

VOCES Y SUJETOS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL, LA APUESTA POR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ^{1 2}

Mónica Leticia Campos Bedolla

Maestra en Educación; Actualmente se desempeña como Profesora en la Universidad Contemporánea y Universidad Corregidora, en Querétaro, México; estudia el Doctorado en Educación y Psicología en la Universidad Autónoma de Querétaro. Es miembro fundadora de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Educación Especial.
mlcampos50@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, la incesante búsqueda de modelos teóricos y acciones políticas encaminadas a la atención de grupos vulnerables, ha dado paso a una serie de programas y acuerdos más integrativos y menos discriminatorios. Esta necesidad está latente en el campo educativo, sobre todo por el replanteamiento filosófico de la función de las instituciones escolares, como formadoras en valores y derechos humanos. Es así, como aparecen propuestas que intentan integrar o incluir a niños y niñas que por presentar una discapacidad o alguna otra manifestación de dificultad para permanecer en el sistema regular, se encontraban en escuelas de Educación Especial (EE). Posteriormente, y como un primer paso para la integración a las escuelas regulares, se crearon los grupos integrados, que estaban a cargo de docentes de EE, pero dentro de los planteles de las escuelas regulares, y sobre todo estaban conformados por estudiantes con problemas de aprendizaje y/o conducta.

En cuanto a la atención a personas con discapacidad, se puede decir que se han ido abriendo varios caminos, por lo que se alcanzan a ver y oír propuestas que apoyan y sistematizan esfuerzos de los sectores públicos y privados que dirigen sus funciones hacia una cultura de la diversidad. Tal es el caso del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial e Integración Educativa (PNFEEIE) que desde el 2000 viene operando en el campo de la Educación. Sin embargo, después de los grupos integrados, se ha ido silenciando la presencia de la población referida con problemas de aprendizaje y/o conducta, por lo menos a nivel de quedar documentada y sistematizada en acciones concretas, a pesar de que sigue siendo la población más grande que atiende EE. Por este motivo, en este trabajo, se trata de dar cuenta de las prácticas educativas, que entorno a la integración se gestan en los espacios escolares. Al mismo tiempo que permita abrir un espacio donde resuenen las voces y discursos

¹ Recibido el 25 de abril de 2011 y Aceptado el 30 de mayo de 2011

² Campos, M. L. (2011). Voces y sujetos en la educación especial, la apuesta por la inclusión educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 3(5), 44-61

silenciados, y que hacen eco en los escenarios de la relación diaria. Para tal propósito, aquí se reconstruyen una serie de momentos vivificados y que sin duda muestran, por un lado, los efectos que las políticas de integración producen, para lo cual se presentan algunas experiencias de investigación que desde 1997 a la fecha, se han venido realizando y que tienen como elementos centrales: la voz de los sujetos, los lazos sociales y desde luego, las prácticas educativas. A lo largo de este tiempo se tuvo acercamientos a instituciones como: una escuela pública de una zona marginal del Edo. de México, en su turno vespertino (trabajo de tesis de maestría), la Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral (APAC), escuelas públicas de nivel preescolar, primaria y secundaria incluidas en el PNFEIE y que formaron parte de la muestra para la evaluación externa de este programa. En estos escenarios se han develado, desde lo que en terreno de lo subjetivo y de lo oculto se manifiesta, hasta el impacto de los discursos oficiales en cuanto a EE e Integración Educativa (IE). La reconstrucción de esto, tuvo como apoyo la metodología etnográfica.

Palabras claves: Sujeto, Fracaso Escolar, Necesidades Educativas Especiales, Integración.

Hablar de Educación Especial (EE), con frecuencia evoca la educación de personas con discapacidad, o bien con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como ahora se les denomina. Definitivamente no implican lo mismo, el nombrar de una u otra manera devela, mirar, escuchar y pensar desde diferente lugar.

Con la intención de homologar el entendido de lo que se dice sobre NEE, Guajardo (1998) menciona que este concepto aún presenta una gran ambigüedad para los especialistas de este campo, pues el cambio de un nombrar a otro no es un asunto sólo de paradigma teórico, sino de la construcción de evidencias que la práctica demostrativa puede ofrecer sobre la realidad escolar, de ahí que se considere un concepto interactivo, movable, de mayor dinamismo discursivo y enunciativo.

Sin que haya sido documentado sistemáticamente, la denominación de necesidades educativas especiales, primeramente, fue asimilada por los especialistas como un término más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje o a un derivado de estos, esto es, una innovación al área o una nueva área de especialidad, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes o con el autismo. Posteriormente, se asimiló como un eufemismo de la discapacidad, como una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, incluso, más que la referencia de personas con discapacidad (Guajardo, 1998).

Siguiendo la cita anterior, el despliegue de este nuevo concepto generó nuevas necesidades: la especialización de los encargados de la educación escolar, en un campo llamado "especial". ¿Acaso hay una especialidad para lo especial?, o ¿en la especialidad se habla de una formación especial?, ¿de dónde viene la palabra especialización?, ¿de qué conocimientos y estrategias especiales se habla?, ¿hay sujetos especiales que necesitan ser vistos como especiales y estudiados como tal por sujetos especializados? Esto parece un juego de palabras, sin embargo si se hace un seguimiento puntual tiene cierto sentido. No se trata sólo de una cuestión de semántica, sino de lo que deviene de

estos significados, que se entrelazan en una cadena de significantes que dan lugar a una concepción de Sujeto. Lo que se enuncia hace efecto en el enunciador y en el enunciatario, cada uno de ellos se configura justo en ese momento en que se produce la enunciación, es decir, hay una parte de nosotros donde pensamos, somos seres inteligibles pero siempre y cuando hayamos escuchado el llamado de otro, otro que interroga y que devuelve algo como en espejo, que *altera*. En esta lógica, el pensar deriva de la escucha y de la mirada. Se trata de nuevo de la preeminencia de la socialidad originaria, de destacar y custodiar la relación, auspiciada ésta por el lenguaje. El lenguaje que toma forma como cadena de significantes que se entrelazan gracias a que dan paso al deseo del Otro. Por ello, en el nombrar algo se pone en juego, ya no se es el mismo después de nombrar y haber sido nombrado. El nombrar va acompañado de un acto, acciones que emergen de lo que se movió.

