a las personas y su complementos es el atributo de percibirlos corrientes o naturales (Goffman, 2003).

Para ser excluido hace falta un escenario y mostrar a los sujetos impedidos por su condición que indica una falla dentro del tejido social de una estructura de

un sistema, seres humanos que no responden a reglas, parámetros o estereotipos convencionales de la sociedad donde les tocó vivir.

El escenario donde se desarrolló esta investigación, tuvo como marco la Escuela Telesecundaria 234 de Palmillas¹, ubicada en el municipio de Ixmiquilpan en el estado de Hidalgo. De esta manera se realizó el análisis del corpus de datos empíricos en relación a la discapacidad, y de ahí los primeros hallazgos encontrados con los docentes fue el sentido que les representó trabajar de más con los alumnos con discapacidad con sus implicaciones respectivas.

Los docentes que atienden educativamente a Yadira expusieron que no estaban obligados en la atención de los alumnos con discapacidad, argumentando la idea que el sistema de Telesecundaria no les brinda herramientas precisas para la atención educativa. El cariz que retoma en esta institución escolar es traslúcida, definida por condiciones de carencia, de imposibilidades, de falta de recursos económicos reflejado en las barreras físicas, el acceso idóneo al espacio escolar, la convivencia y la igualdad de trato.

La tesis fundamental que se argumenta en el interior de este trabajo de investigación es: La discapacidad es un signo negativo que se incorpora al cuerpo de quien la padece y que posibilita la exclusión de distintos espacios como el escolar y en distintos ámbitos. Si bien, el propósito es exponer las miradas segregadoras que se traducen en signos adversos de la exclusión, término que por su comportamiento atiende formas discriminatorias, marcadas por un déficit innato de la persona, un déficit adquirido por el medio social (Karsz, 2000).

El primer capítulo es denominado el proceso metodológico. En él se da cuenta de las Fases del desarrollo de la indagación, desde un instrumento para planificar la investigación denominado Ruta Crítica de Investigación para organizar el trabajo de forma lógica y congruente. En ese mismo tenor se describe el escenario, a los sujetos y se presentan cuatro fases que demanda la ruta. En dicho apartado de la primera fase se describen los primeros pasos al campo y

¹ El nombre y el lugar es ficticio.

diseño de instrumentos de investigación. En la segunda fase da cuenta sobre el acceso al escenario. En cuanto a la tercera fase se caracteriza el análisis de los datos emergentes del trabajo de campo y sistematización de la información. La cuarta fase comprende la concreción total expresada en la versión final de la Tesis que atraviesa un sinnúmero de reflexiones atravesadas por la teoría y el proceder metodológico riguroso.

El Capítulo II, se enfoca al recorrido histórico social, político, cultural, en la construcción de la discapacidad. Se sitúan períodos, etapas, visiones desde el plano internacional, nacional del marco de lo que representó un sujeto dibujado como un retardado, un deficiente o un enfermo y el trayecto histórico que marcó a lo que hoy en día se conoce como discapacidad.

En el Capítulo III, se destaca el marco teórico conceptual, con apoyo de diversas miradas como la de Michel Foucault (1926–1984) quien examina y parte de la premisa histórica de la exclusión de aquellos como los locos en la Edad Media, fueron el foco de temor y terror que había dejado secuela la lepra y las enfermedades venéreas en los siglos XVI y XVII (García, 2002). ¿Por qué esta introducción de Foucault? ¿Qué liga la locura a la discapacidad? Centra el sentido de ser la nueva vacante heredera del mismo contenido de exclusión, el mismo gesto que no discrepa, los sujetos con discapacidad están destinados a un encierro en una institución total (Goffman, 2004) que son “erigidas para cuidar a las personas que parecen ser a la vez incapaces e inofensivas” (Goffman, 2004, pág. 18).

Pierre Bourdieu² (1930-2002), discurre en la idea de la fuerza conservadora de desigualdades y como estas se ven perpetuadas en la Escuela Telesecundaria 234, así como los principios de diferenciación de acuerdo a las disposiciones que varían según el origen social de los sujetos. Esto se resume con lo que Bourdieu ha considerado sobre la posición ocupada en el espacio social, al decir que “en la

² Pierre Bourdieu, nació en Denguin, suroeste de Francia el 1° de agosto de 1930, realizó sus estudios en la École Normale Supérieure y en la Facultad de Letras París. En 1981, fue designado profesor titular de sociología en la institución el Collège de France, hasta el 2002.

estructura de la distribución de los diferentes tipos de capital, son también armas, dirige las representaciones de ese espacio y tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, 2011, pág. 36).

Finalmente en el Capítulo IV, se articula el dato empírico recabado del campo con los aportes teóricos-metodológicos de autores que se revisaron en las líneas: de investigación, histórico social y práctica educativa. En lo que respecta a la segunda, ayudó a recuperar el análisis institucional del constructo complejo en el que se generan y se desarrollan los problemas educativos. Se estudió la institución desde los campos que convergen en una serie de transformaciones y procesos heterogéneos: culturales, políticos, económicos, grupales y psíquicos, que producen interacciones entre sujetos y actores en los espacios institucionales.

A continuación la tesis que se sustenta a lo largo del documento es “La discapacidad como signo de exclusión en la Telesecundaria 234, Palmillas, Ixmiquilpan, Hidalgo. Un estudio de caso”, donde las categorías que se muestran son la exclusión, integración e inclusión que envuelven a la adolescente Yadira en un espacio social.

CAPÍTULO I RESEÑA DEL PROCESO METODOLÓGICO

La Maestría en Educación: Campo Práctica Educativa (MECPE), tiene como propósito “formar profesionales de la Educación de alto nivel, capaces de reflexionar analítica y propositivamente a la práctica Educativa.”³ Analizar el proceso de investigación con elementos que permitan al profesor-investigador arribar al nivel de interpretación, sistematización del trabajo de investigación y enfrentarse con dificultades que en el mismo se presentan. El primer obstáculo es enfrentarse al mundo de la pseudoconcreción en el que estamos inmersos “[...] es un claro oscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo la oculta” (Kosik, 1985, pág. 27).

El objetivo de este capítulo es mostrar el proceso de investigación que se llevó a cabo con la construcción de lo que hoy se presenta con **“La discapacidad como signo de exclusión en la Telesecundaria 234, Palmillas, Ixmiquilpan, Hidalgo. Un estudio de caso”**. De esta forma, se utilizó la *Ruta Crítica*, como herramienta que ayudó a ordenar el proceso de la investigación mediante cuatro fases.

En la primer fase se contempló: la metodología cualitativa de la investigación con un enfoque cualitativo-hermenéutico, el planteamiento del problema (delimitación y justificación), la construcción de un cuadro lógico de congruencias (aquí se considera la pregunta de investigación, los objetivos y los supuestos), así como la consolidación del estado del conocimiento y finalmente un sólido marco teórico-conceptual.

En la segunda fase, se arribó a la construcción sistemática del proyecto de investigación. Se diseñaron herramientas para recolectar el dato empírico en el trabajo de campo para preparar la operatización formal de la tercera fase con la aplicación de los instrumentos de investigación, la realización del esbozo de las preguntas para el registro de entrevista, la realización de esquemas y

³ Plan de Estudios MECPE, 2012.

cronogramas de horario para el ingreso al escenario y después realizar la tarea de análisis e interpretación de los datos. La cuarta fase, se expone la articulación del trabajo de campo con la parte teórica analizada durante el proceso de investigación, de manera puntual. A continuación se presenta la lógica procedimental del trabajo de investigación desde la etapa propedéutica hasta la culminación de la cuarta fase, marcado desde la ruta crítica.

La diversidad de matices que la discapacidad deja ver en el pensamiento de los otros que miran a un sordo en el espacio escolar como un ser exclusivo, inhabitual, distinto a los demás, anuncia la carga histórica de exclusión que transgrede al sujeto que se interioriza, se reproduce y se excluye.

Fases del desarrollo de la investigación desde la ruta crítica

Desde el momento que comenzó a generarse el interés por cursar una maestría en educación se dibujó la característica que se hizo constante y que atravesó los dos años escolarizados que duró el proceso de formación en esta institución de excelencia, de continua exigencia, reflexión y artesanía intelectual analítica, centrada en una parcela de la realidad del campo de lo educativo. Se intenta relatar con la intención de ser congruente en el desarrollo de la investigación con los elementos que contribuyeron durante el proceso que dejó la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE).

Los estudios de posgrado en la institución educativa como es la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Ixmiquilpan, requirió entregar un anteproyecto sobre alguna problemática de la práctica educativa. Al inicio se delimitaron las líneas en los que podía integrarse: Procesos de Enseñanza–Aprendizaje, Gestión Educativa; Estudios de Género e Identidad Docente; Evaluación Educativa y Procesos Curriculares; Formación Docente; Investigación Educativa; Historia, Sociedad y Cultura. La ubicación del anteproyecto se centró en procesos de enseñanza- aprendizaje.

A partir de la definición perentoria del interés investigativo se presentó la primera fase del diseño de investigación para comenzar a desarrollar una actitud reflexiva y problematizadora de la práctica educativa. Dentro de lo que fue el curso propedéutico se abordaron “Elementos teóricos metodológicos de la investigación educativa”, ahí se registraron las bases desde la perspectiva fundamentada de Pierre Bourdieu (1978), Ricardo Sánchez Puentes (1993), Michel De Certeau (1993), Juan Álvarez-Gayou Jungerson (2003), J. Filloux (1993), Eduardo Weiss (2003) y Jacques Ardoino (1997).

Las bases metodológicas de la investigación fueron perfilándose con el proceder personal, sistemático y reflexivo. El anteproyecto inicial respondió a una

dirección de intervención educativa⁴, pero al desplegarse la pregunta⁵ de ese momento en el proceso de construcción del objeto de investigación se entendió que la práctica educativa está constituida por múltiples dimensiones que la hacen una categoría compleja, donde la interpretación, la comprensión y el análisis se imbrican fuertemente en la tarea de investigar.

En un segundo momento existió el interés por analizar “La construcción simbólica de la atención educativa de alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. Los planteamientos que se generaron con el nuevo interés investigativo, repercutió en la asimilación del sentido de los referentes teóricos que se incorporaron a lo largo de la etapa propedéutica y de los dos primeros semestres de la maestría.

El rumbo de dichas perspectivas se modificaron, con la tarea de conformar el trabajo de investigación desde el enfoque cualitativo de corte interpretativo, ¿Cómo entender el enfoque interpretativo? Frederick Ericsson (1989) ha expuesto que “[...] se caracteriza por el criterio básico de la validez de los significados inmediatos y locales de las acciones desde el punto de vista de los actores” (Ericsson, 1989, pág. 196). Esto es, que el investigador se contamina con la realidad desde un intercambio de significados y sentidos diferentes de percibir la vida social. “Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de los otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo a sus interpretaciones de significado que han realizado” (Ericsson, 1989, pág. 214). Los referentes teóricos conceptuales sirvieron de insumos para la construcción de una problematización fuerte dentro del campo educativo que sirvió de basamento para partir de ahí hacia la construcción del proyecto de investigación.

⁴ Desde la mirada que hace Teresa Negrete (2011) ha referido que la intervención educativa se da en [...] espacios para pensar y actuar, en tanto que, el abordaje de cada temática conlleva una alteración por el juego múltiple de elementos que son recordados a la luz de las nuevas circunstancias en las que se ponen a revisión los saberes y que de manera inmediata se relacionan con la memoria práctica de los involucrados en las investigaciones en las intervenciones, de ahí también su carácter táctico (Negrete T. d., 2011, pág. 8).

⁵ La pregunta se refirió a problematizar sobre ¿Cuál es el uso y aplicación del material didáctico del docente con sujetos sordos en el nivel Telesecundaria?.

Durante la fase propedéutica, se consideraron herramientas teóricas que permitieron reflexionar sobre los cuestionamientos que como investigador se tiene en el trabajo de la construcción del objeto de investigación, el autor con mayor incidencia en su uso, fue Pierre Bourdieu (1978), para la definición de las bases teóricas y principios metodológicos de la investigación:

[...] la investigación empírica no necesita comprometer tal teoría para escapar del empirismo, siempre que ponga en práctica efectiva, en cada una de sus operaciones, los principios que lo constituyen como ciencia, proporcionándoles un objeto caracterizado por un mínimo de coherencia teórica (Bourdieu, C, & J.C, 1978, pág. 63).

En la misma definición de la construcción del objeto, fue de gran apoyo el “Encuentro regional de investigación educativa”, realizado el día 24 de noviembre del 2012, en el marco de la semana de la *Ciencia y Tecnología XIX*, en las instalaciones de la secundaria de la comunidad del Tephé. Las observaciones fortalecieron el sentido de la pregunta de investigación, así como los supuestos y la importancia de considerar más referentes teóricos que se inscribieran al tema de discapacidad. Y fue hasta el segundo semestre cuando el problema de investigación dio un giro con la integración de un cuadro lógico de congruencias en el cual se planteó: la pregunta de investigación, el objetivo de investigación y los supuestos. Esta manera de organizar el trabajo abrió la posibilidad de realizar un estudio de caso con una adolescente sorda de la escuela Telesecundaria 234 de Palmillas.

Pregunta de investigación	Objetivo de investigación	Supuestos de investigación
¿Cuáles son las prácticas de exclusión que vive Yadira en la Telesecundaria 234, Palmillas, Ixmiquilpan, Hgo.?	Analizar e interpretar la exclusión que vive Yadira en la Telesecundaria 234, Palmillas, Ixmiquilpan, Hgo.	<ul style="list-style-type: none"> *Los docentes les significa más trabajo atender a los alumnos con discapacidad. *Desconocen el tema de discapacidad. *Falta de capacitación docente. *Bajo capital económico y cultural de los padres de familia en el sistema Telesecundaria.

Este cuadro permitió la construcción lógica del planteamiento al problema que fue sumándose con la construcción de la ruta crítica, si bien, desde esta óptica Ricardo Sánchez Puentes (1993) lo denomina la etapa de problematización⁶, en donde todo profesor-investigador, trata de resolver, averiguar y explorar desde su interés un objeto de estudio y a partir de un problema de investigación es “que se desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sánchez R. , 1993, pág. 67).

⁶ “La problematización, se entiende como “un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor. Al problematizar, el profesor- investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de los mismos. La problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, acciones concretas” (Sánchez, 1993, pág. 27).

Encontrarse en el centro mismo de la experiencia de los sujetos que cuestionan, en cada momento histórico y en cada sociedad, de una determinada manera en función de un saber, da la posibilidad de encontrar las formas que toman efectos que causan las personas como objetos de estudio. Por ello el investigador cualitativo se encuentra frente a un “objeto que es al mismo tiempo sujeto y, a la vez portador de proyectos” (Ardoino, 1997, pág. 127).

La problematización fue una actividad constantemente vigilada metodológicamente, y por su complejidad caracterizó los primeros ejes que giraron alrededor de lo planteado. De esta forma se bosquejó un problema el cual se encontró separado, aislado y desarticulado. En este punto, las aportaciones de Hugo Zemelman (1987), propusieron la reflexión hacia el fenómeno social dentro de una totalidad concreta que “cumple la función de ser estructura pertinente para comprender a los hechos aislados; aunque por otra, los hechos son a su vez construcciones en función de esa pertenencia” (Zemelman, 1987, pág. 24).

Para tener un mejor acercamiento, se sugirió desde la línea de investigación, la elaboración de las preguntas de investigación que fueron clarificando el objeto de estudio. Se inició de forma gradual el planteamiento de diversas cuestiones que apuntaron la delimitación y justificación del problema, estos elementos demuestran la viabilidad de la localización de las dimensiones de estudio y los espacios de interacción:

[...] el contexto (urbano-marginal, campesino, migratorio, etc), los actores (directivos, maestros, alumnos, padres de familia, etc.), los escenarios (entorno escolar, plantel educativo, patio escolar, aula de clases, etc.) y las unidades de observación y entrevista (situaciones o temas significativos) que le ayudarán a ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis; esfuerzo que implica saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes (Bertely, 2000, pág. 47).

En el proceso de delimitar el campo de estudio, se diseñaron preguntas que detonaron el fenómeno educativo a investigar. Las interrogantes cualitativas intentaban construir la parte histórica de la discapacidad, las problemáticas de los modelos que se suscitaron con la discapacidad. Estas fueron las primeras discusiones:

1. ¿Cuáles fueron los procesos históricos de la discapacidad?
2. ¿Cuál fue el momento coyuntural que pasó el modelo integrador al inclusivo?
3. ¿Cómo se ha concebido la discapacidad en el sistema de Telesecundarias?
4. ¿Qué les significa a los docentes un alumno con discapacidad?
5. ¿Cómo evaluar a un alumno con discapacidad?

El sentido cualitativo de las interrogantes llevaron poco a poco a diseñar el protocolo que mostró “la viabilidad del enfoque metodológico a la luz de las preguntas de investigación claras y justificadas” (Bertely, 2000, pág. 44). Considerando desde luego una óptica epistemológica de ese todo, para después delimitar y articular sus propiedades, así como no buscar la verdad, sino una comprensión detallada de una totalidad que contextualiza personas, períodos, fechas, experiencias, datos, etc.

La investigación se adscribe en la tradición científica cualitativa porque se considera la búsqueda de “[...] subjetividad y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, pág. 42). Esta postura contrarresta lo que el enfoque positivista refiere que:

Cuando se reducen las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos la vida de las personas cualitativamente, llegamos a

conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten, en sus luchas cotidianas con la sociedad (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 21).

Mientras que la investigación cuantitativa se basa en la validez, la confiabilidad y la muestra, la investigación cualitativa no interesa la representatividad, pone en relieve la validez y bajo este enfoque, es importante explicar y comprender marcos de referencia interpretativos, esto es, la exploración de interpretaciones y significados que se amplían mediante discusiones y la complejidad de las realidades sociales y acciones humanas.

La investigación cualitativa trabaja bajo “un ojo avizor, un oído fino y una buena memoria” (Woods, 1986, pág. 56). Ya que el afinar la mirada y ampliarla junto con los sentidos se agudiza el ojo ilustrado, estos son parte de los requisitos para empezar el trabajo de observación y “justificar aquello de lo que se ha informado” dentro del trabajo de campo (Elliot, 1998, pág. 52).

Ante esta dirección se delimitó el proyecto de investigación con el enfoque cualitativo. Mientras el objeto de investigación seguía planteándose con la construcción simbólica de la atención educativa, esto repercutió en la presentación del Coloquio titulado: “Entre el trabajo de campo y la construcción de la Tesis” celebrado en la Sede General de Pachuca el 11 de julio 2013. Los comentarios realizados en dicha exposición pusieron en duda lo que hasta ese momento se había construido como producto final del segundo semestre. Sin embargo, el hecho importante que fortaleció este camino lleno de incertidumbres fue el cambio de tutor, por ello el proceso retomó otra dirección para mirar el tema de la discapacidad.

El nuevo tutor realizó señalamientos y subrayó la implicación⁷, que se expresaba ante la elección del tema de discapacidad auditiva (DA). Es difícil predecir que uno como investigador no puede estar implicado ya que es un fenómeno que se padece (Ardoino,1997). Este aspecto no había sido evidente en el ejercicio de la elección del tema como primer partida.

En el ejercicio de distanciamiento con el objeto de investigación, fue de gran ayuda el curso de “Tendencias de la formación docente”, de la línea Histórico Social, pues en él se demandó la escritura de la “Autobiografía”, actividad que aportó elementos de introspección personal. Se recurrió al uso de la narrativa biográfica, como dispositivo de formación que identificó elementos conceptuales de las diversas condiciones institucionales de formación, y la vinculación del contexto histórico en la experiencia de la vida docente. Con dichas actividades, tareas y trabajos fortalecieron el problema con una mirada más objetiva y:

[...] analizar las premisas y prejuicios ligados al punto de vista de quien investiga a develar los intereses propios y asignarles su justa dimensión, por lo que, el tratamiento de la implicación ha sido, no en anular subjetividades, sentimientos, pensamientos y concepciones, sino asumirlas como tales, otorgándoles el justo valor [...] (Ovando, 2007, pág. 40).

Bajo este breve recorrido se trata de dar cuenta con la adscripción metodológica que se fue sumando a la experiencia del investigador cualitativo. Este hecho estriba en el andamiaje del arribo a la descripción objetiva del camino del marco metodológico inicial.

⁷ La idea de la implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar (Ardoino, 1997, pág. 124).

Descripción del escenario y sujetos

Ubicado el tema de investigación del objeto, se llegó a acuerdos con los informantes en relación con la privacidad de los nombres, se consideró el empleo de seudónimos con la intención de guardar sus derechos a la confidencialidad de su información personal. Así mismo, pueden existir riesgos “sustanciales: dificultades para los informantes u otras personas; problemas legales; autoexaltación; ocultamiento de detalles e información importante” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 112). Nada se pierde, menciona Taylor y Bodgan (1992), en recurrir a los seudónimos ya que:

[...] uno nunca sabe qué es lo que puede resultar comprometido para las personas que está estudiando si alguna persona lo conoce. Tampoco sabemos si entre los lectores de nuestras notas no habrá algunos que tengan relaciones con las personas descritas en ellas (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 82).

Como primera actividad durante el segundo semestre en la línea Investigación Educativa, fue realizar dos descripciones que dieran cuenta de manera superficial del escenario a investigar, es decir, lo que está a simple vista y como segunda descripción de manera densa⁸, en ella refieren estructuras significativas de lo que se pretende analizar.

En el curso de “Problemas educativos en la institución” de la línea Histórico social (cuarto semestre) se desarrolló de manera amplia aquel primer ejercicio de descripción para analizar la parte institucional con la intención de adquirir un “[...] conocimiento profundo de cada uno de los que componen ese conjunto. Sólo así pueden definirse con precisión aquellos rasgos que se reiteran a pesar de las diferencias singulares, y pueden entrar en tal caracterización” (Fernández L. M.,

⁸Clifford Geertz (1992) refiere que la descripción densa es “[...] una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después” (Geertz, 1992, pág. 24).

1998, pág. 109). Estas actividades ayudaron a esclarecer la caracterización del establecimiento⁹.

Mediante el registro de algunos datos se encontró que la escuela fue fundada el 17 de noviembre del 1994 y se registró ante la Secretaría de Educación Pública (SEP) el siguiente año. El número de alumnos matriculados no ha ascendido de los 39 alumnos, de ahí 12 se encuentran determinados con discapacidad. Con el fin de acotar más a los sujetos de investigación, el estudio de caso de Yadira, el cual ha sido el único reportado con discapacidad auditiva en la escuela y esto permitió la posibilidad de plantear investigación desde ¿Cómo se atiende a un sujeto sordo en el sistema de Telesecundaria? ¿Cuál es la percepción de los docentes frente a la discapacidad?, sin duda alguna estos primeros planteamientos levantaron el interés de comenzar el trabajo de campo, de realizar las primeras observaciones y de realizar investigación sobre el tema discapacidad.

En este cuadro se presenta la selección del estudio de caso de Yadira

NEE Discapacidad	Alumnos de 1° 7 casos 9 alumnos regulares		Alumnos de 2° 3 casos 8 alumnos regulares		Alumnos de 3° 2 casos 10 alumnos regulares.	
	Bertha	Laura	Yadira	Emiliano	Jaime	Daniel
Regulares	Lorena	Moisés	Luis	Carmela	Miguel	Pamela
	Fernando	Elena	Misael	Rosaelía		Leonel
Estudio de caso	Cristian	Ignacio		Roberto		Lourdes
	Emilio	Fausta		Guillermo		Reyna
	Rafael	Alfonso Florentina		Micaela		Ricarda Filiberta
	Alesandra	Sebastián Hermenegildo		Julián María		Epifania Petra Amanda

⁹El establecimiento desde su espacio (el edificio, las instalaciones y equipamientos, su aspecto estético, su condición de mantenimiento y cuidado) (Fernández L. M., 1998, pág. 107).

De ahí, se realizaron 11 registros de entrevista y 8 registros de observación. Se recuperó información de los tres docentes de cada grado: Gilberto De Jesús quien imparte clases en primer grado, Yolanda Mendoza de segundo y Sofía Sandoval de tercer grado, el director Tomás Lugo, y la señora Liliana Sánchez, madre de Yadira. En la investigación se tomó en cuenta el apoyo de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Escuela Regular (U.S.A.E.R.) número 38.

De acuerdo a la carrera profesional de los tres docentes que laboran en la Telesecundaria 234 de Palmillas, caracterizaron sus respectivos capitales culturales, esto en relación con la acumulación de títulos académicos. Para aclarar la idea de los capitales se refieren al “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Broyna, 2009, pág. 166). Estos capitales se han construido de manera distinta, como en el caso del maestro Gilberto, quien realizó sus respectivos estudios en la Normal Superior del Distrito Federal, D.F, en la licenciatura en Matemáticas, que difiere al de la maestra Yolanda que estudió en la Normal Superior “Benito Juárez” en Pachuca de Soto, y la docente Sofía quien terminó sus estudios en la Normal Rural de Tlaxcala, con la licenciatura en español y además una Maestría en Enseñanza Superior por la Universidad la Salle de Pachuca. Finalmente, el director Tomás Lugo, ingeniero Agrónomo por la Universidad de Tlaxcala con 5 diplomados en educación.

En la medida en que se progresó en un somero análisis de los capitales revelados de cada uno de los docentes, se pudo llegar a decir que de algún modo influyeron al modo de un *reproduccionismo*¹⁰ social de lo incorporado en su formación profesional, primero de manera individual y luego en colectivo, que expresa cierta cuota de poder social (Fernández L. , 1994) dentro de la organización escolar.

¹⁰“La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera” por un lado cierto capital cultural y por el otro conjunto de posturas con respecto a la cultura” (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 19).

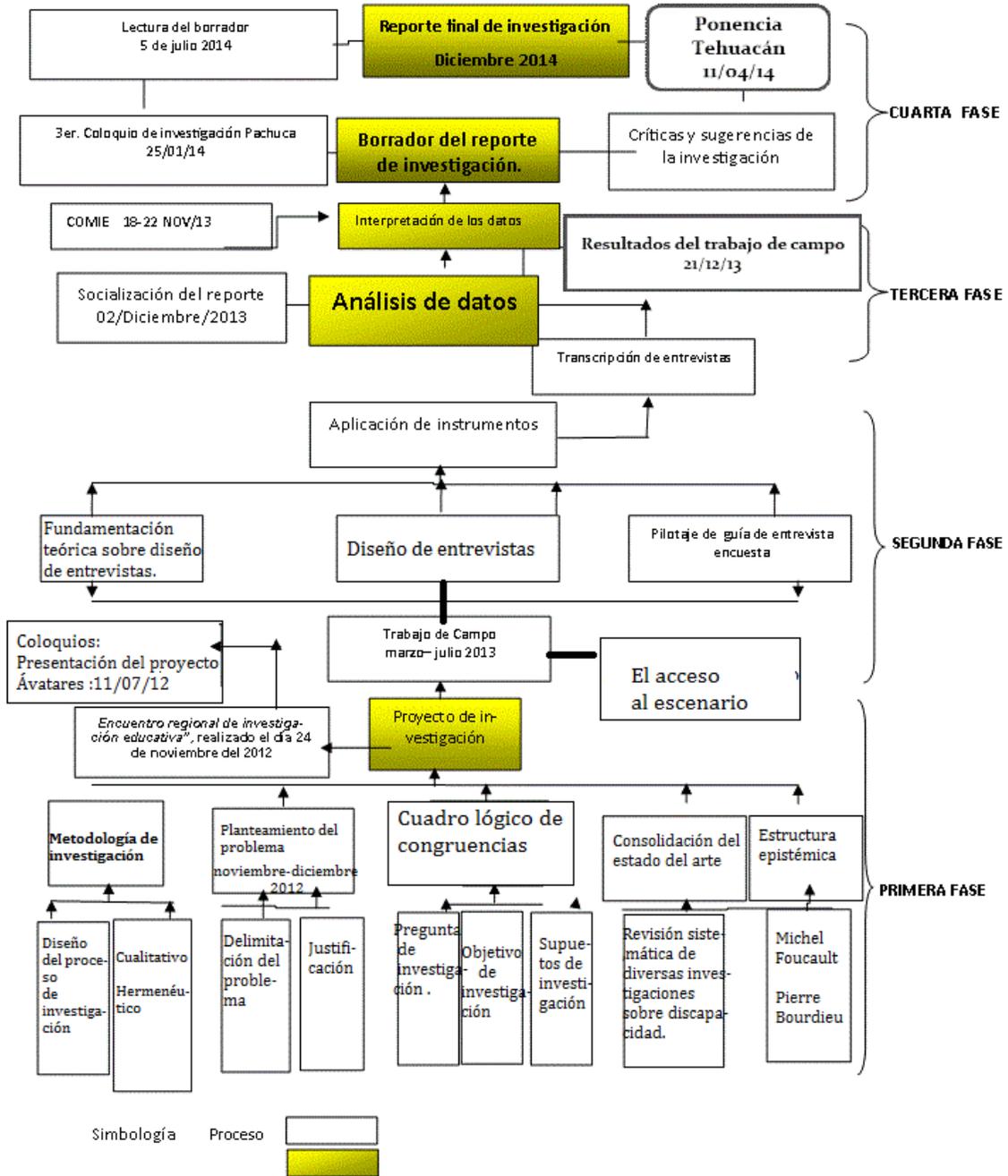
La importancia de referir el marco interpretativo para poder argüir sobre lo que esta investigación de corte cualitativo pretende sobre lo que refieren “los sujetos que constituyen el campo sujeto-objeto como los primeros analistas sociales, sujetos capaces de comprender, reflexionar y actuar a partir de esta comprensión y reflexión” (Thompson, 1998, pág. 400), quien discute el tercer nivel sociohistórico que liga hermenéutica¹¹, está retoma el análisis de las instituciones sociales, los campos de interacción y las estructuras sociales que se tejen alrededor de ella. Ahí se concentran asimetrías, diferencias y divisiones, lo cual implica la búsqueda no solo de las diferencias colectivas “en términos de la distribución de los recursos, el poder, las oportunidades y las posibilidades de vida, y el acceso a todo ello” (Thompson, 1998, pág. 410).

A continuación se procede al despliegue narrativo más puntual del trabajo de campo como parte de la actividad del proceso que demanda la investigación cualitativa, en donde su expresión involucra la interacción social entre el investigador y los informantes. En seguida, se describirá mediante la ruta crítica el proceso de investigación con la elaboración de cuatro fases.

¹¹ La hermenéutica se define como la teoría y la práctica de la interpretación, y tiene un largo desarrollo histórico. La teoría hermenéutica empieza a tomar forma en las discusiones medievales de las interpretaciones bíblicas principalmente las realizadas por los padres de la Iglesia (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, pág. 80).

Ruta crítica de investigación

La discapacidad auditiva como signo de exclusión: Un estudio de caso en la Telesecundaria, Ixmiquilpan.



Primera fase

Los primeros pasos al campo

Al comenzar dicha investigación se evocaba aquella frase que la maestra Casimira resaltaba en cada sesión de la línea de investigación de ser curiosos, de saber algo nuevo al indagar un nuevo conocimiento, pues antes de todo era preguntarse ¿Qué sucede aquí? (Woods, 1986,pág.33). Si bien, diferentes dificultades se presentaron al advertir que se tenía que agilizar la revisión de lecturas en diferentes fuentes, de esta manera desarrollar estrategias para la búsqueda de información del estado del arte en cuestión etc. Ya que “la información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a lo largo de prolongados períodos y recurriendo a diversos informantes, para encarar una misma problemática desde distintos ángulos y áreas de interés” (Guber, 2004, pág. 100).

Dentro de esta primera fase se consideraron las contribuciones de S.J Taylor y R. Bodgan (1992), María Bertely Busquets (2000), Peter Woods (1989) y J.P. Goetz LeCompte (1988), que apuntaron orientaciones en la construcción de los primeros pasos al campo.

El trabajo de campo permite ver cara a cara los encuentros entre los informantes y sus actividades que se verbalizan en prácticas de un mundo social, el cual se encuentra preinterpretado y con el acercamiento que hace el investigador cualitativo es como se pretende “desenmarañar los sentidos y las relaciones que construyen la objetividad social” (Guber, 2004). El campo de una investigación se entiende como una:

[...] cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades. Es un recorte de lo real que “queda circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles entre el investigador y los informantes. Pero este recorte no está dado, sino que es construido

activamente en la relación entre el investigador y los informantes (Guber, 2004, págs. 83-84).

El trabajo de campo implica que el investigador aprenda a desarrollar habilidades como “observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad [...]” (Bertely, 2000, pág. 50), esto será la clave para el descubrimiento de las múltiples formas de acceso para ampliar la mirada y los sentidos en la investigación cualitativa, además de “[...] arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 34).

Aun cuando los procesos metodológicos son distintos en cada uno de los investigadores, los dominios sobre las técnicas e instrumentos se adquieren en la práctica “a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados” (Bertely, 2000, pág. 50).

Uno de los contrastes que se topa el investigador en el trabajo de campo es con su propia reflexividad y la de los informantes, puesto que significa una reconstrucción del mundo social de lo que encuentra en un lugar determinado, en un espacio social¹² al que se sumerge sobre una “particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada, que para elaborarla como “caso particular de lo posible”, en un universo finito de configuraciones posibles” (Bourdieu, 1997, pág. 12).

En la medida en que el investigador extrae información del campo, sólo toma una “porción real que desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (Guber, 2004, pág. 83). En este sentido, lo que recoge el investigador en el campo es su materia prima utilizable en la investigación.

¹²Pierre Bourdieu (1997) refiere que “El espacio social se constituye del tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación que, en las sociedades más avanzadas [...] (Bourdieu, 1997, pág. 18).

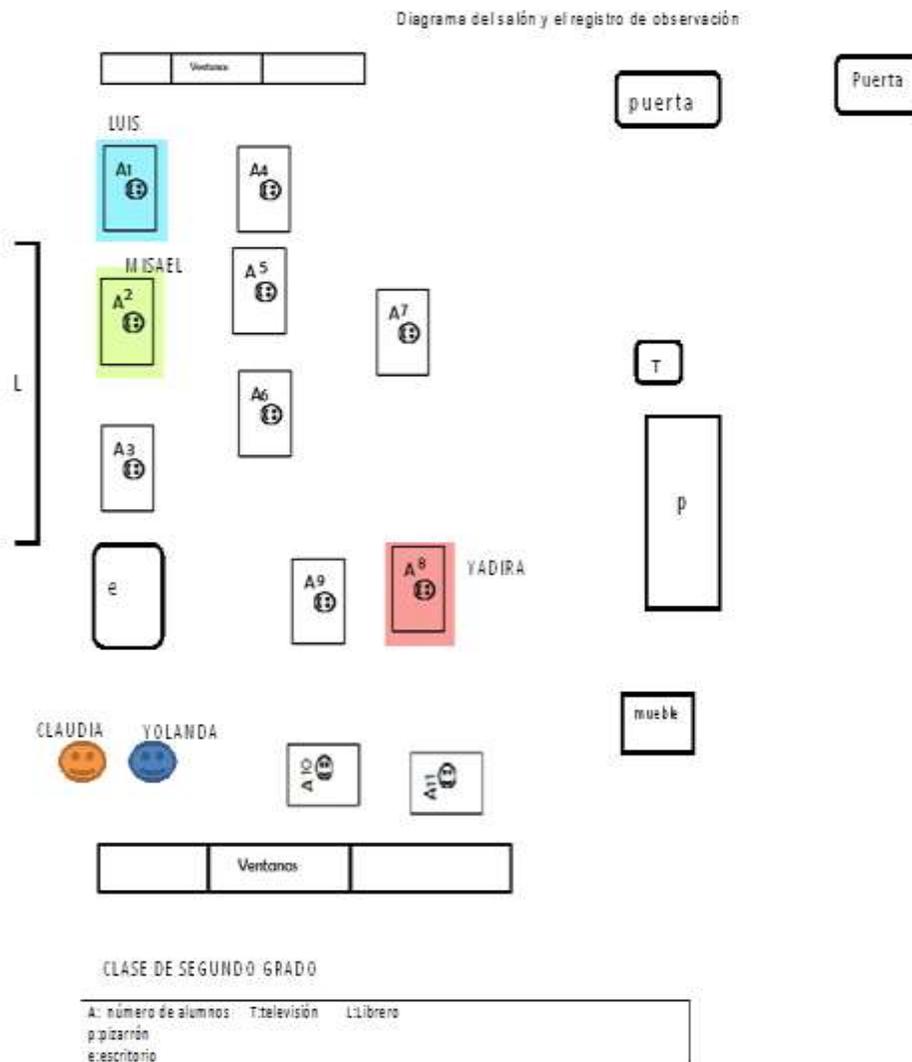
La observación participante

Concertado el escenario de la Telesecundaria 234 de la comunidad de Palmillas, se comenzó con la observación participante, acción que en algunos casos se denomina como parte de la tercera tarea del investigador, al prepararse para seleccionar la técnica de investigación, esto es “observar y participar supone una presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (Bertely, 2000, pág. 48). Para Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson (2003) la actividad que realiza el observador como participante, es “observar durante períodos cortos, pues generalmente a esto le siguen las observaciones de entrevistas estructuradas” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003, pág. 105).

La observación participante “es activa del investigador en el ciclo vital individual” (Friedrich, 1991, pág. 306). Acción que posibilita el movimiento mental para “[...] reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido” (Bertely, 2000, pág. 49). Woods (1986) refiere que este es el método más importante en la etnografía y la idea central de participar es la “penetración de las experiencias de los otros en un grupo o institución” (Woods, 1986, pág. 49).

En un primer acercamiento del registro de observación realizado el día 17 de abril del 2013, se encontró encima del escritorio de la maestra Yolanda, una hoja con el número de alumnos reportados con discapacidad, con ello el panorama general de la elección de los sujetos a investigar se reduciría, conforme a lo planteado. El trabajo como observador participante dejó claro que no se predefine la naturaleza y número de los “casos”, escenarios o informantes, sino que sucede de acuerdo a lo que se encuentra en el campo que habrá de estudiarse.