Es así, como al hablar de NEE, en lugar de discapacidad, en términos generales, implica mover de lugar las acciones educativas del área de EE al terreno de la educación regular, debido a que se asume que las necesidades educativas son competencia de este sector. Esto de inmediato genera las siguientes interrogantes: ¿Qué criterios pueden dar cuenta de que una necesidad educativa sea o no especial?, el énfasis en este nuevo tipo de necesidades, por efecto dialéctico, hace pensar que habría necesidades educativas que no son especiales, ¿Cómo cuáles?

Estos cambios conceptuales han ido de la mano con los procesos de integración a los que se dio lugar en planteles de educación con la llegada de niños provenientes de escuelas especiales. Pero no sólo de los niños, sino también de los especialistas, es decir, también los psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, terapeutas, son incorporados, por lo menos físicamente, a las escuelas regulares donde ahora desarrollarán su labor, una labor que también se modificó sustancialmente, de ser quienes estaban a cargo, al 100%, de los niños con discapacidad, a ser apoyo de los docentes regulares en la atención de estos niños. Es más que sabido que este proceso de integración no se dio con todos los niños, pues se seleccionaron aquellos que estuvieran en condiciones de permanecer en una institución regular.

Otro aspecto que vale la pena resaltar de la cita del Lic. Guajardo, es el origen del término de NEE en atención a los estudiantes con “problemas de aprendizaje y de conducta”, que también han sido atendidos por el área de EE, primero mediante grupos integrados (años 70’s), luego por centros apoyo psicopedagógico y ahora por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Desde el surgimiento de la Dirección General de Educación Especial, se ha hablado de que la población atendida son personas con y sin discapacidad, aunque pareciera que el *sin*, se ve diluido, no sólo en el discurso, sino incluso en las acciones y programas que se generan al respecto. Por ejemplo, aunque en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial (PNFEEIE) se habla de niños con y sin discapacidad, las acciones que se emprenden con mayor frecuencia son las encaminadas, o a la atención de niños con discapacidad, o bien de niños con actitudes sobresalientes, pasando a un segundo momento, pareciera, los niños con “problemas de conducta y de aprendizaje, sin discapacidad”, a pesar de que según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2004) en el ciclo escolar 2001-2002, se atendieron un total de 525,232 estudiantes de educación inicial y básica, de los cuales, aproximadamente, 112,000 presentaban alguna discapacidad y 413,000 no referían discapacidad. A partir de estas cifras, es inevitable no preguntarse: ¿Qué pasa con ellos?, ¿Qué representan para la Educación regular y la EE?, ¿a qué remiten estos niños? ¿Qué evidencian? ¿Cuál es la complejidad? ¿De qué sujetos se habla?

De acuerdo con la SEP (2004) al pensar en NEE no se puede dejar de lado a los sujetos que manifiestan dificultades para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos; y que, para satisfacerlas, requieren del apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela. Como podrá advertirse el énfasis del discurso está puesto en la necesidad de brindar apoyo técnico y especializado para la atención de niños y niñas con NEE, la pregunta que surge entonces es: ¿dónde está la preocupación por el Sujeto, o es acaso que éste se conforma desde la tecnificación y prevalencia del conocimiento especializado?, ¿"los problemas de conducta y aprendizaje" adjudicados a estos sujetos pueden ser abordados desde lo técnico y conocimientos especializados?, ¿por qué a pesar de la gran cantidad de cursos de capacitación a docentes y especialistas, la población de Sujetos con estos "problemas" va en aumento y siguen siendo como el lado difícil de la EE?.

Aunado a lo anterior, la EE no sólo funge como apoyo para la atención de estudiantes con NEE, sino que su población ha crecido: asesoría a maestros y orientación a padres de familia, tal como menciona la SEP (2004) "Ahora, alumnos, maestros y padres son la población que requiere de los servicios de educación especial. Así no sólo son los menores los que requieren de educación especial, sino los adultos que rodean al alumno, también". Es entonces necesario reflexionar en términos como ¿"padres especiales" y "maestros especiales"? o ¿ellos no son tratados de manera "especial" por tener un hijo "especial" y pertenecer a un programa de integración o inclusión educativa?; sin duda las implicaciones de lo que se devela en los discursos da mucho para pensar, y más aún para revisar y mirar su concreción en la *praxis*.

En el dar cuenta de la población con NEE sin discapacidad, pareciera que algo se devendrá que quizá se manifiesta como encubierto, como si al hablar de esto se mostraran cosas que alterarán que revierten y que no son fáciles de apalabrar. Por esta razón es que se han buscado maneras de exponerlo, y una de ellas ha sido desde el fracaso escolar.

El fracaso escolar ha sido y es un tema de preocupación, no sólo de los investigadores en educación, sino también de los sujetos involucrados en los procesos educativos. La inquietud por su estudio y búsqueda de posibles causas y soluciones, es sin duda porque rompe con todo aquello que pareciera funcional en educación: métodos y técnicas, en ocasiones, muy bien diseñadas (metodológicamente hablando), herramientas didácticas a veces muy sofisticadas, profesores cada vez con más años de preparación y especialización, incremento en el presupuesto destinado a la educación, etc. Por ello, con frecuencia se dice: "Cuando un niño aprende es porque el método funciona, cuando no aprende es porque no estaba maduro, porque el medio social y familiar no contribuyen, etc. Hay una falacia sistemática que consiste en atribuir los éxitos al método y los fracasos al niño" (Ferreiro, 1987:27, citada por Elichiry).

Aunado a lo anterior, el interés por estudiar el fracaso escolar, surge a raíz de que éste ha dejado de ser una simple irregularidad, e incluso hay quienes opinan "es producto de nuestro sistema educativo y una expresión de las fallas de nuestra sociedad" (Fernández, 1983:6). Prueba de ello, es el hecho de que diferentes posturas y disciplinas han buscado, dentro de su área de investigación, explicaciones al fracaso escolar, enumerando una serie de causas, cuyos orígenes tienen mucho que ver con la especialidad bajo la cual trabajen. Existen autores que lo han manejado a partir de problemas de aprendizaje, considerados inherentes al sujeto; otros como resultado de aspectos emocionales, afectivos, de amor, etc., tal es el caso de Glaser (1981) quien

menciona que el fracaso puede ser únicamente por dos causas: el fracaso en el amor y el fracaso en alcanzar el propio valer.