Este diagrama planteado por Goetz & LeCompte (1988), sirvió como estrategia en la recogida de datos, en el cual se dibujó el escenario físico, se observó el salón de clases de Yadira, esto formó parte de las actividades iniciales como investigador. La posición de los tres alumnos con discapacidad dejó ver claro que la integración no es solo un estado presencial como el caso Yadira a quien se le posicionó frente al pizarrón y televisor, mientras que a Luis y Misael se les dejaba atrás de los demás compañeros enmascarando su situación de discapacidad intelectual y motriz.



El diseño de instrumentos de investigación

Al entrar al campo “hay una imagen preconcebida de la gente que intentamos estudiar puede ser ingenua, engañosa o completamente falsa” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 32). En consecuencia uno puede encontrarse con sorpresas del otro lado de las realidades rutinarias como lo expone Peter Woods en la “Escuela por dentro”. Y en consecuencia en el diseño de instrumentos de la investigación, no hay mejor vía como aquella que uno se ha trazado y “observar cualquier lugar del escenario en cualquier momento, y poder entrevistar a cualquier miembro de la comunidad acerca de cualquier tema” (Ericsson, 1989, pág. 250).

Para la obtención de información se requirió del registro de observación y la entrevista, ambos instrumentos (Bertely, 2000) en la investigación educativa. La entrevista se destaca como “[...] técnica de la “práctica”, pretende diagnosticar, se reviste en indagar la conducta, la personalidad de los seres humanos” (Bleger, 1998, pág. 21). Al observador participante le es útil recabar en la entrevista a profundidad¹³ como lo llama Taylor y Bodgan (1992) porque se atesora la experiencia directa del mundo social del informante, esto es parte de la historia de vida, fragmentos sueltos que “[...] presenta la visión de su vida que tiene la persona, en sus propias palabras, en gran medida como una autobiografía común” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 102).

¹³ La entrevista a profundidad puede ser utilizada en las siguientes situaciones:

*Los intereses de la investigación son relativamente claros y están relativamente bien definidos.

*Los escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.

*El investigador tiene limitaciones de tiempo.

*La investigación depende de una amplia gama de escenarios o personas.

*El investigador quiere esclarecer experiencia humana subjetivamente.

*Se refieren a historias de vida basadas en entrevistas a profundidad (Taylor & Bodgan, 1992, págs. 105-106)

Los registros de entrevista que se realizaron en campo fueron 11, con 8 registros de observación. La regla básica destacada fue la función de escuchar (Bleger J. , 1998), prestar atención, ser sensible, saber cuándo y cómo indagar formulando la pregunta correcta (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 122). Ya que los elementos que conciertan a la entrevista tiene que ver con la confianza, curiosidad y naturalidad (Woods, 1986). La entrevista es una conversación y discusión, porque es un “proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal” (Woods, 1986, pág. 82).

Si bien, una de las dificultades presentadas en el marco de la tarea de entrevistar a los sujetos, fue la desorganización de las preguntas, lo que causó inseguridad y titubeo con los dos primeros entrevistados. El formular preguntas y que resultaran obsoletas permitió analizar la brecha entre atravesar varios umbrales que indican el corazón de una cultura, reflexionar que como investigador es necesario pasar por varios estadios para desentrañar lo que sucede dentro de una escuela.

Esta situación de la aplicación de entrevista, se vino a resolver en el tercer registro, ahí hubo orientación con temas inmediatos a cuestionar como:(inicio de trayectoria¹⁴ de los docentes), planteando un “plátiqueme, ¿Cómo llegó a la escuela?” Goetz (1988), sugiere que existen estrategias para organizar la secuencia de las preguntas y son variadas como las de su formulación o las del formato general de entrevista y esto puede causar dos principios:

[...] a veces en conflicto, subyacen a la elección de una secuencia determinada: la obtención de los datos pertinentes para las cuestiones de la investigación y la utilización eficiente de recursos. La secuencialización debe asegurar la exhaustividad de las respuestas y, al mismo tiempo, minimizar la repetitividad, la fatiga y el aburrimiento del entrevistado (y del entrevistador) (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 143).

¹⁴ Diario de campo 27 de mayo 2013.

El desaliento y la desesperación formaron parte de la investigación, pero de igual forma fortalecieron el proceso que poco a poco se descubría. Se asimiló el hecho que trae la investigación de explorar territorios desconocidos y que el impulso que robustecía este camino eran las observaciones de los asesores de las tres líneas de maestría.

Si bien, uno de los instrumentos que asintió bosquejar temas entorno al objeto de investigación fue el diario de campo, sirvió para registrar comentarios, preocupaciones, aconteceres. Este se redactó a partir del día 05 de marzo del 2013 así como las notas de campo¹⁵, se plasmaron consecutivamente dudas, reflexiones propias que acompañaron el proceso personal de lo que se vivió. El diario como tal es uno de los instrumentos de corte antropológico, que apoya a la documentación al análisis de la práctica docente desde la cotidianidad de los maestros.

Definido los instrumentos y estrategias de recolección de datos se procedió con el acceso al escenario, ahí se comenzó con el establecimiento del *rapport*¹⁶, la negociación del acceso y la recogida de datos, esto se explicará en la siguiente fase que se encuentra marcada en la Ruta crítica.

¹⁵“Son apuntes realizados durante el día para refrescar la memoria acerca de lo que se ha visto y desea registrar y notas más extensas escritas con posterioridad, cuando se dispone de más tiempo para hacerlo” (Woods, 1986, pág. 60).

¹⁶El *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente. Significa muchas cosas:
Comunicar la simpatía que se siente por los informantes y lograr que aquellos la acepten como sincera.
Penetrar a través de las “defensas contra el extraño” de la gente (Argyris, 1952)
Lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y otras personas.
Ser visto como una persona inobjetable.
Irrumpir a través de las “fachadas” (Goffman, 1959) que las personas imponen en la vida cotidiana.
Compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y sus perspectivas (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 55).

Segunda fase

El acceso al escenario

Generalmente al acceder al escenario es necesario preguntarse ¿Qué hacen los individuos del grupo o de la escena y qué se dicen entre sí? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?” (Goetz, 1988, pág.129).

Las primeras conversaciones generadas al ingresar al escenario se dio con el informante clave¹⁷ de la escuela 234, en su caso fue la señora Gregoria conocida como “Doña Chayo” ella vendía comida dentro de la institución. De esta forma proporcionó datos que ayudaron a organizar las entrevistas y observaciones ya que se tenía presente el horario de la escuela, las actividades que se realizaban durante los meses consecutivos, además de las problemáticas suscitadas dentro de la institución.

La actitud inocente al entrar al escenario, se caracterizó de manera no intrusiva, esto es parte de la táctica de hacerse “el ingenuo, el estar en el lugar adecuado en el momento oportuno y evitar que los informantes descubran exactamente lo que se estudia” (Taylor & Bodgan, 1992). Parte de la negociación del rol dentro del escenario se requiere “[...] establecer un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno lo considera adecuado y acompañar a los informantes en beneficio del *rapport*” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 53).

Mediante el *rapport*, gradualmente se adquiere confianza con los sujetos informantes y el investigador “lentamente recoge datos que sólo a veces se adecuan a los intereses del investigador” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 36). Guber (2004) ha expresado que no se recolectan datos, sino que “se releva información

¹⁷“Los informantes clave son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador” (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 135).

sobre hechos que recién en el proceso de recolección se transforman en datos” (Guber, 2004, pág. 85). Reflexionar sobre las técnicas de campo, es abandonar y renunciar que cada investigador lleva un procedimiento sin recetas, no existen formas únicas del proceder metodológico, ni lo que se tiene que hacer, decir y preguntar, ya que al negociar el acceso del espacio escolar, en el caso de esta investigación se solicitó el permiso del ingeniero Lugo, director de la telesecundaria Palmillas, él facilitó el ingreso a la biblioteca, esto se logró con el fin de “cultivar relaciones estrechas con una o dos personas respetadas y conocedoras en las primeras etapas de la investigación” (Taylor & Bodgan, 1992, pág. 61). A partir de esto, se procuró recuperar documentos con el pretexto de apoyar a la docente Yolanda encargada de inventariar los libros que se encontraban en ese momento desordenados dentro de la biblioteca. El tener acceso a este espacio permitió la búsqueda de algún documentos oficial con información útil (Woods, 1986) dentro de la misma. Actas de reunión de los maestros, planes de ciclos escolares, documentos confidenciales de los alumnos, algo que comunicara sobre la escuela.

Entre los documentos hallados se encontró una lista de egresados, planeaciones de las reuniones que se llevaban de manera bimestral de 1995 a 1996, estos documentos abrieron vías de “[...] reconstrucción de acontecimientos y dar información acerca de las relaciones sociales” (Woods, 1986, pág. 110).

Mientras se realizaba la actividad de ordenar libros, se realizaban los registros de observación de diversos acontecimientos que los maestros establecían en horario de: educación física, en laboratorio, en los salones de clases, y de esta manera se aprovechó la observación del salón de la maestra Yolanda, ubicado a un lado de la biblioteca. Al término de la jornada escolar se transcribía el dato empírico de los registros de observación y de las entrevistas realizadas en horario de salida, pues los docentes no interrumpieron sus respectivos horarios de clases. Estos datos fueron las primeras inscripciones ampliadas (Bertely, 2000) de los criterios y características formales de los registros de observación y entrevista.

Para ello, se realizó el siguiente cuadro sugerido por Bertely (2000) el cual se incluye: el encabezado, la construcción de claves, la inscripción de dos columnas en su caso la descripción e interpretación, el registro del tiempo, fecha, observaciones etc.

RE9/CLAU/10-06-13/0090(pág.90)

Lugar: Escuela Telesecundaria
 Fecha de entrevista: 10 de junio del 2013
 Nombre del entrevistador: Clau
 Nombre del entrevistado: Sofia Sandoval Neria
 Grado: Tercero
 Hora de inicio: 13:40 pm
 Hora de término: 14:00pm
 Objetivo de la entrevista: Conocer el trabajo de la maestra Sofia en la escuela.
 Comentario del entrevistador: CLAU C.E. (xxxx)

Descripción	Análisis /interpretación
<p>Clau: Y ¿Dónde estudio? ¿Cuántos años de servicio tiene como docente?</p> <p>Sofia: Tengo 30 años de servicio, y bueno en ese tiempo cuando estudié era posible pasar de secundaria a la Normal básica, yo estudié en la Normal Rural de Tlaxcala, 4 años de formación docente al siguiente año de haber terminado mi carrera inicié mis estudios de especialidad en la Normal Superior del Estado de Hidalgo, tengo la especialidad de Español y por algunas circunstancias y aproximadamente 8 o 9 años de haber terminado la especialidad, empecé a cursar la Maestría la estudié en la Universidad al Salle en Pachuca en enseñanza superior, y pues siempre me ha gustado estudiar mucho, he hecho 4 diplomados en el Tec de Monterrey y todos en busca de la excelencia académica.</p>	
<p>Clau: ¿Originaria de dónde es?</p> <p>Sofia: (Risas) ¡Híjole! ¡Yo no soy de ningún lugar! más bien yo digo que Tepatepec es mío, allá nací y digo que Tepatepec es mío, viví varios años en la Sierra de Hidalgo, en la Sierra Gorda, digamos 12 años, y pues siempre trabajando en primaria, secundaria y tuve oportunidad de trabajar con docentes y pues eso me encanta.</p>	
<p>Clau: ¿Qué experiencias puede platicarme en esta escuela?</p> <p>Sofia: En esta escuela... ¡wow! En particular mi experiencia ha sido con chicos... híjole todos son un caso especial, ammm... me ha tocado grupos de chicos con un carácter ingobernable... a mí no me ha representado la adolescencia una etapa difícil, porque considero que generalmente los adultos la consideramos difícil, porque no podemos "dominar" a los adolescentes, sin embargo para mí, pues es la etapa más bonita, sin embargo aquí en la escuela se combinan varios factores y creo entre ellos el más importante es el emocional, nuestros chicos están muy carentes de afecto y en esa búsqueda de afecto tratan de llamar la atención, se vuelven agresivos, se vuelven mmm... pues chicos que deberás tienen conductas bárbaras, yo tuve un grupo hace tres años, un grupo que les decía yo... "es increíble por mi experiencia y bajo los dominios teóricos que yo tengo ustedes sean capaces de cambiar mi estado de ánimo", les decía, "me han vuelto neurótica", sin embargo, esto yo traduzco en una necesidad de ser muy rígida con ellos, cosa que no me gusta, a mí me gusta crear un ambiente de</p>	

El trabajo de campo se inició a partir del día 8 de abril del 2013 y se culminó el 7 de julio de 2013 aquellos documentos solo quedaban como datos empíricos, y como ha referido Erickson, (1989) ni siquiera las transcripciones de las entrevistas

son datos, ya que se trata de construir nuevos datos, a través de algún medio formal análisis. Por semana, se realizaba la recuperación de los documentos en torno al tema de discapacidad, así como la consulta seguida a diversas bibliotecas. El siguiente cuadro muestra la organización del trabajo de campo y que permitió estructurar por fechas el acceso al escenario.

Actividad	Fecha	Escenario
Observación Participante	8 de abril 2013 al 10 de junio 2013	Escuela Salón de Yadira Biblioteca
Manejo del diario de campo	01 de abril 2013 al 10 de julio 2013	Actividad Constante
Aplicación de 11 entrevistas	R1 14 de mayo 2013 R2 14 de mayo 2013 R3 23 de mayo 2013 R4 28 de mayo 2013 R5 29 de mayo 2013 R6 31 de mayo 2013 R7 04 de junio 2013 R8 07 de mayo 2013 R9 10 de mayo 2013 R10 12 de mayo 2013 R11 28 de mayo 2013	Dirección Salón Yolanda Patío cívico Laboratorio Salón de clases Cancha Estanquillo de comida Salón de computación
Análisis especulativo de las entrevistas	13 de junio 2013	

Tercera fase

Los primeros datos emergentes del trabajo de campo

El trabajo de análisis de datos mostró la construcción de las afirmaciones y tejidos interpretativos que hace el propio investigador, este incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos (Bertely, 2000). De ahí en un primer orden se elaboró el análisis especulativo desde la mirada de Peter Woods (1986), en donde la reflexión del dato empírico tiene lugar a partir de la recogida de datos porque se “producen aprehensiones más importantes. Puede variar en el grado de complejidad” (Woods, 1986, pág. 136). A la par se retomó la recuperación de los primeros hallazgos, inferencias factuales y conjeturas, que tienen que ver con el número de recurrencias y patrones encontrados en el dato empírico. Esto se muestra en el siguiente cuadro:

Discapacidad	RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 18) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 22) RE10/CLAU/12-06-13/0106 (pág. 108)
Desconocimiento de la discapacidad Ignorancia	
Discapacidad: + trabajo Currículum oculto minimizada	RE3/CLAU/23-05-13/0026 (pág. 29) RE9/CLAU/10-06-13/0090 (pág. 98) RE10/CLAU/12-06-13/0106 (pág. 109) RE9/CLAU/10-06-13/0090 (pág. 104) RE10/CLAU/12-06-13/0106 (pág. 108) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 18) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 23) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 19)
DA (Discapacidad auditiva) Monitor	RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 19) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 19) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 20, 21) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 22) RE3/CLAU/23-05-13/0026 (pág. 27) RE8/CLAU/07-06-13/0081 (pág. 83) RE8/CLAU/07-06-13/0081 (pág. 84) RE11/CLAU/28-06-13/0110 (pág. 116) RE11/CLAU/28-06-13/0110 (pág. 117) RE3/CLAU/23-05-13/0026 (pág. 37) RE2/CLAU/14-05-13/0015 (pág. 23) RE7/CLAU/04-06-13/0069 (págs. 73)
Características del sordo Logogenia LSM	
Distinción positiva DA	RE8/CLAU/07-06-13/0081 (pág. 83) RE8/CLAU/07-06-13/0081 (pág. 84) RE11/CLAU/28-06-13/0110 (pág. 117) RE7/CLAU/04-06-13/0069 (pág. 74)

Desde lo que propone Taylor y Bodgan (1992) y Bertely (2000) se ordenaron datos y se buscaron líneas de análisis, ante esa gran masa de información, se identificaron temas, de los cuales fueron recurrentes la discapacidad, lo referente a la carga de trabajo con los alumnos con discapacidad y el desconocimiento del de la misma. Con ello, se desarrollaron conceptos y proposiciones, desde luego se acentuaron fragmentos de inscripción que resultaron llamativos. Esto requería subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; ubicar y definir de modo tentativo las categorías de análisis que estaban en permanente construcción.

La siguiente tabla fue una propuesta para analizar las primeras inferencias subrayadas, si bien en el fragmento de entrevista con la maestra Yolanda, expresa que pocas son las escuelas que se dedican a integrar alumnos y que deben ellos ser capacitados para poder atenderlos, este hecho reafirma que los discursos educativos que han operado durante estos últimos años en torno al tema de discapacidad siguen presentando arcaicos pensamientos, prevaleciendo actitudes discriminatorias y atraso en lo que constituye replantear el tema de integración educativa:

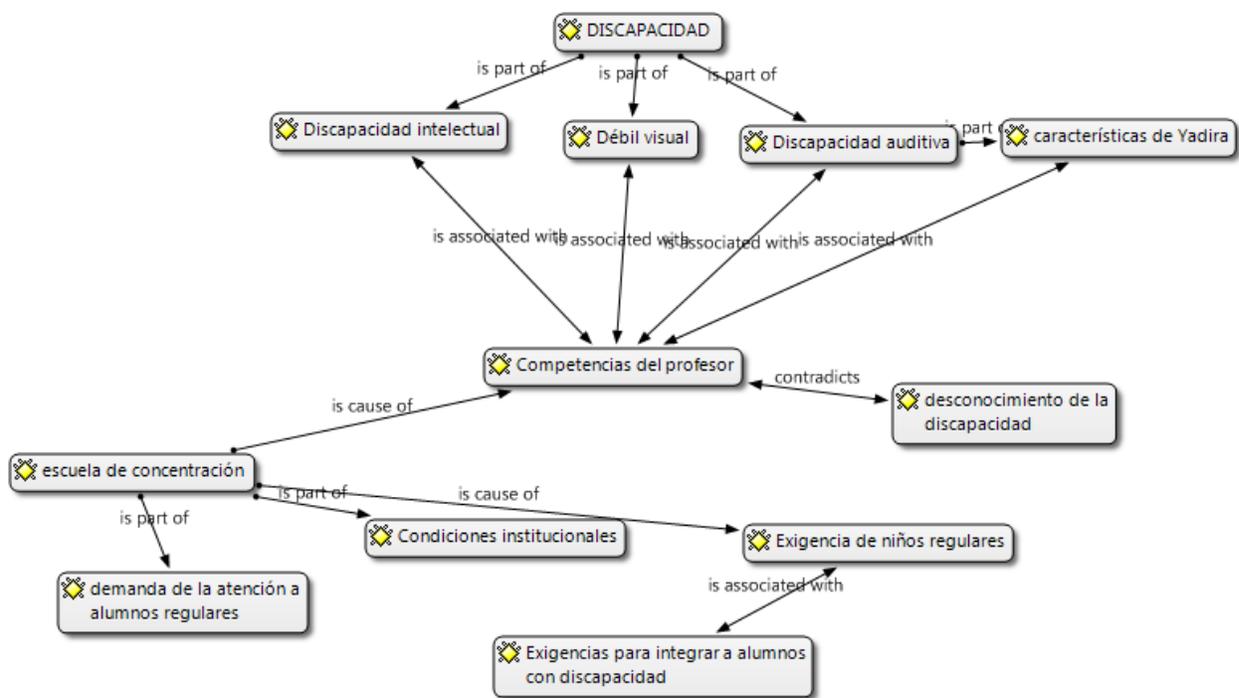
Una convivencia igual de oportunidades y derechos, con aptitudes de aceptación y respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden la participación plena de la persona portadora de alguna discapacidad (Molina, 2003, pág.52).

La ambigüedad del significante “integración” expone el investigador Flores (2012), es que se pierde este con rasgos equívocos que los otros construyen bajo una representación de lo que se cree que es integrar. Discute sobre el tema de integración a partir de que sirve como estrategia para normalizar a las personas, y este a su vez solo es un acto de condescendencia con el otro: “te acepto”, “te

tolero”, pero estás fuera de mí, sigues siendo un extraño, mi identidad está cerrada (Flores, 2012, pág.76).

Fragmento de la entrevista	Inferencias factuales	Patrones emergentes	teoría	Número de entrevista
Yolanda: Bueno, son pocas las escuelas que se dedican a integrar a estos alumnos, de hecho ya es una, pues si ya de hecho, todos los jóvenes con necesidades especiales son integrados a cualquier tipo de escuela, <u>nada más que los maestros debemos ser capacitados</u> para poderles dar la atención que ellos requieren y en este caso nuestra escuela ha sido elegida y creo que todas las secundarias asistimos o asisten los maestros de U.S.A.E.R a preparamos a darnos seguimiento de los chicos que egresan de primaria a secundaria, ¡aja! los ubican con nosotros para que haya una mayor atención más <u>personalizada.</u> (18)	¿Por qué son pocas las escuelas que se dedican a integrar a los alumnos con discapacidad?	Intentos de integración "normalización" Falta de Capacitación para atender a los alumnos con discapacidad. Tendencia marcada de U.S.A.E.R Personalizar la atención La función de la escuela como guardería.	El principio de integración recomienda una convivencia en igual de oportunidades y derechos, con aptitudes de aceptación y respeto, en una sociedad que elimina las barreras físicas, arquitectónicas y actitudinales que impiden o limitan la participación plena de la persona portadora de alguna discapacidad para propiciar su incorporación completa en las acciones y en los procesos que constituyen la existente y el desarrollo de una sociedad. Este proceso exige adaptaciones del entorno a la persona, así como de la propia persona discapacitada su entorno.(Molina Avilés, 2003, pág.52) La prohibición del trabajo infantil llevó al establecimiento de escuelas que, entonces sí tenían como función fundamental y explícita guardar a los niños.(Delval,2006,pág.87)	Yolanda Mera Golí. RE2/CLAU/14-05-13/0015

En relación con este primer acercamiento, y con el proceder metodológico se realizaron las primeras categorías de análisis que proporcionaron información sistemática, estos más tarde fueron los hilos de un tejido, relevantes dentro de la trama significativa, como una especie de red dentro del particular constructo interpretativo. Al final de cada tabla, se realizaron notas analíticas tentativas. Después se construyeron cuadros generales por cada categoría, se organizaron fragmentos de los patrones encontrados como: *el capital económico bajo de los padres de familia, la falta de capacitación de los maestros en tema de discapacidad*, que se constituyeron en un solo cuerpo que vertebró al eje rector de la discapacidad y sus respectivas redes de información como se muestra en la siguiente red obtenida mediante la aplicación del programa Atlas Ti como instrumento de apoyo en la organización y gestión de la información.



Finalmente se trabajó con lo que Bertely (2000) propone sobre la triangulación teórica al relacionar tres categorías: las teóricas, las sociales y las del propio investigador. De esta manera, se culminó este largo proceso sistemático con las escritura de cuatro capítulos, que permiten dar cuenta desde aquel proceso metodológico de investigación, la articulación del análisis de las líneas propuestas en la maestría en educación lo histórico social y práctica educativa, y así contribuir en un rico y reflexivo análisis sobre un estudio de caso el cual implica ser sujeto y objeto de conocimiento al mismo tiempo en la construcción de la realidad social. A continuación se desglosa el uso del estudio de caso en dicha investigación para después dar comienzo con los capítulos II, III y IV.

METODOLOGÍA DEL CASO ÚNICO: YADIRA

La investigación que se presenta desde su proceder metodológico conlleva la orientación del uso del estudio de caso, el cual deja claro que es un estudio intrínseco “porque nuestro interés no viene dado sino que surge de nosotros mismos” (Flores, 2012,pág.148), esto en relación con la particularidad que hace que se escuche una historia bajo el uso de instrumentos en la recogida de datos, y el estilo se hace con la exposición de comprender “cómo funcionan sus afanes, en su entorno habitual y con la voluntad de dejar a un lado muchas presunciones mientras aprendemos” (Stake, 1999, pág.16) de los otros quienes como lo exteriorizó Foucault (1986) están divididos desde su propio interior y en relación con los demás entonces esto los convierte en un objeto a investigar.

El estudio de caso intrínseco de Yadira es un sistema integrado que permite analizarlo dentro de otros casos, es representativo más que típico, en términos de Robert E. Stake el sistema integrado debe tener una orientación de criterios y uno de los primeros es ¿Cómo aprende Yadira en una escuela regular? ¿Cómo se da la atención educativa por parte de los docentes? Así mismo se analizó la rentabilidad que se puede descubrir y aprender más sobre lo que concierne del tema de la comunidad de sordos.

El caso de Yadira fue seleccionado por el estrecho acercamiento del interés por la comunicación de lengua de señas, aunque si bien en esta investigación no fue posible ampliarlo, el eje central se remitió hacia análisis de dos posturas entre la concepción de ver a Yadira con signo de exclusión y la perspectiva de la discapacidad.

La discapacidad como signo de exclusión es vista desde un enfoque funcional y procesual resulta ser el parteaguas en el caso de Yadira y se enmarca como condición en la capacidad y estructura del sujeto abriendo la posibilidad de discutir sobre lo que hay del contexto familiar, escolar, social, cultural de Yadira.

Con el criterio escolar se inscribió el trabajo de campo en el que se observaron las condiciones particulares del espacio, el aula, la infraestructura y desde luego el trabajo de la docente Yolanda quien por su disposición en tiempo accedió al trabajo de registro de observación en conjunto con las actividades que se realizaban día a día.

Una vez planteado el trazo de la dirección de la investigación de los sujetos, el estudio de caso se fue cerrando concretamente aun cuando había dos casos relevantes quizá era extender más la investigación sin embargo, no cumplirían con el interés al caso de Yadira.

El estudio de caso de Yadira, si bien, no es una base que generaliza la condición de un sujeto sordo frente a un contexto escolar de oyentes, se estudia el caso con profundidad arribando al nivel de interpretación desde el carácter de la investigación cualitativa la cual el mayor interés reside en el caso concreto y que el investigador estudie una parte del todo, por ello la importancia de emplear un relato que se le ofrece al lector para su mayor alcance de comprender el estudio de caso. La función que se ha realizado con el estudio de caso ha reconocido las exigencias de tomar la experiencia de propio investigador para el proceso de formación del estudio, pues en el diseño de esta investigación se requirió la organización conceptual, así como el empleo de temas y aquellas preguntas temáticas que en un principio hicieron vacilar a los sujetos entrevistados.

Robert. E. Stake (1999) refiere que en la investigación que se hace en un estudio de caso las características que hacen un buen estudio cualitativo es tomar en cuenta las observaciones y las interpretaciones inmediatas validadas con la triangulación de datos, en él realizar un esfuerzo para la interpretación de los informes, datos que contribuyan a que el lector haga sus propias interpretaciones. Además de que algunos estudios de caso tienden a estar orientados a la:

...producción de conocimientos, frente a los que se inclinan por ayudar a la práctica/política.

Los que buscan representar casos típicos, frente a los que buscan aquello que mejor pueda conducir a la comprensión.

Los que respetan las realidades múltiples (relativismo), frente a los que respetan la visión única.

Aquellos cuyos informes ofrecen generalizaciones formales, frente a aquellos cuyos informes sirven de experiencia indirecta.

Los que se proponen ofrecer conclusiones sobre valores, frente a los que intentan facilitar el análisis de los mismos (Stake, 1999. Pág.50)

El estudio de caso de Yadira se inscribe en producir un conocimiento frente a otras prácticas desarrolladas en contextos escolares por oyentes. Dentro del campo de la educación es menester considerar la reconceptualización de ver aun a la discapacidad como un orden social funcional y que la integración, exclusión e inclusión sean categorías que se estampan en la investigación de estudios de casos.

CAPÍTULO II LA DISCAPACIDAD: PRESENTE, PASADO Y ¿FUTURO?

A largo de la historia, la discapacidad ha pasado por múltiples modelos de atención: desde el médico-terapéutico hasta lo que hoy se conoce como modelo educativo. Este desarrollo histórico permitió el análisis de momentos coyunturales¹⁸ a nivel mundial y la repercusión que ha tenido en México. Por una parte, la introducción de falsas percepciones en términos de insuficientes, “anormales, atípicos, deficientes, diferenciados, disarmónicos, disminuidos, excepcionales, impedidos, incapacitados, inválidos, limitados, lisiados, menoscabados, minorados, minusválidos, subnormales” (Broyna, 2009, pág. 77), estos términos se emplearon para definir personas con discapacidad. Por otro lado el entramado que se construía de forma social se cimentó en diversas épocas históricas y cuestiones de poder, hizo un muro difícil de romper frente a la discapacidad.

En este Capítulo se muestra un breve recorrido histórico de las personas insuficientes concepto que se emplea en la actualidad. Si bien, en las ciudades de Grecia y Roma, partieron los cimientos de la civilización occidental, ahí las artes, la filosofía y la arquitectura se acentuaron en las sociedades griegas. El mundo físico al que se aspiraba era la perfección en el cuerpo, la forma física e intelectual reflejaron la ideología materialista hedonista (Barton, 1998).

Desde este tiempo la atribución de anormalidad se expresaba con términos de estigma¹⁹. Erving Goffman (1982) mostró que este se relaciona en desacreditar

¹⁸¿Cómo se concibe el concepto de coyuntura? Para Jaime Osorio (1998) es el nivel más inmediato de la realidad social, el espesor de superficie, y a un segmento de tiempo corto específico, aquel en el que se condensa el tiempo social. Una coyuntura es por lo tanto, es un cruce entre aquellas dos dimensiones de la totalidad social (Osorio, 1998, folio. 79).

¹⁹Se pueden mencionar tres tipos de estigmas, notoriamente diferente. En primer lugar, las abominaciones del cuerpo-las distintas deformidades físicas-.Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Y por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia. (Goffman, 2003, pág. 14)

a una persona, descalificándola por la cuestión física y en el caso de Grecia el estigma las representa claramente:

[...] señales corporales que “marcaban” a una persona, ya fueran hechas con cuchillos o hierros candentes para identificar a los esclavos, ya fueran producidas por trastornos físicos que alteraban el cuerpo y producían impactos de naturaleza estética o en la capacidad productiva de los individuos (Brognna, 2009, pág. 147).

El infanticidio en la ciudad de Grecia fue una de las prácticas de exterminio y aniquilamiento por alguna deficiencia o diferencia marcada en el cuerpo, esto daba pauta a la matanza de inocentes como lo acontecido en Esparta en donde “los ancianos examinaban a los niños cuando nacían; si se les consideraba “débiles” en algún sentido, se les abandonaba a los elementos y se les dejaba morir” (Barton, 1998, pág. 68). Con el nombre de “*Monte Taigeto*” era conocido el lugar dentro Esparta, ahí se arrojaban a los niños con apariencia inusual. “En Atenas estos niños podían ser dejados en la puerta de un templo con la intención de que alguien los adoptara” (Molina, 2003, pág. 19).

La aversión hacia las personas con signos de distinción negativa, se objetivaba implícitamente por la limitación del cuerpo, la representación física, la disfuncionalidad, la incapacidad y la mirada de rechazo, de desprecio, de repulsión, miedo, además, del trato inhumano al que fueron sometidas, formaba parte de las prácticas de exclusión “[...] algo que afecta profundamente a la estructura identitaria de los individuos” (Jones, 2001, pág. 28). La maquinaria infernal de los locos apenas se vislumbraba con la entrada de la visión demonológica, porque ésta ya había tomado forma maligna.

La visión demonológica de los insensatos

Las formas históricas de exclusión al que se refirió Saül Karsz (2000) son las que se expresaron al estilo europeo durante el siglo de oro (XVI), florecieron políticas reales de exclusión desde “1492 la expulsión de judíos; 1606, la expulsión de los moros (herederos de los antiguos musulmanes, de los antiguos árabes...)” (Karsz, 2000, pág. 64).

De ahí fue en aumento la cantidad de exclusión, inacabable fueron las matanzas de herejes, las ejecuciones, las hogueras, hasta las situaciones que hoy se califican como patológicas: la locura. La etapa del oscurantismo devastó toda Europa y alcanzó la época clásica, con los dos castigos divinos: la lepra y las enfermedades venéreas la cuales definieron la vacante para que la locura encarnara el nuevo mal que se propagaría en un espacio imaginario a finales de la Edad Media (García, 2002, pág. 95). Lentamente “el mal iba quedando en el olvido; no obstante, hay algo que no logra desaparecer: el gesto de la exclusión [...] (García, 2002, pág. 95). Ninguno de los dos castigos lograron permanecer en el mundo clásico, al contrario dejaron la herencia a un “fenómeno bastante complejo, y que el médico tardará en apropiarse” (Foucault, 1976, pág. 20).

En la obra de Michel Foucault, *Historia de la locura en la época clásica I*, se comprende ampliamente aquel signo de exclusión que perduró durante muchos siglos ante aquella falta de razón que constituyó históricamente la sociedad medieval. En un primer proceso que dibujó Foucault de la locura fue la *Nave de los locos*²⁰, *el Gran Encierro*, *el Mundo correccional* y *Experiencias de la locura*,

²⁰Aparece en el mundo de Occidente a finales del siglo XV. Eran “barcos que transportaban de una ciudad a otra, durante esa época, cargamentos de insensatos” (García, 2002, pág. 96). Michel Foucault lo llamó a ese “extraño ebrio que navega por los ríos tranquilos de Renania y los canales flamencos” (Foucault, 1976, pág. 21).

todo se resumió en que la locura figuraba el desorden social y moral (García, 2002).

La razón fue el componente que se trazó en el siglo XVII, mismo que sometió a la flota de los locos, propagándose por todo Occidente, se intenta eliminar la locura que “indica la imposibilidad de pensar” (García, 2002, pág. 98). Sin embargo, la peor locura que sucedió en aquella época fue la misma que construyó el hombre de sí mismo, de su existencia, de su ser en otra forma. Su flaqueza le impidió “acceder a la verdad y al bien; no saber qué parte de la locura es la suya” (Foucault, 1976, pág. 58).

Al fenómeno nuevo que apareció en pleno paisaje del Renacimiento, y se sumergió en lo que Foucault denominaría la historia de los insensatos. Fue con la Nave de los locos (*Nef des Fous*) que simbólicamente transportaba a los locos en ese momento “[...] las ciudades se hacían cargo de ellos, los alimentaban, les daban cobijo y vestido, siempre y cuando no aumentase desmedidamente su número [...]” (García, 2002, pág. 96). Al loco se le clasificó en tres categorías, como los violentos quienes “eran vistos como criminales y se les encarcelaba; los locos inofensivos eran vistos como mendigos indeseables” (Carroll, 1992, pág. 237): y los extraños, “aquellos que por una razón u otra habían llegado a una ciudad que no les pertenecía por nacimiento; cada ciudad aceptaba encargarse exclusivamente de sus propios insensatos, no de los ajenos” (García, 2002, pág. 96)

La condición en que vivieron los locos fue de manera errante, por ello en “las ciudades los expulsaban con gusto de su recinto; se les dejaba recorrer los campos apartados, cuando no se les podía confiar a un grupo de mercaderes o de peregrinos” (Foucault, 1976, pág. 21). Al menos en el caso de Europa, los insensatos “se volvían inestables o se mostraban perezosos, pero se les permitía errar de aquí para allá” (Foucault, 1994, pág. 363). De ahí, la locura se definió con la relación en que la sociedad estableció con la “sin razón”.

Los locos sirvieron como divertimento de la realeza, “hacían reír a los espectadores, por que veían lo que los demás actores no veían y revelaba el desenlace en la trama antes que ellos, es decir, que se trataba de un ser que revela la verdad con brío” (Foucault, 1994, pág. 366). Al mismo tiempo fueron víctimas del cruel maltrato, abandono, proliferaban sin camino, solitarios y desiertos, tenían prohibido entrar a las iglesias, eran “[...] azotados públicamente, y como una especie de juego, los ciudadanos los perseguían simulando una carrera, y los expulsaban de la ciudad golpeándolos con varas (García Amador, 2012, pág. 24).

El poder y control de los insensatos lo tenía la iglesia católica quien los condenaba como víctimas de castigo divino. Los locos “ *fueron objetos de persecución por parte de los poderes civiles y religiosos, para ser reclusos en cárceles, manicomios o centros asistenciales*”(Molina, 2003, pág. 20).Entonces los tormentos y torturas dejaron claro las bases de la depredación social (Carrión, 2001), luego la exterminación de los locos. Durante los siglos XVII y XVIII, el mundo de la locura fue voraz al practicar antiguas tradiciones habituales como: las sangrías, purgas, vejigatorios y baños:

Los enfermos deben ser sangrados a más tardar a fines del mes de mayo, según el tiempo; después de la sangría, deben tomar vomitivos una vez por semana, durante cierto número de semanas. Después los purgamos. Ello se practicó durante años antes de mi época, y me fue transmitido por mi padre; no conozco práctica mejor (Foucault, 1976, pág. 178).

Para disimular la brutalidad al que fueron sometidos los locos, se crearon grandes establecimientos donde se internaron además de ellos “[...] también a los viejos, los enfermos, los parados, los ociosos, las prostitutas, a todos aquellos que se encontraban fuera del orden social” (Foucault, 1994, pág. 367).

El *Gran Encierro* al que Foucault cuestionó y miró el enclaustramiento sin sentido con los sujetos asociales que la época clásica bautizó sin vacilaciones,

rectificando la razón contra la sinrazón y como consecuencia salud/enfermedad, normal/anormal. Hacinamientos, custodias o establecimientos sirvieron para lo mismo a partir de 1650 hasta 1750, desde Hamburgo, Lyon como lo sucedido en París, donde se fundaron Hospitales Générales, esto representó el orden monárquico que se prescribió el 16 de junio de 1676. En dichos Hospitales se integraban La Salpêtrière, Le Bicêtre y ahí se agrupó tanto a los enfermos, pobres e indigentes, el encierro se daba de manera conjunta:

El Hospital General es un extraño poder que el rey establece entre la policía y la justicia, en los límites de la ley: es el tercer orden de la represión. Los alienados que Pinel encontrará en Bicêtre y en la Salpêtrière, pertenecen a este mundo (Foucault, 1976, pág. 82).