En cuanto a esto del amor, en otros niveles de análisis, algunas corrientes psicoanalíticas han desarrollado este aspecto dentro del campo educativo. En un estudio realizado por Daniel Gerber (1990:61), analizando a Platón, Rousseau, Freud y Lacan, habla de “si el individuo resigna su peculiaridad en la masa y se deja sugerir por los otros, recibimos la impresión de que lo hace porque siente la necesidad de estar de acuerdo con ellos, y no de oponérselos, quizá entonces, por amor a ellos”. Es así como “Eros”, el amor, el poder que lo cohesiona todo en el mundo hace el lazo social (Gerber, 1990:61). “Eros” es en efecto, el único poder capaz de vincular a los hombres y organizar las sociedades. La educación es una forma de lazo social. Su abordaje desde la perspectiva psicoanalítica exige ante todo, definir qué tipo de lazo social es el que ella establece; todo lazo social es, en última instancia, un vínculo de amor de un tipo especial que depende de pulsiones desviadas de su meta originaria (Gerber, 1990).

Por otro lado, pero dentro de la misma línea de lo afectivo, Ortega (1991) opina que la escuela es un contexto sociocultural, es una subcultura que muy pronto es aprendida y en la cual los niños desarrollan sus habilidades personales para sobrevivir lo más airoosamente posible, sin embargo, dice la autora “no todos lo consiguen; los que fracasan en ese intento, que por otro lado suele coincidir en muchos casos con los que fracasan académicamente, pierden en ello algo más que un diploma, con frecuencia, se pierden a sí mismos como seres sanos y equilibrados social, mental y afectivamente”.

Sin duda, es interesante lo que plantea la autora, pues va más allá de lo que generalmente se entiende como fracaso escolar: la repitencia, deserción o la imposibilidad de obtener un título o certificado, que con frecuencia se traduce a números y estadísticas, que a su vez son tomadas como base al hablar de logros o fracasos en los sistemas educativos. Sin duda se descuidan los efectos que para cada uno de los sujetos trae el haber “fracasado” y las características que ahora éstos asumen ante tal distinción.

Desde otro punto de vista, hay quienes han relacionado el fracaso escolar con problemas del aprendizaje inherente al sujeto, involucrando elementos como: discapacidad, a tal grado que no sabe si se evalúan los aprendizajes del niño o su “problema para aprender”. Del mismo modo, estos niños presentan problemas de conducta, asociada a una desestabilidad emocional muy relacionada con el medio en el cual se desenvuelve el Sujeto, principalmente la familia y la escuela. Sin duda esto es parte de la “etiqueta” puesta sobre los sujetos, quienes al ser “etiquetados” como “niño problema” o “niño especial”, o “niño integrado”, lo más seguro es que en poco tiempo el resto de los profesores lo asumirán de esta manera y lo tratarán en consecuencia.

Esta reacción no es resultado de un estudio de las causas del comportamiento del alumno, ni deriva, por lo general, en la búsqueda de las mejores formas de apoyarlo, sino que usualmente se manifiesta en un trato diferenciado llegando a la separación del niño de la institución escolar o a la intervención de especialistas en problemas de conducta o aprendizaje, lo que se convierte en uno de los problemas de estos niños. (Los niños problemas en debate, 1990:4).

A este respecto, Ferreiro (1987:15, citada por Elichiry) opina “en las aulas del primer año de primaria, donde el niño es definido como un buen alumno, lento, rápido, con problemas, sin problemas. Es allí donde va a recibir la primera etiqueta que tendrá consecuencias en el resto de su escolaridad”. A consecuencia de esto, los padres de

familia comienzan la tarea de afrontar que tienen un hijo “anormal”, ya que no es como los demás niños que lograron adaptarse sin problemas a los requerimientos de la institución escolar, no obstante, lo peor de todo es lo que resulta para el niño ser visto como diferente, acompañado de procesos de exclusión y malestar por sentirse el problema de los otros, el culpable de que los otros sufran.

Cabe mencionar, que los sujetos a cargo de la EE, están conformados por niños y niñas identificados comúnmente como “niños problema” o con NEE, con lo que se hace énfasis en una diferenciación, con respecto al resto de los niños, lo cual viene a poner de nueva cuenta la marca en el Sujeto, aunque sea nombrado de manera diferente. Se mantiene el elemento de exclusión, aunque la agresividad del término disminuya, pues aún estará presente un “ellos” y un “nosotros”. Un mundo dividido por la “normalidad” y la “anormalidad”. No obstante, si más allá de ser diferente, se hablara de las Diferencias, esto implicaría no hacer distinciones en un marcado “nosotros y ellos”, no serían necesarios discursos de igualdad (que más bien son de “igualitarismo”) y de derechos humanos (¿Qué no es ser humano lleva implícito el ser tratado como tal?, ¿por qué la necesidad de regularlo o reglamentarlo?). Dejar de lado la preocupación e imposición en la aceptación de sujetos con NEE como un deber moral; borrar del discurso: integración, inclusión, diferente, NEE, etc.; sería apostarle a una relación amorosa (Skliar, 2010).

Por otro lado, en otra perspectiva de explicación sobre el fracaso, hay autores que han adjudicado el mayor peso de éste a aspectos de tipo socioeconómico como: desnutrición, desintegración familiar, pobreza, etc. Es común encontrar este tipo de condiciones:

- 1.- En el medio urbano marginal los niños suelen ingresar, a la educación primaria con uno o dos años de retraso (en promedio), y dejan la escuela con mucha más anticipación que el promedio de los niños del medio urbano a fin de satisfacer algunas necesidades básicas de la familia a la que pertenecen, incorporándose a la fuerza de trabajo.
- 2.- En el medio marginal, se detecta un alto índice de desempleo y subempleo en los jefes de familia, acompañados de una dieta deficiente.
- 3.- Abundan los problemas de drogadicción, alcoholismo y desintegración familia, o madres solteras.
- 4.- El promedio de escolaridad de los jefes de familia en el medio rural era de dos años y en el medio urbano marginal de tres a seis años.