Se sumaba la pobreza y el desempleo a los hospitales, ¿También era signo de locura o sin razón? Se había propuesto impedir *“la mendicidad y la ociosidad, como fuentes de todos los desórdenes”* (Foucault, 1976, pág. 102). La locura se repartió según la actitud moral que manifestaran los sujetos. Esto es que:

[...] la correccional o los locales del Hospital Général, servirán para resguardar a los desocupados y a los vagabundos. Cada vez que se produce una crisis y que el número de pobres aumenta rápidamente, las casas de confinamiento recuperan, por lo menos un tiempo, su primera significación económica (Foucault, 1976, pág. 107).

Denominados enfermos mentales en lugar de insensatos, estos pusieron a la luz otros escenarios atroces como el hecho de colgarlos, encarcelarlos, torturarlos y perseguirlos, eran “seres inframundos, se les encadenaba a perreras, diseñadas ad hoc y en jaulas como las fieras, o eran arrojados en cárceles, correccionales, etc” (Carroll, 1992, pág. 238).

En otros casos se les curaba con el exorcismo o para ahuyentar los trastornos con cánticos, oraciones, talismanes, amuletos y se utilizaban otros utensilios mágicos protectores (Carroll, 1992). Con ello, a la brujería se le relacionó con los enfermos mentales, de 1450 a 1700 fueron ejecutados no

menos de 100 000 personas por brujería²¹, el castigo divino de los enfermos mentales estaba destinado a que fueran:

[...] objeto del desprecio. Eran seres débiles, incapaces de elegir lo bueno. Si no las podían valer solos, ¿a qué santo encomendarlos? Sí constituían un problema social o económico había que eliminarlos de la vida pública del modo más rápido y barato posible (Carroll, 1992, pág. 237).

Fue hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX que el trabajo de Pinel y Tuke dieron el cambio al tratamiento de la locura, gracias a las ideas humanistas, dejaron a los locos en los establecimientos, los entresacaron de aquel *Gran Encierro*. La locura encuentra por fin una respuesta tardía en la medicalización y ahora es una enfermedad que giró con los nuevos hospitales psiquiátricos (antes establecimiento de internamiento). “El loco fue identificado con el enfermo mental y una entidad denominada enfermedad mental fue descubierta y desarrollada” (Foucault, 1994, pág. 368).

En una primera distinción que la locura dejó a finales del siglo XVIII fueron:

- a) *Los insensatos*: quienes poseen algo de razón, aunque pervertida.
- b) *Los alienados*: los que han perdido totalmente el sentido, que están fuera de sí (García, 2002, pág. 102).

Los locos se convirtieron en insanos y alienados. El trabajo de Pinel en se destacó con su principio de no amarrar a los enfermos mentales porque estos “responderían favorablemente a la amabilidad y a la confianza y al respeto hacia

²¹Entre los que confesaban voluntariamente, sin la aplicación del tormento, y estos constituían un gran número, muchos se nos revelan de un modo inconfundible por su testimonio, como víctimas de varias psicosis (*dementiapræcox*, psicosis maniaca depresiva, paranoia y un deseo de expiación devorador). Muy a menudo estos infelices engañados enredaban a otras personas en tramas satánicas que sólo existían en su imaginación febril y arrastraban a estas personas consigo hacia el cadalso. Queda desde luego fuera de nuestros cálculos de porcentaje de las víctimas de la manía de brujería que estaban mal de los nervios, pero de acuerdo con los archivos, no nos parecía exagerado considerar que comprendieron, al menos, un tercio del número total de ajusticiados (Carroll, 1992, pág. 237).

su dignidad humana. Tuke, en Inglaterra creía también en la existencia del verbo mejorar” (Carroll, 1992, pág. 239). Fue con la medicina mediante la cual se llegó a los extremos de analizar en los sujetos los defectos, la perturbación que los aquejaba, pero sin nombre siguió la medicina una definición, un diagnóstico que guardan los misterios de la razón del hombre al condenarse a sí mismo sin razón.

Aquel azote que la locura dejó marcados a miles de individuos que proliferaron en un imaginario social²² que la sociedad recreó y construyó hacia ellos. Retratados con bestialidad, monstruosidad, guardaban con seguridad “[...] un saber que el hombre razonable no posee, un saber prohibido” (García, 2002, pág. 97) ¿Qué sucede hoy en la actualidad? ¿Existirá una regresión histórica? ¿Quiénes son los locos ahora? ¿A quien recae el peso del temor, del miedo y el golpe de gesto de la exclusión? a ¿Los sujetos con discapacidad? ¿Quiénes no cumplen reglas establecidas?

Sin duda alguna el loco, es suceso en esta sociedad capitalista, en nuestros días, éste deja un lugar para los pobres, los mendigos, los desocupados, los homosexuales, los extranjeros, son un reciclado de la producción de estas nuevas instituciones y establecimientos que siguen internando a los sujetos considerándolos diferentes, desde aquellos lenguajes excluidos locura/enfermedad mental/discapacidad/ es un vasto legado para los anormales.

Visión médico-asistencialista de los retardados

Esta visión responde a la sustitución de la visión “demonológica” por la cuestión biologicista-naturalista (Molina, 2003). Se considera la importancia de la rehabilitación hacia las personas en consecuencia de sus “insuficiencias

²²Significa que constituye un orden de fenómenos sui géneris irreductible a lo psíquico y a lo individual (Rangel Ruiz, 2011, pág. 52).

“Es el magma de las significaciones imaginarias sociales y éstas se “encarnan” en las instituciones: Las instituciones están animadas-son portadoras –de significaciones que no se refieren ni a la realidad ni a lo lógico: por ese motivo las llamo significaciones imaginarias sociales como las instituciones, se cristalizan, es lo que llamo imaginario social instituido” (Castoriadis, 2001, págs. 95-96).

fisiológicas o cognitivas individuales” (Barton, 1998, pág. 163). Con la construcción de hospitales y manicomios, se comienza la atención de personas con trastornos de diversas deficiencias, se intenta ver a los “*retardados*” desde un sentido humanista, pero no se llega lejos, porque las construcciones sociales de rechazo permeaban con fuerza en las sociedades occidentales como orientales, cada vez aumentaban los prejuicios en los esquemas sociales.

En Europa occidental, era más evidente la diferencia entre “los retardados” dada la primera institución dedicada exclusivamente a la asistencia a enfermos mentales, fue el “Hospital d’Innocents Fol y Orats, creado por Fray Gilabert Jofre en Valencia, quien recoge a modo de asilo, a huérfanos e inocentes, bajo la advocación de Donna Sacta María de los Innocents (Sánchez A. , 2004, pág. 24). El hospital fue un instrumento terapéutico, es un concepto relativamente moderno que data a fines del siglo XVIII, alrededor de 1760, surge la idea de que el hospital puede y debe ser un instrumento destinado a curar enfermos. Esto se produce a través de una nueva práctica: la visita y la observación sistemática y comparada de los hospitales como lo fue en:

“Europa donde se empieza a realizar una serie de viajes de estudio. Entre ellos, el inglés Howard,” quien recorrió los hospitales y las prisiones del continente en el período de 1775-1780, y del francés Tenon,” a petición de la Academia de Ciencias, en el momento en el que se planteaba el problema de la reconstrucción del Hôtel-Dieu de Paris.”(Foucault, 1999, pág. 97).

Los cambios fundamentales en las transformaciones de las sociedades del occidente se vieron marcados en los siglos de la Razón y de las luces (XVI, XVII y XVIII), ya que sentaron las bases de la educación especial, pero estos surgieron por la frustración de la medicina en el intento de buscar “remedios” ante la incremento de personas “retardadas”, la preocupación de ubicarlos y clasificarlos, aunque no se contaron con las condiciones necesarias y adecuadas de los lugares precarios, se puede hablar de un intento por atenderlos.

Los primeros cambios e iniciativas se manifestaron en relación con la educabilidad de las personas sordas en el caso de España. A partir de lo realizado por Pedro Ponce de León (1508-1584), quien fundó en la Capellanía de San Salvador de Oña una escuela para sordos, entre sus alumnos Iñigo Fernández de Velasco y Mendoza, es por medio de él por el cual se conoce parte de los indicios de cómo se les educaba para acceder a la “[...] la escritura de nombres concretos, unida a la escritura de sonidos simples de las letras (la f como fricación labiodental sorda, sin la complicación innecesaria de llamarla efe)”(Flores, 2012, pág. 24).

Mientras que en México, Ignacio Trigueros (1805-1879) apoyó la Escuela Nacional de ciegos en 1870. En Francia se condujeron programas educativos para “retardados mentales” (1798), esto se realizó con el caso de Víctor de Aveyron, quien fue:

[...] un niño de unos 11 o 12 años, que se le encontró por los bosques de La Caunea la busca de bellotas o raíces, de que se alimentaba, fue en los mismos parajes descubiertos hacia el final del año VII, por unos cazadores, que consiguieron darle alcance y apoderarse de él, cuando intentaba, en las ansias de la fuga, ampararse entre las ramas de un árbol (Itard, 1986, pág. 49).

Esto permitió que Itard, propusiera intensamente la educación de sordomudos y ciegos, así como, la creación de centros especializados para la atención de los afectados. Se le consideró el padre de la Educación Especial, “sus logros fueron trasladados a Estados Unidos por uno de sus alumnos, *Eduard Seguin*, quién publicó *The Moral Treatment, Hygiene, and Education of idiots and Other Backward Children*”(Deutsch, 2003, pág. 10). En el primer apartado de aquella publicación se reconoció las necesidades de los niños.

Con el trabajo del padre de la Educación Especial, se consideró a mediados del siglo XIX la separación de la psiquiatría francés Esquirol de la idiocia como un estado con el que se nace la cual se adquiere la locura; de esta forma se reconoce la existencia de niños idiotas (Sánchez A. , 2004, pág. 25).

Si bien dentro de las principales aportaciones en los avances médico-asistencial, que se iniciaron en Suiza fue con Pestalozzi, quien aplicó procedimientos intuitivos y naturales, con William Little (1853) quien elaboró la primera descripción de la parálisis cerebral, ya para 1866 el inglés Langdon Down propuso la denominación de “mongolismo” para los pacientes que suponía la “degeneración racial”, ahora conocido como “síndrome de *Down*” (Sánchez A. , 2004, pág. 25).

Además los trabajos de *Pinel (1745-1826)* quien escribió tratados para los retrasados mentales; con *Esquirol (1772-1840)* surgió la diferenciación entre idiocia y demencia en el *Dirctionnarie des sciences medicales*; con *Itard (1774-1838)* quien refiere el caso del niño salvaje de Aveyron, trabajo que le llevó seis años y finalmente *Següin (1812-1880)* quien se dedicó a elaborar un método para la educación de los “niños idiotas”. Se puede observar que algunos estudios se:

...interesaron por identificar y explicar las enfermedades mentales como realidades diferenciadas de otras alteraciones, proponiendo tratamientos y respuestas desde una orientación médico-patológica (Sánchez A. , 2004, pág. 25).

La medición de las “enfermedades”, se trataron con los sujetos retrasados o perturbados en su desenvolvimiento, el término de “anormal” se sustituye por el especial o sea “La Escuela Nacional de Anormales (Madrid) se denominó Instituto de Pedagogía Terapéutica” (Gonzalvo, 1967, pág. 22) y los alumnos tratados en aquel instituto recibían una educación especial y quienes requerían un tratamiento especial por otras causas eran los “inadaptados”. Surge la enseñanza correctiva o corrección didáctica, distinta de la corrección pedagógica. La primera tiende a equilibrar la “situación de aprendizaje” de cada sujeto; la segunda se dirige a “conformar a cada escolar con el ideal educativo” (Gonzalvo, 1967, pág. 23)

En Ginebra, Claparède inició las clases para la formación de niños retrasados (1898). La primera consulta medicopedagógica se abrió en 1904, en

colaboración con el neurólogo Francois Naville “destinada a establecer mediante el diagnóstico, criterios para la selección y clasificación de alumnos destinados a las clases especiales, que ya fueron incorporadas a la enseñanza pública” (Sánchez A. , 2004, pág. 25).

Después del trabajo de Alfred Binet y Théodore Simon (1905), “quedó atrás” los asilos por la demanda de la intervención profesional médica, Binet y Th. Simon comenzaron una propuesta con la clasificación de las deficiencias, lo que ocasionó más demanda de profesionales especializados en las áreas médico-pedagógica, social y psicológica, los médicos transformados en pedagogos con el fin de dar respuesta en ese tiempo a los “retardados”.

Binet y su colaborador interpretaron, el desarrollo de los niños como una cámara lenta (ralentí), se iniciaron en el estudio del rendimiento de los infantes a través de lo que denominaron “retardado pedagógico, surgió de igual forma el concepto de nivel mental y estableció grados de deficiencia basados en adultos deficientes” (Lus, 2003, pág. 21). De acuerdo a la clasificación generada se determinó que en lo que refería a la idiocia correspondía a partir de los 2 años de desarrollo de un niño normal, la imbecilidad se analizaba entre los 6 y 7 años. Finalmente el débil mental correspondía el estudio en edades de 11 y 12 años (Lus, 2003, pág. 22).

Este acercamiento de Binet representó más el aislamiento de las personas como privación a sus derechos. Es así como se comenzó a dar más importancia hacia las diferencias individuales a partir del “desarrollo y capacidad mental, crecimiento y desarrollo físicos, personalidad, carácter, madurez emocional y social, actitudes, interese, juegos y realizaciones escolares que constitúan un importante problema” (Gonzalvo, 1967, pág. 34).

Los métodos de individualización pedagógica se distinguieron de dos tipos: individualización mediante agrupación homogénea de los alumnos por distintos criterios y los Métodos decrolyanos, Oakland, Trinidad. El fin de los métodos era

trabajar con los alumnos, destacando el progreso individual de cada niño: *Morrison (unidades) Winnetka, Dalton, Dottrens (fichas)* (Gonzalvo, 1967, pág. 60).

Finalmente esto cruzó a nivel mundial las inquietudes por explicar lo que se concebía como “retardados”. Los años 60’s, se caracterizó porque “fue el período de investigación y el trabajo de campo en estimulación temprana. La Educación Especial durante ese período vio en la intervención pedagógica precoz la estrategia ideal para revertir los magros resultados que obtenía la educación en la edad escolar, particularmente en el área del retardado mental” (Lus, 2003, pág. 30).

Hasta aquí, un breve recorrido histórico que se construyó en torno a lo que hoy se conoce como discapacidad, permite analizar el imaginario social de “prejuicio” y “estereotipo” que a la fecha se han desencadenado a la distinción con el otro.

La Educación Especial (EE) en el mundo y también en México, surgió con la medicina, aun cuando fue parte de la pedagogía terapéutica quedó sujeta y se adhirió con juicios de valor, catalogado entre lo bueno y lo malo, en lo útil e inútil. El propio término de EE discrimina la atención de unos frente a lo que consideran diferentes, refuerza la idea de la segregación.

En el siguiente apartado interesa conocer la visión indigenista desde lo mítico-religioso que consideraban las enfermedades de los sujetos antes de la noción discapacidad. Además, permite ver no solo la idea de venerar y honrar a los sujetos “enfermos”, sino aún sigue el cuestionamiento de ser diferentes ante el otro.

La visión indigenista de los enfermos en la época colonial

Antes de arribar a la revisión histórica desde la visión indigenista en la época colonial en la Nueva España, se parte del trabajo realizado por Díaz Vallejo (2009) quien dividió bajo ocho períodos la percepción de la discapacidad, en este caso solo se expondrá el período primitivo, en dicha etapa las personas eran sacrificadas y devoradas, se consideró este tipo de prácticas de forma “normal” e incrementó en los períodos de hambruna, lo que produjo rechazo social (Rodríguez, 2012).

En las sociedades primitivas, se imprimió la violencia física (mediante golpes, mordeduras, quemaduras cualquier medio susceptible de causar lesiones) como medio de supervivencia, la idea era abandonar a las personas defectuosas y garantizar de alguna forma “... la continuidad de la especie” (Rodríguez, 2012, pág. 93).

Conforme se acrecentó el número de habitantes en el caso de México, la culturas nativas poblaron lugares más aislados. Lo más cercano que se habla sobre discapacidad en México en la época prehispánica antes de la llegada de los españoles es en relación con la cultura azteca. La educación que se concibió en antes de la llegada de los españoles, discurría con el objetivo de crear guerreros y preparar sacerdotes en los centros educativos conocidos como *Tezpoachacalli* y *Calmécac*, los aspirantes debían reunir ciertas características físicas, intelectuales y probablemente hasta morales, el primero era dirigido a los hijos de plebeyos o macehualtin y el segundo correspondía a la élite.

Tezpoachacalli y *Calmécac*, fueron instituciones de enseñanza e internación en la que se menciona en los Códices Mendocino, el *Tezpoachacalli* se le conoció como “la casa de jóvenes” (a la cual nos referiremos en femenino, el telpochalli); *calmécac*, que significa “en la línea de la casa” o “en el linaje de la casa”; *cuicacalli*, “casa de canto” e *ichpuchcalli*, o “casa de doncellas” (Escalante, Gonzalbo, Tanck de Estrada, & Staples, 2010, pág. 15).

Se puede advertir, las distinciones que se hacía frente a las clases sociales, formaba parte de la educación que se recibía en ese tiempo. Con la llegada de los españoles al Nuevo Mundo, la iglesia tomó el control de llevar la enmienda de la enseñanza hacia las comunidades indígenas, en cuanto a las personas enfermas se les relacionaba con cuatro circunstancias: “razones naturales, castigo divino, maleficios de algún enemigo y la influencia de los astros” (Osorio, 2008, pág. 3). La creencia partía de mitologías desarrolladas en lo sagrado y lo profano a diferencia del período primitivo de sacrificar y devorar, el contraste y paradoja de sobrevivir para la continuidad de la especie en el sentido de la “normalidad” y por otra parte, clasificarse para pertenecer a una élite y servir como sacerdote.

Los sacerdotes que se formaban, eran agentes autorizados para designar las enfermedades, un dato que manifiesta esto ha sido el trabajo de José Álvarez (1960), mediante un estudio que realizó en historia de la salubridad desde el período prehispánico, dado a conocer por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (INEGI), en la que señaló causas de las deficiencias y enfermedades en las comunidades prehispánicas, específicamente el caso de la cultura azteca, los sacerdotes nombraban las enfermedades, recurrían a la medicina tradicional acompañado con magia intentado curar “males”[...] los sacerdotes estaban investidos de cualidades mágicas necesarias para contrarrestar los efectos maléficos de los espíritus, uniendo los conocimientos empíricos medicinales con los actos religiosos y mágicos”(Hernández, 2010, pág. 8). “Los sacerdotes incursionaron como educadores, al igual que los médicos” (Brognia, 2009, pág. 218).

La visión indígena en ese tiempo era mítico-religiosa hacia el trato de las personas que tenían enfermedades, específicamente el caso de los aztecas quienes consideraban a los inválidos como si fueran dioses, en donde “la invalidez existe en México, desde siempre como puede apreciarse en las figuras

oaxaqueñas con meningocele o hipotrofia de las extremidades inferiores” (Hernández, 2010, pág. 44).

El hecho de conferirles respeto e integrarlos a la sociedad no se ha podido retornar el siglo XXI dicho criterio, por el contrario el ser diferentes, desiguales y desconectados caracteriza gran parte de la población mexicana, la complejidad de buscar una denominación cultural apropiada a las personas “diferentes”, es un reto en el papel de la escuela, además de ser reproductora de las diferencias sociales y lo mismo sirve para esto “[...] perpetuar y legitimar desigualdades, manejando un procedimiento de selección, que aunque es formalmente equivalente, refuerza verdaderas desigualdades”(Bourdieu, 1986, pág. 134).

Hoy la lucha por las desigualdades, sigue prevaleciendo así como de la exclusión, el pasado lo reviste, y se puntualizó con mayor fuerza en la cultura azteca, las desigualdades se cristalizaban en adulaciones, pero la exclusión se precisaba en el uso de diminutivos los cuales encajaron para expresar las enfermedades en términos de tuertito, mudito, sordito, loquito, cojito, se reconocieron con el sufijo -tzin, significa renuencia, pequeñez, disminución, o ternura de amor, esto de acuerdo al historiador Arturo Rocha (2000). Los señalamientos son parte de la exclusión en los individuos marcados por alguna deformidad o aquejados de algún mal como la epilepsia, los nacidos mellizos, se inspiraba aquella cultura con respeto, por no decir temor, por el vínculo con lo divino que representaban (Hernández, 2010).

En la literatura náhuatl, hacen referencia con respecto a la sordera y a la mudez sin que se hable directamente de ninguna caso concreto de un sordo o mundo real, por ejemplo el sentido del oído era designado como tlacaquiliztli, acción de oír las cosas...mientras que la mudez se le denominaba nontli. (Hernández, 2010, pág. 44).

Con ello, la cosmovisión prehispánica ha tenido escasos estudios puntuales que den referencia al estado de conocimiento de la discapacidad, Esta visión

indigenista que se tuvo antes de la evangelización por parte de los frailes quedó de consagración y preparación de lo divino.

Lograda la conquista en los primeros pueblos de México, existieron doce frailes franciscanos quienes comenzaron con clases de catecismo en 1524. “Los frailes daban clases de catecismo a los niños y niñas indios, a quienes reunían en el atrio de cada convento por la mañana (Escalante, Gonzalbo, Tanck de Estrada, & Staples, 2010, pág. 32). Consecutivamente se legislaron derechos civiles en el caso de las personas sordas, quienes no podían ser tutores, ni testigos testamentarios, juez o abogados. “Se considera que el sordomudo no puede hablar ni escribir, no podrá hacer testamento; aunque podría casarse si consta su consentimiento, y asimismo celebrar contratos consensuales pero no verbales” (Segura, 2005, pág. 2).

Cambiaba la idea de venerar a los enfermos por la idea de creencia de considerar a las personas como; esclavos, judíos, por ser mujer, traidores, alevosos y locos. Durante la colonia, las instituciones religiosas brindaron asistencia y protección, efectuando lo que la Constitución de Cádiz planteaba “[...] a los nuevos ayuntamientos constitucionales el establecimiento de escuelas municipales que enseñarán las primeras letras y “el catecismo de la religión católica que comprenderá también una breve explicación de las obligaciones civiles” (Escalante, Gonzalbo, Tanck de Estrada, & Staples, 2010, pág. 89).

Los Departamentos de Corrección de costumbres (1806) en donde “...el propósito educativo era proporcionar a los menores una instrucción de primeras letras con especial atención a la doctrina cristiana, con asistencia obligatoria a misas, además de recibir capacitación en los talleres y a las niñas se les instruía clases de bordado, costura y “todo lo demás que exige su sexo” (Sánchez N. P., 2010, pág. 23). Otra de las intenciones de los departamentos, “era que los indios aprendieran los oficios que no conocían, pero también que se “perfeccionasen” en

los oficios que ya se tenían desde su antigüedad” (Escalante, Gonzalbo, Tanck de Estrada, & Staples, 2010).

El término de corrección como lo llegó a exponer Foucault (1976) en “*El mundo correccional*”, en el cual se tenía que corregir lo anormal, separarlo, clasificarlo ante la búsqueda de la perfección en una época de desigualdades, entre hombres, mujeres y clases sociales, existió:

[...] la urgencia de imponer un mensaje cristiano universal, en donde las normas morales obligaban a todos por igual, no se discutía la capacidad intelectual de los indios mesoamericanos sino se imponía el criterio pragmático de enseñarles tan sólo lo que se consideraba esencial para su salvación y aquello que era adecuado a la posición que les correspondía ocupar en la sociedad (Escalante, Gonzalbo, Tanck de Estrada, & Staples, 2010, pág. 37).

El control sobre los cuerpos y la sujeción impositiva de parte de la iglesia hacia los indígenas paulatinamente se trasladó a la escuela con una nueva forma de los castigos divinos, más que enseñar de manera autónoma y libre se obligaba a profesar religión, en el juego de las relaciones de poder en el espacio de la enseñanza. Se desarrollaría lo que Foucault (2007) ha referido en el concepto de biopoder donde el cuerpo es como máquina.

La educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de controles eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característico de las disciplinas: anamopolítica del cuerpo humano (Foucault, 2007, pág. 168).

Con mayor extensión del control de la población y sujeción de los cuerpos se expresó en el México independiente (XIX), cuando se dio origen a la estructura de

valores sociales apegados a la doctrina católica impuesta hacia los indígenas conquistados. Mediante la secularización, la instrucción pública fue claro hablar de la patria y el catecismo durante el periodo 1850-1917.

La Escuela Nacional de Sordomudos en México

A finales de la colonia en mayo de 1866, la visión era pasar de la mítico-religiosa a la visión naturalista, de esta manera comenzó el tránsito de la atención de sordos y débiles visuales desde la corriente del positivismo.²³ Una de las primeras escuelas de sordomudos se instauró a partir del marco del Segundo Imperio, esta escuela fundada en México, contó con el apoyo económico de diversas personalidades del Ayuntamiento de la Ciudad capital, lo que permitió que en:

[...] ocho meses más tarde, el incipiente establecimiento de sordomudos se erigiera en escuela Municipal, contando así, con el financiamiento directo del erario del Ayuntamiento. En esta consolidación institucional, fue trascendental la participación del profesor francés Eduardo Adolfo Huet Merlo, quien siendo sordomudo de nacimiento, y teniendo la experiencia de haber fundado en Francia y en Brasil institutos de instrucción para sordomudos, lo logró con sus acciones, cristalizar este proyecto educativo en México (Vega Muytoy, 2012, pág. 2).

Las iniciativas correspondieron desde luego con el proyecto liberal-positivista instituido durante el gobierno del Lic. Benito Juárez García (1857-1875), fundó la primera Escuela Nacional de Sordos en 1867, así como en 1870, la Escuela Nacional de ciegos:

²³El positivismo permitiría darle un contenido más concreto a la educación que el puramente declamatorio del liberalismo abstracto.

Barreda elaboró una nueva ley educativa, la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en 1867, con la cuál creó entre otras instituciones la Escuela Nacional Preparatoria, La escuela primaria ocupó un lugar dentro de la reforma educativa liberal, sin embargo, Barreda no la perdió de vista y desarrollo un marco parcial. (Guevara, 1980, pág. 17).

Esto permitió que un hecho trascendental como la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos fuera el resultado de la educabilidad de las personas sordas, este trabajo tendría nombre pues se le debe al honorable maestro Eduardo Adolfo Huet Merlo, sordo de nacimiento fue "[...] personaje muy respetado y querido por la comunidad silente en México, del mismo modo que Benito Juárez, se le considera un hito fundacional en la educación de los sordos en nuestro país" (Flores, 2012, pág. 39). Huet de origen francés, sentaría las bases sobre la Escuela Municipal de Sordomudos que había sido erigida durante el Segundo Imperio" (Vega, 2009).

[...] en la segunda mitad del siglo XIX (1866), en el marco del Segundo Imperio, fue la primera experiencia educativa en su género que contó con los recursos del Estado para la cristalización de sus objetivos de instrucción. Un año más tarde, ésta fue nacionalizada por el gobierno juarista y a partir de ese momento fue conocida como la Escuela Nacional de Sordomudos (Vega, 2009, pág. 2).

A partir de ese momento es cuando puede hablarse del establecimiento de una educación pública en México (Segura, 2005, pág. 3). Huet contaba con vasta experiencia como profesor, pues había adquirido esto desde un colegio eclesiástico. Su experiencia lo obtuvo desde su labor específicamente en: Brasil en educación pública en la que había participado con la creación de la primera escuela para sordos en 1857 le dio las herramientas para entrevistarse con el regente de la capital mexicana Ignacio Trigueros a "quien le propuso la creación de una escuela de ese tipo, hecho que se concreta hasta el 24 de marzo de 1870" (Moreno, 2014, pág. 37).

El establecimiento de aquellos estudios representó beneficios hacia las personas sordas y débiles visuales. La preocupación de Huet por gestionar de manera personal los primeros apoyos para la fundación de una escuela representó entrevistas, promesas y de ahí tomar iniciativas de su propia cuenta para buscar solución. Tras su arribo a la capital, el primer paso que dio fue entrevistarse con la emperatriz Carlota:

En el Colegio de Letrán, el director Rafael de Castro, le ofreció una pieza en su Colegio, también representantes del Ayuntamiento de la ciudad de México le consiguieron un modesto sueldo provisional de 41 pesos mensuales. Huet por su cuenta rastreó algunos niños sordomudos de la ciudad “en condiciones muy desfavorables de aprender” a partir del 1º de mayo de 1866 inició la instrucción de los pequeños (Vega, 2009, pág. 3).

La Escuela Nacional de Sordomudos se situó en el exconvento de Corpus Christi, estuvo dividido en dos departamentos; el de niños que fue atendido por Huet y el de niñas por su esposa Catalina. La enseñanza de los sordos fue meramente religiosa aceptada por la sociedad de ese tiempo:

A los tres primeros alumnos inscritos y con resultados sorprendentes del trabajo elaborado en dicha escuela, en poco tiempo aumentó la matrícula de alumnos sordos, así, se autorizó la inscripción de 6 niños y 6 niñas, haciéndose cargo de la enseñanza de los alumnos varones, mientras que su esposa Catalina se ocupaba de las niñas.²⁴

El tema en aquella época era “libertad de enseñanza”, vista está como panacea del desarrollo. “La educación primaria ya era obligatoria para todos los mexicanos” (Zea, 1943, pág. 126). La propuesta fue acelerada para la atención a grupos vulnerables, solo se miró la obligatoriedad de la escuela, de tener leyes y reformas, faltaba hacer el análisis del cumplimiento de aquellos ideales de los

²⁴ (http://www.cultura-sorda.eu/resources/Eduard_Huet.pdf.)

liberales. Hablar de libertad era hablar de una enseñanza libre para atender distintas cuestiones educativas dentro de las aulas y atender a los "diferentes" desde luego no fue tarea sencilla para el Estado, ya que tenía contradicciones con la iglesia.

El Estado-Nación en México fue el resultado de la relación oligárquica entre la iglesia y el Estado, las pretensiones de ambas instituciones era dotar a la sociedad mexicana de "autoridad y obediencia por medio de la socialización política que reciben hombres y mujeres en la educación formal e informal" (Miranda G. , 1996, pág. 33). Los métodos de poder de aquellas instituciones marcaron el rumbo de la jerarquización social, de segregación garantizando relaciones de dominación y hegemonía por dirigir moralmente a la población.

Con el plan de estudios de 1867, se contemplaron escuelas profesionales y carreras cortas, la Escuela Nacional Preparatoria fue portavoz del positivismo con los intelectuales y entonces la visión de la atención hacia las personas "diferentes" "cambiaría por un enfoque científicos más que "demonológicos". Aunque el liberalismo de los años posteriores a la guerra de Reforma cayó en una argumento interno contradictorio sobre "la obligatoriedad de la enseñanza y la voluntad de las familias frente a la "ignorancia del pueblo" y la amenaza de la educación clerical" (Estrada, 2010, pág. 123). Finalmente se buscó instruir y comprometer la educación del pueblo con el Estado, esta era la única opción para edificar la identidad nacional, el orgullo de tener patria con el mito fraternal de la patria de todos.

México y la Educación Especial (EE)

El recuento del antecedente histórico de la EE en México se analiza desde las cinco etapas que están marcadas de 1857 a 1932 aquí refiere la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos, la segunda de 1933 a 1958 en la proliferación de escuelas especiales, la tercera etapa abarca de 1959 a 1966 en la cual se fundan diversas escuelas mixtas para atender niños con problemas de aprendizajes, en cuanto a la cuarta etapa se caracteriza por la apertura de los grupos integrados y “grupos IPALE-PALE-PALEM, modelos de atención educativa en medios rurales y el programa Nacional de Integración” (Sánchez P. E., 2002, pág. 200) y finalmente la quinta etapa se refiere a los planteamientos de integración en distintos niveles y perspectivas.

Si bien, el contexto de la EE en nuestro país se vio impregnada con el modelo psicométrico, que fue alcanzada el 11 de septiembre 1910, cuando se inauguró el Manicomio General dicho modelo estadístico quedaron las etiquetas de: los “distinguidos, alcohólicos, tranquilos, peligrosos, epilépticos, imbéciles e infecciosos, el primer director fue el doctor Eduardo Liceaga, precursor de la psiquiatría en México” (Molina, 2003, pág. 32).

Cuatro años después, el Dr. José de Jesús González, comenzó a organizarse una escuela para débiles mentales en la ciudad de León Guanajuato. Se consideró precursor de la educación especial para deficientes mentales en México. La apertura de escuelas en la atención de deficientes mentales comenzó a tener mayores resultados para el período de 1919 y 1927. En el Distrito Federal se fundaron dos escuelas de orientación para varones y mujeres, comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Se planteó la necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México, por lo que en 1932 se crearon el anexo de la Policlínica número 2 del Distrito Federal, donde el Dr. Santamarina y el maestro Lauro Aguirre reorganizaron el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar antes

conocido como la Sección de Higiene Escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Molina, 2003).

Así, la EE en México poco a poco evolucionó a partir de tres modelos: asistencial, médico-terapéutico y educativo. En el modelo asistencial se consideraba al sujeto con discapacidad un minusválido, que requería de apoyo permanente con un servicio asistencial de internado. En el modelo médico-terapéutico el sujeto con discapacidad era considerado un atípico, necesitaba terapia para conducirlo a la normalidad; el modo de intervención era de carácter médico con diagnóstico individual y tratamiento en sesiones; más que una escuela para su atención requería una clínica.

En la actualidad el modelo educativo conceptualiza a los niños con discapacidad como alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), ya que considera sus dificultades y problemas en relación con el acceso al curriculum, las barreras de aprendizaje y participación. Las deficiencias que eran estudiadas como algo propio de la persona han empezado a relacionarse con el medio social, cultural y familiar del que forman parte del modelo. La estrategia es integrar educativamente al sujeto, ofertando una gama de múltiples opciones de integración educativa para los alumnos con NEE, con el objetivo de formar una escuela para todos con el acceso irrestricto de ambientes normalizados de educación.

Desde la revolución mexicana, nuestro país tuvo un fuerte realce en la construcción del Instituto Médico Pedagógico en 1937, en medio de las familias que ya habían sido divididas por clases medias mexicanas. En el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) la educación y la instrucción fortalecieron la economía, al preparar a individuos para el trabajo eficiente y productivo. Proliferaban las instituciones educativas privadas, con tendencias religiosas, así como, el inició del trabajo de higiene mental, en la cual se realizaban estudio de la personalidad de los niños y su “conducta normal”.

En aquel período Avilista, las escuelas que comenzaron como especiales fueron; “La Escuela de Educación Especial del Parque Lira, se hizo presente y es fundada por el doctor Solís Quiroga en 1943, además de la Policlínica y El Centro Médico-Pedagógico del Ajusco, empezaron a dar surgimiento de escuelas especiales” (Frola, 2004, pág. 23). No eran escuelas creadas para atender a los “diferentes”, solo se orientaban con el enfoque de segregación es decir, escuela para sordos, escuela para ciegos, que dejaba de manifiesto una “[...] la orientación era segregadora, fortaleciendo a los grupos de ciegos y sordos al interior de ellos mismos, y no precisamente integrándolos a la vida productiva” (Frola, 2004, pág. 23).

El contexto de la Educación Especial de ese tiempo era claro, las escuelas, ya no se les percibía como asistencia de caridad, eran de beneficencia pública para “inválidos” e “impedidos”. A la par, se aperturó la Escuela Formadora de Docente que abrió sus puertas para maestros de Educación Especial el 7 de junio 1943, se agregaron carreras de Educación para ciegos, de Sordomudos en la Escuela Normal de Especialización, más adelante se creó la Dirección General de Rehabilitación y se “introduce la carrera de Maestro Especialista en la Educación de Lesionado del Aparato Neuromotor” (Molina, 2003, pág. 33).

Para los años 60’s, el hito de las escuelas especiales, prosperaron cada vez más en México, ya que los servicios eran demandantes en diversos estados de la República Mexicana, como lo fue en las escuelas de perfeccionamiento números 1, 2 y 3 en 1961. En Córdoba, Veracruz se inauguró la Escuela para Niños con problemas de aprendizaje, iniciando actividades con la Escuela Mixta para adolescentes (Molina, 2003, pág. 33), tres años después se puso en función el Centro por Cooperación número 2, se denominaron así por el apoyo de los padres de familia, su objetivo atender a los niños con deficiencias severas.

La ampliación de los servicios de EE, “se apertura con diez escuelas en el D.F” (Molina, 2003, pág. 33) y 12 en los estados de: Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí. Finalmente se le dio un marco institucional a la EE,

al decretarlo el 18 de diciembre de 1970, la Dirección General de Educación Especial tuvo muy claros sus objetivos de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de profesores especialistas (Molina, 2003, pág. 34). Seis años después se crearon grupos integrados y aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y EE, así como las primeras coordinaciones de EE, la preocupación por atender a los “retardados mentales”, quedaba atrás y se manifestaría la polémica entre integración contra segregación.

Las políticas institucionales dieron paso a los servicios comunitarios de apoyo y “atención” (Broyna, 2009, pág. 107). La integración ya era un tema que figuraba desde lo que se intentaba explicar por normalidad “[...] se acerca al perfeccionismo, no se acepta el deterioro, el ideal de la colectividad es un modelo al que debe adecuarse y constituirse como base para la instancia de la personalidad” (Moreno, 2014, pág. 14).

La retórica de perfeccionar lo anormal desde las estructuras sociales incorporadas de lo planteado desde el Proyecto de Grupos Integrados en México (1976), atendían a niños con problemas de aprendizaje y lenguaje, e intentaron de ahí, cambiar la concepción hacia las personas con discapacidad. Ya que el concepto básico de la normalización dictaba que el “Derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de las personas de la comunidad a que pertenecen, para lo cual es necesario que el medio les ofrezca mejores condiciones para su desarrollo personal, tales como: servicios de habilitación, de rehabilitación y ayudas técnicas” (García Cedillo, Escalante Herrera, & Escandón, 2000, pág. 136).

Sin embargo, fue con el programa “Primaria para Todos”, que se verían marcadadas las desigualdades que en el país atravesaba mediante desequilibrios y discontinuidades. Desde el movimiento estudiantil del 68, y las diversas vicisitudes que México franqueaba la pregunta era ¿A qué sujetos se pretendía atender en esa época? ¿Cuáles fueron las prioridades de Luis Echeverría Álvarez en el sector educativo durante 1970 a 1976?.

La visión normalizadora se definió con la discrepancia entre lo normal²⁵ contra anormal, la cual se destacaban atributos físicos de la persona, su conducta, su manera de funcionar, sus códigos genéticos (invisibles, intangibles, latentes) y estilos de vida” (Broyna, 2009, pág. 181). Aunque, se pretendía que la persona “diferente” desarrollara una vida tan normal como le sea posible” (Moreno, 2014, pág. 16), la postura de integración no se limita solo a integrar a un sujeto en un espacio escolar sino que se exige aspectos de “reconocer y respetar la diversidad, aceptarla y valorarla” (Gil, 1998, pág. 42).

Cuando se consolidaron los servicios de EE en 1980, “se consideró la opción de la integración educativa como estrategia para cubrir la demanda” (Molina, 2003, pág. 34). Se puede decir que hay una evolución al menos en México, en “dejar” a un lado el modelo asistencial y rehabilitatorio por el intento del modelo social. Dos años después se definieron las políticas de EE en el documento “Bases para política de educación especial”, en dicho documento se mencionan conceptos de normalización e integración destacando 3 principios:

- 1) La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.
- 2) Adoptar la denominación de niños jóvenes, personas y sujetos con requerimientos de educación especial, privilegiando a la persona antes que discapacidad.
- 3) El derecho de igualdad de oportunidades para la educación (Frola, 2004).

Las instituciones escolares trataban de responder a la construcción de los derechos de igualdad, después de dos años, la participación de las ONG´s resaltó apoyos y acciones con los servicios a alumnos más segregados, como los autistas, los que presentan parálisis cerebral, síndrome de Down (Molina, 2003, pág. 34). La crisis que se vivió en el país, imprimía el desorden político, las arcas del Estado estaban vacías y el presidente José López Portillo y Pacheco decidió

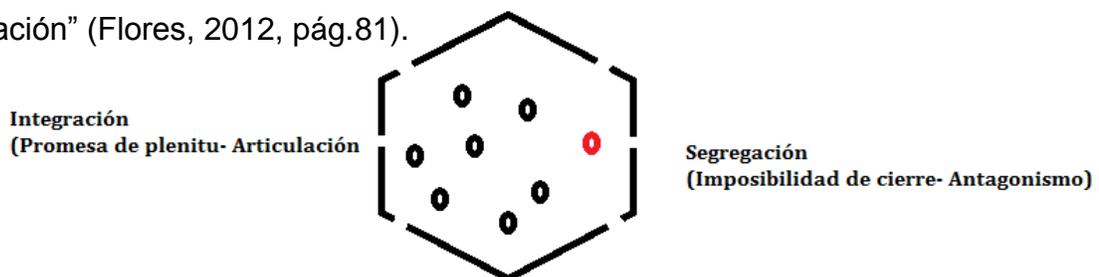
²⁵ La palabra “normal”, en el sentido de algo que “constituye, se conforma a, no difiere o se diferencia de, un tipo común o normativo, regular o usual”, sólo aparece en la lengua inglesa hacia 1840 (Broyna, 2009, pág. 189).

nacionalizar la Banca el primero de septiembre de 1982, de esta forma cayó a un cambio de setenta pesos por dólar y continuó la devaluación, México elegiría al nuevo presidente Miguel De la Madrid (1982-1988), período en que se vendieron muchas propiedades nacionales productivas y de servicios. Esto restó importancia hacia el rubro del sistema educativo del país.

Era el auge de los 80's y a nivel mundial la discapacidad entraba en discusión con el documento publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el cual se planteaba buscar una aproximación a la definición conceptual de discapacidad, y mientras se busca un nombre en términos no etiquetados, estos fueron simples con: deficientes, discapacidad y minusvalía. No se mostraron más avances, solo el hecho de ver a la "discapacidad como algo inherente al sujeto" (García Cedillo, Escalante Herrera, & Escandón, 2000, pág.35).

La educación en México hacía más hincapié a las dos escuelas: regular y especial. En donde ambos se requerían con mayor fuerza la participación de padres de familia y profesores para considerar a los alumnos con NEE y con discapacidad. Para la escuela regular se intentó lograr la convivencia y definirse como "integradora", por su parte la escuela especial agrupó a los alumnos con diversos casos de discapacidad, aquí están "todos", bajo el significante de educados con existencia dentro de un aula.

Flores (2012) deja claro desde su tesis *Estudio de caso sobre la adquisición de dos lenguas en personas sordas: Hacia una pedagogía de las diferencias*, que la promesa por integrar a sujetos con discapacidad estuvo vinculado con la existencia de una limitante y puede verse manifiesto implícitamente, se construyó con una "realidad simbólica o imaginaria de aislamiento y por lo tanto de segregación" (Flores, 2012, pág.81).



En razón a lo acontecido la integración educativa que se planteaba en el país, se contrastaría con la promoción de calidad educativa, ¿podría arribarse a semejante nivel? cuando la reprobación, la deserción, el fracaso escolar y la diversidad de alumnos de zonas rurales con capitales económicos bajos que a la fecha son los más excluidos. Pues, ni el Plan de Once años pudo cubrir aquella alfabetización en todo el territorio mexicano y que sus consecuencias siguen presentes, la calidad educativa es un resultado errado porque existen discrepancias entre los datos cuantitativos de la población mexicana y la comprensión de una escuela integradora. La igualdad de oportunidades y derechos queda supeditada a las nuevas reformas de la educación.

Las iniciativas de la modernización con los años 90's durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, tema que se ampliará en el apartado de Políticas educativas en México, fue característico uno de sus propósitos en elevar la calidad de la educación, que implicaba la revisión de contenidos, de la renovación de contenidos, de métodos, de la formación de maestros respecto a los avances científicos tecnológicos.

Profundizando un poco la perspectiva de la discapacidad, está se vio sujeta a un sistema de disposiciones en un espacio social diferenciado, que se fue definiendo de acuerdo a las propiedades de los sujetos, sus prácticas y bienes incorporados que dan cuenta de la posición de “aceptar” o “rechazar”, “incorporar” o “excluir”. La norma sigue presente, es aquello que contrasta a las personas que son consideradas “diferentes” de una mayoría y de seguir su práctica está tenderá a reproducirse como una máquina de adaptación y de imposición de identidades. Esto se puede explicar con lo que plantea Pierre Bourdieu (2011) con los principios de arbitrariedad cultural, en donde la incorporación del *habitus*²⁶ de cada sujeto se reproduce bajo las diversas prácticas cotidianas que se ven

²⁶El *habitus*, por otro lado se interioriza básicamente a través del trabajo de inculcación llevado a cabo en el ámbito escolar; producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, perpetuar en las prácticas los principios de arbitrariedad interiorizadas, y conforma el principio no elegido de todas las elecciones (Broyna, 2009).

manifestados desde un espacio físico como del contexto en el que se mueve cada persona con discapacidad.

Freixa Batlle y la primera consolidación de la EE en Hidalgo

El enfoque psicométrico o estadístico atravesó de igual forma en el Estado de Hidalgo, con el que permeaba el interés por “corregir” las deficiencias en los niños. “En Hidalgo la creación de la Educación Especial aparece en 1961 en la misma lógica de relación médico-pedagógica, apuntalada por el campo de la psicología” (Escobar, 1999, pág. 27).

En dicha época el proyecto de educación para niños “deficientes” se había diseñado con base en la educación personalizada, el objetivo era restablecer las deficiencias ya delimitadas con especificidades médicas y esto permitió que a los niños se les diera inicialmente terapias de lenguaje que consistían en:

[...] algunas técnicas para hacerlos hablar bien, como repetir junto con el docente las palabras en las que el alumno presentaba dificultad para pronunciarlas, estimulándolo por medio de la atención individual, directa y constante” (Escobar, 1999, pág. 25).

Los conceptos que se utilizaban para definir los problemas de los alumnos que ingresaban a Educación Especial dejaban entrever una articulación de la teoría psicogenética con la psicometría, pues desde los criterios que caracterizaron las pruebas diseñadas por Binet y Simón, sobre la inteligencia, suponen que era medible en relación con los años cumplidos y la información acumulada en la memoria. La EE entraría a otra etapa de expansión en los servicios, a finales de los 60’s, se inició la puesta en práctica de las propuestas de normatividad de los criterios de la educación especial en el Estado de Hidalgo.

El sujeto clave que participó en la fundación de la educación especial en Hidalgo, fue conocido como la señorita Dolores Freixa Batlle, “de nacionalidad española y refugiada en México a raíz de los movimientos sociales acontecidos en su patria (Moreno, 2014, pág. 44). Encarcelada en la prisión española de las

Ventas, España después de la guerra civil española y a la llegada del franquismo, ella pertenecía al grupo de mujeres comunistas que recibirían una sentencia menor – de seis años- y posteriormente sería exiliada a México” (Flores, 2012, pág. 45).

En cuanto a su labor educativa, la señorita Dolores Freixa Batlle, abrió un grupo de atención a niños escolarizados adjunto al Centro de Salud Dr. Jesús del Rosal en 1971, “Freixa Batlle”. El trabajo que realizó durante 9 años estuvo coordinado con el grupo de “*damas voluntarias*”, “se proporcionó la enseñanza de contenidos académicos básicos como la lectura, las operaciones y sustracciones, además de la terapia de lenguaje” (Escobar, 1999, pág. 22). Gracias a ella, es realmente la persona que “inicia en la Secretaria de Salud lo que sería hoy la Educación Especial” (Flores, 2012, pág. 45).

Cuarenta años han pasado desde que se concretó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) con la creación de la Coordinación de Educación Especial dentro del Estado. A partir de este proceso de institucionalización de la EE, se fortalecieron en íntima relación con la medicina, la pedagogía y la psicología.

La señorita Batlle, se orientó con la aplicación de diagnósticos médicos y conocimientos de psicología y pedagogía que había adquirido en su natal España “...donde fuera expatriada durante el Gobierno del General Franco” (Escobar, 1999). Para ese tiempo la falta de personal era preocupante en temas de EE, en este rubro, las primeras profesoras en desempeñarse como tales fueron: Alma Xóchitl Licona Cruz, quien era trabajadora social de la Secretaria de Salud (SSA) quien posteriormente logró una plaza como docente e ingresó al Instituto de la Comunicación Humana en México para estudiar la especialidad en lenguaje, invitó a la par a la profesora Cira Hernández Escorza, maestra de educación primaria.

La maestra Silvia Adriana Cruz Enciso se incorporó al equipo de trabajo en 1973, después realizó sus respectivos estudios en la ciudad de México en 1975 en

la especialidad de deficiencia mental, su idea era “[...] atender a niños con discapacidades era un gran compromiso [...]” (Escobar, 1999, pág. 25) . Al igual Carmen Faustinos Castillo estudió en la Normal de Especialización y un año después la profesora Sonia Marina Cerón Gómez se prepararía con los mismos estudios.

Años más tarde la profesora Enciso, es nombrada Coordinadora de Educación Especial en el Hidalgo en 1978, y establece la relación con la DGEE. Este hecho fue la génesis de la institucionalización de la educación especial en Hidalgo, además “la posicionaría oficialmente y le ampliaría sus posibilidades de gestión” (Flores, 2012, pág. 47).

La profesora Silvia fue nombrada directora en la primer Escuela de Educación Especial en el Estado que llevó por nombre “Dolores Freixa Batlle”, la inauguración estuvo a cargo de Silvia Alba de Rojo Lugo, esposa del gobernador Jorge Rojo Lugo. A partir de ese momento quedaba aislada del proceso educativo de los docentes en diferentes campos pedagógicos para niños atípicos o “anormales” (Escobar, 1999, pág. 28).

El arranque de las Escuelas de Educación Especial (EEE), se dieron en la “núm. 2 con turno vespertino, compartió las instalaciones de la EEE Núm.1, también denominada “Dolores Freixa Batlle”. En 1980 se da la apertura de la Escuela de Educación Especial No.3 “Jean Piaget”. En 1984 se crea la EEE Núm.4, Jean “Piaget”. Ubicada en el mismo edificio de la EEE Núm.3” (Flores, 2012, pág. 48).

El equipo de trabajo que se consolidó con la fundación en EE, lo conformaron las profesoras especialistas Sonia Cerón Gómez, Alejandra Herrera Formariz, Alma Xóchitl Cruz Licon, Cira Hernández Escorza y la misma profesora que “sustituye posteriormente en el cargo a la profesora Silvia como jefa del Departamento de Educación Especial a partir del año 2002. Esta persona es la profesora Ana María Reyes García” (Flores, 2012, pág. 48).

Con la expansión de los servicios de EE, se creó el servicio de Grupos Integrados en la que se atendió “a los alumnos repetidores de las escuelas regulares en 1981, que presentaban problemas de lenguaje y en el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas. El servicio se había iniciado con las Unidades 1 y 2 en la ciudad de Pachuca” (Flores, 2012, pág. 49).

No se logró cubrir la ampliación de las escuelas, “la educación especial no logró cubrir a todas las escuelas y comunidades donde hay niños con discapacidad. Las reformas en materia educativa tienen la intención de aumentar la cobertura, situación que desemboca en una crisis institucional del servicio[...].” (Moreno, 2014, pág. 52). La etapa de expansión de los servicios fue de 1981 a 1998 bajo el Programa Hidalguense de Integración Educativa (PHIE), resultado de la Reunión Nacional de Huatulco (1997) “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad”, convocada por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Flores, 2012, pág. 56).

Hasta el mes de marzo de 1999, 38 fue el número de servicios de EE:

14 Escuelas de Educación Especial (EE)

10 Centros Psicopedagógicos (CPP)

11 Unidades de Aulas de Apoyo (UAA)

1 Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)

1 Unidad de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)

(Flores, 2012, pág. 49).

La influencia de los movimientos internacionales que planteaban políticas educativas e iniciativas para reformar concepciones hacia las personas con discapacidad, intentaba resolver problemas de marginación escolar, segregación social, como lo planteó la ONU con “la Declaración de los Derechos de los Niños

en 1989 y la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia (1990), que plantearon el objetivo de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, dando pie a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE), acceso y calidad (UNESCO 1944), lo que preparó el terreno para enmarcar “el nuevo proyecto de integración y atención de las personas con discapacidad de todas las edades para su incorporación con todo derecho a las sociedades en las que participan” (Sánchez P. E., 2002, pág. 215).

De ahí que el planteamiento para llevar a cabo la integración educativa en Hidalgo representó una ruptura, porque se fragmentaron los niveles educativos, por la influencia de los modelos asistenciales-terapéuticos con que habían iniciado el equipo de EE. La crisis institucional se resumió por la reestructuración profunda del nivel educativo, la resistencia por dejar prácticas instruidas, y pasar de lo clínico asistencial a lo planteado por las nuevas políticas, en el cual los: “...procesos de cambio no sólo hay desplazamiento de lo viejo por lo nuevo, sino choques, conflictos pero también negociaciones entre los proyectos de los grupos locales y los proyectos de carácter más general” (Moreno, 2014, pág. 54).

Aun cuando se tenía que respetar el Programa Nacional de Modernización de la Educación Básica de 1992, en definitiva se eliminaría el sistema paralelo de EE, pues la dispersión geográfica de los servicios, hacía poco accesibles los servicios de EE para la población que lo requería (Sánchez P. E., 2002, pág. 215).

Políticas educativas en medio de la integración e inclusión educativa

En México la integración educativa tuvo su enlace con las políticas internacionales que dieron pie a nuevas “reformas” que realzaron la importancia de la educación en Escuelas Especiales (EE). Uno de los primeros documentos de discusión de los derechos de las personas con discapacidad fue la “Declaración Universal de Derechos Humanos” en 1948, de ahí se estableció que la libertad, justicia y paz

son elementos bases para el reconocimiento de la dignidad intrínseca de todos los derechos de los miembros de la familia.

Para 1975, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la “Declaración de los derechos de los impedidos”, manifestando que la persona discapacitada tiene derecho normal y plena que sea posible, cualesquiera que sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias. Fue hasta 1981, cuando se enfatizó el Programa de Acción Mundial para la prevención, la rehabilitación y la participación plena de los “discapacitados” en la vida social que se deben extender las oportunidades para su educación, formación y trabajo.

Las primeras iniciativas que retomaron estas ideas fue con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizado en Jomtien, Tailandia en 1990, donde se puntualizaron objetivos como: “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad”, así como el documento de “que las necesidades básicas de aprendizaje de las personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” (Miscoalt Pérez, 2009, pág. 58). En este marco internacional la preocupación central fueron “los problemas de los marginados de la educación” (Sánchez P. E., 2002, pág. 214).

A la par entre 1982 y 1992, se declaró el decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, ahí se aprobaron normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad²⁷. Es este sentido que la ONU consideró la definición de discapacidad por la OMS (Sánchez P. E., 2002). Aunado el cambio histórico la EE, con el año de los Impedidos, “se consideraba cambiar las actitudes y las condiciones sociales que son causa o agravan los padecimientos de quienes tiene NEE” (Lus, 2003, pág. 32).

²⁷[...] la discapacidad constituye, la restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para un ser humano, debido a una deficiencia. En este orden de ideas la deficiencia comprende tanto la pérdida total, como la anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica (Sánchez P. E., 2002, pág. 215)

De esta manera el momento coyuntural de la EE que se vivió en México, fue la instrumentalización del programa de modernización educativa, el cual partió del período presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), efectuando el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en mayo de 1992.

Con el ANMEB²⁸, “se reformó el art. 3° constitucional y se promulgó la Ley General de Educación y se iniciaba un proceso de reorientación y reorganización de los servicios de EE” (Molina, 2003, pág. 35). El derecho a la igualdad de oportunidades y a una atención de calidad para menores con discapacidad dentro del marco de la filosofía de la integración educativa, que a letra dicta en el art.41:

La educación especial está destinada a los individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes logren, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizajes para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.

Ley General de Educación, México, 1993 (Molina, 2003, pág. 36).

²⁸El ANMEB de 1992, firmado por la SEP y el SNTE y los 31 gobernadores de los estados y la Alianza por la Calidad de la Educación, firmado por SEP y el SNTE, a pesar de que a los gobiernos de los estados les correspondería su operación y, además, pagar una parte significativa del costo político y financiero de su realización.

Además, de la modificación al art.33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, ahí se eliminó las barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como calles y banquetas, el metro y todos los ámbitos de concurrencia de personas con discapacidad. (Sánchez P. E., 2002, pág. 216). Así como desaparecer el sistema paralelo de atención de EE, ya que había poco acceso al servicio de EE y se requería concentrarla en las políticas de Educación Básica.

Una de las consecuencias que traería el ANMEB y la conferencia de Huatulco (1993) fue la desarticulación del Programa Nacional para la EE. Dicho hecho se concretaría al pretender por el modelo de atención clínico terapéutico a un modelo de atención educativa, la promoción de la integración educativa que en México se consideró fue a través de diversas modalidades de “integración escolar” o “integración al currículo y la reestructuración de los servicios existentes hasta ese momento” (Molina, 2003, pág. 35).

El movimiento internacional de la integración educativa se inició formalmente en 1993, generalizando la idea de atender a los alumnos con discapacidad dentro de un aula regular, intentando dejar atrás los términos de “deficientes”, “limitados”, “diferentes”, desde un desarrollo de factores ambientales, se vieron plasmados las iniciativas de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la UNESCO en Salamanca, España (1994), se expusieron diversos planteamientos del tema de “integración en escuelas de todos los niños del mundo y la reforma del sistema educativo para que sea posible, con la modificación esencial de las políticas y asignación de recursos en cada país” (Miscoalt Pérez, 2009, pág. 59).

La integración ha tenido distintas aristas, ya que su construcción conceptual tiene que ver con la propia naturaleza histórica la cual ha sido edificada, a través de la demarcación de la normalización y segregación. En primer lugar con establecimiento de la norma, por ser un componente que la sociedad identifica como mayor frecuencia para todos los que son “diferentes”, es una actitud socialmente predominante, por ello lo normal es lo que hace contrastar a los

clasificados, catalogados y etiquetados (Gil, 1998). Así, el movimiento de integración escolar es “consecuencia del principio de normalización que podríamos enunciar como “el derecho que tiene toda persona de llevar una vida lo más normal posible” (Molina, 2003, pág. 53).

Y como consecuencia, la segregación es el resultado de separar a las personas que no encajan dentro de lo normal y que tienen que estar aisladas, apartadas hasta que cumplan con exigencias que la misma sociedad hace con la misma norma, es como podrán ser integradas. Esa cuestión de cumplir con ciertos requisitos para ser aceptados dentro de un espacio escolar con sus iguales, ha sido un debate entre los diversos grupos de jóvenes con dificultades que no han sido todavía aceptados en las escuelas regulares y, más particularmente; con los niños que presentan una discapacidad física o intelectual; éstos son colocados a menudo en instituciones, o escuelas especiales, “donde no reciben más que, en algunos casos, una educación rudimentaria. Otras minorías han sido objeto de segregación [...] (Doré, 2002, pág. 8).

Integración y segregación iban a la par, mientras que la primera “...es una reforma que introduce el Sistema Educativo Mexicano para superar la exclusión de los niños con discapacidad en las escuela de nivel básico” (Moreno, 2014, pág.133) la segregación se ve ostentada frente a la mayoría de los países en el mundo, donde se desarrollaba el servicio educativo para niños discapacitados, bajo el criterio de que la educación se organizaba de forma separada para niños regulares y niños especiales. Estos dos sistemas separados, cada uno con su administración, presupuesto, supervisores, docentes y alumnos. “Si los niños eran diferentes, la educación también debía serlo” (Gil, 1998, pág. 66).

Si bien, para los años consecuentes, se realizaron foros y programas en pro de la atención y apoyo de los derechos humanos de las personas con discapacidad y NEE. Entre los destacados fueron:

- Declaración de la Conferencia Nacional sobre Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, en Huatulco, México (1997).
- Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las personas con Discapacidad (1995).
- Programa del Desarrollo Educativo (1995-2000).
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2001) (Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011, pág. 15).

Para el sexenio del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), se intentó seguir la descentralización educativa y se estableció el Programa de Desarrollo Educativo de 1995-2000, se consideró un solo plan curricular básico para todo el sistema y comenzar a realizar las adecuaciones para los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En Hidalgo, Ismael García Cedillo en conjunto con un grupo de asesores integraron un equipo para conformar el Proyecto de Investigación e Innovación titulado “Integración Educativa”, en el trabajo se realizaron actividades para la actualización de profesores de EE. Mediante seminarios se analizaba el tema de integración.

El segundo momento de coyuntura de la EE en México, se dio durante el sexenio de Vicente Fox Quezada (2000-2006). En pleno milenio, representó un parteaguas dentro de la historia política de México “debido a que representa el primer gobierno de alternancia desde que el PRI tomó el poder en 1929” (Miranda F. , 2004, pág. 78). Las políticas neoliberales reflejaron el debate de la escuela integradora, desde una mirada emergente. Por lo que es difícil pensar que los contextos escolares alcanzarán igualdad y equidad, se trataba de definir la línea inclusiva por el modelo de integración, ha quedado en discursos las acciones de integración. En el sentido de limitar y recomendar a los profesores en poner atención a las diferencias sociales y culturales de los niños y niñas, además, de respetar el ritmo y las necesidades de aprendizaje particulares de cada uno.

Se estableció en ese tiempo los documentos para “la justicia educativa y equidad en el acceso, en el proceso y en el logro educativo son los propósitos y compromisos principales del gobierno federal en materia de educación. Con la reunión del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar²⁹, Senegal. El evento atrajo a 1.100 participantes, se hizo un balance del hecho de que muchos países se encontraban lejos de alcanzar metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la educación para todos en el año 2015. Además, en el foro se reafirmó el papel de la UNESCO como la organización principal con toda la responsabilidad de la coordinación de otros organismos y organizaciones para lograr los objetivos planteados.

La inclusión comenzaba a brotar y se pretendía en primeros términos que todos los niños debían ser incluidos en la vida social, que las escuelas incluyentes deben poner acento en construir un sistema que tome en cuenta las necesidades de cada uno de sus alumnos, estructurada en consecuencia (Doré, 2002), el discurso de las políticas educativas internacionales fueron retomadas a desde 1993 alcanzado con gobierno de Fox, desde el sentido de puntualizar dentro de la agenda educativa de México, la justicia y la equidad, principios reforzados en el ámbito latinoamericano por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), a través de su documento se expuso que la:

Educación y conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad” –que define la equidad educativa “como el acceso a la educación con iguales oportunidades de ingreso, y con la distribución de posibilidades de obtener educación de calidad. Es decir, con oportunidades semejantes de tratamiento y de resultados en materias Educativas.³⁰

²⁹<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

³⁰CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, OREALC, p. 129.

Las políticas educativas actuales parecen responder mejor a una configuración estatal emergente y cercana a lo que Philip Cerny (cit. Dale, 2001) ha denominado Estado competitivo, el cual “se vincula de manera estrecha con las necesidades de competencia de la economía global y actúa en sectores, como lo educativo, modificando algunos criterios, mecanismos e instrumentos para adecuarlos a la dinámica global, pero sin que necesariamente se reflejen en lógicas de mercantilización” (Miranda F. , 2004, pág. 90).

Los discursos en aquel entonces que transmitían las escuelas, era gozar de acceso, equipamiento, oportunidades y beneficiarían a las instituciones que más lo necesitasen de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de la población, que puedan atender localidades y regiones más atrasadas y apartadas. Por esta situación, fue profundamente desigual e injusto con el Programa Escuelas de Calidad (PEC), ya que las diferencias existentes entre escuelas rurales y urbanas, se han visto discriminados por el espacio social, aunado a las expresiones de insumos, condiciones, que en los discursos pedagógicos fueron basados con estrategias políticas de competencias, bolsas concursables, evaluación, descentralización, autonomía institucional, colegialidad y gestión de la calidad, ¿Cómo enmarcar el concepto de inclusión en México?.

Hablar de “calidad” en la actualidad, dista mucho de alcanzar los términos de “competencia”, cuando la atención de los alumnos con discapacidad en escuelas regulares no son atendidos con la formación y actualización del profesorado, o cuando el propio currículum es falto de adecuaciones ¿Se podrá hablar de competencias en una sociedad con estigmas hacia la discapacidad?. Parece ser que existe un retroceso hacia el pasado como en la época clásica o el Renacimiento, la diferencia reside en explicar la calidad y la equidad en las aulas regulares, “el primero es dar equitativamente lo que cada quien necesita para alcanzar un nivel de rendimiento similar al grupo” (Frola, 2004).

Hablar de cambio, refiere Miranda (2004) a la equidad en la educación la cual constituye una de las cuestiones principales de la agenda nacional, que se describe en el consenso general de aceptar el problema de la desigualdad, que

sigue siendo una de las realidades más duras del país. Ligada a la distribución del ingreso, la desigualdad se expresa en diferentes formas y en educación refleja algunas diferencias importantes en la distribución y acceso de distintos miembros de la sociedad a las oportunidades educativas, así como en los resultados obtenidos.

En el país se contemplan pocas acciones educativas a la atención educativa, la falta de cobertura de servicios en muchas comunidades excluidas y según estimaciones demográficas realizadas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) ha advertido que la población de escolarización obligatoria (de 5 a 14 años) mostró una disminución importante hacia el 2010.

Datos encontrados en Censo General de Población y Vivienda del 2000, hacen referencia que a partir de las edades de 5 a 9 años son afectados con su educación primaria y muestran un decremento de 9%, con ello se espera garantizar este nivel educativo para el conjunto de la población; también permitirá la concentración de esfuerzos de cobertura en las áreas sociales de mayor rezago, en particular las zonas rurales. Las edades que oscilan entre los 10 y 14 años, correspondiente a la población que cursa la educación secundaria, si bien disminuirá 2%, la inercia de crecimiento en el nivel de primaria hará que la matrícula en secundaria se incremente en 33%, lo que obligará a este nivel a mejorar la eficiencia para garantizar, hacia el año 2010, que la población de 15 años tenga al menos 9 años de escolaridad. Este incremento ejercerá una presión importante en la demanda de servicios en la enseñanza media superior y superior.³¹

Las estimaciones de la población con discapacidad realizadas en México, para el mismo año, ejemplificó el alto porcentaje de hombres con discapacidad (52.6 y 52.3%) en comparación con las mujeres con discapacidad (47.4 y 47.7%), situación que se da en todas las entidades federativas del país. En el siguiente

³¹ En "La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa", en Sociología, año 19, número 54. (pág. 95)

cuadro muestra a la población total, personas con discapacidad y prevalencia de las situaciones de discapacidad por sexo según el censo y la muestra censal.

Censo			Muestra Censal		
Sexo	Población total	Población con discapacidad	Prevalencia Porcentaje	Población con discapacidad	Prevalencia Porcentaje
Total	97483412	1795300	1.8	2241193	2.3
Varones	47592253	943717	2.0	1172499	2.5
Mujeres	49891159	851583	1.7	1068694	2.1

Fuentes: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, y Muestra del XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

La discapacidad va en aumento y los servicios educativos se van reduciendo ante la falta de aulas, de docentes, de infraestructura, pues para los próximos 20 años el sustento del derecho a la educación implicará más retos e innovaciones educativas si en su caso la escuela termine por unificar el seno de una sola cultura como lo expresó Christian Baudelot y Roger Establet (1975) en la obra *La escuela capitalista*. El ideal de que todos los alumnos aspiren a concluir estudios básicos, sin que esto represente:

“las diferencias debidas al origen familiar, profesional, es decir, al origen de clase, desaparecen o deberían desaparecer. Para la escuela, para el “maestro” en funciones, todos los niños son necesariamente semejantes: escolares, alumnos, estudiantes, tienen un derecho igual a recibir la enseñanza y a aprovecharla; al dirigir a todos un mismo discurso que reciben en común, se los transmite necesariamente de la misma manera” (Baudelot & Establet, 1975, pág.17).

La promesa expone Flores (2012) resta ahora a la escuela inclusiva, con certidumbre, con falsas esperanzas pues se requiere adentrarse a la cultura propia de las personas con discapacidad y reconstruir de esta manera una sociedad donde todos podamos mirarnos como iguales, pero a la vez diferentes con respeto y dignidad.

La discapacidad auditiva hoy en día

Antes de avanzar en el presente apartado, es necesario analizar el término de discapacidad, para posteriormente profundizar lo que concierne a la discapacidad auditiva. El término discapacidad, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la definió como como “ausencia o restricción temporal o permanente, en alguna de las capacidades físicas, mentales o sensoriales de todo ser humano” (Maiz, 2003,pág.11). Sin embargo, este concepto queda omitida por la escuela inclusiva al tratar de no mirar restricciones, eliminar términos de impedido, incapacidad y minusvalía hacia el trato de las personas que tienen discapacidad.

Con la escuela inclusiva se alude el hecho de que nadie sea excluido, que todos tengan un lugar, que alcancen aprendizajes, garantizar con ello el acceso a la participación social, pero el mismo concepto de discapacidad no ha quedado claro en la sociedad, este se suma al diferenciar el aspecto cultural, racial, la economía, la salud, la lengua, la diversidad sexual etc ¿Qué es aquello que no es excluido? ¿Qué es aquello no sé restringe? ¿Qué hay detrás de un sujeto con discapacidad?.

La construcción conceptual de discapacidad se define como la deficiencia que tiene una persona y es aquella que se edifica con el signo de exclusión cuando solo se precisa como limitante para aprender, hablar, caminar u otra actividad. Por ello se sustenta en esta tesis “**La discapacidad como signo de exclusión en la Telesecundaria 234, Palmillas, Ixmiquilpan, Hidalgo. Un estudio de caso**”, que si bien existen cuatro tipos de discapacidad reconocidas en México: visual, motora, intelectual y auditiva, está última compete a dicha investigación.

El caso particular de Yadira se caracterizó por la pérdida auditiva de 70 dB (decibeles), su causa se debió a la afectación del oído interno con una lesión en el cerebro³², este asunto en particular se da en algunos niños desde el nacimiento es irreversible ya que es adquirida, hay otros casos que por la exposición continua de

³² Diario de campo: 13 de junio de 2013,pág.20

intensos ruidos afectan la audición. A consecuencia de esta pérdida Yadira tiene pérdida auditiva severa (ver cuadro anexo) donde no oye sonidos del habla a una nivel de conversación lo que representa que no pueda comunicarse aun cuando su familia le dio importancia al lenguaje oral en sus primeros años de vida a Yadira le fue inútil, porque sus interés eran ajenos a los de la familia. Para un sujeto sordo la apropiación de la información es disímil con la de un oyente.

Yadira desarrollaba el lenguaje muy lentamente de acuerdo con su madre, ella tocaba las cosas, observaba todo a su alrededor y pensó ella va a hablar más tarde³³ no logró enunciar 200 palabras a sus cuatro años de edad como lo refieren Romero y Nasielsker (2000) quienes describen en sus respectivas investigaciones que “el desarrollo del lenguaje de los niños sordos dependerá del entorno comunicativo en el que el niño crece” (Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011.pág.61). La señora Liliana creyó que su lenguaje se desarrollaría más tarde hasta que se incorporara al preescolar, sin embargo no fue así.

La discapacidad auditiva día con día tiene nuevos descubrimientos y para adentrarse en dicho tema, se requiere comprender los tipos de sordera y la clasificación de las pérdidas auditivas.

Los sonidos que percibe el ser humano depende de la intensidad y está se mide con decibeles (dB). El nivel de escucha es la audición, la cual esta se define como aquel proceso de descodificación que realiza nuestro organismo a partir de las vibraciones que llegan al oído³⁴ (Ver en anexo de audiograma de sonidos ambientales).

³³ Diario de campo: 13 de junio de 2013,pág.21

³⁴ El oído está compuesto por tres partes, el oído externo, medio e interno. El externo está formado por el pabellón auricular comúnmente llamado oreja y el conducto auditivo externo. Esta parte del oído funciona como un embudo que conduce el sonido hacia adentro.

El oído medio es una pequeña cavidad del tamaño de un chícharo o una goma de lápiz, que tiene tres huesillos: el martillo, el yunque y el estribo. La función de estos es amplificar y transmitir las vibraciones mecánicas del tímpano al oído externo.

El oído interno se encuentra la cóclea, que tiene forma de caracol y contiene líquidos y unas pequeñas vellosidades que son las células ciliadas. La función del sistema coclear es transformar o traslucir las ondas mecánicas en energía bioeléctrica, que es conducida por el nervio auditivo hasta el cerebro donde se reconoce y se termina el procesar el sonido (García Cedillo, Escalante Herrera, & Escandón, 2000, pág. 188).

En sentido lógico de sentir las vibraciones y escuchar palabras el oído requiere de “ondas sonoras entre 1.000 y 4.000 ciclos por segundo” (Ferrandez Mora & Villalba Pérez, 1996, pág.4) y esto no sucede cuando hay pérdida auditiva lo que genera posibilidades de realizar estudios con técnicas diagnósticas³⁵ con valoración oportuna para determinar tratamiento médico o quirúrgico, en el caso de ser irreversible el uso de la Lengua de Señas Mexicanas (LSM) como medio de comunicación.

Dado la situación de pérdida de audición dependerá del grado de lesión presentado en la clasificación de tipos de sordera la cual existen dos grupos basados en la hipoacusia y la sordera profunda. El caso de los sujetos hipoacúsicos (o pérdida auditiva menor) como el de Yadira, disponen de aparatos auditivos suficientes para adquirir y/o aprender el lenguaje oral por vía auditiva (entre ellos se incluirá alumnos sordos ligeros, medios y una parte de los severos). En el caso de sordos profundos (o pérdida auditiva mayor) necesitan la vía visual como canal auditivo y de acceso a la información, ya sea mediante lectura labial, lenguaje manual o bimodal, etc. (Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011, pág. 57).

El grado de pérdida de auditiva es un factor que determina el análisis de la edad en que aparece la sordera, este dato se encuentra en las sorderas prelocutivas y poslocutivas. La primera se hereda o se adquiere antes de aprender a hablar y la segunda lo contrario. Otros factores que influyen en los avances que un sujeto sordo puede tener es en relación con “la edad de comienzo de la sordera, la edad de comienzo de atención pedagógica y logopédica, el origen de la sordera, congénita o adquirida y finalmente las actitudes de los padres ante la sordera” (Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011, pág.57). Aquí es donde la discusión de un sujeto sordo se ve contrastada

³⁵ Con las técnicas diagnósticas se determina la sensibilidad auditiva de las personas. Dichas pruebas pueden clasificarse en subjetivas u objetivas dependiendo de la colaboración o no del sujeto. Así en las pruebas de valoración de tipo subjetivo podemos encontrar los siguientes:

1. La acumetría
2. Logaudiometría
3. Audiometría convencional (Ferrandez Mora & Villalba Pérez, 1996, págs.7-8)

con padres oyentes y discurre con “la aceptación y adaptación de su condición son mucho más complejas, por el hecho de convivir diariamente con personas diferentes o con el propio recuerdo de sí misma cuando oía” (García Cedillo, Escalante Herrera, & Escandón, 2000,pág.186).