Es claro que todos estos factores afectan significativamente el proceso educativo y la misma condición de Sujeto, al mismo tiempo que muestran la complejidad del problema en sus niveles más macros. Sin embargo surgen las siguientes preguntas: ¿el destino de los sujetos está determinado desde que nacen en estas condiciones sociales y económicas?, ¿es inamovible su condición?, ¿la educación está supeditada a lo social y lo económico o tiene sus propias particularidades y contribuciones?, ¿qué se puede hacer desde lo educativo?, ¿qué concepción de educación se tiene y cómo se manifiesta en esta complejidad social y económica?, ¿acaso no el sujeto emerge del lazo social con los otros, con lo Otro? ¿se trata de sujetos pasivos o en constante dinamismo y constitución?, entre otras. Estas preguntas, por lo general, se refuerzan con argumentos de algunos docentes cuando mencionan que los problemas educativos tienen que ver con lo social, lo económico y familiar, y por lo tanto, no hay nada que hacer, ¿será en verdad que no hay nada que hacer? En una de las investigaciones realizadas para la evaluación externa del PNFEIE (2004-2007), un grupo de docentes del sistema regular, de una escuela incluida en el programa de integración, en la cual no había niños con

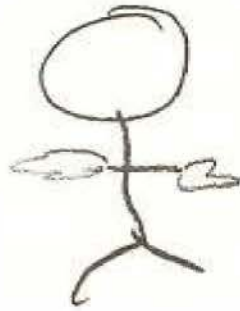
discapacidad, sino niños con NEE sin discapacidad, principalmente con problemas de conducta y de aprendizaje, ante la pregunta de ¿qué le correspondería a la escuela hacer para la atención de estos niños?, a coro dijeron: “esperar que crezcan para que se vayan a la correccional porque son niños de correccional”.

No obstante, algunas posturas teóricas que atribuyen el fracaso escolar a problemas de marginación y desigualdad socioeconómica, también han demostrado que esto se relaciona estrechamente con las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos, pues dicen que, en general

existe una disposición más favorable de los docentes para trabajar con alumnos provenientes de clase media y alta, así como también mayores expectativas de rendimiento por parte de los niños. Asimismo, se hace mención de que los alumnos provenientes de estos sectores tendrán mayor capacidad para adaptarse a las demandas de la escuela. Al contrario se ha descubierto que en las escuelas urbano-populares los niños muchas veces no poseen los patrones de comportamiento exigidos por la escuela, lo que dificulta su adaptación y también viene a reforzar, las bajas expectativas de sus maestros (Assaél y Neumann, 1986:15).

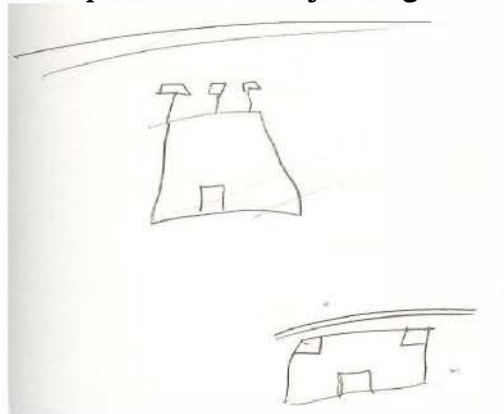
La mayoría de las veces, el maestro identifica a sus niños como “niños problema”, asociados con características como indisciplinados, “faltistas”, los que “no aprenden”, que “agreden”, “mugrosos”, “no trabajan”, de los cuales sus padres no se preocupan, etc. El niño al ser nombrado de cualquiera de esas formas por el profesor, lo más seguro es que sea reconocido por esos rasgos ante los demás, incluso algunos padres comienzan a tratar a sus hijos en función de cómo fueron definidos, pues muchas de las veces son convencidos, por el profesor o por la propia institución, de que sus hijos tienen graves problemas o defectos. En la mayoría de los casos, esto provoca que “al referirse los maestros a los problemas educativos suelen culpar a los padres de familia y al ambiente social, mientras que los jefes de familia señalan como responsables a los maestros que no saben, que no quieren al pueblo o que están ahí a la fuerza” (Álvarez, 1984:7).

Asimismo los niños muchas de las veces atribuyen su fracaso a su propio quehacer, aunado a que se consideran holgazanes, con problemas de entendimiento, como causantes de los problemas de los adultos, como los que merecen el castigo, etc. De igual manera son percibidos por sus compañeros, quienes además consideran al niño modelo como “ordenado y trabajador”. Los niños con NEE, asociadas a problemas de conducta, suelen incluso anularse ellos mismos, es decir sentir que son “invisibles”, como si no quisieran existir, por un no existir para los otros. Un ejemplo de esto se encontró en la misma escuela arriba mencionada, y que forma parte del programa de integración, donde en una dinámica de grupo con los 9 niños del programa, se pidió se autodibujaran, mostrándose lo siguiente:



Autodibujo de un niño con NEE sin discapacidad.

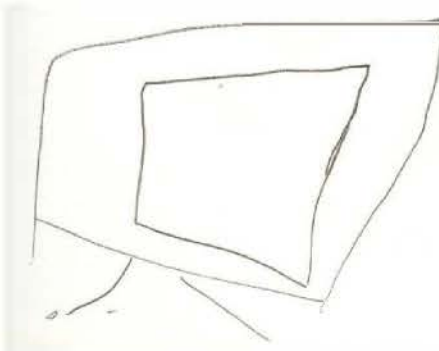
Incluso hubo un niño que dibujó una raya y dijo ser el “hombre invisible”, ¿qué significa jugar a ser el hombre invisible?, cuando el mismo niño dibuja su casa, sin personas, a diferencia de otros niños con discapacidad, de otras escuelas, que muestran cierta armonía? o bien cuando pone como su mejor amigo una televisión.



Casa de un niño con NEE sin discapacidad



Casa de una niña con hipoacusia



Mejor amigo de un niño con NEE sin discapacidad.

Con la intención de dar paso a las voces de estos mismos niños, a continuación se presenta parte de lo grabado durante la sesión:

Niño: Maestra ya acabé

Investigadora: ¿ya acabaste? A ver vamos a ver, pero hay que...yo no quiero niños invisibles ya está el amigo, ¿quieres otras hoja? Otra hoja para que me dibujes al mejor amigo, yo quiero una hoja, (se empieza a oír mucho ruido, empiezan a hablar todos y el niño que entró gritando grita fuertemente, ahahahahaha¡¡¡¡¡) a ver, a ver ese es tu mejor amigo? ¿Y que está haciendo el mejor amigo?, exacto,

Niños: maestra, maestra (se oye que golpean mesas)

Niño: maestra mi mejor amigo es invisible

Investigadora: ya está su mejor amigo, (se dirige a ver el dibujo del niño agresivo que dice que su amigo es invisible y se esconde debajo de la mesa, los otros tres lo observan riendo y gritando)

Investigadora: nos aparecimos y nos desaparecimos

Los niños se paran corren en el salón, regresan a su lugar

Ernesto y los dos niños de adelante no se han parado.