Identificar los tipos de sordera varían con diversos autores, el que acerca al caso en México, son los datos recuperados por José Luis Flores Flores (2012), sobre la clasificación que se deriva de la condición sociolingüística desde la perspectiva social-antropológica, que refiere conceptualizar al *sordo*, *el sordo señañte*, *el sordo hablante* y *el sordo semilingüe*³⁶. Dicha clasificación apertura el conocimiento del desarrollo lingüístico y complejo de los sujetos sordos.

La comunicación y lenguaje son sustanciales, centrales en esta investigación asociados con el tema de discapacidad auditiva. La comunicación que genera un sujeto sordo y un oyente no tiene diferencias desde el intercambio de ideas, pensamientos, emociones, ambos representan un mundo a través de símbolos convencionales codificados. Existen diversos impedimentos tanto visibles como invisibles y en la medida en que estos se asocian con la actitud y el comportamiento hacia los otros, será difícil suprimir los términos discapacidad y exclusión.

La discapacidad es un signo de exclusión y lleva consigo mismo los discursos de igual y desigualdad, mientras que la primera tiende a ver las condiciones que tiene el sujeto para competir con la capacidad que tenga, la otra se convierte en argumento de marginación. El orden social al que refirieron Berger y Luckmann sobre la construcción social de la realidad en que las sociedades son producto humano y el hombre es un producto social dentro del orden que establecen sus propios procedimientos operativos.

La organización del hombre se vio manifestada en la Revolución Industrial en donde las divisiones de capacidades del hombre por hombre se produjo con lógica

³⁶ Está clasificación se dio con la iniciativa de Ley Federal de la Cultura del Sordo, por la Diputada Lorena Martínez Rodríguez, en el segundo período de sesiones ordinarias de la LVIII Legislatura en el 2001 (Flores, 2012, pág.112).

de mercado “capacidad para trabajar” y las deficiencias o limitantes de una persona se proyectaba porque su cuerpo tenía que:

“...asegurar una “media” de movimientos y coordinaciones. Quien no posea este ritmo (por disminución, ausencia por ignorancia de la capacidad que fuera está capacitado para trabajar, pero no para trabajar en estas condiciones” (Mon & Pastorino, 2006, págs.50-51)

¿Qué realidad social se construye con Yadira en una sociedad oyente? ¿Qué determina la idea de que ella tiene discapacidad auditiva? ¿Qué conlleva ser Yadira ante una sociedad con orden económico-social? Donde las condiciones laborales sean solo de proceso-producto en la educación. Estos planteamientos no pretenden construir recetas en dicha investigación, solo contribuir con un estudio de caso del que se despliega a una adolescente con ciertas condiciones que la hacen ver excluida en un espacio social, institucional, familiar y que se profundizará en el cuarto capítulo.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

La corriente estructural-funcionalista: Lentes para mirar un tipo de realidad

El antecedente de la corriente *estructural-funcionalista* fue la perspectiva *funcionalista* durante el siglo XIX. Éste surgió en Francia y Alemania, su ícono central es Emilio Durkheim(1858-), quien analizó la “función” de la educación dentro de la sociedad, además de haber identificado y definido “la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos y abrió el camino a este tipo de estudios” (Salomón, 1986, pág. 5). Con ello, el panorama de la corriente estructural-funcionalista tomó rumbo especialmente en Estados Unidos de América e Inglaterra. De esta manera, comenzaron diversos estudios de los sistemas escolares “lo que debería ser” para cumplir eficientemente sus funciones dentro de una sociedad compleja y cambiante” (Salomón, 1986, pág. 9).

Dicha perspectiva explica que hay una ligazón al cuerpo del sistema de las relaciones sociales. Dentro de ella los hombres como seres sociales no tienen significado y no existen fuera de las relaciones, que constituyen y especifican su conducta. La noción fundamental en esta teoría “no es el sujeto en solitario, sino inmerso en complejas estructuras de tipo psicológicas, económicas y sociales, que son analizables a través de la descomposición en sus partes” (Moreno, 2014, pág.97). Su enfoque es la interpretación de los fenómenos sociales y propone: “Estudiar los desequilibrios momentáneos de los individuos, provocados por la evolución del sistema social en general y por el sistema de enseñanza en particular” (Salomón, 1986, pág. 4).

Bajo esta corriente de interpretación, se da un acercamiento breve de la óptica teórica de Foucault: filósofo, psicólogo y teórico social. Su influencia se

centró prácticamente en pensadores que representaron la *elección original*³⁷ como: Immanuel Kant (1724-1804), Martin Heidegger (1889) y Friedrich Nietzsche (1844-1900).

Con Kant analizo el sentido de la crítica, desde los planos del idealismo crítico, por ser considerado uno de los más destacados filósofos en la edad moderna. Este intelectual ofreció más que el trabajo de la metafísica, más que la razón práctica: su ética. Desde su obra célebre con la *Critica de la razón pura* (1781) “mostró lo que es el conocimiento, lo que es y lo que no es el conocimiento humano: discernir entre lo que se puede conocer y lo que no se puede conocer (en griego Krinein: discernir)” (Hirschberger, 2004, pág. 210).

Al retomar a Heidegger desde la filosofía existencial, Foucault estudió la cuestión del ser y su existencia. Con dos modos de ver al ser humano este puede tener dos sellos distintivos, el primero refiere a “estar en el mundo” esto es que el ser humano es siempre un ser o estar en el mundo. Hombre y mundo no pueden separarse uno de otro” (Fischl, 2002, pág. 500). El segundo “estar con” otro ser humano, esta es una de las preocupaciones sobre la existencia del ser, pero ¿Quién nos acompaña? ¿Quién es el que está con nosotros? “No éste o aquél, sino el anónimo “uno”, aquel inasible “se”, el “público”, lo “colectivo” o la “masa”. El “uno es irresponsable, lo tiraniza todo, lo echa a rodar todo, no sufre ninguna excepción. Gustave Le Bon (psicología de las masas, 1895) y Ortega y Gasset (La rebelión de las masas, 1931) ampliaron estas ideas” (Fischl, 2002).

Michel Foucault, mantuvo fijo el tema del “ser en el mundo” y de la objetivación del sujeto. Su inquietud residió en la reflexión de las abstracciones que oscurecen la realidad en cuestión del “ser ahí” en donde todas las estructuras del ser del “ser ahí” refieren a la caracterización ontológica de estos modos es “una caracterización existencial” (Heidegger, 2002, pág. 130).

³⁷ Foucault entendió este concepto como “[...] una elección que delimitaría todo un conjunto constituido por el saber humano, las actividades humanas, la percepción y la sensibilidad” (Foucault, 1999, pág. 371).

Finalmente con Nietzsche, es con quien Foucault concretó el trabajo estético, ético del ser en su existencia, porque Nietzsche fue caracterizado como un revolucionario del siglo XIX, le “gustaba llamarse “inmoralista” y de tronar contra la moral. “Quería estar más allá del bien y del mal” (Hirschberger, 2004, pág. 274). Nietzsche, rechazaba la moral tradicionalista, idealista, eudemonista, cristiana y burguesa alemana. Su interés profundo fue la moral de la vida, la transmutación de los valores. De ahí su cuestionamiento ¿Qué es la vida? La “vida es la voluntad de poder, reza la primera declaración. En miles de formas se repite lo mismo” (Hirschberger, 2004). Pero ¿qué es voluntad de poder? Cuestionó en algún momento Nietzsche, “también el poder malo. ¿De qué poder se trata, pues? Respuesta: Del de los señores, de los distinguidos, de los nobles, de los grandes hombres, de los fuertes” (Hirschberger, 2004, pág. 275).

Aun cuando Nietzsche se volvió “loco expresamente”, entre sus obras más destacadas, fueron *Zaratustra* (1885), *Más allá del bien y del mal* (1886), *Genealogía de la moral* (1887), *El crepúsculo de los ídolos* (1888) y la *Voluntad de poder* entre otros. Con dichos pensadores, contribuyó que Michel Foucault planteara cuestionamientos de exclusión, ética del sujeto, poder, gobernabilidad, como parte del legado y que nuevamente se trae a colación consideraciones generales que se discutirán en los siguientes apartados con la articulación del trabajo de campo.

¿Quiénes somos?: normales, locos, sujetos o enfermos

Uno de los cuestionamientos que parte Foucault ¿Quiénes somos? Desde ese “sujeto que se encuentra dividido, ya sea desde su propio interior, ya sea en relación a los demás” (Foucault, 1986). Esto formó parte de su fundamento, en la separación del loco y el hombre de mente sana, entre el enfermo y el individuo que goza de buena salud, entre el criminal y el hombre sensato, ¿De dónde reside la identidad del sujeto? quizá ¿Seremos el resultado de los saberes explícitos e

implícitos de una sociedad en un momento dado y de las formas que funciona el poder? (García, 2002).

Primeramente se analiza lo que implica adscribirse a la vida *normal* dentro de una sociedad, concepto que tiene que ver “[...] con el grado mayor o menor adecuado a la norma [...]” (Stern, 2005, pág. 23). Y que esto trastoca concretamente en la construcción de la discapacidad, entendida esta como la “[...] ausencia o restricción temporal o permanente, en alguna de las capacidades físicas, mentales o sensoriales de todo ser humano” (Maiz, 2003, pág. 11). A su vez gira alrededor de “una serie de prácticas y disertaciones vinculadas a la nacionalidad, raza, género, criminalidad, orientación sexual, etc” (Broyna, 2009, pág. 189) de los sujetos.

El hecho en sí, se constituye en la *normalidad*³⁸ “se conforma a, no difiere o se diferencia de, un tipo común o normativo, regular o usual” (Broyna, 2009, pág. 189). Lo normal hace entrar al funcionamiento social requerido, esto es estar en función de parámetros establecidos y convencionales de las personas que hacen dominar las diferencias y es entonces donde el consenso sirve de todos como prueba de las ideas, y “el orden del poder se extiende controlando a los sujetos que son sujetados a un orden y no sólo a una ley. Toda sociedad impone un orden y una forma de someter a sus miembros, formas que los sujetos acatan, o bien ante las cuales se resisten” (García, 2002, pág. 24). Los normales por su parte hacen la tarea de apartar negativamente las expectativas particulares que se encuentran en discusión (Goffman, 2003).

³⁸Aparece en la lengua inglesa hacia 1840. (Anteriormente la palabra significaba “perpendicular”; la escuadra del carpintero, llamada *norm*, proporcionó la raíz etimológica.) Asimismo, la palabra *norm*, en el sentido moderno, sólo se ha utilizado desde 1855, más o menos, y *normality* y *normalcy* aparecieron en 1849 y 1857, respectivamente. Con base en la información lexicográfica, es posible datar entre 1840 y 1860 la concienciación de la idea de *thenorm*, la normalidad (Broyna, 2009, pág. 189) .

¿Los normales ejercen el poder en los anormales? El poder se traduce en la dominación de los sujetos y la “propia sujeción de sus cuerpos, reglas implícitas de poder” (Foucault, 1984, pág. 107). Es el concepto: biopoder que acuñó Foucault bajo el sentido que centra: “[...] el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Miscoalt Pérez, 2009, pág. 168).

La identidad del sujeto está bajo dominio de otro y su historia está bien construida por el que la excluye. En este tenor, la discapacidad auditiva (DA) tiene marcado signo de exclusión y se ubica en las condiciones de saber quién es el excluido, ¿La exclusión desde dónde? “de qué excluidos se trata [...]” ¿De quién se habla cuando se habla de la exclusión? (Jones, 2001, pág. 43) ¿Quiénes sufren aquellas formas discriminatorias negativas que obedecen a reglas estrictas de construcción, en una sociedad dada? (Karsz, 2000). ¿Por qué focalizar a los sujetos con discapacidad? ¿Quién es el excluyente? Si se retoma la definición de la exclusión como “complejo proceso de negación, de carencia, de oportunidades y relaciones sociales” (Brognna, 2009, pág. 131) este tenderá a ser un asalto a la identidad y dignidad del sujeto.

Aun cuando diversas sean las formas de exclusión, pueden conservarse, permanecer pero no desaparecer porque jamás se evaporarán, no se encuentran en estado sólido para pasar al estado líquido, “se mantendrá siempre presente, si bien el excluido no es el mismo: es otro el objeto sobre el que recae el temor y el horror” (García, 2002, pág. 96).

En el caso de los sujetos con discapacidad auditiva, durante siglos atrás, la exclusión cobijó aquellos de etiqueta de sordos congénitos o sordomudos, se les consideró idiotas, más que la limitación de la escucha, se les negó derechos civiles y su condición les declaró ser incapaces de:

[...] (heredar propiedades, de casarse, de instruirse, se desempeñar un trabajo interesante) y se les negaron los derechos humanos fundamentales. Esta situación no empezó a remediarse hasta finales del siglo XVIII, cuando (quizás como parte de una ilustración general, quizás como un acto específico de empatía y talento) se produjo un cambio radical en la visión y la condición de los sordos (Sacks, *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*, 2004, pág. 43).

Esta cuestión sigue aún sin cambios transcendentales, no se le ha dado una ubicación a la discapacidad auditiva (DA), porque es difícil separar de ella la dualidad fronteriza de sordo/hablante, sordo/insuficiente, sordo/idiota. Ya la experiencia clásica de la locura fue el antecedente que la exclusión se concretara en la realidad de las sociedades que buscaron perfeccionar a los sujetos diferentes.

La discusión persiste no solo en las personas excluidas por su discapacidad, sino desde aquellas zonas donde: “caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. Estos son los procesos que es preciso tratar de analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad, y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social” (Karsz, 2000, pág. 58). Entonces, el problema en sí, no radica como tal en la discapacidad, “la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (Barton, 1998, pág. 47).

En resumidas cuentas, es la construcción que se ha hecho de la discapacidad en cuestión de la normalidad en los sujetos, el deseo de un ideal del ser, en función de sus capacidades, limitaciones e insuficiencias³⁹. Esto como

³⁹Durante la década de los 60's la relación entre insuficiencia y discapacidad se “centró en el proceso de estigmatización y en la construcción social de la dependencia por parte de los profesionales de la rehabilitación” [...] (Barton, 1998, pág. 60).

resultado de un retroceso histórico que el capitalismo ha dejado ante el crecimiento de las industrias, del mundo global y acelerado en que vive la sociedad que sigue edificando desigualdades y diferencias frente a personas con discapacidad, influye de manera negativa porque se debe cumplir con lo legitimado e instituido.

Si bien, no todo el panorama es desalentador, ya que específicos han sido los avances en materia jurídica-normativa hacia las personas con DA, como la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales celebrado en el año de 1994. Al igual el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar, Senegal, en 2000. Estas convenciones inscriben en el contexto de la integración

Las intenciones de estos encuentros y otros, han sido con el afán de intentar encontrar términos acordes a las personas que sufren la exclusión, tratando de arribar primero a la integración y en el utópico de la inclusión⁴⁰ concepto que define Farrel y Ainscow(2002) “[...] como el proceso a través del cual las escuelas, las comunidades, las autoridades locales y los gobiernos se esfuerzan para reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos” (Giné, Duran, Font, & Miquel, 2009, pág. 118). Sin embargo, hoy en día, el gesto de la exclusión

⁴⁰ La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad. Se trata de aprender vivir con la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

2) La inclusión se interesa por la identificación y la eliminación de barreras.

3) La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término presencia está relacionado con el lugar donde los niños son educados y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases.

4) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o de tener un bajo rendimiento.. (Giné, Duran, Font, & Miquel, 2009, págs. 164-165).

en contextos educativos *incluyentes* sigue siendo el mismo, con la incorporación del signo que distingue a sujetos con DA sordos frente a los otros.

El estigma signo adverso de la discapacidad

Esto remite cuestionar ¿Por qué el estigma predice al ser discapacitado? Si bien, con Erving Goffman, se analiza a la discapacidad desde el signo del estigma, misma que bosqueja a la exclusión porque es una atribución de anormalidad en un sujeto por la cuestión de la deformidad física (Goffman, 2003).

En materia de lo que concierne a esta discusión se comienza con los cuestionamientos de ¿Qué es aquello que le atribuye una marca negativa a la discapacidad? El fenómeno se suprime a la perspectiva de la limitación y dificultad que va relacionada con los aspectos internos del individuo (modelo médico) (García, 2002). Quizá en los escritos griegos ya habían presagiado el término de estigma que se refiere “al mal en sí mismo” (Goffman, 2003, pág. 11). Para los griegos, los dos signos negativos partían desde los signos corporales como: brotes eruptivos de la piel, y los de perturbación física.

En ese mismo mosaico social, los tiempos de ayer y hoy son los mismos de lo que la sociedad piensa de la discapacidad. La discapacidad sigue con un tinte estigmatizante, se categoriza y se asocia a una patología que transgrede la singularidad de los sujetos discapacitados, irrumpiendo su vida, lo altera lo maquilla a su fantasía es parte de un triángulo del discapacitado, el sujeto y el Otro imaginario (Stern, 2005). Los sujetos se enfrentan con su “identidad social”, frente a una sociedad que no respeta la diversidad, entonces su identidad se deteriora, porque el medio social le establece categorías y es probable encontrar:

[...] frente a un extraño las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social”-para utilizar un término más adecuado que el de “status social”, ya que en él se incluyen atributos personales, como la “honestidad”, y atributos estructurales, como la “ocupación”- (Goffman, 2003, pág. 12).

Del mismo modo, el atributo estigmatizante que focaliza a los sujetos con discapacidad tiene que ver por lo tanto con lo que poseen, algo que los distingue entre los normales, esto puede confirmar su grado de normalidad u anormalidad, de acuerdo a que lo que está en juego desde sus capitales como principios de diferenciación (Bourdieu, 2011). Entendiéndose que existe el capital económico, cultural, simbólico⁴¹ y escolar o social.

De los bienes poseídos al que se les cuestiona los sujetos, son el capital económico ¿Cuánto dinero tienen?, en lo cultural ¿De qué estudios se revisten? En el social ¿Dónde viven? ¿A qué estilo de familia pertenecen? Esto ¿Supone que su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto, o que, por el contrario, esta no es conocida por quienes lo rodean ni inmediatamente perceptible para ellos? (Goffman, 2003, pág. 14).

Propiamente dicho, los modos de producción de una sociedad hace que los capitales del sujeto con discapacidad, se vean expuestos a las tres “d”: diferentes, desigualdades y con distinciones frente a otros. Estos son factores que se aglutinan de acuerdo a lo que a continuación se analiza con Pierre Bourdieu con el signo de distinción negativo.

Por ello la importancia del análisis de esta investigación desde la perspectiva estructural-funcionalista la cual esgrime como “[...] un elemento del conjunto sociocultural, una estructura de socialización que responde a la función de estabilidad normativa” (Reyes M. A., 2014, pág. 3). De esta manera se aborda en el siguiente apartado las contribuciones de Bourdieu, porque no es lo mismo ser un sujeto con DA en el que por su condición dependa de los criterios de origen social, sexo, vivienda, familia, capital cultural, económico, social, a un sujeto X en

⁴¹ “Llamo capital simbólico a cualquier especie de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando es percibida según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas clasificadores, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerando, es decir de la estructura de la distribución del capital en el campo considerado” (Bourdieu, , 2002, pág. 151).

el que por su posición dentro de un espacio⁴² tenga mejores condiciones de vida. Estos ya forman parte del signo de distinción que no es más que “diferencia, separación, rasgo de distinción, en fin propiedad relacional que no existe sino en y por la relación con otras propiedades” (Bourdieu, 2011, pág. 28).

Se analizará más adelante que el signo de distinción negativa corresponde a las diferencias de las propiedades de los agentes de las otras clases, vecinas o alejadas, tienen cierta proximidad en el espacio social, pero será la posición ocupada en la estructura social la que determinará la distribución de los capitales y la posición de distinción que favorecerá o perjudicará.

El signo de distinción en la discapacidad auditiva

Antes de arribar al tema, la segunda premisa que sustenta este apartado, es el aporte teórico de Bourdieu, desde los lentes con que miró la realidad social, hacia esa conciencia aguda que lo llevó a exponer contradicciones sociales de la empresa científica. Conocer parte de sus discusiones de la construcción conceptual de la distinción y de la escuela como fuerza conservadora de desigualdades que denominó precisamente como aquellos lugares de *reproducción*⁴³ social, permite examinar que existe una distinción, diferencia y separación, bases que permiten definir el espacio de los sujetos con DA, porque hay una:

⁴²“Conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las respecto de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por vínculos de proximidad, de vecindad, o de alejamiento, y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre; numerosas propiedades de los miembros de las clases medias o de la pequeña burguesía pueden por ejemplo deducirse del hecho de que ocupen una posición intermedia entre las dos posiciones extremas, sin ser identificables objetivamente ni identificadas subjetivamente en una ni en otra” (Bourdieu, 2011, págs. 28-29)

⁴³“La reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada “educación primera” por un lado cierto capital cultural y por el otro conjunto de posturas con respecto a la cultura” (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 19).

“[...] instancia legítima de legitimación de lo arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes” (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 19).

En su obra *La Reproducción* (1977) definió la formación social como un sistema de relaciones de fuerza y de sentido entre los grupos y las clases. Su rica y vasta experiencia de investigador, lo hizo destacarse en los términos, espacio, disposiciones, campo, habitus, capital simbólico, económico, cultural, la reproducción, entre otros.

Él expone el espacio escolar desde su propia cultura particular, aquí las clases dominantes enmascaran con su respectiva naturaleza social su cultura objetivada. Incuestionable, está rechaza al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales, entonces es ahí donde el espacio escolar “legítima de tal manera la arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 20). Los bienes poseídos de los agentes dependerá de la posición que ocuparán dentro de una estructura y este a su vez presentará “la distribución de las diferentes especies de capitales, que asimismo son armas, ordena las representaciones de este espacio y la toma de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo” (Bourdieu, , 2002, pág. 25).

Y es en función de los capitales, que los sujetos en su caso con discapacidad auditiva poseen, es como se moverán dentro del espacio social⁴⁴ trazado por los

⁴⁴“Es producto de las cualidades propias del hombre en su dimensión antropológica socializada, pero también es productor de lo que podríamos considerar propiamente un ser humano socializado, por lo que siempre es espacio abierto a las posibilidades, construido con base a la

normales, porque para poder ocupar una “posición en el espacio social, se requiere que haya portadores de bienes” (Rodríguez, 2012, pág. 21). Dicho esto, el espacio “predispone al acercamiento: las personas inscritas en un sector restringido del espacio serán a la vez próximas (por sus propiedades, sus disposiciones y sus gustos) y más inclinadas a parecerse: más proclives también al acercamiento, a la movilización” (Bourdieu, 2011, pág. 34).

Los respectivos capitales incorporados de los normales en relación con los discapacitados, se diferencian en los ámbitos: económico, cultural y las oportunidades de acceso escolar. Bourdieu (2002) enfatiza que las distancias espaciales existentes equivalen a las distancias sociales, más precisamente la zona geográfica (espacio físico) del cual se circunscribe, donde hay agentes “poseedores de un volumen de capital considerable, como los empresarios, los miembros de las profesiones liberales y los catedráticos de universidad se oponen globalmente a los que carecen de capital económico y de capital cultural” [...] (Bourdieu, , 2002). Esto le denomina Bourdieu primera dimensión de acuerdo al volumen de capital poseído, y la segunda dimensión la explica por el peso relativo del capital económico y cultural de los desfavorecidos frente a los poseedores.

Selección, eliminación y/o exterminio

Dada esta situación, para poder tener acceso a las oportunidades escolares, existe una selección directa o indirecta que hace el sistema educativo, entonces se presentan secciones limitadas, porque esto “parte de una visión de escuela como instrumento selectivo y de reproducción social, firmemente asentada en las diferencias individuales [...]” (Carrión, 2001, pág. 18). ¿Se pretende tener escuelas que eduquen o que seleccionen estudiantes? Los “procesos de eliminación son

distribución y volumen de los diversos bienes que circulan entre los agentes y que son el objeto de lucha, es decir, el capital económico y el capital cultural” (Rodríguez, 2012, pág. 20).

llevados a cabo durante todo el periodo dedicado a la educación escolar” (Bourdieu, 1986, pág. 103).

Esto obstaculiza que se dé la integración de alumnos con discapacidad y que por su condición de capital económico y cultural insuficiente, se vean perjudicados de manera negativa, pero no basta con manifestar la “desigualdad educativa, se requiere describir el proceso que continuamente excluye a los niños” (Bourdieu, 1986, pág. 105). “La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por lo tanto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 20). Por ello la importancia del posicionamiento de la corriente estructural-funcionalista, porque trabaja con variables interactuantes, todo influye sobre todo. Y desde la teoría de la reproducción ¿Cómo dejar de separar los normales de los discapacitados en una estructura social? ¿Qué tanto la escuela resguarda la reproducción como cultura escolar dominante? Sí se analiza que:

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias...como para la reproducción de una arbitrariedad cultural...cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 28).

Después de la selección y eliminación el exterminio se presenta cuando la estructura de la distribución de los diferentes capitales, se inscriben en un nuevo campo de lucha en el que las relaciones de fuerza entre los diversos capitales están en juego para los normales y los discapacitados, aquí interesa analizar que entre mayor volumen de capital se posea mayor será la intensificación del

mercado lingüístico a competir, como se analiza en la fórmula planteada por Bourdieu que: habitus⁴⁵ lingüístico + mercado lingüístico= expresión lingüística, discurso. (Bourdieu, 1984, pág. 143).

La escuela como máquina infernal (Bourdieu, , 2002) obliga a los agentes a participar, a existir en un espacio donde los esfuerzos son inmensos y se requiere de sacrificio, sufrimiento y un peregrinar para poder ubicarse en espacio escolar donde “los estudiantes de clases populares y medias que acceden a la enseñanza superior han sufrido necesariamente una selección más fuerte [...]” (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 115). ¿Qué sucede cuando se le agrega a los estudiantes discapacidad+ vivienda rural + hijos de familias disfuncionales? ¿Qué hay de la igualdad y la desigualdad escolar?

La exclusión toma forma de distinción desde Bourdieu, con Foucault la exclusión atenta contra los sabios locos que poseen un saber. Goffman la exclusión se manifiesta al estigmatizar y desacreditar a una persona. Karsz analiza que la exclusión descansa y se reviste al final de cuentas en reglamentos, normas, convencionalidades, sometimiento, castigo, poder y procedimientos oficiales desde un orden racional que adopta la sociedad dada (Karsz, 2000).

Ahora no es la lepra, ni la locura con la que se excluye hoy en día, es la discapacidad que de igual forma sufre como la minoría que son simplemente diferentes a los normales convencionales: los zurdos, los de talla pequeña, los homosexuales, los ancianos, los obesos, etcétera no son entidades estáticas exclusivas, “todos” estamos propensos a vivir de la exclusión (Stern, 2005).

Ante este cuadro de inquietudes e interrogantes se enmarca lo teórico conceptual y la articulación de los resultados de la investigación con base al análisis del dato empírico recabado en función de la “Discapacidad como signo de exclusión (Un estudio de caso) En la Telesecundaria 234, Palmillas, Ixmiquilpan, Hgo”.

⁴⁵El habitus, entendido como el principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elecciones de personas, de bienes y de prácticas. (Bourdieu, 2011, pág. 31)

CAPÍTULO IV

LA DISCAPACIDAD COMO SIGNO DE EXCLUSIÓN: EL ESPACIO SOCIAL DE YADIRA

Para arribar a este capítulo se cuestionó el sentido de lo que sucede hoy en día con las personas excluidas, pero ¿Quiénes son los excluidos? ¿Qué es aquello de que se les excluye, que los hace ser diferentes frente a otros? La respuesta introductoria es que hay algo diferente en cada una de las personas que los hacen ver con desigualdad y que los hace ver al mismo tiempo excluidos. Existen tres formas precisas según Karsz de identificar a la exclusión, la primera tiene que ver con “la sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia fuera” (Karsz, 2000, pág. 65) esto es la expulsión de una persona de un territorio, el segundo refiere en la consistente construcción de espacios cerrados y el tercero a la privación de ciertos derechos y participaciones sociales entre unas personas con otras.

La exclusión ha adoptado diversas modalidades, pero la imagen que toma es de orden racional, este se postula como algo natural, mientras que lo anormal se reviste de lo extraño, lo raro, lo inconcebible, ¿Qué sentido tuvo encerrar a miles de judíos en campos de concentración durante la segunda guerra mundial? ¿Para qué se enclaustra aún a los enfermos mentales y separarlos de la sociedad? Hay un problema del poder y saber que se le objetiva al *Otro*, Foucault denomina a ese poder patológico sobre los desiguales judíos, estas formas claras de representar las “enfermedades del poder” (Foucault, 1986, pág. 27).

De ahí, que los sujetos están sometidos al *Otro* por control, dependencia y “relegados de su propia identidad y conocimiento de sí mismo” (Foucault, 1986, pág. 31). Creando el ideal “[...] que todos los hombres son iguales, pero no todos lo saben; algunos se creen superiores a los otros, y es precisamente por ellos que son inferiores; en consecuencia, no todos los hombres son iguales” (Todorov, 2007, pág.

25). El poder de saber frente al diferente es pretender distinguirlo entre todos los normales

Por ello la exclusión se ha ido definiendo no solo por los momentos circunstanciales, sino por la discriminación negativa que le atribuyen las instituciones dominantes legitimadas de “una sociedad dada, que además obedece a reglas estrictas de construcción” (Jones, 2001, pág. 67). El orden, lo igual, lo normal tienen que ser convencional para todos en un escenario de exclusión, por ello cambian las formas, pero las actitudes son relativas. Al igual que en el pasado, se habla de que hay un funcionamiento requerido no sólo con las personas que tienen discapacidad, sino que se trata de responder lo siguiente ¿Hasta dónde se excluya el sujeto con discapacidad? ¿Dónde comienzan sus diferencias? ¿Qué relación guardan los sujetos con discapacidad dentro del espacio social en que se juega la exclusión? ¿Se podrá cruzar la línea entre lo normal y lo anormal? ¿Cómo pasar del otro lado de lo normal?

Es propósito de este Capítulo en concreto es mostrar mediante el dato empírico recabado en el trabajo de campo, revisado y sistematizado bajo un proceso riguroso de análisis metódico el sustento de fundamental de los hallazgos que aquí se presentan. Para lograr una presentación precisa, se articulan diversos aportes teóricos de autores como: Pierre Bourdieu (1984) y Michel Foucault (1968), los cuales permitieron de manera puntual desde un enfoque estructural-funcionalista. La comprensión del estudio de caso de una adolescente de nombre Yadira con discapacidad auditiva, quien por su condición se tornó con signo de exclusión negativa desde el campo escolar de la Telesecundaria 234, de Palmillas. La dinámica de la institución, tiene una posición sustentada desde el modo en que se estructura el campo de la discapacidad y la constante legitimación de códigos y posiciones de exclusión, que dejan ver las formas sutiles en las que se lleva a cabo, tal como se estará abordando a lo largo de este capítulo.

En el espacio social donde vive Yadira, convergen prácticas sociales excluyentes que son encarnadas a través del *habitus* incorporado de los docentes, que le otorgan a la discapacidad una representación social a los discapacitados

como especiales. El “Otro” es difícil reconocerlo con el “Otro” que vive en un contexto de oyentes. En tiempo y espacio ayuda a ese reconocimiento desde donde el *Otro* se posiciona. (Skliar, ¿Y si el otro estuviera ahí?, 2002).

La discapacidad se intenta argumentar desde un espacio social construido por agentes o grupos que son distribuidos en función de una posición social de diferencias, de desigualdades y con desconocimiento, se niega por lo tanto el reconocimiento de hablar sobre la condición de los alumnos como seres iguales frente al que consideran distinto. El imaginario social alude ver “marcas”, tomándose la parte por el todo (Broyna, 2009, pág. 147).

El personal espacio escolar de la Telesecundaria 234, lo constituyen docentes legitimados en posiciones que se construyeron con principios de diferencias y del espacio de disposiciones. Estos sujetos se contrastaron con los capitales de los padres de familia, de ahí se determinaron los bienes y los estilos de las prácticas que se trazaron en el interior de la escuela. El bajo capital cultural y económico de las familias trastocaron las problemáticas de la institución. Compréndase el término capital como el “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden” (Broyna, 2009, pág. 166).

De esta manera la exclusión de las personas con discapacidad, gira en torno a los principios de mirar diferente al otro, de división y de esquemas clasificatorios entre lo que es bueno y lo que es malo (Bourdieu, 2011, pág. 32). El habitus incorporado en los cuerpos depositarios de los docentes de la Telesecundaria 234, develan sus prácticas y percepciones sobre lo que está bien y lo que está mal, “significan una interpretación de lo que es ser una persona, un objeto o una institución” (Sepulveda, 1996, pág. 94). En el dato empírico recabado, muestra que prevalece en los docentes el estigma de la discapacidad como el ser diferenciado que lo convierten en alguien “menos apetecible” (Stern, 2005, pág. 176) como el caso de Yadira por ser Sorda⁴⁶, representa una limitante y se encuentra en

⁴⁶ Cuando hablamos de una persona Sorda, nos hemos referido- y lo seguimos haciendo-con formas diversas determinadas por concepciones que se han ido generalizado, entre ellas encontramos: sordomudo, discapacitado, sordito (en términos coloquiales); también la jerga de los especialistas ha puesto a nuestra disposición términos tales como: hipoacúsico, sordo oralizado,

desventaja con otros alumnos. Pero la discapacidad sigue un prefijo *dís*, el cual se disfraza de disfuncional y que en la apariencia de la persona interesa identificar y confirmar la normalidad de esta. ¿Es importante mirar igual al otro? o ¿Explicarle al otro lo que lo hace ser diferente? Por “la sola presencia de un extraño, ante los ojos de otro individuo, moviliza las primeras apariencias que permiten “prever en que categoría se halla y cuáles son sus atributos” (Stern, 2005, pág. 175). Sin embargo, hay muchos sujetos que siguen siendo excluidos en virtud de sus diferencias, y todo lo desigual da igual.

Lo expresa Sánchez (2004) al referir que él “ [...] preferiría que los sordos fuesen sordos”, tan simple ¿no?, aquí no solo depende de ver al otro como lo que es, sino desde las etiquetas sociales pronunciadas y de aquellas cosas que le atribuyen al otro como un ser maléfico al que se le manifiesta un saber y un poder instituido por la institución sobre su condición de ser discapacitado.

La discapacidad ha pasado por largos caminos en la historia, a la fecha no ha logrado arribar hacia las políticas educativas de la inclusión, ha quedado supeditada ante lo que está encarnado en los discursos implícitos hacia las personas con discapacidad como “especiales”. En el caso de los sujetos sordos la etiqueta durante miles de años fueron considerados idiotas, o en su caso más digno de ser simples sordomudos.

En el siguiente apartado se expondrá el estudio de caso de Yadira, no sin antes advertir que en la escuela 234, donde se registró el trabajo de campo y la investigación, se contemplaron a tres docentes en servicio, Sofía quien atendió el grupo de tercer grado, Yolanda de segundo y el maestro Gilberto de primero. Un total de 42 alumnos de ellos 11 son alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) concretamente en el grupo de segundo grado son: Misael con discapacidad motriz (DM) Luis con discapacidad intelectual (DI) y el caso de Yadira con discapacidad auditiva (DA) el cual versa esta investigación en general.

sordo no oralizado; por otro lado el ámbito de la educación ha hecho un esfuerzo por descentrar la problemática de las personas y nos regala el término personas con discapacidad auditiva: o simplemente Sordos, y la que es su autodenominación como comunidad lingüística y cultural. (Torres, 2012, pág. 42)

El caso de Yadira

“La veían como un bicho raro”

Yadira es una adolescente sorda, de tez blanca, tiene el cabello rizado, mide aproximadamente 1.45 mts, cumplió 14 años el 12 de junio de 2013. Es la segunda hija de la señora Liliana Sánchez Mendoza, ella tiene 43 años. Su hermana mayor de nombre Nadia estudia la carrera de psicología en la ciudad de Pachuca de Soto. Yadira se traslada todas las mañanas a la Telesecundaria 234 de Palmillas. Su mamá no le acompaña debido a que ella trabaja desde las 7 de la mañana como enfermera en el Centro de Salud “Dr. Jesús del Rosal”, que se encuentra en el centro de la ciudad del municipio de Ixmiquilpan en el estado de Hidalgo. La madre de Yadira sufraga los gastos del estudio de sus hijas. Al cerrar la investigación la señora Liliana estaba separada del padre de la menor. Su lugar de residencia se encontraba al inicio de la investigación en la comunidad del Fithzi en una casa de renta, compuesta por una sala, baño, tres recámaras, cocina, patio de servicio y un minúsculo huerto de plantas de ornato.

La señora Liliana radicó por 30 años en el Distrito Federal, ahí conoció al que fue su esposo. Cuando Yadira cumplió los dos años se vinieron a vivir al Estado de Hidalgo, justo cuando comienza a operar una dinámica familiar disfuncional que culminó con la separación, quedando sus dos hijas al cuidado y manutención de Liliana. Estas condiciones la obligaron a buscar una fuente de trabajo en un sanatorio para sufragar los gastos derivados de alimentación, techo y estudio en escuela particular de Nadia la hermana mayor de Yadira. Durante el comienzo del tratamiento doloroso que padeció Yadira, su madre recuerda que “[...] un día estaba Yadira sentada en el sillón y pasó un carro que se le reventó una llanta, ¡tan fuerte fue el

sonido! que mi hija no se percató de ello, me asombré y ahí me di cuenta que no escuchaba”⁴⁷.

En septiembre del 2001, la señora Liliana decidió analizar con profundidad la situación de su hija, aprovechó las facilidades que le otorgaba ser trabajadora del nosocomio en el que laboraba, entonces adquirió un pase directo al Centro de Rehabilitación de Hidalgo (CRIH). A partir de ese año, la dinámica familiar tomaría la característica de que cada ocho días asistirían sin falta durante los cuatro años siguientes terapia de lenguaje.