Investigadora: se acerca a mí y me dice: ¿cómo vas tras ellos?

Investigadora regresa a ver algunos de los dibujos y dice:

Investigadora: esta es la tele,ok . Este es enorme, ¿quien es?

Niño: solo se pasa viendo la tele

Niño: Yokuuuuuu (un personaje que sale en la tele en la caricatura de dragón ball Z)

Investigadora: ¿eh?

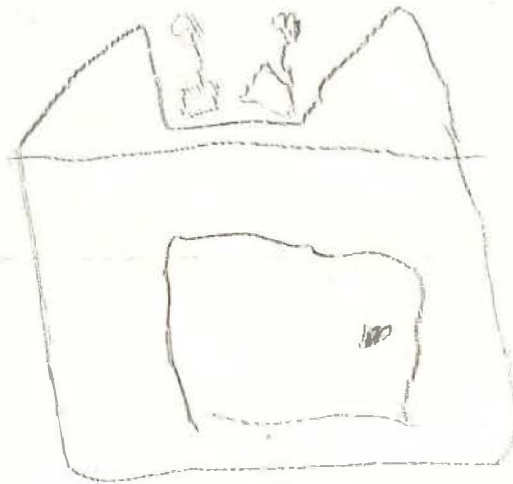
Niños.: Yoku

Niña: que no lo conoces sale en la tele y se la pasa pelea y pelea un güerito

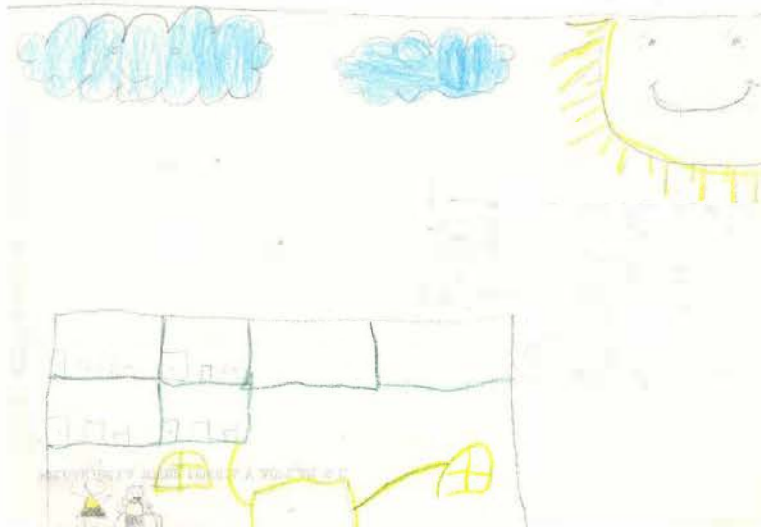
Por otro lado, así como el docente configura la idea de un Sujeto especial, con problemas de aprendizaje y de conducta, los niños también conforman una figura de docente. Esto muestra claramente, que el Sujeto se constituye en la relación con los otros, justo ahí es donde aparece o no aparece como sujeto. Ejemplo de ello son las siguientes viñetas obtenidas en la misma sesión, cuando se pidió a los niños que dibujaran a sus maestros:



Maestros orinando y defecando. Dibujados por niños con NEE sin discapacidad.



Escuela, niño con NEE sin discapacidad.



Escuela, niño con Parálisis cerebral.

Para ilustrar más estos dibujos, en seguida se presentan otros fragmentos de diálogos grabados durante la sesión con los niños con NEE sin discapacidad.

Investigadora: ¿Quién quiere sentarse en el lugar del maestro?
Niño: yo no por que apesta, jajaja
Investigadora: ahora quiero que me dibujen a ese niño en la escuela
Investigadora: ok aquí ya hay una escuela, A ver, ¿cómo es esta escuela?
Niño: Es como un castillo
Investigadora: es como un castillo la escuela....., ¿qué tienen los castillos?
Niños: momias, jajaja
Investigadora: momias, ¿quien vive en los castillos?
Niños: ñañañañaña, jajaja
Investigadora: ¡aquí está otra escuela!
No: ñañañañañaña
Investigadora: esta escuela es como una cara, ¿por qué es como una cara la escuela?
Niño. Por que no ve
Investigadora: esa escuela no ve, ¿por qué no ve?
Niña: porque no tienen ojos
Niño: maestra esa sí tiene, son las ventanas
Investigadora: para qué quieren las ventanas
Niña: pa que se vea
Investigadora: esta escuela es antiguíta, cómo son las escuelas antiguítas
Niño: feas
Investigadora: feas son las escuelas, ¿qué más?, las escuelas son...
Niño: como mascotas
Investigadora: como mascotas
Niño: como animalillos, jajaja
Investigadora: aquí tenemos una
Niño: escuela

Por último, en cuanto a la diversidad de aproximaciones teóricas existente en relación al fracaso escolar, también se ha hablado, de que la sociedad y el sistema imperante prepara y forma para el fracaso. Se tocan puntos como que la escuela es la que fracasa, en términos de que no logra sus objetivos. No obstante se hace, al mismo tiempo, hincapié en que vista la escuela como órgano reproductor al servicio de las clases dominantes, ésta logra cumplir con su función de manera exitosa. Al respecto, Delval (1986) menciona

la escuela está bastante bien adaptada a su objetivo histórico pero ese objetivo no es la transmisión del saber, sino la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas. Desde este punto de vista la escuela tiene un éxito considerable..., por esta razón el aparente fracaso de la escuela está en que la misión de ésta no es la que se pretende, sino otra distinta. Las contradicciones, los movimientos por la reforma de la escuela, los enormes ríos de tinta empleados en tratar el tema de la crisis de la escuela son el resultado de no haber esclarecido que la escuela tiene históricamente una misión fundamental, que es, la de producir individuos sumisos y que acepten el orden social imperante sin hacer que se modifique.

Aquí cabría dejar entre ver la relación entre la fundamentación teórica y filosófica de los sistemas escolares, y la intencionalidad y función de los mecanismos de evaluación que determinan, en la práctica, el fracaso o éxito escolar de los sujetos. Es

entonces, cuando la incongruencia entre ambos determina la posición que habrán de asumir los individuos y las instituciones escolares dentro de las estructuras sociales. Desde luego, esto no ocurre mecánicamente, sino que también intervienen factores provenientes de las relaciones cotidianas en la escuela. Asimismo, autores como Edwards, López y Assaél que se han adentrado al ámbito de la escuela, tratan de encontrar, en lo que ellas llaman la “cultura escolar”, los elementos que contribuyen al fracaso. Ellas plantean que existen ajustes (los menos) y contradicciones tanto en lo que llaman “cultura escolar” y “cultura popular” (referente a lo familiar). Desde luego estas discrepancias están en los modos discursivos, en el contexto en el que se producen los discursos y que habrán de definir sujetos particulares. En la construcción del discurso intervienen procesos de idealización, negación, sublimación, entre otros. De este modo es que afirman “todo discurso es discurso de la realidad y toda realidad está constituida por el discurso”. A este respecto, se puede ver que existe cierta similitud entre el discurso ideal de la escuela y el de los padres y alumnos. Este discurso del ideal se va construyendo en un juego de imagen y contraimagen. Se van estableciendo los límites entre lo que debe y no ser, entre lo normal y lo anormal, entre el afuera y el adentro, entre el pertenecer o no a un grupo social, etc. Al caracterizar el discurso como ideal, se hace referencia a aquel discurso conformado desde el ideal- del- yo, es decir, el ideal del yo surge como la caída del yo real, el cual es la imagen plena que el sujeto tiene de sí mismo y que se identifica como imagen narcisista primaria: ser perfecto. Cuando esta falacia cae, da lugar al ideal del yo, que provocará una pugna entre el yo real y el yo ideal, donde el ideal del yo interviene a nivel simbólico. En este caso la escuela representa el ideal del-yo para los alumnos y padres.

Sin duda, cada uno de los aportes que sobre el fracaso escolar han hecho diferentes investigadores, resultan valiosos ya que han propiciado el avance en su conocimiento.

Construcción de algunas categorías sobre el fracaso escolar y la integración educativa

Como resultado de varias investigaciones realizadas a lo largo de mi experiencia de trabajo en esta área, se han ido conformando diversas categorías que dan cuenta de lo que en las prácticas sucede. La reconstrucción de esas prácticas ha sido posible gracias al uso de la metodología etnográfica, permitiendo el acercamiento a los discursos y relaciones entre los actores durante los procesos educativos. El poder documentar lo que ocurre con los niños y niñas a cargo de EE, en busca de su integración, tanto en la escuela, como en otros ámbitos sociales, da cabida a las voces de sujetos que vivifican los discursos que en política educativa y social se gestan. Y que al mismo tiempo muestran sus propias singularidades, lo que posibilita que haya movimiento, es decir, son sujetos activos que de algún modo dan forma en las prácticas, a los discursos de integración, inclusión o diversidad, a la vez que se van constituyendo ellos como Sujetos. Por tal motivo, es necesaria la pregunta por estos sujetos, que con frecuencia son borrados de los discursos integrativos o inclusivos. Se habla desde diferentes referentes, pero en los cuales no hay cabida para la pregunta por el Sujeto: ¿Qué sujeto se configura con el discurso de la integración, de la inclusión o de la diversidad?, ¿qué dicen los demás personajes del proceso acerca del Sujeto de la EE?, ¿qué tiene que decir el propio sujeto con NEE sin discapacidad de él y de los demás?

La autoridad y el poder:

En los grupos observados, estos elementos, la autoridad y el poder, se revelan con gran claridad, pues los docentes tratan en todo momento de conservar y hacer respetar su autoridad y poder, dentro del salón de clases. Ejemplo de ello son las constantes frases: ¡no quiero que se pare nadie!, ¡todos sentados!, ¡sí puedes ir al baño, o ¡nadie va a salir al baño!, ¡ahorita regreso, continúen trabajando!, ¡si no obedeces te voy a llevar a la dirección, o le vamos a llamar a tu mamá!, etc.

Como se puede observar, la autoridad y el poder ejercidos por los docentes, con frecuencia se relacionan con situaciones de control, de dominio y toma de decisiones. Los docentes son quienes deciden qué hacer o qué no hacer, lo que está “bien” o lo que está “mal”, convirtiéndose en una norma para el alumno.

La autoridad y el poder, generalmente van acompañados de amenazas o castigos ante su incumplimiento. Vale la pena aclarar que no siempre se tratan de normas explícitas o reglamentadas en el currículo oficial, sino también se encuentran aquellas que surgen en la interacción diaria entre docentes y estudiantes y que muchas de las veces el alumno tendrá que adivinar.

Con frecuencia, las presiones de tiempo y exceso de trabajo, generan un ambiente de tensión en la que la autoridad y poder de los docentes parece tambalearse, es decir, en los momentos en que se empieza a salir todo de control, las maestras se ven alteradas, situación que perfectamente perciben los niños, generándose un momento de roces entre ambos, pues el niño parece que busca en esos espacios poner en jaque al docente y éste por su parte, intenta reafirmar su lugar dentro del salón recurriendo a gritos o exigencias que la coloquen de nueva cuenta en el lugar de autoridad. Ejemplo de ello son los episodios en que las docentes tienen que cubrir los programas educativos y terminar los libros por lo que piden al alumno los conteste, sin ninguna explicación previa, al mismo tiempo que los profesores tienen que realizar una serie de demandas administrativas. En ocasiones se aprecia que conforme los niños van terminando, sin revisar lo escrito, sólo se palomea. Estas acciones, no puestas en palabras, mandan mensajes a los estudiantes de que no es necesario esforzarse, pues a fin de cuentas el docente no lo leerá. Se le resta importancia al objetivo de la actividad. Y en otra ocasión donde el docente esté atento a la realización de los ejercicios, regañará o sancionará el que no se haya hecho correctamente. También es común que los alumnos demanden la atención del docente, de diversas formas, cuando éste se encuentra ocupado en otras cosas, que pueden o no estar relacionadas directamente con el trabajo en el aula. Es así como se observa que los docentes se alteran ante estos llamados de atención provocando, la mayoría de las veces, que éste grite o castigue.

En una observación:

Maestra: ahora se les ocurrió pedir cuaderno de maduración

Los niños trabajan con papeles de colores haciendo una tortuga

La maestra se ve angustiada, da unos golpecitos en su escritorio y les dice a los niños que se apuren.