En un primer momento el especialista en audiometría infantil le notificó el resultado de Yadira como hipoacusia severa de (70-90 db) “Me dijeron que percibiría solo sonidos fuertes e intensos y que tenía que gritarle, además, presentaría problemas al articular palabras, y como recurso utilizaría la lectura labial para poder comunicarme”⁴⁸. A la par se le recomendó el uso de Lengua de Señas Mexicana⁴⁹ (LSM) como una propuesta de comunicación con su hija:

“Liliana: Les enseñan como si fueran niños sordo mudos, porque todo es con señas porque el sordo no escucha pero si habla, entonces podrían enseñarle a hablar y por ser más fácil les enseñan un lenguaje de señas que nosotros no sabemos y entonces ¿Cómo le entendemos a ese niño que nos habla con señas? ¡Yo tendría que hablar como ella!” (Sánchez L. , 2013, pág. 72)

⁴⁷ Diario de campo: 13 de junio de 2013,pág.23

⁴⁸ Diario de campo: 13 de junio de 2013,pág.23

⁴⁹La LSM es una lengua con un componente fonológico (posee elementos mínimos sin significado como fonemas, que no se expresan en fonos como en las lenguas orales sino en configuraciones o queriremas) (Flores, 2012) La lengua de señas, es la lengua utilizada por las comunidades de sordos para resolver sus situaciones comunicativas, consiste en una serie de signos gestuales articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral. En el caso particular de México, la Lengua de Señas Mexicana, es considerada como una de las lenguas nacionales que forman parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. (Vidal, Isidoro, & Bonilla, 2011)

Por las características de Yadira, la LSM le ofrece una posibilidad y una manera opcional de comunicación que moviliza “al pensamiento y la emoción; es un estandarte significativo que acontece en el Ser Sordo o Sorda, el cual es una forma de comunicación con la que las personas Sordas se identifican y la toman como un elemento significativo en la comunidad Sorda” (Vázquez, 2013, pág. 6).

La señora Liliana como muchos padres de familia que tienen hijos sordos buscan una salida a la situación que suponen anormal en sus hijos, posicionados desde una trinchera mítica, donde nombran lo anormal como algo maléfico “parte de la cura que los ayuda a despojarse del mal que les ha caído” (Flores, 2012). Sin embargo y contradictoriamente a sus creencias buscan la solución en el enfoque científico natural donde la medicina tiene la preeminencia y la rehabilitación su báculo principal. La discapacidad auditiva de Yadira, se ve envuelta en el pasado histórico que lo revela con la misma posición de exclusión, que manifiesta una necesidad de que todo sea congruente, convencional en un contexto en el cual no es fácil lidiar.

El sentimiento profundo que su madre expresa al verla y no escucharla hablar, la llevó a contener el duelo no resuelto, sin embargo no perdió la esperanza de que algún día su hija pronunciara palabras. Durante mucho tiempo no hubo respuesta satisfactoria para la pena que vivió. ¿Qué pasaba por la cabeza de Yadira en la insistencia de hablar? ¿Qué pensaba Yadira de su condición de ser sorda? Un poco para comprender a Yadira, se trae a colación el caso de Graciela Reyes de 65 años, de origen sinaloense, con la intención de ilustrar la interpretación del mundo del sordo en su experiencia de vida social. La remembranza triste de sus recuerdos al descubrirse distinta a los demás impacta la reflexión:

No sé cómo fue que me rescató mi primo Catano. Sólo recuerdo que ya afuera de la alberca me encontraba llorando y escupiendo agua. Cuando mi primo me tomó por los hombros creí que me iba a

consolar como lo hacía papá; pero inesperadamente me zarandé con fuerza:

-¿Por qué no gritaste? ¿Por qué no hablas? ¡Habla! ¡Habla!

Nadie me había preguntado antes por qué yo no hablaba-aunque sólo pronunciaba algunas palabras-. Y si alguien lo hubiera cuestionado, habría dicho que sí hablaba. Yo creí que comunicarse era sólo mover los labios y la voz salía por naturaleza, como lo era el palpitir del corazón.

Aquella zarandada en la alberca me sirvió para descubrir que hablar no era sólo eso sino articular palabras con la voz. De golpe me di cuenta que yo era distinta a los demás. (Reyes, 2013, pág. 4)

Sí Graciela pudiera compartir su experiencia a la señora Liliana hace 57 años, tal vez pondría atención de lo que piensa su hija y por otra parte dejaría de insistir con el método de oralización⁵⁰, que en su mayoría de los casos “han sido oralizadas, con el fin de integrarlas a la sociedad” (Vázquez, 2013, pág. 8). Existe aún, una barrera lingüística entre sordos y hablantes, se cree que el único camino trazado hacia los sujetos sordos es la oralización, en contraste, existe la posibilidad de no forzar la comunicación mediante el reconocimiento del bilingüismo⁵¹ en personas

⁵⁰ Desde el sentido del método de enseñanza de Ponce León era predominante oral (se basaba sobre todo en la lectura de los labios, con algo del delecteo dactilar y algunas señas). Este método, que exige miles de horas de instrucción intensiva, pródigo en tiempo y dinero, aunque quizás fuera perfecto para los hijos ociosos y ricos de los nobles, difícilmente podría aplicarse a las personas sordas en general, a los cientos y miles de niños sordos en París, Madrid, Londres, Viena y demás ciudades europeas (Sacks, 2004).

⁵¹ Eficacia en el dominio de dos lenguas-aun cuando ellas tengan una modalidad distinta-en las que se pueda transitar cómoda y espontáneamente sin negar la existencia de diferentes niveles de eficiencia en ello. (Flores, 2012, pág. 116)

Cummins 1984,(citado en Herrera,2003,p.2) señala la existencia de tres clases de bilingüismo:

-Bilingüismo limitado, el que caracteriza por una competencia limitada en ambas lenguas,
-Bilingüismo desequilibrado, donde el sujeto muestra una competencia adecuada a su edad en una lengua y no así en la otra.

-Bilingüismo equilibrado, donde ambas lenguas muestran un desarrollo apropiado a la edad del sujeto y en equilibrio entre ambas. (Flores, 2012, pág. 117)

sordas, en el entendido de que las personas que usan esas dos formas de comunicación:

[...] poseen una mayor habilidad cognitiva para analizar las características conceptuales subyacentes en el procesamiento de la información, igualmente, se ha observado que la exposición temprana al lenguaje de signos es una situación potencialmente útil para que los niños sordos lleguen a ser competentes en el conocimiento metalingüístico de la segunda. (Flores, 2012, pág. 116)

La mirada diferente hacia el otro es necesaria para la construcción de una nueva cultura. “La cuestión del Otro-las otras, los otros-no puede ser tematizada sino abordada desde la verdad de lo que en cada una y en cada uno de nosotros, produce la relación con ellos y ellas” (Larrosa, 2009, pág. 47). Se trata de ver la relación que hay con los otros, conocer de ellos, de cada uno, su singularidad⁵². Lamentablemente en muchos casos de sujetos sordos, la oralización sigue siendo una ideología dominante entre la comunidad de oyentes, impuesta en automático hacia a la comunidad sorda⁵³.

Este es uno de los problemas que consideran los oyentes frente a la conceptualización de los sordos. Legitiman la oralización como el ejercicio de poder y saber hacia ellos. El sujeto sordo lo perciben como “un ser patológico el cual debe ser reeducado o curado” (Skliar, 1998) Se subestima al sordo, en sus capacidades y potencialidades. La diferencia hacia ellos se analiza desde el plano del déficit, hay juicio de valor por verlos como diminutivos, quedando como las cristalizaciones que se hacía en tiempos remotos desde la cultura azteca, que dejaba ver con el sufijo -tzin, que significaba renuencia, pequeñez, disminución

⁵² La singularidad en un sujeto no es genérico, no puede situarse -en tanto que-, en tanto que profesor, o en tanto que alumno, o en tanto que intelectual, o en tanto que mujer, o en tanto que europeo, o en tanto que heterosexual, o en tanto que indígena, o en tanto que cualquier otra cosas que se les ocurra (Larrosa, 2009, pág. 32)

⁵³ “Se hace referencia al tejido social formado por personas Sordas que utilizan la lengua de signos y comparten experiencias y objetivos. Son personas con conciencia de una identidad común que mantienen un compromiso individual con el grupo” (Flores, 2012, pág. 111).

sordito, (Hernández, 2010) esta perspectiva axiológica está incorporado de los oyentes.

Un signo negativo: la discapacidad de Yadira

Los viajes constantes que realizó Liliana a la ciudad de Pachuca a lo largo de 4 años, se vieron inundados de constantes agotamientos que vivió pasando de transporte en transporte: la *combi*, después la *micro* y finalmente el autobús. En las madrugadas, de los días martes la señora Liliana, despertaba bajo una sombra de cansancio, salía de casa llevando entre sus brazos a Yadira cuando el reloj marcaba las 5 de la madrugada. Unas veces sin desayunar, con un amargo sabor de boca, pero con el firme propósito de llegar a tiempo a la cita en el área de audiología del CRIH. Sus sacrificios eran posibles gracias a su posición como trabajadora de la clínica y sus buenas relaciones sociales dentro de ella que le permitían cambiar su día de descanso para poder llevar a su hija en las mañanas los martes. Los días jueves y viernes que también tenía cita, salían a las 2 de la tarde para tomar el autobús directo y no demorar su llegada a la terapia de lenguaje.

La señora Liliana expresa que se vio contrariada por la rutina del trabajo, tenía que viajar tres veces a la semana. Sin menoscabo de esfuerzo, su ánimo siempre se vio fortalecido por el anhelo de que su hija recibiera la atención necesaria, que la llevaba a olvidar por un momento el tiempo invertido, respirando de continuo el agotamiento diario para presentarse al día siguiente a su centro de trabajo.

La realidad cruda bajo esas dificultades, la madre no dejó de gestionar apoyos por parte de las instituciones municipales como el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el cual le facilitaría la donación de audífonos⁵⁴ que su hija requería. Tres años representaron una larga espera y en medio de tanto desgaste, al final se vio

⁵⁴Un audífono o *audiófono* es un dispositivo electrónico que amplifica y cambia el sonido para permitir una mejor comunicación. Los audífonos reciben el sonido a través de un micrófono, que luego convierte las ondas sonoras en señales eléctricas. El amplificador aumenta el volumen de las señales y luego envía el sonido al oído a través de un altavoz. Fuente:<http://es.wikipedia.org>.

coronada con la noticia el 9 de febrero del 2004, por fin estaban listos los auxiliares auditivos. La noticia había tomado por sorpresa a la señora Liliana, ya que los había solicitado desde 2001. Yadira apenas estrenaría los audífonos para ingresar al Jardín de niños “Juan Escutia” en la comunidad mencionada del Fithzi.

Liliana, siempre estuvo inquieta por que su hija lograra adaptarse al aparato, se mostraba como aquella mujer ofuscada en un camino largo, agarrada de la mano de su hija hasta ese mes vieron florecer la luz en la vida cotidiana⁵⁵. En unos cuantos días, Yadira se presentaría con algo incorporado en su cuerpo. La clase era con la maestra Mayra, sus compañeritos empezaron a extrañarse por los auxiliares auditivos, entonces los cuestionamientos surgieron, ¿Qué es eso?-¿Por qué lo tienes?-¿Por qué su hija no habla? Ante la mirada confusa de sus compañeros de clase, Yadira no quería llevar los auxiliares a la escuela, lo expresado por su madre sobre las molestias que le causó a Yadira se vio manifestada por la siguiente manera: “Recuerdo que antes mi hija le veían los auxiliares y le preguntaban mucho y la veían como bicho raro” (Sánchez L. , 2013, pág. 77).

Es de vital importancia lo que subraya la señora Liliana cuando refiere que la maestra Mayra se negaba a tender a Yadira y que preferiría dejar su educación en manos de especialistas, lo único que hizo fue arrinconarla en el salón a donde preferiría que jugará con sus compañeros de grupo.

“Quizá el juego en mi hija le ayudo a estimular sus relaciones sociales, porque ella era muy tímida y eso creo le motivó a estar dentro del aula aunque no trabajará como el ritmo de los demás” (Sánchez L. , 2013, pág. 78).

Desde el espacio escolar, Yadira se advertía a sí misma como un ser diferente frente a los otros, ¿Qué es ser diferente en el espacio escolar de Yadira? Lo construido en torno a la sordera se fue legitimando por el desconocimiento de las

⁵⁵ La vida cotidiana es en gran medida heterogénea, y ello desde varios puntos de vista, ante todo desde el contenido y la significación o importancia de nuestros tipos de actividad. Son partes orgánicas de la vida cotidiana la organización del trabajo y de la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada, el tráfico y la purificación. (Heller, 1970, pág. 40)

“(…) particularidades lingüísticas, que “le permiten la construcción propia, de lo que él es para sí mismo y frente al contexto, es una posición, que siempre y de manera implícita, trae consigo problemáticas para el sujeto sordo, entre ellas la falta de intercambio cultural y personal que pudiera darse entre ellos” (González & Guzmán, 2012, pág. 15). No se trata de llegar a un término de lo que es un sordo, es decir, ni es bueno ni malo, sólo es (González & Guzmán, 2012) pero; aún se encuentran prácticas perpetuadas en los niños sordos, que explican los normales y se implementan desde una perspectiva médico-clínica, en donde interesa que “el niño pueda oír y hablar” (Vidal, Isidoro, & Bonilla, 2011, pág. 7). Por ello la importancia de acercarlos a su lengua natural a su sistema de comunicación, pero otra parte “los servicios que les ofrece desde la educación especial, están muy alejados de la metodología y su personal no se encuentra formado para ello, acaso con cierta capacitación-creando un híbrido poco afortunado” (Flores, 2012, pág. 106).

Se tiende a considerar la sordera aún como un impedimento un obstáculo, ¿Por qué permanece entonces el sordo como un estúpido y nosotros nos hacemos inteligentes? (Sacks, 2004) Ante la inquietud de los compañeros de Yadira por sus rasgos distintos, hizo transformar lo que hay en su alrededor y hacer surgir acciones que la hacía ser diferente.

Ante esas ganas de estudiar y desenvolverse en un contexto de oyentes, siempre participaba en las actividades que le destinaba la maestra Julia en su segunda etapa de preescolar, ella la recuerda con mucho cariño expresa su madre: “siempre fue atenta la maestra de primer año con mi hija, le enseñaba con paciencia, tocaba sus manitas para reconocer texturas, le mostraba tarjetas para identificar a los animales”⁵⁶. Siguiendo a sus compañeros los imitaba, se guiaba con la mirada, en su propia naturaleza, hermosa sentada allí bajo la butaca jugaba sin habla, “tenía un gusto por los juegos, los colores, los rompecabezas y los cuentos con muchos dibujos”⁵⁷, esa era su gran distracción.

⁵⁶ Diario de campo junio/08/13

⁵⁷ Diario de campo junio/09/13

En la medida en que su desarrollo avanzaba, su actuar exitoso se vio restringido al egresar del jardín de niños, su vida radicalmente cambió. Con la inscripción a una escuela regular de nivel primaria, que supuestamente le apoyarían a integrarse satisfactoriamente al ámbito escolar ¿Cuál era el principio integrador que pudiera permitirle estar con los demás por ser sorda?. El viacrucis institucional al que se enfrentaría, apenas iniciaría. Las posibilidades que la escuela primaria le brindaría se encontraban en el principio integrador parcial en individualizar la enseñanza de Yadira en relación de reajustar su necesidad con otra forma de enseñanza y en otro espacio escolar, la escuela que tocaría por primera vez las puertas no tenía el conocimiento de la atención educativa para Yadira.

Si bien, el Doctor Ismael García Cedillo (2000) expresa en el proyecto de Integración Educativa que es menester los principios básicos que propicien la operación y desarrollo de los servicios educativos para que el sistema educativo amplie el concepto de integración, esto es: que haya *normalización*, entendido como el derecho que tienen las personas con discapacidad para llevar una vida tan común como el resto de las personas, de *integración* que consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, participando en diferentes ámbitos (familiar, social, escolar, laboral, etc.), de tal manera que eliminen la marginación y la segregación y finalmente la sectorización e individualización de la enseñanza.

Estos principios ahora se contrastan con la escuela inclusiva en donde integrar a un alumno no solo depende de que permanezca dentro del aula, sino renunciar al encubrimiento de lo que se cree que son las limitaciones. Mientras las políticas se debatían entre las mejores formas de educar a los sujetos con discapacidad, la exclusión que sufría Yadira continuaba su curso en una tónica constante expresada en un viacrucis institucional.

Viacrucis institucional: El monstruo de Yadira

Al iniciar el nuevo ciclo escolar 2004-2005, Yadira y su madre vivirían el éxodo del espacio escolar, el cual se vería marcado con la división entre el débil y el poderoso (Jackson, 1991, pág. 50) claramente trazados por el estigma de la discapacidad contra el derecho a la educación. En un primer momento se le pidió a la señora Liliana llenar una solicitud de inscripción en servicios regionales, para que su hija lograra ser atendida en un centro escolar, que le ofreciera apoyo de algún especialista en lenguaje que así lo demandaría la señora Liliana, sin embargo el caso que planteó no fue tomado en cuenta:

Cuando hice mi solicitud para la primaria, era dirigirla a servicios regionales, tenía que inscribirla con tres opciones de escuela para mandar a mi hija, en la "Juan Escutia" por el apoyo de U.S.A.E.R, después escogí la que está en el barrio de Jesús y como tercer propuesta la escuela "Ignacio Zaragoza", y por más que escribí una nota del porqué de su caso y me dijeron que tenía que mandarla a la "Ignacio" en ese tiempo no había U.S.A.E.R ahí no me tomaron en cuenta mi caso y bueno ahora ya tienen U.S.A.E.R (Sánchez L. , 2013, pág. 71).

El escenario que vivió Yadira, trastocó profundamente el sentido de ser aceptada en el proceso de la búsqueda de un lugar dentro de una institución, que primeramente le abriera las puertas y más aún le ofreciera mejores condiciones de atención educativa acordes a sus características físicas e intelectuales. Su búsqueda metafóricamente se transformó en un viacrucis institucional que durante 4 años fue caracterizado por la exclusión.

Aunado la ausencia de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (U.S.A.E.R) en la escuela primaria general "Ignacio Zaragoza". Yadira, se encontraba inscrita y no había opciones de cambio, ni elecciones de espacio escolar. En los corredores de la escuela sus compañeros la veían acercarse y la nombraban el *monstruo de Yadira*, calificativo que la mamá escucharía al

acompañarla a la escuela, ya que en los intentos que hacia su hija al tratar de comunicarse, gritaba y no había claridad en su lenguaje. Los niños se espantaban y se aterrorizaban ante esas formas ajenas que a ellos les representaba, los títulos de estigma sobran ante la presencia de Yadira, por eso la presencia de un estudiante así, manifiesta que “[...] cambian los niños y niñas en sus relaciones, cambia el propio alumno con discapacidad [...]” (Larrosa, 2009, pág. 70).

De tal forma, en dicha institución, el director expresaba que la escuela “no era para Yadira”, no había interés en atenderla. Frente a esos pronunciamientos, su madre nunca bajó la guardia, exigió y no dejó de realizar gestiones pertinentes a la instancia correspondiente de educación especial del municipio, que se encuentra ubicado en fraccionamiento los Nogales, en la calle Eucalipto, número 12, de la ciudad de Ixmiquilpan:

...no puede negarle el estudio a mi hija. Él me dijo que así como iba a entrar así iba a salir de la escuela- y me decía que porque no la metí a trabajar y que se valiera por sí misma, le respondí al director que no, que mi obligación era darle su educación, que si después ella decidía no estudiar, bueno hasta ese momento platicaría con mi hija (Sánchez L. , 2013, pág. 71).

El reclamo de la señora Liliana en un contexto de oyentes se ubicó en un primer momento en el plano discursivo de las políticas de integración, que no han logrado concretarse en la inclusión educativa, tan usada en los discursos políticos como una posibilidad para que las personas con discapacidad entren a la educación “regular” con otros diferentes, y “se dibuja solo como un proceso, donde se acepta al niño en su caso con discapacidad o NEE asociadas a la discapacidad, se integra físicamente a la escuela y dentro de ella de deber ser atendido por el personal de educación especial” (Firme, 2011, pág. 19).

A partir de la premisa del sujeto “diferente”, en la realidad se integran con sus propios medios a un grupo ya establecido partiendo de sus diferencias (González & Guzmán, 2012). Sí se arriba a un plano de la reflexión, se encuentra que “la inclusión no consiste en la asimilación o ubicación de los individuos dentro de un sistema que imparte y práctica la educación escolar, un sistema esencialmente inmutable” (Broyna, 2009, pág. 133). La inclusión va más allá de amontonar en un espacio a los niños diferentes en edad de cursar la educación secundaria. Los cuestionamientos importantes que centran la inclusión, es tratar de responder el porqué, el cómo, el cuándo y el dónde se incluye y excluye dentro de un campo social como es la escuela donde se lleva a cabo la investigación en contra de prácticas discretas constantes de alta eficacia que siguen generando desigualdades y procedimientos de selección para estar dentro del aula.

Las oportunidades para tener acceso a la educación depende de la selección, directa o indirecta, que varía, en rigor, con respecto a individuos de diferentes clases sociales a través de su vida escolar (Bourdieu, 1986, pág. 103). No solo la discapacidad de Yadira es seleccionada, sino también la posesión de sus capitales en el terreno de lo económico, cultural y social. Estos desenmascaran las diferencias perpetuadas en la operatización de las políticas de educación inclusiva, sus factores siguen siendo los: históricos, culturales, globales, contextuales y políticos, con ellos se forman estructuras en las instituciones. No se arriba a la inclusión cuando de por medio está la “integración”, visto como una estrategia para lograr la normalización, es considerada como un medio y no un fin en sí misma. (Flores, 2012)

La integración de Yadira en la escuela regular se estableció con signo de exclusión. Las maestras que estuvieron frente a su enseñanza, durante el primer, segundo y tercer grado, se evitaron problemas en la institución, ocultaban sus evaluaciones con calificaciones de nueve y diez, pasándola desapercibida. Esto sucede con la mayoría de maestros que aceptan en sus aulas a sordos sin poner objeción, declarando que “son niños obedientes y no generan desorden” (Flores, 2012). El disgusto de la señora Liliana, provocó cuestionar la enseñanza de los docentes y el inconveniente lo expresa:

... y dicen voy a poner a Yadira cerca del pizarrón, si ¡aja! y según buscan técnicas para que entienda, pero al igual que mi hija ¡no todos aprenden igual!, hay compañeros de Yadira que unos son visuales, otros kinestésicos, y todos son diferentes ¡no hay técnicas de enseñanza para cada uno! , o sea esto no es individual y no creo que los maestros conozcan a sus alumnos y sepan que uno es visual, o fulanito de tal... es auditivo y siento que ahí la educación debería ser más... pues a lo mejor tratar de usar todos los métodos para que todos aprendan (Sánchez L. , 2013, pág. 73).

Yadira requiere de ser atendida en las áreas: intelectual, académica, psicomotora, comunicativa, emocional y social⁵⁸. Con ello, aumentar el grado de participación con oyentes, que logre expresar emociones y desarrolle habilidades en funciones comunicativas.

Pues de lo contrario, comprender diversos significados de acontecimientos de un sistema estructurado de comunicación, no será tarea fácil para Yadira, así

⁵⁸ En el área intelectual el alumno necesita:

- Desarrollar habilidades de percepción visual y auditiva.
- Desarrollar habilidades de memoria visual y auditiva (a corto y/o largo plazo)
- Desarrollar habilidades de análisis y deducción

En el área académica el alumno necesita adquirir y consolidar el sistema de lectoescritura convencional.

En el área psicomotora el alumno necesita desarrollar la orientación y estructuración temporal.

En el área comunicativa necesita: establecer un código comunicativo (oral, escrito, alternativo o aumentativo).

- Ejercitar sus restos auditivos, mejorar puntos y modos de articulación (nivel fonológico).
- Ejercitar los aspectos suprasegmentales del habla (nivel fonológico).
- Utilizar y/o mejorar la estructura sintáctica de sus frases (nivel morfosintáctico).
- Mejorar la coherencia de su lenguaje (nivel morfosintáctico).
- Incrementar su vocabulario en general (nivel semántico).
- Entender el significado del lenguaje (nivel semántico).
- Desarrollar la intencionalidad comunicativa (nivel pragmático).
- Ejercitar las funciones comunicativas (informar, pedir, ordenar, protestar, agradecer, anunciar, etc) (nivel pragmático)

En el área emocional el alumno necesita: fortalecer su autoconcepto, identificar, expresar y manejar asertivamente sus sentimientos y emociones. Así como fomentar la responsabilidad, el esfuerzo y el compromiso con la tarea.

En el área social el alumno necesita: desarrollar conductas socialmente aceptadas y adaptadas al ambiente donde se desenvuelve e interactuar con personas tanto sordas como oyentes ((Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011, págs.65-66).

como el hecho que la escuela en ese momento planteaba la problemática de no haber capacitado a los docentes en el tema porque existen casos que:

... no están especializados en discapacidad o en problemas de aprendizaje y por ello no reciben al alumno, está negándole el ejercicio de su derecho; el argumento, si bien es cierto, no justifica el rechazo al niño, si esperamos a que todos los profesores se capacitaran primero en cada una de las incontables formas de discapacidad y de necesidades educativas especiales, los niños esperarían sentados y sin escuela, o asistiendo por varios años a escuelas muy lejanas, muy lejanas, tal como ha sucedido hasta hoy (Frola, 2004, pág. 10).

Los códigos restringidos de la institución se tradujeron en privar a Yadira su derecho a la educación. La discapacidad de Yadira fue sinónimo de restricción dentro de un contexto limitado y en un espacio específico que a pesar de estar inserta físicamente en el salón de clase, sufría de exclusión al ser segregada por no comprender las instrucciones para realizar cada una de las actividades de aprendizaje, como lo expresa García Cedillo (2000): La discapacidad es vista como algo inherente al sujeto, por lo que se tiene que intervenir sobre de él. El concepto de discapacidad está aún rodeado por el modelo médico donde la persona es un “paciente” e implica tener una etiqueta adherida, es marginado, segregado y finalmente excluido, entonces la creencia del discapacitado quien no puede oír, es deficiente para escuchar y tiene un retraso mental.

Lo antes mencionado llevó en realizar un recorrido en la parte histórica donde se enfatizó en el capítulo II la concepción de las personas que sufrieron exclusión y en el caso de Yadira se genera por el desconocimiento, la inseguridad en su comportamiento; quizá por ello sus compañeros trataban de evitar el contacto directo con ella. La autora Maiz Lozano (2003) sugiere que los profesores deben trabajar en conjunto con los padres, para lograr un adecuado aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela. Cuando los progenitores se comprometen y colaboran, “son la base principal, misma que el pequeño necesita para poder

afrontar cualquier cambio importante que le imponga la escuela” (Maiz, 2003, pág.23). La señora Liliana expresó su descontento del siguiente modo:

Si mi hija no ha sido aceptada en las escuelas es porque los maestros no tienen preparación y eso hace que su acceso sea limitado, después de esta experiencia pensé en buscar escuelas con apoyo de USAER (Sánchez L. , 2013, pág. 74).

La escuela deja de ser un espacio de inclusión, la discapacidad se estrella de frente con las barreras para el aprendizaje⁵⁹, con las dificultades de aprendizaje y la participación, éstas forman parte de lo instituido al designar códigos en el espacio escolar de Yadira; “como principios reguladores y que se adquieren de forma tácita, que se seleccionan y se integran significados con formas de realización y contextos evocadores relevantes (Berstein, 1999, pág.107). Aún en los momentos de interrogación y de discusión dentro del aula, los alumnos deben aprender a usar de cierta manera un lenguaje. Deben aprender a seguir las pistas que el docente va realizando y tienen que aplicar reglas implícitas para poder formular frases “aceptables” al participar en las interacciones (Rockwell, 1995). En términos concretos la escuela:

...no se muestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños” [...] Las diferencias no pueden ser presentadas ni explicadas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, crucialmente, álgidamente, diferencias (González & Guzmán, 2012, pág. 55).

⁵⁹Es aquello que dificulta o limita el acceso a la educación o al desarrollo educativo del alumnado. Surge de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas, las circunstancias sociales y económicas; es decir, son obstáculos que impiden a cualquier estudiante, en este caso un alumno con discapacidad, participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo. Las barreras pueden ser físicas (carencia de accesibilidad a la información y en las instalaciones de la escuela: entrada, salones, baños, laboratorios, áreas comunes, entre otras), actitudinales o sociales (prejuicios, sobreprotección, ignorancia, discriminación, por mencionar algunos ejemplos) o curriculares (metodologías y formas de evaluación rígidas y poco aceptables). (Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) 2010- pág.20.

El caso de Yadira al igual que otros alumnos con discapacidad, es uno de muchos ejemplos en que se peregrina junto con los padres de familia para obtener en una escuela la aceptación, suplicando en ella un banco para el alumno con características particulares en la construcción del saber (Moreno, 2014). Ante todas las problemáticas suscitadas, la madre de Yadira optó por cambiar a su hija de centro escolar para concluir sus estudios de educación primaria. Yadira terminó sus estudios en la escuela primaria general “Gabriela Mistral”, institución que se encontraba a una hora de su casa, pero eso no imposibilitó la continuidad del peregrinar, ya que la distancia geográfica como distancia social (Bourdieu, 2011), no lograron frenar su interés por continuar los estudios. El desgaste de recurso económico que generó estos cambios de distancia entre acercamiento y proximidad obligó a la movilización de la señora Liliana para hacerse de más recursos doblando sus horas de trabajo en el centro de salud:

Lo que sea por mi hija, lo importante es que siga estudiando. De repente me decía enojada -¡no ir escuela! le respondía- pues vas a barrer, vas a lavar los trastes y me dice ¡no, yo me quedo casa! -Yo me voy a trabajar Yadira, tienes que hacer algo y si no estudias ¿Qué vas hacer? vas a trabajar en una casa limpiando, así le digo y ella me dice – ¡no, me gusta!, mejor ir escuela. Es perseverante, ella quiere estudiar hasta la universidad (Sánchez L. , 2013, pág. 75).

Como se puede observar con lo expuesto a lo largo de este capítulo, Yadira presentó diversas dificultades pero al mismo tiempo aciertos de los cuales se percibieron en el desarrollo de las diversas áreas desde lo intelectual hasta lo social que le permitieron desenvolverse con sus distintas habilidades como el gusto de colorear, de conversar etc.

Si se subraya aquellos eventos comunicativos que realizó Yadira en los espacios escolares, fueron significativos aquellos movimientos de su cuerpo como auxiliares del lenguaje, si bien dentro de la comunicación lingüística que se basa en el empleo de signos articulados, el discurso va acompañado con signos paralelos, esto es la mímica, entonaciones, gestos “los cuales son indicios

naturales espontáneos que cumplen una función puramente expresiva, pero algunos pueden ser convencionalizados a los fines de la comunicación” (Coseriu, 1986, pág. 65). Por ello, la comunicación en sus diversas acciones con el lenguaje “tiene signos convencionales y arbitrarios regidos en un sistema de reglas que se utilizan para comunicar” (Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011, pág. 156). Con Yadira el sentido de la vista y el tacto fueron de ayuda en el desarrollo de su aprendizaje, en cuanto a la visión fue como un canal primario a raíz del uso de señas Yadira desarrollaba una lengua incluso más acelerado que el de los oyentes:

Las primeras señas suelen aparecer a los 10 meses: la lengua de señas, la combinación de signos se presentan antes del año y medio, en tanto que las combinaciones de las palabras orales rara vez ocurren antes de esa edad (Fernández, Arjona, & Cisneros, 2011, pág.61).

En tanto los niveles de aprendizaje de Yadira se relacionarían con la capacidad perspectiva de memoria a corto plazo y la capacidad inferencial que le permitió utilizar estrategias de organización de la información aun con el escaso uso de señas, con Yadira se ausentó el apoyo por parte de los docentes para enriquecer su esquema de información (Ferrández Mora & Villalba Pérez, 1996, pág.22). Así como, la insistencia de cómo se relacionaba dentro del aula para su mayor desenvolvimiento en la adquisición del lenguaje, y esta se nutre mediante situaciones de interacción social. “La escuela entonces, debe poner los medios para que esto suceda. Únicamente cuando el niño en verdad ha adquirido una lengua para comunicarse podrá adquirir los aprendizajes” (García, Nicolás, & Tamez, 2012, pág.40).

Mientras los docentes le llamaban problema de aprendizaje con Yadira, su condición de ser sorda tenía que ver con las restricciones de comunicación que en ese momento no se percibía. Desanimada Yadira, por el ambiente que se generaba en el espacio escolar, se rehusaba a estudiar la secundaria, temía no ser comprendida. Las escuelas públicas homogeneizan la educación de toda

población estudiantil, sin pretender hacer una “distinción” entre los alumnos con discapacidad, eso vuelve a la integración física sin visibilidad, (Deleuze, 1999) porque de acuerdo a las características de los sujetos no son tomados en cuenta como tal.

En los siguientes apartados se expondrá en un primer momento el ingreso de Yadira la escuela telesecundaria y lo que hay detrás de ella, la cual responde a una demanda social de los olvidados de la educación básica y como una opción única de los padres de familia con bajo capital económico.

Yadira y su nueva escuela de Palmillas

Cuando Yadira egresó de sexto grado de primaria su mamá consideró buscar una escuela que tuviera atención personalizada con su hija “[...] por ejemplo en la escuela secundaria de la Libertadores hay como 500 alumnos y en la Justo Sierra como 800 más o menos, y busco donde tengan más atención” (Sánchez L. , 2013, pág. 69). Ya inscrita en el ciclo escolar 2010-2011, Yadira discreparía con su capital económico frente a sus demás compañeros ya que la escuela no estaba hecha al azar como lo manifestó el director de apellido Lugo, quien refirió que la escuela 234 de palmillas se inició en las instalaciones del desayunador COPUSI⁶⁰, ubicando a un costado del auditorio de la comunidad. La piedra fundacional de la institución comenzó el 17 de noviembre de 1994, fecha prescrita del acta de donación del terreno del señor Jorge Guzmán vecino de la comunidad:

Ya teniendo los papeles del terreno, a mí me mandaron a fundar la escuela 234, hubo interés con unos maestros que viven aquí en Palmillas como el profesor Bruno García, fue uno de los que incluso trajo alumnos a esta escuela y se empezó el trabajo, estando como Supervisor el profesor Carlos Segovia él me manda a trabajar aquí (Lugo, 2013, pág. 2)

Comenzaron las carencias bajo el escaso apoyo por parte de las instituciones y de las autoridades en cuestión. Se improvisaron dos salones para impartir clases que habían servido como bodega de material viejo de la primaria “Justo Sierra” de Palmillas, y de ahí se utilizó parte del mobiliario como mesa bancos para los alumnos, estos se encontraban en mal estado y precario. El grupo A y B se juntaron para aglutinar 17 alumnos de los tres grados, lo compartieron entre dos maestros el salón C fue utilizado como dirección en tanto las autoridades educativas concluían con reuniones y asambleas dentro de la comunidad en la búsqueda de más apoyo para la construcción. Su organización se caracterizó por tener al igual que escribe Lida Fernández ((1989) un “espacio

⁶⁰ Cocinas Populares y Unidad de Servicios Integrados (COPUSI), programa gubernamental del Desarrollo Integral de la Familia estatal y municipal.

propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1989, pág. 14).

La escuela 234, inició formalmente en el mes de agosto de 1996, sin ningún tipo de construcción arquitectónica que posibilitara el acceso a personas con alguna discapacidad, fue hasta un año más tarde, en que se construyeron rampas derivado al caso de Vianey⁶¹ quien fue el primer caso con discapacidad motriz en la escuela que por sus características que presentó, ella requería de :

[...] las rampas que usted ve en el pasillo fue para Vianey, una chica no recuerdo de donde, huy! en el noventa y siete, venía con un tipo de...discapacidad con andadera o de carrito, no sé cómo le podemos llamar e hicimos eso para que no batallara, pero más cómodo para ellos, entonces si se ha mejorado en ese aspecto más ahorita con la situación de que ya están las maestras de psicología y sus pláticas y conferencias (Beltrán, 2013, pág. 53).

Han pasado dieciséis años y las condiciones de la escuela 234 han cambiado alrededor de las necesidades que presentan los alumnos, sin embargo, para el caso de Yadira difiere porque ella no requiere lo que a Vianey. El dilema de las escuelas regulares es poner énfasis a las adecuaciones en las instalaciones, en el aula y de materiales específicos para que faciliten su desarrollo de aprendizaje en el caso de Yadira el de comunicación.

Los recursos específicos que se requieren para los alumnos sordos se hace énfasis a la importancia de capacitar a los docentes y profesionalizarlos en la lengua de señas, así como crear un entorno lingüístico realmente bilingüe-bicultural, asegurando un entorno social favorable para todos (García, Nicolás, & Tamez, 2012).

⁶¹ “Vianey esa sí recuerdo que tenía más problemas motores y no coordinaba, tenía una silla de ruedas y los niños se había motivado tanto que le ayudaban en la puerta, el papá la venia a dejar diario, le ayudaba a subir las rampas y los niños le tomaban la mochila y le ayudaban a conducirla a su salón salió de tercer grado y sigue estudiando” (Lugo, 2013, pág. 31)

La participación de los maestros forma parte de lo que demanda la educación inclusiva, de esta manera es el ícono, un agente educativo quien puede tomar el papel de agente implementador y agente curricular, este segundo como aquel “sujeto que filtra, redefine lo dado desde afuera o diseña nuevas innovaciones desde adentro, adquiriendo desde este planteamiento todo el protagonismo”. (Tejada,1998,pág.128) Además, de promover una cultura de respeto a la diversidad, invita de manera constante al resto del grupo para orientar cómo pueden dirigirse a los alumnos sordos y comunicarse con ellos.