Maestra: ¿quiénes traen su dibujo del borreguito que hicimos en su cuaderno de dibujo?

Dos niños levantan la mano

Maestra: les pedí que no se les fuera a olvidar porque lo iban a necesitar para evaluación ¿y ahora qué hago?

Algunos niños no trabajan, otros se paran, hay un caos en el salón

Una niña (G) se para y se asoma por la puerta...

Maestra: ¡a ver a qué horas G, apúrate no ves que te voy a dar todavía otro trabajo! ¡Por qué no traen resistol!

Un niño: yo le dije a mi mamá que me comprara resistol y no me contestó, luego le dije a mi papá del resistol y no me hizo caso.

Maestra: les dije que trajeran hoy resistol porque lo íbamos a necesitar, los que ya terminaron vengan por su ranita para que la peguen, ¡apúrense!

Así como éste, hay muchos ejemplos donde se puede observar el tipo de autoridad y poder existentes en las relaciones sociales. Se notan las exigencias institucionales y cómo caen en cascada generando ambientes a veces desagradables donde los niños son quienes se encuentran en el último eslabón. No se escuchan voces de los niños, no hay eco a lo que en ellos pasa. También es frecuente que algunos niños viendo el caos de la situación pareciera que ponen a prueba a los docentes en situaciones como: ¿no dijo que no podía nadie salir al baño?, cuando se les deja un ejercicio y ven a la maestra ocupada insisten en que ella les revise o bien preguntan ¿ya terminé y ahora qué hago?

Las órdenes y contraórdenes

Con frecuencia se denota gran inconsistencia en las órdenes que dan los docentes. Esta situación provoca confusión entre los alumnos, quienes no saben en realidad qué se está solicitando. Sin embargo, ante la repetición de este tipo de actitudes, los alumnos “aprenden” a identificar en qué momentos vendrá una contraorden, o bien qué tan importante será cumplir una orden lanzada por el docente y cuándo podrán no obedecerla sin temor a ser reprendido.

En este mismo renglón, entran las constantes “amenazas”, “avisos de castigo” o “advertencias”, hechas por los docentes con la intención de controlar al alumno. Como por ejemplo cuando el docente tiene que salir del salón, por diversos motivos, y antes de salir da la orden de que nadie se levante, ni se salga del salón y que continúen trabajando, ¿pero qué es lo que realmente sucede? Todo lo contrario, los niños se levantan, juegan y pelean. Hay inconsistencia en la orden, ya que de antemano se sabe que los alumnos no atenderán lo indicado, ¿cuál es el efecto real, en lo subjetivo y simbólico en el alumno?, ¿qué es lo que quedo configurado ahí?

El orden y la disciplina

Como ya se ha mencionado, la búsqueda del orden y la disciplina dentro del aula, son una constante, es una tarea incorporada perfectamente en la labor docente. De igual forma, los alumnos empiezan a desarrollar determinados tipos de actitudes y comportamientos que son requeridos tanto por la institución escolar, como por los docentes, a fin de evitar algunos problemas.

En plática con algunos docentes, cuando les pregunté sobre los principales motivos por los que los alumnos reprueban, ellos refieren “es que tienen muy mala conducta, son muy groseros, no obedecen”, “en sus casas no les dicen nada, parece que no les importan sus hijos, por eso no aprenden”, “no les da tiempo de hacer los ejercicios o no ponen atención por andar dando lata”. Es importante señalar que el orden y la disciplina se convierten en elementos que influyen considerablemente en el tipo de

relación que se da en el aula, sobre todo cuando se habla de alumnos con NEE asociados a problemas de aprendizaje y de conducta, que llegan a ser insoportables e intolerantes para los docentes.

La diferenciación, un elemento presente en la relación

Distinguir a los alumnos por sus características físicas o conductuales, es una práctica cotidiana en las escuelas. Estas distinciones en ocasiones producen efectos positivos o negativos. Al hablar de efectos positivos, se hace referencia a los casos en que la “diferenciación” sirve de elemento motivador, o bien para la elección de estrategias pedagógicas y psicológicas, acordes a cada niño. Por su parte, el efecto negativo se presenta cuando se margina, ridiculiza, coloca al otro en una posición de desventaja, se le excluye. Es común escuchar: “eres un grosero”, “eres un sucio”, “eres un burro porque no trabajas”, “ya no te soporto”, “estaban mejor en las escuelas especiales, yo no sé que vinieron a hacer aquí”. Incluso se puede hacer alusión a su vida personal o familiar: “ese niño no aprende porque en su casa no tienen ni para comer y su papá es un borracho”, “el hijo del albañil”, “su mamá es sirvienta y no sabe ni leer ni escribir por eso él no puede hacer bien sus tareas”. De estas frases cotidianas ¿qué sujeto deviene?, si como dice Lacan, el Sujeto es el discurso del Otro. El Sujeto constituido en el momento de la enunciación, en el discurso del Otro.

La posibilidad de expresión en las relaciones

El alumno para poder permanecer en el aula, ha de adaptarse a normas de conducta delineadas por la institución o por los docentes. Sin embargo también el alumno intentará quebrantarlas en la medida de lo posible, ya que en otros momentos ha sido posible, sobre todo cuando los docentes están ocupados en otras actividades dentro del aula o fuera de ella. Gran parte de lo que los alumnos expresan durante una clase, tiene que ver con mecanismos de adaptación y aceptación. Los mecanismos de aceptación tienen que ver con “lo permitido” y “lo prohibido”, “lo bueno y lo malo”. Intentan en todo momento hacerse ver por los docentes, aunque esto sea de manera inconsciente, ya sea a través de conductas “negativas” que demanden al Otro un lugar, o bien mediante acciones más evidentes como acusar a los compañeros tanto para reiterar la autoridad del docente como para figurar como aliado del mismo. Los estudiantes buscan ocupar un lugar especial frente al docente, aunque a veces se exponga a algún compañero, autoridad de la escuela, padres de familia o al mismo alumno.

Otro tipo de relaciones personales que se manifiestan con gran frecuencia, son las que se entablan entre los alumnos cuando platican sus vivencias entre ellos, en voz baja, para no ser sorprendidos por el docente. Valdría la pena dar cuenta de esos diálogos, donde el acercamiento entre “iguales” permite el intercambio subjetivo que en otros espacios no ocurrirá de esa forma.