Regresando a lo concerniente al caso de Yadira, se realizó el trabajo de campo dentro del aula en donde la maestra Yolanda exponía el tema de física y los alumnos se encontraban distraídos, Yadira también estaba atenta a las explicaciones que Micaela le hacía ver en la clase de inglés. En diversas ocasiones Mica su amiga la ha apoyado en tareas y resolución de problemas de las diferentes asignaturas. Cuando Yadira no comprende los silencios que se guardan alrededor de la clase, pregunta con Mica lo que sucede, y Mica le muestra con señas de las manos, o le escribe en la libreta lo que quiere comunicar. Micaela ha tomado el papel de monitor o tutora⁶² para la realización de actividades con Yadira. A ella no le interesa saber si la condición de Yadira es un obstáculo para la comunicación, la amistad se ha consolidado en este su primer ciclo escolar.

El papel de monitor hace alusión a aquel método de enseñanza tradicionalista lancasteriano que data desde el siglo XVIII y principios del siglo XIX. El objetivo era que los alumnos más adelantados, eran los encargados de apoyar a los más atrasados. Asistido por el proyecto liberal en el cual la enseñanza aún es una práctica perpetuada por los diversos agentes educativos, en el caso de Yadira ha contribuido a resolver distintos problemas, pero no facilita los cuestionamientos de la escuela inclusiva. Después de todo, Yadira ha tenido sorprendentes resultados en su desempeño, pues ella “se guía con Mica y con sus

⁶² Es la persona encargada de resguardar al alumno con alguna limitación sensorial, física, cognitiva, etcétera (Vázquez, 2013, pág. 11).

manos le indica que espere o luego le toca el hombro para mostrarle que tiene que participar escribiendo en el pizarrón” (Sánchez L. , 2013,pág.20).

Los autores Ferrández Mora y Villalba Pérez (1996) exponen que los sordos utilizan multiples códigos con más frecuencia que los oyentes, el caso de Yadira, busca estrategias para entablar comunicación, aun cuando su nivel lingüístico es insuficiente para la comprensión de la maestra Yolanda, Micaela entiende y traduce a la maestra Yolanda lo que expresa Yadira.

En el registro de observación y las notas de campo que se realizaron dentro del salón de Yolanda, se transcribió lo que solicitó la maestra Yolanda a Yadira en relación de mostrar su libreta de física y que le explicará el tema que había visto en clase. Y esto fue lo que respondió Yadira:

RO3⁶³

Yolanda: ¿Cuál es el tema?

Yadira: Eta cen-sa.

Yolanda: Tú si trabajas, ¡explica! ¿Qué es esto?.

Yadira: es-ti-dad.

Yolanda: Sí, elasticidad y aquí les pedí que dibujarán ejemplos de... resistencias.

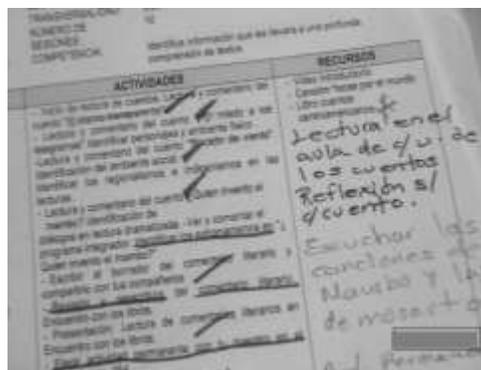
Yadira: mmm, a-a ya! ma- teria.



Durante la escolaridad del sujeto sordo, el vocabulario aumenta y conlleva a un nivel de abstracción que le costará trabajo arribar a la comprensión de conceptos, “de emplear términos genéricos y utilizar términos gramaticales” (Ferrández Mora & Villalba Pérez, 1996, pág. 38). En este plano se cree que “el profesor debe conocer las particularidades de los alumnos con perdida auditiva a fin de contribuir adecuadamente a su escolarización y socialización” (García Cedillo, Escalante Herrera, & Escandón, 2000, pág.186).

⁶³ (Registro de observación, 2013, pág.14)

En el siguiente registro de observación se expone la manera en que planea la maestra Yolanda sus actividades para con sus alumnos, en donde se ve reflejado aquellas notas que ella denominaba complementos ya que, “no hay necesidad de planear, todo está hecho solo se trata de dar los temas y agrego actividades que me auxilian y a que los alumnos comprendan” RO3⁶⁴



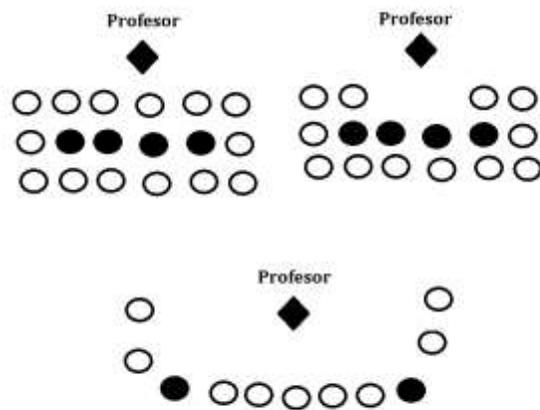
¿Qué hay de las adecuaciones para Yadira? Se observó en aquel registro de observación que dio lectura a los cuentos propuestos en la planeación, no hubo apoyo adicional de materiales por parte de la maestra Yolanda, se limitó a leer, mientras Yadira observaba fielmente los gestos de su amiga y de sus compañeros lo que conviene motivar el contenido como lo sugieren los autores Ferrández Mora y Villalba Pérez(1996) através de juegos de adivinanza, ejercicios de falso y verdadero, dramatizar lo leído, dibujar lo que el texto representa, además de: “Facilitar la labiolectura, la toma de apuntes y ofrecer a los alumnos sordos las mismas oortunidades de expresar y participar en exposiciones grupales, charlas y debates” (Ferrández Mora & Villalba Pérez, 1996,pág.70).

García, Nicolás, y Tamez (2012) sugieren estimular las palabras generando el bilingüismo, por lo tanto, el docente puede:

- Representar cuentos ilustrados.
- Narrar en lengua de señas o de manera oral (según sea el caso, pero nunca al mismo tiempo) lo que se lee en un cuento.
- Deletrear palabras que se encuentran en los cuentos.
- Asociar una palabra escrita con su seña correspondiente (García, Nicolás, & Tamez, 2012,pág.70).

⁶⁴ Registro de observación 23 de mayo 2013,pág.02

La asociación de señas se reviste en su caso con el lenguaje de signos en el cual se utiliza gestos que representan palabras, ideas y conceptos, como ejemplo “el signo de comer es una mano que se acerca y se aleja de la boca” (Flores Flores & Nava Escamilla, 2006, pág.93). Las adecuaciones que se aluden para los sujetos sordos tiene que ver con el nivel curricular como las que se requiere dentro del aula, al sujeto sordo debe ubicarse en el lugar más apropiado para ver con claridad los labios, la cara del profesor y de los interlocutores, en una situación que además le permita ver los apoyos visuales. Se debe evitar ruidos molestos. La acústica de la clase es importante: paredes aisladas, de tacos de goma en las sillas, cortinas, etc.” (Ferrández Mora & Villalba Pérez, 1996, págs.78-79).



Ubicaciones adecuadas para los alumnos deficientes auditivos

En la siguiente imagen se muestra las condiciones del aula el cual se observó que las mesas y sillas no contaban con gomas, el insuficiente espacio para los materiales para los estudiantes además de estar a una distancia que dificulta el alcance de los alumnos para sus respectivos materiales educativos.



La escuela de Yadira por dentro

Conocer la escuela de Yadira por dentro refiere como lo mostró Peter Woods (1986) en adentrarse hacia las diferentes capas de la realidad social que cubre un espacio social escolar ¿qué sucede aquí? “los alumnos y los maestros ponen en juego las más complejas estrategias...” (Woods, 1986,pág.33).

Bajo esa primicia se prosigue con un breve recorrido del sistema de Telesecundarias⁶⁵ en México, el cual ha brindado servicio escolar desde 1967, específicamente “nace como un proyecto educativo propio que ha evolucionado para adaptarse las condiciones de cada época” (Félix, 2011, pág. 41). Las primeras actividades que se ejecutaron datan del 21 de enero de 1968 en el cual “304 maestros adscritos a igual número de Teleaulas en las que se atendió a 6,569 alumnos en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal” (Félix, 2011, pág. 42).

Mediante el modelo experimental, se adaptaron tres elementos en el modelo educativo los cuales fueron: el Telemaestro quien fuera comisionado desde Dirección General de Educación Audiovisual, “para que fueran aptos en el manejo de las cámaras y fueran telegénicos” (Ovando, 2007), el maestro como monitor, quien era encargado del funcionamiento al interior del aula y el salón de clases que se le denominó Teleaula. La estructura de las clases, se organizaba en 15 minutos ya que:

[...] baja un monitor (televisor) mediante una señal satelital, el papel del profesor es controlar al grupo para que este vea el programa y

⁶⁵Durante los años de 1964 a 1970 Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública, introdujo la telesecundaria motivado por la necesidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel; asimismo, dar atención a una demanda cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años y de una expansión considerable de la educación primaria cuyos egresados empezaron a convertirse en una importante presión social para continuar estudiando. Con esta medida se daba instrucción a personas que vivían en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido. En el año de 1968, la telesecundaria comenzó de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional. (Zorrilla, 2004, pág. 6)

enseguida ponerlos a trabajar sobre una guía que el alumno siga al pie de la letra[...] (Santillán, 2014, pág. 204).

En los años 70's, en el período de Luis Echeverría Álvarez, el giro que se dio en este sistema fueron los tintes científicos y tecnológicos. Por ello la televisión sigue siendo el recurso didáctico, que ha servido de apoyo para los alumnos. En diversos lugares de la república mexicana comenzaron las Teleaulas.

La educación del sistema de Telesecundaria arrastra un modelo tradicional sumergido en “la figura del maestros narrador y el alumno receptor, donde el conjunto de normas autoritarias y rígidas inhiben la creatividad del alumno y se encuentra en agudos conflictos con los rasgos que identifican el desarrollo humano en la etapa pubertad [...]” (Félix, 2011, pág. 44). A partir de ese análisis, la capacitación que recibían los estudiantes era de mala calidad, problema central que se identificó el servicio emergente que a la fecha a operado, primero porque se ha caracterizado y ha prevalecido el trabajo multigrado, la educación secundaria se ha visto limitada en la contratación de personal, se contemplan aun y algunos casos en el aula unidocentes, bidocentes, y tridocentes que atienden todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas (Santillán, 2014).

Esta modalidad de educación secundaria sigue aperturando la enseñanza básica hacia las comunidades rurales y “[...] conurbadas (desierto, montañas, valles, etc) y que por estas condiciones,- a la fecha no todas cuentan-un %85- con los servicios básicos, que van desde la infraestructura elemental, tales como carreteras, luz, telefonía, y agua potable [...] “ (Santillán, 2014, pág. 203). El caso de la escuela 234, no ha sido la excepción de presentar las condiciones inestables que apuntan que “no fue hecha al azar” (Lugo, 2013, pág. 111).

Por las condiciones de capital económico bajo por parte de las familias de palmillas son quienes han buscado tanto un espacio escolar para sus hijos y lograr ser aceptados en el sistema educativo, queda en tela de juicio la organización y el funcionamiento de nuestras sociedades como lo expresó

Bourdieu (1994) en el que “ya no se rige únicamente la familia por la adjudicación natural e impuesta de roles denominados tradicionales y a la vez configurados de acuerdo a la época. El lugar de género cobra importancia (Stern, 2005, pág. 26), en esta cuestión son las jefas de familia⁶⁶ quienes se ven obligadas a mantener los gastos totales con los hijos:

... oye profe, sí voy a la escuela no voy a trabajar un día y para comer estoy sola, soy madre soltera o dicen -no es mi hijo- es su nieto, así es, hay una situación muy difícil y no tenemos niños que tengan una situación económica más o menos, son de bajos recursos, y eso vuelve más difícil la situación, porque requieren de cuidados especiales aparte de los de aquí los médicos (Lugo, 2013, pág. 30)

Las jefas de familia son quienes asisten a las reuniones que convoca el director, ellas enfrentan la educación de sus hijos. El espacio familiar de Yadira discrepa con el de sus compañeros ya que no hay limitantes, su mamá se ha visto movilizadora, buscando recursos y medios para sacar adelante a su hija. En cuanto a las demás familias permea de manera negativa los factores que contribuyen a excluir a sus hijos con casos de discapacidad, situación que se comparte en el estado de Hidalgo:

[...] el constante abandono de uno o ambos padres del hogar, como segundo el abandono de los niños al cuidado de un familiar y en tercer sentido el abandono parcial o total de vigilar y atender las responsabilidades que conlleva la crianza y educación de los menores con discapacidad aun estando presentes uno o ambos padres en el hogar (Moreno, 2014, pág. 123).

⁶⁶ La situación de los hogares con jefas mujeres, en especial en los sectores de ingresos bajos, puede resultar bastante difícil, pues en estos arreglos familiares las mujeres se pueden ver obligadas a asumir totalmente el costo de la reproducción de la fuerza de trabajo haciéndose cargo no sólo del trabajo doméstico sino también de la manutención económica del hogar. (Schmukler, 1998, pág. 156)

La discapacidad se expresa en relación del medio social que lo hace ver con insuficiencia y limitaciones. La sordera se expresa con un desconocimiento, ser sordo forma parte de una comunidad lingüística y cultural ajena de aquellas “intenciones sobre su rehabilitación, su cura, su normalización” (Torres, 2012, pág. 44). Lo que se intenta analizar es aquella barrera lingüística que distancia a sordos y oyentes. Discapacidad es la careta que la sociedad tiene frente a la falta de comunicación con la comunidad silente, Yadira es sorda, ella posee una “lengua propia, modos de funcionamiento socio-culturales y cognitivos también propios” (Flores, 2012,pág.108) que no la hacen más o menos que un oyente.

Desde la visión socio-antropológica el sordo se le asigna un valor que va encima de las concepciones que la mayoría de padres de familia tienen acerca de la condición de sus hijos: en una primera etapa de la percepción lo llaman problema⁶⁷, niegan la existencia de algo diferente en ellos, lo encasillan con términos de enfermedad, dejan al olvido la atención, en otros casos es superada la situación y los padres buscan diversos apoyos, pero poco a poco se hace manifiesto el capital económico bajo y solo queda sentimientos de impotencia, y el deseo de esconder algo nuevo que conocer, se torna relativo al encubrir la

⁶⁷ Existen cinco etapas para ubicar la reacción de los padres:

a) Percepción del problema: Es característico, en esta primera etapa, que los padres y familiares nieguen la existencia de algún problema. Incluso, los progenitores emocionalmente sanos muestran esta negación de manera temporal ante el impacto de la situación.

b) Reconocimiento del problema: Es importante que los padres reconozcan el trastorno; sin embargo, para ello habrán de superar las dificultades que presentan las expectativas e ilusiones de éxito que han concebido hacia el niño. Aun antes de nacer; ellos han idealizado a su hijo. Sí, cuando son confirmados sus temores por el diagnóstico, les es difícil distinguir entre la ilusión y la realidad. Entre las reacciones consideradas como “normales” se encuentran el conflicto entre ellos, la pérdida de autoestima, los sentimientos de incapacidad por no tener un hijo normal, el pedir con ansiedad varias opiniones médicas e, incluso, ir con curanderos, el uso de mecanismos de defensa (negación, racionalización, etc.) para disminuir los sentimientos de angustia que generan el impacto, el miedo, la culpa, el dolor y la frustración; también suelen ser normales los sentimientos de aislamiento, coraje, envidia y decepción.

c) Búsqueda de una causa: Los padres buscarán encontrar una razón de la discapacidad por dos motivos: porque tienen la esperanza de que exista una cura y para intentar que sus sentimientos de culpa desaparezcan. En muchas ocasiones terminan con una mayor frustración, ya que las causas de diversas discapacidades son todavía imprecisas.

d) Búsqueda de la cura: Los padres suelen interpretar como curación las recomendaciones acerca de los posibles tratamientos.

e) Aceptación del niño.

(Maiz, 2003, págs. 15-16)

autoaceptación, mientras se esconde a la persona, crecerá más el signo negativo de exclusión hacia ellos.

A la fecha la escuela Palmillas cuenta con la presencia de U.S.A.E.R. El director considera, que la institución es una escuela integradora, que “favorece el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan NEE, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidad al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente” (González & Guzmán, 2012, pág. 10). Aunado el interés y preocupación por parte del director para aumentar la matrícula, enfatiza la importancia de estudiar en dicha escuela y “no hacer patria a otros lados o hacer grandes a otros pueblos, los alumnos están obligados en estudiar ahí, porque no está hecha al azar” (Lugo, 2013, pág. 111).

Entonces, la institución 234, poco a poco respondería desde su organización a una “regulación social, aludiendo normas –leyes que representan valores sociales y pautas del comportamiento de los individuos y los grupos, fijando límites” (Fernández, 1989, pág. 13).

Cuando Yadira se incorporó a la escuela, fue como un caso más para que el poder regulador se internalizará y se ejerciera sutilmente desde el poder de vigilancia, de concentración como un poderoso instrumento social que intenta satisfacer las necesidades de la comunidad (Fernández, 1994). El objetivo de la escuela, estaba sobreentendido como un dispositivo⁶⁸ de concentración, y por “el cumplimiento de tareas de carácter laboral, que solo se justifica por fundamentos instrumentales” (Goffman, 1992, pág. 17). La clara presencia de los alumnos con

⁶⁸ De acuerdo con Michel Foucault, dispositivo son máquinas para hacer ver y hacer hablar [...] sus componentes son la visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, línea de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan, y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición (Deleuze, 1999, págs. 155-158).

discapacidad, en una institución total⁶⁹ es hacerlos hablar, agruparlos, ubicarlos y vigilarlos:

Melisa: Esta escuela se está volviendo de concentración, anteriormente nosotros trabajábamos como U.S.A.E.R número 38, en la escuela de Los Cedros, canalizábamos los chicos aquí, y en el afán de darles seguimiento de atención y así, es que estamos en esta escuela (Núñez, 2013, pág. 115).

La institución, guardaba la trama con la “marca” a sus alumnos, a sus docentes, a sus climas y los rasgos de su vida cotidiana” (Fernández, 1994, pág. 27). El mercado lingüístico en el que circulaban los discursos de la 234, cada vez se producían con expresiones lingüísticas dirigido a receptores, de ahí la fórmula que propone Pierre Bourdieu sobre el: *habitus lingüístico + mercado lingüístico= expresión lingüística, discurso.* (Bourdieu, 1984, pág. 143). La marca del atributo de la discapacidad en la nueva escuela de Yadira, se estampaba desde el discurso legitimado de la institución, este a su vez cobraba fuerza sobre lo producido hacia la comunidad de Palmillas, quienes fueron capaces de evaluar, apreciar y darle un precio (Bourdieu, 1984). De esta forma, a la escuela le exteriorizó un discurso a los padres de familia quienes a su vez le delegaron al sistema escolar la responsabilidad de atender y educar a los hijos. La escuela representa una guardería⁷⁰ debido al bajo capital económico de los padres de familia y la ignorancia que viven en relación con sus hijos. Los alumnos son designados como el dato empírico lo refiere:

“(risas) Nos los mandan, yo tuve conocimiento hace dos años que decían “vete para allá, allá hay una maestra que tiene mucha calma y sabe cómo atender a sus niños (risas), entre las psicólogas hay

⁶⁹Institución total consiste en el manejo de muchas necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos, indivisibles sea o no un medio necesario o efectivo de organización social, en las circunstancias dadas (Goffman, 1992, pág. 20).

⁷⁰ Se explicita a la escuela como guardar a los adolescentes en ausencia por el trabajo que les demanda los padres de familia. (Delval, 2006, pág.87)

gente que conozco desde hace tiempo, y entonces que suave ¿no?, ¡mándelos! sí, pero ¡tráiganos apoyo! (Sandoval, 2013, pág. 101)

Las relaciones de fuerza que dominaron el mercado provocaron el sentido de la escuela como un refugio para alumnos de cuerpos dóciles, quienes no han podido ser aceptados en otros espacios escolares, por el atributo descalificador de su apariencia, “la descalificación es vista como un fenómeno de desintegración social” (Jones, 2001, pág. 23) y sus características, en términos de Foucault expresa que:

[...] no estamos en el caso de tratar el cuerpo, en masa, en líneas generales, como si fuera una unidad indisociable, sino de trabajarlo en sus partes, de ejercer sobre él una coerción débil, de asegurar presas al nivel mismo de la mecánica: movimientos, gestos, actitudes, rapidez; poder infinitesimal sobre el cuerpo activo (Foucault, 2004, pág. 135).

De esta manera la existencia del dualismo con cuerpo y sociedad, están ligadas entre sí, no hay manera de separar por la misma fuerza que los une los usos del poder, esto visto desde la perspectiva foucaultiana, en el sentido que: Todos, no sólo los discapacitados, estamos gobernados por la fuerza y la producción de cuerpos dóciles. Esto ocurre tanto en el ámbito “económico” como en el “cultural”, y más en general, lo social participa en la regulación del cuerpo y, en parte está constituido por ella (Barton, 1998, pág. 193).

Desde esta óptica la discapacidad se equipara desde el cuerpo, que en otras expresiones se le unen como el propio vacío cultural, económico, social, político que hoy devasta a los sujetos que no poseen lo suficiente en un espacio competente y globalizado.

La acción colectiva de los docentes y su posición subjetiva del sufrimiento institucional en la atención de la complejidad a la comunidad estudiantil de Palmillas, en el siguiente apartado se expondrá más sobre el tema.

Prácticas de poder, liderazgo y control de los sujetos de la escuela 234

“No está el gato y juegan los ratones”:

En este apartado, se exponen los aportes de diversos autores como: Ball, S. (1987), María del Carmen Feijoó (2004), Crozier y Friedberg 1990, Anzieu, D, y Jaques Yves Martin (1997), que refieren categorías como poder, liderazgo y control, sin embargo, se retoma de igual manera la contribución teórico conceptual de Michel Foucault (1926–1984) quien permite dar el acercamiento más preciso y analítico de dichos conceptos desde la postura teórica estructural-funcionalista, donde refiere categorías de poder, control y exclusión.

Bajo la corriente estructural-funcionalista se explica que hay una ligazón al cuerpo del sistema de las relaciones sociales. Se estudian “[...] los desequilibrios momentáneos de los individuos, provocados por la evolución del sistema social en general y por el sistema de enseñanza en particular” (Salamón, 1986, pág. 4).

¿Qué es poder? ¿Quiénes ejercen poder? ¿Cuáles son las formas de poder? Para Foucault, el poder no solamente es una cuestión teórica, sino algo que forma parte de nuestra experiencia, y este “se analiza a través de enfrentamientos de estrategias” (Foucault, 1986, pág. 29). Por su parte Crozier y Friedberg (1990), exponen que el poder es vago y multiforme, sin embargo, “es una relación y no un atributo de los actores” (Crozier & Friedberg, 1990, pág. 55). Limitando a uno de los actores dentro de la relación de poder. En postura de Anzieu, el poder lo concreta como el “principio estructurante, inherente a la familia, a la sociedad, y a las organizaciones, impuesto por la represión y/o la interiorización de las normas comúnmente admitidas” (Anzieu & Yves Martin, 1997, págs. 111-112).

¿Cómo se manifiesta el poder en la escuela 234? La primera forma exteriorizada (Anzieu & Yves Martin, 1997), que ejercen los docentes, es la que se relaciona al ejercicio de la disciplina, tipo de poder “que no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato, porque es una modalidad para ejercerlo,

implica todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "física" o una "anatomía" del poder, una tecnología" (Foucault, 2002, pág. 213). Así se muestra en el dato empírico:

Les digo -no está el gato y juegan los ratones-, y me responden –¡no!, lo que pasa es que ya terminamos nuestro trabajo y queríamos que nos encontrara ordenados- y ¿Por qué?, -porque a usted no podemos desobedecerle-, ¿Cómo? -es que a usted no podemos hacerle desorden-, ¿Explíquenme? les dije -sin que nos diga, tenemos que respetar su autoridad (Mendoza, 2013, pág. 24).

En los encuentros rutinarios, que Yadira vive en la escuela, le platica a su madre que *"... su maestra se la pasa callando a sus compañeritos, y no avanza con los temas, eso sí ¡siéntate!, ¡guarda silencio!, esto es todo el día"* (Sánchez L., 2013). *La disciplina es imprescindible dentro de la dinámica de los primeros encuentros iniciales. Predomina el sentido del rol del docente como mantenedor de disciplina, en donde ella dice "qué, cuándo y cómo hacer las cosas"* (Hargreaves, 1986, pág. 138). En el siguiente dato empírico se aprecia claramente el rol de la maestra Yolanda y el control que gira alrededor de su trabajo:

yo les hablaba de una manera, "siéntate" "vamos a trabajar", y es increíble porque cuando yo les hablo bien, "ustedes no obedecen", como que me retan, ¡a que no me siento! y como que a ver ¿Qué haces? y a veces les decía ¿Quieres que te trate con gritos? o ¿Cómo quieres que te trate?, y entonces ellos les daba risa, y tal parece que yo debo traer mi látigo, para que ustedes se sientan a gusto, me están pidiendo a gritos "mátame, pero no me dejes", y les daba risa (Mendoza, 2013, pág. 25).

La libertad de los alumnos era restringida con lo normado, lo construido en colectivo escolar como la disciplina⁷¹ una de las primeras regulaciones dentro de la escuela 234. Este tipo de prácticas disimulada, reflejó las relaciones asimétricas perpetuadas por los docentes resultantes de los tratos diferenciales hacia los Otros, y los maestros apuestan:

... diversas estrategias para restablecer y normar los educandos. Cuando esto no es suficiente, surge el estigma como categoría o etiqueta que divide a los alumnos de acuerdo a su apego a la norma y segrega a quienes se encuentran más alejados de ella (García Amador, 2012, pág. 174).

El control es el pilar de los docentes, conservador, controlador y refuerza términos de utilidad, en una palabra: es tarea central en las aulas, el comportamiento de los alumnos, este lo define el docente como algo “malo” que debe castigarse. (Hargreaves, 1986). La violencia ejercida por la maestra lo justifica con supuesto masoquismo de los alumnos, sin embargo hace hincapié de los cuerpos sometidos y ejercitados, en cuerpos dóciles. Manifestado por Foucault con el concepto *biopoder* en que centra “el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Foucault, 2007, pág. 168).

Fue con Foucault, quien se interesó por “cómo los usos del poder están vinculados directamente al cuerpo” (Barton, 1998, pág. 193), y directamente este se articula con el espacio escolar del sistema de Telesecundaria el cual fue creado con el fin de combatir el rezago educativo en lugares “marginados” y dispersos, no

⁷¹La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado la singularización de los individuos. Es el poder de la individualización, cuyo instrumento fundamental estriba en el examen. El examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio de poder. La introducción de los mecanismos disciplinarios (Foucault, 1999, pág. 105).

obstante la situación oficial es hacer valer, que hay aún desigualdad y que la inclusión quedará en una utopía, porque el sistema educativo somete, a través del aparato del Estado, es “[...] como una maquinaria infernal programada para ciertos fines” (Bourdieu, 1984, pág. 157).

¿Cómo se define la institución de los alumnos con discapacidad de la escuela 234? ¿Qué los obliga a estar dentro de la escuela? concentrados los estudiantes en una institución de puertas cerradas, muros y alambrados, el “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2004, pág. 13). A este tipo de institución Goffman lo denomina instituciones totales la cual responde una lógica binaria de escuela/prisión, llevando el “carácter envolvente simbolizado por una barrera a la defección y la interacción social con el exterior, que a menudo es parte integral del establecimiento físico de la institución” (Cosser, 1978, pág. 15). Al final estas instituciones son completas y austeras por:

Los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno de ellos todo un aparato de observación, de registro y de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza (Foucault, 2002, pág. 226).

Goffman ha referido que estos se ubican en las instituciones erigidas como aquellos lugares “para cuidar a las personas que parecen ser incapaces e inofensivas” (Goffman, 2004, pág. 18). Las instituciones totales son un híbrido social (Goffman, 2004, pág. 25) por la cuestión residencial y la organización formal, entonces el poder que se ejerce en la institución, detenta y engloba todo, el

poder está en todas partes, como se analizará en las relaciones de los docentes y sus estrategias de poder.

Mientras tanto, la escuela sirve como dispositivo de concentración que deja ver como aquella analogía de “los internados quienes viven dentro de la institución y tienen limitado el contacto con el mundo, más allá de cuatro paredes” (Goffman, 1992, pág.20). Revelándose dentro de la institución prácticas excluyentes y restricciones

En el siguiente apartado se abordará el sufrimiento institucional, el cual forma parte de los sujetos y se liga con las fuerzas de poder que se producen en la escuela, ¿Cuál son los sufrimientos que viven los docentes frente a la discapacidad? sus expectativas, temores, deseos y las constantes manifestaciones de resistencia por atenderlos.

Sufrimiento institucional en el espacio de Yadira

El acercamiento del sufrimiento⁷² de los sujetos en la institución donde estudia Yadira, se vio investida por las vinculaciones de las dimensiones psioemocionales y políticas, resultado del malestar⁷³ docente, esto se dio a raíz de que la institución *“moviliza funciones y procesos psíquicos en sujetos, los canaliza, los domina...j”* (Kaës, 1998, pág. 31). La constante queja frente a la atención y la poca demanda de los alumnos en la escuela, ha dado pie a que *“nosotros nos mueva esquemas, porque hay que estudiar, porque tenemos que informarnos, eso va significar más trabajo para todos y dificultades”* (Sandoval, 2013, pág. 101). También expresa el maestro Gilberto su preocupación:

... llegan aquí los alumnos con discapacidad y tienen problemáticas de aprendizaje, problemáticas de atención, y ¡no sabemos qué hacer! (Jesús, 2013, pág. 107).

En el dato empírico se señala nuevamente las intenciones de déficit y patología con el término que acuñó Michel Foucault con la “normalización” la cual tiende dos direcciones la primera refiere a la normalización disciplinaria de un cuerpo productivo, capaz de articularse como pieza móvil y la segunda estadística como construcción de un cuerpo sano que permita su existencia como cuerpo productivo (Mon & Pastorino, 2006). Lo deja claro la postura de la maestra Yolanda:

⁷²El sufrimiento es la experiencia de displacer intenso inherente a la vida misma. Es coexistente tanto a la experiencia de la falta como del exceso, de la ausencia como de la superpresencia, de la pérdida como de la plétora. Es un dato estructural de nuestra vida psíquica, dividida, conflictiva, primigeniamente insatisfecha” (Kaës, 1998, pág. 32).

⁷³En 1929, Sigmund Freud planteaba, con relación al Malestar en la Cultura, algunas claves para la comprensión de las relaciones sociales, privilegiando tres fuentes básicas de sufrimiento:

- 1.- La supremacía de la naturaleza.
- 2.- La caducidad de nuestro cuerpo.
- 3.- La insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones en la familia, el Estado y la sociedad. (Stern, 2005, pág. 205)

... el caso de Yadira, a pesar que es sordomuda, su lenguaje es corto y hay que tratar de entenderle y ¡es difícil!, no puede realizar las actividades como sus compañeros normales, entonces usted se preguntará, ¿Por qué los otros hacen más y ella hace menos? Pues precisamente de acuerdo a su necesidad se adapta la actividad (Mendoza, 2013, pág. 19).

¿Es el otro que nos preocupa y nos obliga nuevas formas de enseñanza? o ¿Son las tensiones las que se ven manifestadas alrededor de la atención educativa? Las tensiones que sufre el sujeto en formación “[...] *las vinculadas a incorporar o rechazar; a mostrar u ocultar, a ver, saber u omitir; a denegar; a confiar o desconfiar; a lograr o fracasar*” (Fernández L. , 1996, pág. 195). Los docentes han silenciado el “*sufrimiento institucional que se vive en el espacio escolar y, sobre todo, a no disponer de escucha para lo que este sufrimiento dice del sufrimiento social que provoca*” (Fernández L. , 1996, pág. 197).

El sufrimiento no solo lo padecen los maestros, Yadira tal como se muestra en el transcurrir de esta tesis, se enfrenta a menudo al sufrimiento de ser excluida. En su experiencia de vida singular, se vio privada de participar en las actividades cívicas, esto implica “el aislamiento y apartamiento dentro del salón ocasionado por cuestiones de conducta, rendimiento académico, o por motivos de evaluación más profunda en espacios distintos al salón de clase, constituyendo el reflejo histórico de pequeños encierros” (Moreno, 2014, pág. 127)

Sofía: ¡Mmm! no puede estar en la escolta, por su mismo problema auditivo no puede estar, no atiende las indicaciones⁷⁴ que se le dan y, entonces ella va viendo pero no sabe lo que se le está haciendo. Tiene

⁷⁴ Están excluidos de la posibilidad de formar parte de la escolta por sus defectos en la marcha, aunque su rendimiento académico les amerite pertenecer a ese grupo selecto. (Moreno, 2009, pág. 127)

defectos en la marcha y todo se distrae, todo hace relajo (Sandoval, 2013, pág. 91).

La exclusión es vista desde un ángulo de ataque por la condición de Yadira, es un “punto de referencia para denominar a aquellos que no pueden seguir la norma, aunque no necesariamente posean estas características” (García Amador, 2012, pág. 177).

El espacio socialmente construido hacia el campo de la discapacidad, se distribuyó de igual forma por el *habitus* incorporado de los docentes frente a sus prácticas cotidianas y experiencias pasadas que funcionan como matriz estructurante de las percepciones, apreciaciones y acciones de los agentes de lo que les significa o representa la discapacidad. Esto es un producto de la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural que se perpetua en la acción de los maestros, también se puede ubicar como dispositivos de operación discreta de la exclusión. La escuela se convierte en “*un laboratorio donde se puede llevar a cabo muchas actuaciones que a menudo acaban provocando distorsión en la escuela por falta de coordinación entre ellas*” (Bassedas, 1991, pág. 33).

La discapacidad se ha marcado con un signo de exclusión negativa, “*de perplejidad, de desencuentro y de extranjería*” (Brognia, 2009, pág. 225). La discapacidad no está solo interna en los alumnos sino, en lo descrito, en lo pronunciado y enunciado por lo producido en el espacio escolar. Otra problemática que enfrentó la escuela fueron los escasos materiales, para la integración de los estudiantes con discapacidad. Situación que explicaría la entrada de una crisis institucional.

Entonces, lo planteado por el director al expresar que se “*intenta atender al cien a los alumnos y sentirse plenamente satisfechos*” (Lugo, 2013, pág. 29) ha quedado en un discurso paradójico e incongruente, la discapacidad como tal generó crisis⁷⁵, presentándose una mirada segregada, que desató carencias e insuficiencias,

⁷⁵Lidia Fernández [...] la intensidad de unos acontecimientos en los que se produce un cambio cualitativo de la situación preexistente. Se trata en todos sus usos de un concepto con el que se

que a su vez mostraron los nulos recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución educativa, reflejo por supuesto con los que también carece el Sistema Educativo Mexicano.

Las relaciones de los docentes y sus estrategias de poder.

Desde la lectura de Michel Crozier y Erhard Friedberg (1990) han referido que existe antes que nada una acción colectiva dentro de las instituciones la cual constituye soluciones específicas creadas e instituidas por actores relativamente autónomos, con sus recursos y capacidades particulares (“constructos”), los problemas se redefinen en campos de interacción, se acondicionan o se “organizan” de tal manera que los actores buscan intereses específicos (Crozier & Friedberg, 1990).

De igual manera, los constructos de la acción colectiva es un arma de dos filos, porque no solo sirve como instrumento de solución a los problemas, sino también como restricción de las mismas soluciones planteadas, y esto repercute el desate de las relaciones de poder que se tejen alrededor de la institución. Los constructos operan indirectamente e instituyen lo denominado con los llamados “juegos estructurados”, cuyas reglas están señaladas por los mismos actores quienes indican una serie de estrategias a favor de intereses, como lo hacen los docentes de la escuela 234, estos forman parte de este entramado y de experiencia formativa, hay un cierto margen de libertad, y un poder al cual solo tienen acceso sí saben utilizar estrategias frente a lo establecido, lo fijo dentro de lo institucional.

Si bien, las relaciones asimétricas perpetuadas por los docentes son las resultantes de aquellos usos de estrategias hacia el trato diferencial con los *Otros*:

procura dar cuenta de un tipo de fenómenos vinculados al movimiento, acudiendo a un tipo de racionalidad que se encuentra en el análisis de los hechos mismos (Fernández L. , 1996, pág. 188).

los discapacitados. Esto permite hacer una lectura de las prácticas disimuladas, y reflejadas en la aplicación del Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)⁷⁶, este se incorpora como parte del curriculum oculto⁷⁷ del sistema educativo. En el caso de la escuela 234, “[...] *regularmente ocurre que en las escuelas los marginan, la muestra es que no los reciben en algunas secundarias porque les va a afectar en ENLACE a los maestros, porque no tienen el aprovechamiento más*” (Lugo, 2013, pág. 32).

La prueba ENLACE, hace ruido en la escuela 234, y no es el único foco que detecta la exclusión hacia los alumnos con discapacidad. Muestra claramente los modos de acción colectiva y modos de control social (Crozier & Friedberg, 1990). Como el caso de Yadira: “[...] realizó el examen, bajo supervisión de su maestra, quien tuvo la oportunidad de leerle las preguntas y ¡le dió opciones!., dijo que estaba entre el inciso (b y c) o (b y d), Yolanda lo dijo abiertamente, ¡así lo hizo!” (Rendón, 2013, pág. 89).

La escuela se va explicando como aquella fuerza reproductora de desigualdades en donde el establecimiento de las relaciones asimétricas, se perpetúan con diferencias. Desde un primer acercamiento la escuela es un filtro para quienes pretenden subscribir a un nivel educativo, pero “la selección, directa o indirecta, que varía, en rigor, con respecto a otros individuos de diferentes clases sociales a través de su vida escolar” (Bourdieu, 1986, pág. 104).

Esto encierra el sentido planteado de tomar en cuenta al enfoque estructural-funcionalista porque desde las estructuras planteadas de lo que se reproduce en la escuela 234, la propia estructura:

⁷⁶Según permite conocer la realidad de la educación mexicana y así generar iniciativas para mejorar su calidad. Esta prueba que se aplica anualmente a más de once millones de niños y jóvenes, deja ver más las deficiencias sobre las condiciones de trabajo de los docentes, por ser una prueba estandarizada.

⁷⁷ El conjunto de principios asumidos de antemano, frecuentemente sin discusión, oscurecidos u “olvidados”, para la selección de lo que hay que enseñar, de cómo organizarlo para la enseñanza y de cómo transmitirlo, que subyace al trabajo escolar de cada día y en relación con el cual se ha realizado la socialización de los profesores. (En Kemmis, 1992, p.98)

...supone, crea y reproduce poder, es decir desigualdades, relaciones de dependencia y mecanismos de control social, se puede afirmar además que tampoco puede haber poder sin estructuras, dado que éstas, debido a las divisiones, a los obstáculos para la comunicación y a los límites que imponen para que se desarrolle la acción, proporcionan las protecciones necesarias para enfrentar los fenómenos de poder, es decir, para finalmente hacer posible la cooperación de los hombres (Crozier & Friedberg, 1990, pág. 28).

De esta forma la institución se define como organización en el que entran en juego las disposiciones jerárquicas, el poder está ligado entre sí con los actores, por ello “los actores no pueden alcanzar sus propios objetivos más que la relación de poder [...]” (Crozier & Friedberg, 1990, pág. 65). Y entonces la sociedad tiende a instalar un clivaje y se autodefiende: “[...]pero no de los locos, los delincuentes y las prostitutas, sino que se autodefiende de su propia locura, de su propia delincuencia y de su propia prostitución, que de esta manera enajena, desconoce y trata como si fueran ajenas y no les correspondieran” (Bleger, 1996, pág. 69).

¿Qué es entonces el sistema educativo? ¿Cómo se percibe? Se pretende que este responda al ideal de la “inclusión” definido por Farrel y Ainscow (2002) “[...] como el proceso a través del cual las escuelas, las comunidades, las autoridades locales y los gobiernos se esfuerzan para reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos” (Giné, Duran, Font, & Miquel, 2009, pág. 118). Pero el sistema de educación de Telesecundarias, se observa desde el plano de la existencia de actos simbólicos que cubren con una cortina de humo la atención de la discapacidad y de la atención educativa a sujetos sordos como el caso de Yadira, se sigue un ritualismo de la profesión del rol de las prácticas sobredeterminados por el Estado (Feijoó, 2004).

Agudamente la institución, está siendo atacado por el aparato psíquico⁷⁸ grupal, este seduce, circula fantasmática, paraliza y prohíbe el pensamiento, es todo un maestro de la muerte (Kaës, 1998). Aprovecha el desapuntamiento de la angustia, la fragmentación de los docentes de la escuela 234, quienes en su actuar y sus práctica de “hagamos como si no pasara nada” (Kaës, 1998) con los alumnos discapacitados, es un enmascaramiento del perverso institucional que los incita a convertirse en un cómplice, aliado y adeptos, porqué cada uno es vulnerable a los ataques del sistema educativo:

... por ejemplo este año no hubo materiales ocupamos los del 2006, los demás materiales solo hay un cañón en la escuela y no hay más para atender a los tres grupos, son costosos los materiales y yo no pongo de mi bolsillo ¿para qué? (Jesús, 2013, pág. 109).

Pues estamos en un porcentaje bajo de evaluación, pero insisto no hay cultura aquí del repaso -realmente esto es preocupante, nos hemos encontrado con padres de familia con casos de discapacidad, que dicen a mi hijo no le exijas”, “es que mi hijo tiene limitaciones” y yo cumplo con lo establecido con que el programa dicta, tienen que cumplir todos. (Sandoval, 2013, pág. 104).

Como resultante la escuela Telesecundaria 234, se cubrió con un barniz de inmovilidad que aparentemente hacía ver homogéneo el trabajo de los maestros, igual en todas las escuelas, de modo que “cada maestro en servicio parece simplemente la encarnación de la función social abstracta del educador, o bien de la función ideológica del Estado” (Rockwell, 1985, pág.88). El dato empírico se ve manifestado con las carencias de equipos de cómputo y las constantes fallas técnicas que ni la escuela ni los padres de familia pueden solventar:

⁷⁸ [...] el ordenamiento específico de la realidad psíquica del sujeto singular con el conjunto intersubjetivo del que forma parte y al que da consistencia” (Kaës, 1996, pág. 28). “Lo que llamo aparato psíquico del agrupamiento, alianzas inconscientes y cadena asociativa grupal son construcciones destinadas a dar cuenta de las formaciones y procesos psíquicos inconscientes movilizados en la producción del vínculo y del sentido” (Kaës, 1996, pág. 29).

... en existencia hay 18 máquinas en la escuela y funcionan a la perfección dos, las demás se apagan, se prenden, se reinician, todo eso pasa porque las mismas máquinas detectan errores y para que no se dañen se reinician o se bloquean y con los chicos a veces estamos trabajando y ¡chin! ¡Se apagaron! y sí no guardan el trabajo, pues se enojan y es pelear con el equipo. ¿Qué hago? por lo menos que lleven algo de conocimiento porque ya están a punto de egresar y yo pongo todo de mi parte, estamos manejando una versión 2003, cuando hay 2013. (Rendón, 2013, pág. 88).

Por ello, el análisis de la institución en donde se ven confrontados “el conjunto de formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre; regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia. Cada institución tiene una finalidad que la identifica y la distingue [...]” (Kaës, 1996, pág. 22). ¿Qué sucede sí detrás de la institución hay relaciones de poder que se tejen con los estilos de liderazgo y control? “La institución es un imaginario que se encarna y hay grupos de poder que manipulan esta necesidad de la creencia en la institución” (Enriquez, 2002, pág. 54).

Para concluir con este apartado, se hace una mirada atenta y reflexiva de lo que sucede en el interior de las aulas, los sujetos se encuentran bajo prácticas de control, lo que el Estado imponga, aunque este parece decir: “¡Ocúpense ustedes de los pobres, de los viejos! ¡Yo, el Estado, tengo otras cosas que hacer!” (Bourdieu, 1994, pág. 21). El sistema educativo busca conseguir el orden social de lo anormal a lo normal. Así, se llega a unificar el campo de la discapacidad frente a sujetos y las formas dentro de un sistema de disposiciones en un espacio social diferenciado, se define de acuerdo a las propiedades de los sujetos, sus prácticas y los bienes incorporados que dan cuenta de la posición de ser aceptados o rechazados, incorporados o excluidos.

La institución muestra a los peones de las autoridades, que “son gobernados y guiados por personas que ocupan posiciones de una mayor autoridad” (Jackson, 1991, pág. 51). Una gran masa de otros sujetos continúan arrancados de su identidad, y quedan al borde del sufrimiento de los agentes que no saben qué hacer con ellos.

Lo que se mostró con anterioridad fue el espacio escolar y social restringido en el estudio de caso de Yadira, en ese dualismo de cuerpo y sociedad desde la perspectiva foucaultiana es que “todos, no sólo los discapacitados, estamos gobernados por la fuerza y la producción de cuerpos dóciles” (Barton, 1998, pág. 193).

Escuela igual a capacitación para el trabajo para que sean útiles

¿Qué produce la escuela? ¿Cuál es el fin de la escuela? la respuesta inmediata, es formar y educar como dos de los objetivos marcados por las instituciones, en tanto que, el poder siempre estará en todas partes: no es que lo englobe todo, sino que viene de todas partes, “el” poder, en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas. (Foucault, 1997, pág.113)

La USAER que atiende a la telesecundaria 234 trabaja en la modalidad de itinerancia entendida como la asistencia programada en algunos días a la semana “se necesita todo un equipo de profesionales para que el niño reciba atención adecuada y, ante todo, es importante reconocer que los padres desempeñan un papel principal en este equipo. Sin su amor, dedicación, paciencia y cariño las posibilidades del niño de llegar al grado máximo de integración en la sociedad se verán disminuidas” (Maiz, 2003, pág. 22).

¿Quiénes capacitan a los docentes y cómo es el proceso? En entrevista con la psicóloga Melisa, mencionaba que la capacitación es parte del trabajo de los docentes frente a la atención educativa con alumnos que tienen discapacidad, esto es parte del “deber ser”, lo que la institución dicta a través de sus políticas implícitas, porque la insistencia de que no hay nada normado para que los docentes se capaciten independientemente si hay U.S.A.E.R o no.

los docentes de las escuelas regulares deben de estar capacitados para atender a la discapacidad o las necesidades educativas especiales independientemente sí existe o no equipo de apoyo, entonces, lo que dictan las orientaciones generales de educación especial es que nosotros seamos orientadores como asesores (Núñez, 2013, pág. 120).

La psicóloga Melisa Núñez Andrade fue la encargada de analizar el caso de Yadira. Dentro de las sugerencias que recomendó la psicóloga con respecto a las estrategias para los docentes para involucrarse en el sentido de la manera en cómo puede generar aprendizajes Yadira fue en relación con “trabajar con nombres propios, saludos, días de la semana, estados de ánimo, así como el uso de campos semánticos como: útiles escolares, cosas de cocina, plantas, animales...mmm utilizar material multisensorial, llamativo y acorde a sus intereses de Yadira” (Núñez, 2013,pág.100) todo esto a través del apoyo de la lengua de señas o ideogramas para la representación de objetos y situaciones medioambientales con movimientos realizados con las manos.

En este sentido es necesario como lo menciona la psicóloga Núñez adecuaciones de acceso dentro de las instalaciones, en el aula y los materiales que permitan que Yadira se sienta parte de los oyentes, y para ello se considera importante la iluminación del aula para estrategias visuales, la distribución del mobiliario en el salón como estrategias táctiles, la interacción de Yadira con sus compañeros estrategia socializadora y la parte fundamental el docente involucrado en el tema de comunicación lingüística con Yadira esto es que “Yadira adquiriera el español a través de explicaciones y conceptos gramaticales que comprenda y pueda simplificar más rápido la información” (Núñez, 2013, pág.103)

El acercamiento que hace Núñez es sobre la logogenia⁷⁹ el objetivo es que el sordo alcance competencia lingüística en lengua escrita análoga que tiene los oyentes con respecto a la lengua oral y “que puedan leer y entender de manera autónoma-o sea sin necesidad de alguna de ayuda externa-cualquier texto escrito, del mismo modo en que los oyentes escuchan y entiendan la lengua oral” (López, 2004, pág.42).

⁷⁹ La logogenia es un método creado por la Dra. Bruna Radelli (1997), quien fuera investigadora de la Dirección del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), para adquirir el español en niños sordos o cualquier lengua histórico vocal en versión escrita (Flores, 2012, pág.128).

Yadira es una de las alumnas muy lista, muy atenta a las indicaciones y cuando trabajamos con ella pone mucho de su parte, se requiere ver avances en su escritura, lectura, ¡claro! espero que haya seguimiento con ella en otra escuela (Núñez, 2013,pág.101).

Siguiendo el planteamiento que hace Flores 2012 en el *Estudio de casos sobre adquisición de dos lenguas en personas sordas*, refiere que existen elementos que componen a la logogenia y parte de la diferenciar la competencia comunicativa con la lingüística esto es que se utilizan pares de oraciones con oposiciones⁸⁰ de tipo sintáctico con ello el sordo:

Se relaciona con otros textos en la escuela, en su casa y en su comunidad, los textos están en diferentes portadores y el niño o adolescente sordo interactúa directamente y a través de sus maestros, padres, amigos, etc. No se concibe que los niños adquieran la lengua escrita única a través de las sesiones de Logogenia, se propone concentrar la intervención en ciertos aspectos sintácticos de la lengua que se presuponen claves para activar la adquisición natural del lenguaje (Flores, 2012,pág.141-142)

La asistencia del personal de USAER ha tenido sus contrastes para la atención de Yadira y de otros alumnos y es uno de los problemas que enfrenta la institución en relación a la falta de más personal especializado para la atención de la discapacidad, lo que determinaría retornar al modelo rehabilitatorio, el cual parte de ser esencialista, y ver a la discapacidad como una limitación, el siguiente dato empírico lo deja claro:

⁸⁰ 1.Oposición lexical.
2.Oposición en el orden de elementos.
3. Oposición de la forma de un elemento.
4. Oposición manifiesta por la presencia y ausencia de un elemento.
5.Oposición determinada por la sustitución de un elemento por otro de tipo funcional
6. Oposición entre gramatical y agramaticalidad.
7.Oposición determinada a través de la entonación (Flores, 2012, págs. 134-136)

... aquí venimos una vez a la semana y el equipo que viene aquí es somos dos y nos hace falta una de comunicación y una trabajadora social y estamos incompletos (Núñez, 2013,pág.116).

¿Por qué la escuela atiende a los alumnos con discapacidad? ¿Qué hay de otros casos?

La escuela 234, se ha hecho parte de un espacio de concentración y de encierro para el control de las personas con discapacidad, y de refugio de las familias con bajo capital económico, pretende que los alumnos sean capaces de enfrentar la vida como engranes en la vida cotidiana, se requiere que sean útiles para un oficio:

...está un chico que se llama Juan y él tiene discapacidad intelectual él es bueno en matemáticas pero nunca ha podido acceder a la lecto-escritura, y lo que se pretende es la mecánica tiene muchos números, hay muchas llaves, no sé, algo en lo que él pueda trabajar y tenga una calidad de vida buena (Núñez, 2013,pág.118)

Esto representará para el sistema educativo reunir más agentes legitimadores con medios para anular la resistencia y las reacciones de los dominados (Bourdieu, 1984, pág. 157) Los agentes legitimadores son claramente los docentes y el objetivo de la escuela Telesecundaria 234, seguirá en la perpetuidad con las relaciones asimétricas a la discapacidad, hacia las diferencias culturales y los estigmas. La finalidad del sistema educativo es seleccionar y adaptar a los alumnos con discapacidad al contexto de la escuela regular:

...buscar el proyecto de vida de estos chicos que hay chicos que no van a poder continuar con otro nivel medio superior y por eso tenemos la conexión con ICATHI que les está dando las oportunidades de habilidades prelaborales para la vida (RE11/CLAU/Melisa/28-06-13/0110(pág.118).

La dominación de los sujetos y la sujeción de sus cuerpos son reglas de poder y control que el Estado en algunos aspectos se vuelve totalitario y controlador (Foucault, 1984, pág. 107) bajo este sentido, se llega en los términos de *biopoder* en el cual centra “el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos” (Miscoalt Pérez, 2009, pág. 168).

El lenguaje de la discapacidad dentro del contexto de los desiguales y el dispositivo de control de la discapacidad en la vida escolar, aun se considera como imitante o impedimento hacia el desempeño de alguna actividad. Las políticas educativas en nuestro país, han manejado un proceso estandarizado a los alumnos con discapacidad, para el ingreso a las escuelas. En este sentido lo que se ha mostrado a lo largo del presente Capítulo permitió identificar la postura teórica y la manera de mirar de forma excluida la discapacidad en los sujetos desde lo incorporado en el habitus, que incumbe a todo sistema de enseñanza.

REFLEXIONES FINALES

Para concluir esta tesis, se realiza un breve recuento de los hallazgos principales que a través del análisis sistemático dentro del paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico se lograron. Como primera final se encuentra que la discapacidad sigue estrechamente relacionada con los atributos que una persona posee y que juegan en su contra dentro del terreno de la educación formal en la escuela Telesecundaria 234.

El segundo hallazgo se muestra a partir del dato empírico recogido de los docentes entrevistados, en el que expusieron que dentro del Plan de Estudios 2011, no se adecua sistemáticamente por parte del docente para dar respuesta a las necesidades educativas de Yadira. La única opción es la escolarización entendida como la inserción física de la estudiante en el aula regular de la escuela telesecundaria. Frente este hallazgo se avizora un camino de sufrimiento institucional profundo y constante a las personas que como Yadira incorporan en su cuerpo algún signo negativo generador de exclusión social. Quizá la introducción a la innovación de programas de estudio, de diseño de programas televisados con la LSM represente una opción factible para introducir al sordo a los conocimientos curriculares expresados en la currícula estandarizada de educación secundaria.

El tercer hallazgo refiere a que la discapacidad es vista como disminución o ausencia de capacidad, y que repercute en términos de competencia, entonces hay una lógica de mercado que se vinculan bajo las condiciones de bajo capital económico y cultural de los alumnos con discapacidad, en tanto sea la finalidad de la escuela 234, capacitarlos para un trabajo y que puedan ser útiles en la vida laboral “sería bueno cuestionar la racionalidad de un sistema productivo que margina, desde su propia concepción, a quienes se encuentran física, mental o socialmente discapacitados” (Mon & Pastorino, 2006, pág.52).

El estudio de caso en términos concretos, permitió poner en el centro al sujeto, anudando la institución en torno a él. Dicha investigación permitió descubrir mediante el análisis metodológico la forma en que opera la selección escolar directa

e indirecta que refiere Pierre Bourdieu (1981). Los postulados teóricos que se trabajaron se vincula la experiencia de Yadira frente a la búsqueda de un espacio escolar en el sistema de hábitos y prácticas legitimadas en el constructo social de su persona; de ahí la expresión “un bicho raro” que se ancla directamente al término de discapacidad auditiva. La identidad como sujeto, no responde al respeto que cada persona debe tener sin importar las características de la alteridad.

Al igual que Yadira, la exclusión se reserva en su identidad, en su contexto que hoy en día se sigue nombrando bajo un juicio moral, un atributo físico sobre la influencia de los capitales poseídos y de la ignorancia de percibirlos en condiciones diferentes a los Otros.

¿Hasta dónde se extiende la exclusión? ¿Hasta dónde trastocar el sentido de la condición humana de las personas con discapacidad? El sistema educativo busca conseguir el orden social de lo anormal a lo normal. Así, se llega a unificar el campo de la discapacidad frente a sujetos y las formas dentro de un sistema de disposiciones en un espacio social diferenciado, se define de acuerdo a las propiedades de los sujetos, sus prácticas y los bienes incorporados que dan cuenta de la posición de ser aceptados o rechazados, incorporados o excluidos.

Lo que se muestra con el estudio de caso de Yadira, fue el espacio escolar y social restringido ante ese dualismo que hay entre el cuerpo y sociedad, desde la perspectiva foucaultiana es que “todos, no sólo los discapacitados, estamos gobernados por la fuerza y la producción de cuerpos dóciles” (Barton, 1998, pág. 193). Esta perspectiva permitió ver la exclusión social a la que involuntariamente para Yadira es protagonista de “cómo los usos del poder están vinculados directamente al cuerpo” (Barton, 1998, pág. 193).

La articulación directa con el sistema de Telesecundaria tiene un asidero histórico desde su fundación, la cual se crea con el fin de combatir el rezago educativo en lugares “marginados” y dispersos, no obstante la situación oficial es hacer valer, que hay aún desigualdad y que la inclusión quedará en una utopía,

porque el sistema educativo somete, a través del aparato del Estado “[...] una maquinaria infernal programada para ciertos fines”. (Bourdieu, 1984, pág. 157).

Como cuarto hallazgo existe la problemática en la educación inclusiva sobre la resistencia a los cambios dentro de las aulas. Los docentes de la escuela 234, reproducen viejas prácticas instituidas que el mismo sistema de educación como tanatóforo⁸¹ los inyecta, los destruye y los moviliza. La escuela inclusiva lleva un conjunto de normas implícitas bajo “sello institucional” con tintes neoliberales, ha dado un fuerte impulso a la privatización de la educación y al abandono abierto o semi-abierto de la educación por parte del Estado, que deja la insatisfacción de la demanda alumnos con discapacidad.

La construcción de la atención educativa, se le ha designado distintas realidades que han sido ensambladas de tal manera que poco a poco han ido creciendo con un largo tramo de relaciones sociales y de historias que el sistema educativo mexicano ha edificado con organismos internacionales o en la misma cultura escolar ¿Qué humanismo constituye el operador de la problemática de la exclusión?, ¿Cómo debe significar la discapacidad hoy en nuestros tiempos? ¿Cómo detener el capitalismo que alimenta la exclusión? Nos enfrentamos a la exclusión porque:

...trae consigo una visión del mundo de conjunto de las sociedades contemporáneas, una concepción del mundo globalizado que no da cabida ni a la explotación ni a la dominación, y con toda probabilidad tampoco, o no del todo, a la coerción. Se trata de indicar la línea divisoria hoy fundamental: fractura social, como se dice. (Karsz, 2000, pág. 186).

⁸¹ Emmanuel Diet (1998) en su obra “El tanatóforo. El trabajo de la muerte y destructividad en las instituciones en “, refiere que el tanatóforo es un iniciador de la angustia, de la depresión, de la impotencia y de la descalificación vividas por todos y por cada uno (Kaës, 1998, pág.130).

La categoría de exclusión en el mundo social en el que se encuentra inmersa Yadira, estrechamente relacionado con la institución escolar de la escuela telesecundaria, sigue permeando la identificación negativa del sujeto diferente, mientras permanezca el no reconocimiento de la alteridad del Otro le determine, con el fin de superar respeto y la aceptación que terminan segregando y excluyendo los mundos distintos por el de la inclusión, que invita a superar los niveles de respeto y la aceptación por el de dejarse poblar las características, potencialidades, pensamiento y capacidades del otro que vive fuera del cuerpo que piensa al otro. En resumen es dejarse ser el otro que vive fuera de mí para no negarlo y compartir con él un espacio de igualdad y de derecho a tener las mismas oportunidades.

La veta investigativa que se dibuja al cierre de este proceso de investigación con un sujeto sordo, es rescatar el discurso en el lenguaje natural de la alumna, que por cuestiones de tiempo no se logró concretar. De contar con este dato la tesis tendría más elementos para enriquecer el estudio de caso.

Estudiar el mundo complejo de la discapacidad no se agota con los estudios de posgrado, su amplitud atraviesa una gama de posibilidades inmensas que el proceder sistemático adquirido al cierre de la tesis en cuestión, deja brechas posibles de afinar y ampliar con la aplicación de la metodología propicia para abordar los fenómenos educativos, esto es el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Anzieu, D., & Yves Martin, J. (1997). *Poder, estructuras, comunicaciones*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. México.
- Arellanes, E. (2010). *La accesibilidad en las escuela secundarias*. Universal o limitada. En M. 2021, *Congreso Iberoamericano de educación, METAS 2021*. Argentina: OEI.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bassedas, E. (1991). *El diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1975). *La escuela Capitalista*. España: Siglo veituno editores, S.A.
- Beltrán, M. (29 de mayo de 2013). Inicios de la escuela. (C. Ortiz, Entrevistador)
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bleger, J. (1996). *El grupo como institución y el grupo en las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleger, J. (1998). Buenos Aires: Nueva Visión- "La entrevista psicológica".
- Bleger, J. (1998). *"La entrevista psicológica"*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bourdieu, P J.C. Chamboredon y J.C. Passeron (1978) "Introducción. Epistemología y metodología" 11-25 y "Segunda parte. La construcción del objeto" 51-81. En *Ibid El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI. _____ En Antología universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, "Elementos teóricos y metodológicos de la investigación" Línea Investigación Educativa. Curso Propedéutico. Maestría en Educación Campo Practica Educativa, coordinación Posgrado. 2012-2014.
- Bourdieu Pierre (1984) El mercado lingüístico (1943-158) En: *Sociología y cultura*. México. Grijalbo _____ En Antología universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, "Tendencias en el análisis de la práctica docente" Línea Práctica Educativa Maestría en Educación Campo Practica Educativa, coordinación Posgrado. Tercer Semestre 2013.
- Bourdieu, Pierre (1986) "La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales" 103-129. En Leonardo Patricia de (comp.) *La nueva sociología de la educación*. SEP El Caballito, México.
- Bourdieu, Pierre (1988) "Espacio social y espacio simbólico" 11-26. En *Ibid Razones prácticas*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002) *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, págs.231.
- Bourdieu, Pierre (2011) *Capital cultural, escuela y espacio social*; compilación y traducción de Isabel-ed. rev y corr.-México: Siglo XXI, págs.182
- Brogna, P. (Comp,) (2009) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México: Fondo de cultura económica.
- Carrión, J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.

- Carroll, H. (1992). *Higiene Mental*. México: Continental.
- Cortese, M., & Ferrari, M. (2006). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En P. Vain, *Educación Especial. Inclusión Educativa: Nuevas formas de exclusión* (págs. 16-33). Argentina: Noveduc.
- Coser, L. (1978). *"Las instituciones voraces. Visión General"* en *Las instituciones voraces*. México: FCE.
- Coseriu, Eugenio (1986) *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos, págs.130.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Mexicana.
- Delamont, S. (1984). *Que comience la batalla*. Bogotá: Cincel.
- Deleuze, G. (1999). *¿Qué es dispositivo?* España: Gedisa.
- Delgadillo, E. (2010). *Prácticas de investigación en la UPN-Hidalgo ¿Una actividad sustantiva para los asesores?* Pachuca: UPN.
- Deutsch, D. (2003). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. España: Pearson Educación, S.A.
- Doré, R. (2002). *Integración escolar; Cómo lograr la integración de los alumnos con deficiencia intelectual a la escuela secundaria*. México: Pearson educación.
- Elliot, E. (1998). *¿Qué hace cualitativo a un estudio?* . Barcelona: Paidós.
- Enriquez, E. (2002). *"3 La institución en La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ericsson, F. (1989). *"Métodos cualitativos de investigación"*. Barcelona: Paidós.
- Escalante, P., Gonzalbo, P., Tanck de Estrada, D., & Staples, A. (2010). *La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Escobar, S. (1999). *Educación especial: Las expectativas del maestro y los sujetos diferentes*. Pchuca, Hidalgo.
- Estrada, D. T. (2010). *La educación en México*. México: El Colegio de México.
- Feijóo, M. d. (2004). *"Gestión para la gobernabilidad, gobernabilidad para la gestión"*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Félix, E. (2011). *"La práctica de una docente centrada en los programas y guías en la asignatura de Español en una Telesecundaria"*. Tesis , Huejutla de Reyes.
- Fernández, Lidia (1989). *"El concepto de institución"en: El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1994). *"introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento" y "Componentes constitutivos de las instituciones educativas"*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Lidia (1996) "Crisis y dramática del cambio" "Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa".pp.183-237___En Antología Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, "Innovación Educativa" Línea Práctica Educativa. Maestría en Educación Campo Practica Educativa (MECPE), Coordinación Posgrado. Cuarto Semestre Febrero-2014.
- Fernández Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, C., Arjona, V., & Cisneros, L. (2011). *"Determinación de las necesidades educativas especiales"*. México: Trillas.

- Ferrandez Mora, J., & Villalba Pérez, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivada de una deficiencia auditiva*. Valencia: Generalitat.
- Firme. (2011).
- Fischl, Johann (2002) *Manual de Historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Foucault. (1967) *Historia de la locura en la época clásica II*. México: FCE.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976) *Historia de la locura en la época clásica I*. México: FCE
- Foucault, M. (1986) "¿Porqué hay que estudiar el poder?: la cuestión del sujeto" En: Wright Mills y otros *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta.pp.25-36.
- Foucault, M. (1994) *Entre Filosofía y literatura. Obras esenciales, Volumen I*. Barcelona, Paidós, págs. 393.
- Foucault, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica –Obras Esenciales Volumen III*, Editorial Paidós, Barcelona, págs.474.
- Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Foucault, M. (2004) *Vigilar y Castigar.Nacimiento de la Prisión*. México.Siglo XXI Editores.
- Flores Flores, J., & Nava Escamilla, M. (2006). *Aprendizajes y desarrollo de personas con Necesidades Educativas Específicas asociadas a al ambiente*. Pachuca de Soto: UPN.
- Flores, J. Luis. (2012). *Estudio de casos sobre adquisición de dos lenguas en personas sordas*. Pachuca Hidalgo.
- Friedrich. (1991). *"Experiencias y métodos"*. México: Grijalbo.
- Frola, P. (2004). México: Trillas.
- García García, N., Nicolás Mora R., & Tamez Hidalgo G. (2012) *Orientaciones para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el Modelo Educativo Bilingüe-Bicultural*, Primera edición, México, D.F págs.138.
- García Amador, A. O. (2012). *"La disciplina: un dispositivo para el encauzamiento de la buena conducta en preescolar"*. UPN-HIDALGO, Universidad Pedagógica Nacional-sede Pachuca. UPN-HIDALGO.
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., & Escandón, M. d. (2000). *Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular.Modulo I.Sensibilización*. Secretaría de Educación Pública, México,DF.
- García, M. (2002). *Foucault y el poder*. Mexico: Sans Serif Editores.
- Geertz, C. (1992). *"Descripción densa:hacia una teoría interpretativa de la cultura"*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, N. (1998). *Desafíos para una escuela inclusiva, Ensayos y Experiencias;* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Giné, C., Duran, D., Font, J., & Miquel, E. (2009). *La educación inclusive. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori, Editorial, S.L.

- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1992). Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2003). Buenos Aires-Estigama-La identidad deteriorada: Amorrortu/editores.
- Goffman, E. (2004). Buenos Aires: Amorrortu-Internos. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.
- González, C., & Guzmán, D. M. (2012). *El desarrollo social de un sujeto sordo en un contexto de oyentes*. Pachuca de Soto: UPN.
- González, C., & Guzmán, M. (2012). *El desarrollo social de un sujeto sordo en un contexto de oyentes*. Pachuca de Soto, Hidalgo: UPN.
- Gonzalvo, G. (1967). *Educación Especial: Organización escolar y didáctica normas de especialización y Legislación enseñanza privada*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guber, R. (2004). *"El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A donde y con quienes"*. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, G. (1980). *"La educación superior en el ciclo desarrollista de México"*. México: ERA.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *"El proceso de análisis"*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves. (1986). *La interacción profesor alumno*. Madrid: Narcea.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M. (2010). *Recorridos y representaciones espaciales de la ciudad de México de personas con discapacidad visual: un entorno discapacitante*. México: CIESAS.
- Hirschberger, J. (2004). *Breve historia de la filosofía*. Barcelona: Herder.
- Islas, J. (2007). *Integración educativa a escuelas regulares de niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad*. Pachuca, Hgo.: UPN.
- Itard, J. (1986). *Los progresos del niño cimarrón*. Madrid.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*.
- Jesús, G. D. (12 de 06 de 2013). (C. Ortíz, Entrevistador)
- Jones, D. (2001). *"La genealogía del profesor" en S. Ball (comp) Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. España: Morata.
- Kaës, R. (1996). Buenos Aires: Paidós-"Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones".
- Kaës, R. (1996). *"Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones"*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. (1998). Buenos Aires-Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales.: Paidós.
- Karsz, S. (2000). *La exclusión: Bordeando sus fronteras*. España: Gedisa.
- Kosik, K. (1985). *Dialéctica de lo concreto*. Grijalbo.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- López Espino, C. (2004). Propuesta general para discapacidad auditiva. Sistema de Educación Pública de Hidalgo, Instituto Hidalguense de Educación, Departamento de Educación Especial, págs. 207.

- Lugo, T. (23 de mayo de 2013). (C. Ortiz, Entrevistador)
- Lugo, T. (10 de mayo de 2013). (C. O. Pérez, Entrevistador)
- Lus, M. A. (2003). *De la integración escolar a la escuela integradora*. México: Paidós.
- Maiz, B. (2003). *Discapacidad y autoestima: actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física*. México: Trillas.
- Medrano, D. C. (2012). *Prácticas Evaluativas en alumnos con Discapacidad Intelectual: Una manifestación de la Violencia Simbólica*. Tula: UPN.
- Mendoza, Y. (14 de mayo de 2013). (C. Ortiz, Entrevistador)
- Mendoza, Y. (2013). *Registro de observación*.
- Miranda, F. (2004). *La reforma de la política educativa: gestión y competencia institucional frente a la tradición corporativa*. México.
- Miranda, G. (1996). *"La patria y el catecismo" (1850-1917)*. México.
- Miscoalt Pérez, N. (2009). *"La paradoja de la integración educativa en el aula regular... Una realidad que excluye y estigmatiza a los niños con Necesidades Educativas Especiales: El caso de Icha*. UPN-Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. PACHUCA: UPN-HIDALGO.
- Molina, E. (2003). *Guía práctica para la integración escolar de niños con necesidades especiales*. México: Trillas.
- Mon, Fabiana y Pastorino Norma (comps.)(2006)- *Discapacidad Visual. Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión*. 1era edición
Novedades Educativas, págs. 187.
- Moreno, A. (2009). Pachuca, Hidalgo: "El capital simbólico de Silvia Adriana Cruz Enciso, Heredera fundante de Educación Especial en el estado de Hidalgo"
(Tesis inédita de maestría) UPN-Hidalgo.
- Moreno, A. (2012). "Integración, inclusión/exclusión de niños con discapacidad en la escuela primaria general, indígena y especial. Un análisis del discurso".
Tesis inédita de doctorado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo(UAEH)-Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICShu).
- Moreno, A. (2014). "Las representaciones sociales de los profesores sobre la política de la integración educativa" *Revista Educación*, de la UPN-Hidalgo, N.º11, pp.13-22.
- Negrete, T. d. (2011). *El carácter táctico de la intervención educativa*. México: Ponencia VI Encuentro Nacional de Investigación .

- Núñez, M. (28 de junio de 2013). Entrevista con personal de U.S. A.E.R. (C. Ortiz, Entrevistador).
- Obregón Rodríguez, M. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de alumnos sordos que cursan la Educación Básica desde el modelo Educativo Bilingüe*. México: SEP.
- Osorio, J. (2008). *Construcción de políticas públicas en educación para personas con discapacidad*. México-España.
- Ovando, L. A. (2007). *"Construcción histórico social y cultural de la identidad Escuela Telesecundaria Número Uno: Mitos y Realidades"*. Pachuca de Soto: TESIS UPN-Hidalgo.
- Rangel Ruiz, M. C. (2011). *Orden y disciplina: una significación imaginaria encarnada en una escuela primaria*. UPN-HIDALGO, UPN-HIDALGO. PACHUCA: UPN-HIDALGO.
- Rendón, A. (7 de junio de 2013). La clase de computación. (C. Ortiz, Entrevistador)
- Reyes, G. (2013). Distinta los demás. (Texto de un caso en Estado de Sinaloa)
- Reyes, M. A. (22 de 05 de 2014). *Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social*. Recuperado el 21 de 05 de 2014, de Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social: www.Revistaiberoamericanadeeducación
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones Caballito.
- Rockwell, E. (1995). México-La escuela cotidiana: Educación y pedagogía.
- Rodríguez, D. (2012). *Prácticas evaluativas en alumnos con Discapacidad Intelectual*. Tula de Allende.
- Sacks, O. (2004). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Salamón, M. (1986). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Artículos*, 24.
- Salomón, M. (1986). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Artículos*, 24.
- Sánchez, A. (2004). *Educación Especial: Centros Educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, L. (4 de junio de 2013). Datos de Yadira. (C. O. Pérez, Entrevistador)
- Sánchez, N. P. (2010) *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México, Una visión histórica de Atención*. México.
- Sánchez, P. E. (2002) *Antecedentes históricos*. COMIE.
- Sánchez, R. (1993) *"Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación"*. México: CISE-UNAM.
- Sandoval, S. (10 de junio de 2013). ¿Quién es Sofía? (C. Ortiz, Entrevistador)
- Santillán, M. V. (2014) *La supervisión Escolar: Una experiencia de innovación en Telesecundarias*.
- Segura, L. (2005). *La educación de los sordos en México: controversi entre los métodos educativos, 1867-1902*. México.
- Sepulveda, G. (1996) *"Interculturalidad y construcción del conocimiento"*. Bartolomé de las casas": Andinos.

Skliar, C. (1998). *Bilingüismo y biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos*.

Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro estuviera ahí?* Buenos Aires: Mino y Dávila.

Stake, R.E (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata segunda edición

Stern, F. (2005) *El estigma y la discriminación. Ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Noveduc.

Taylor, S., & Bodgan, R. (1992). (Paidós, Ed.) Barcelona, Buenos Aires.

Tejada Fernández, J. (1998) *Los agentes de la innovación en centro educativos: Profesores, directivos y asesores*. Ediciones Aljibe, Malaga, págs. 211.

Thompson, J. (1998). *"La metodología de la interpretación"*. México: UAM-Xochimilco.

Todorov, T. (2007) *Nosotros y los otros*. Siglo XXI.

Torres Hernández, A (2012) *Apuntes pedagógicos*. Pachuca, Hidalgo: Universidad Pedagógico Nacional-Hidalgo, págs. 272.

Vázquez, B. N. (2013). *Que nuestras manos hablen*. San Luis potosí.

Vega Muytoy, M. I. (2012). *"La evaluación de los conocimientos en la escuela. Sordomudos: Los certámenes públicos en la en el siglo XIX mexicano*. México: COMIE XII-Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Vega, M. (2009). *La Escuela Normal para profesores de sordomudos en el siglo XIX*. México.

Vidal, C., Isidoro, M., & Bonilla, S. (2011). *LA LENGUA DE SEÑAS MEXICANA EN LA EDUCACIÓN*. COMIE.

Woods, P. (1986). *En La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. ANTOLOGÍA "ELEMENTOS BÁSICOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA", Universidad Pedagógica Nacional, UPN-HIDALGO.

Zárate, E. (1997). *Procesos de identidad y globalización económica. El llano grande en el sur de Jalisco*. México : El Colegio de Michoacán.

Zea, L. (1943). *"III Planificación educativa de Gabino Barreda" en :El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE.

Zemelman, H. (1987). *"Introducción" y "El análisis social como análisis del presente. El problema de la conciencia histórica" en: Uso crítico de la teoría*. México. México: ONU/El Colegio de México.

ANEXOS

normales

Poseedores de capitales

Selección directa

Oportunidades para tener acceso a la educación +

Capital económico + Peso relativo Capital cultural +

— Capital cultural —

— Capital económico

Sujetos con

DA

Desfavorecidos en los
capitales

selección indirecta

Oportunidades para tener acceso a la educación —

