Los padres de familia, algunas voces

En una sesión con padres de familia, de la misma escuela marginal comprendida en el PNFEIE, citada anteriormente, en la que se refieren los 9 niños con NEE sin discapacidad, se recuperaron las siguientes voces, que valdría mucho la pena hacer

resonar en nuestros oídos, dando oportunidad a una escucha aguda de lo que aquí se devela. Los nombres han sido cambiados y sólo se presenta lo que las mamás refieren.

Sus: sonríe y asiente con la cabeza cuando las demás mamás hablan, cuando ella habla cierra los ojos y se pone muy nerviosa apretándose las manos.

Machuy: parece estar muy convencida de lo que ha encontrado en la escuela, sobre todo con el trabajo con el trabajo de padres y maestros.

Nor2: siente que ella ha cambiado, se humedecen un poco sus ojos cuando expresa eso, y dice sentirse mejor.

Sus: habla constantemente de la falta de respeto de su marido y de sus hijos hacia ella, ella dice que ya no les falta el respeto pero sus hijos sí como ven que su papá lo hace.

Solicitan: más trabajo de papás- mamás – hijos y todas coinciden en que debe obligarse a los papás a que también participen porque nada más ellas lo tienen que hacer.

Ellas resaltan que en la escuela encuentran un alivio porque ahí les ayudan y orientan, pero queda la duda de lo que fuera de ahí vuelven a encontrar. Como en todo trabajo cualitativo, en ocasiones es necesario registrar lo que el investigador percibe de los sujetos o escenarios, a fin de poderlo utilizar en el análisis de los discursos, por lo que a continuación se agregan algunas anotaciones hechas en la sesión.

Sus: se muestra más angustiada aunque cuando se le pregunta que cómo se siente dice sentirse mejor. Ella tiene una apariencia un tanto desarreglada, tiene el cabello sin peinar o muy esponjado, viste humildemente, tiene rasgos de enanéz, su cabeza está un poco desproporcionada respecto a su cuerpo. Sus manos se ven un tanto descuidadas como de una persona que está en contacto mucho con agua, quizá porque trabaja en labores domésticas en diferentes casas, además de que hace el quehacer a su mamá a cambio de que les permita vivir y comer con ella.

Machuy: dice que su niño se siente como en su casa. Ella se ve un poco más alegre, se ve arreglada sencillamente, pero que de alguna manera se preocupa un tanto por ella.

Nor2: menciona que se siente nerviosa. Ella parece mucho querer llegar al acusar a su marido de esta situación aparte de que ella asume que ha sido violenta con sus hijos. Ella está exageradamente pintada de la cara, su ropa es un poco entallada. Habla fuerte y de repente sobresale en la plática.

Nor1: Ella se ve tranquila, aunque un poco distraída, de hecho da la impresión de que no está en la sesión. No participa mucho y dice que su mayor problema es que el niño nada más quiere estar con ella y no la deja hacer nada, y que llora mucho. Ella se ve joven, está arreglada sencillamente y habla tranquilamente.

A manera de cierre

Frente a este nuevo escenario, la EE tiene un reto mayor, pues ahora tiene que adaptarse a un sistema, que en gran parte le es ajeno, además de que su espacio de trabajo se ve restringido y hasta, cierto punto subordinado, al sistema regular. Claro lo esperado es que ambas se complementen y no que se dé el dominio de una sobre la otra, sino que se produzca un trabajo conjunto. Sin embargo, en la práctica esto es una tarea difícil, pues

mientras que en la Educación regular se genera fracaso escolar, la EE pareciera que actúa como "remediadora" y "consoladora" de los problemas de los niños y niñas en "fracaso escolar", lo que muestra que las acciones no van en un mismo sentido. Tratando de ejemplificar, es muy común escuchar a los especialistas de las USAER decir : "nosotros avanzamos un paso con los niños y las maestras de la escuela regular los regresan dos", "es más difícil trabajar con las maestras de grupo que con los niños, por que no se abren para cambiar", " es más pesado atender niños desde primer a sexto grado, pues no nos damos abasto, no se puede profundizar, ni tener un seguimiento de cada uno, no es como en los grupos integrados", entre otros comentarios.

Aunado a lo anterior, la IE planteada como discurso, muchas de las veces no repara en revisar lo que en la práctica se produce y menos aún, si es viable o no, y si las condiciones con las que se cuentan son las necesarias para empezar a operar, por lo que el acercamiento a las prácticas dará cuenta si la IE está cada vez más distante de lo que con el discurso y programas se intenta, pues los actores van construyendo en su cotidianidad su propio quehacer.

En estos espacios de lo cotidiano es donde se evidencia cómo para los docentes, sobre todo los del sistema regular, la presencia de niños con "problemas de aprendizaje y de conducta", se va convirtiendo en una carga difícil de sopesar y más aún si se sienten como espectadores de lo que los docentes de EE hacen para estos niños. Se ponen incluso en juego cuestiones de "recelo profesional".

Por otro lado, frecuentemente se reporta en las prácticas que los niños con NEE sin discapacidad, se han convertido en un tema acuciante, un foco rojo, una alarma tanto por la tendencia creciente, como por el sentimiento de impotencia y enojo que generan en los docentes; no pueden controlarlos, están más allá de ellos, no les funciona nada y además: "*contagian/alborotan a otros alumnos*".

Quizá si repensáramos nuestro lugar en el proceso y nos asumiéramos como parte de él, al mismo tiempo como no los únicos responsables de lo que ahí pueda o no suceder, podríamos "*plantear la actualidad de la infancia , a partir de mantener con ella una relación viva, de transformación, de ruptura, que nos permita reflexionar no sólo sobre el valor estructurante del acontecimiento infantil, sino también sobre éste como modo original de pensamiento que no deja de interrogarnos...y entonces preguntarnos qué y por qué juega el niño?, y poder decir: "juega mientras juega"*" Levin (2006:9). Entonces valdría la pena entrar y formar parte de eso que el otro juega y en el cual es jugado.

Por último, a lo largo de estas investigaciones se ha visto que la integración se asume ya como un discurso aceptado, a pesar de que en la realidad se sigue considerando a los niños y niñas con NEE como algo fuera de lo normal, como una diferencia. Esto lleva a recordar a Heigdegger (1985) cuando dice que la pregunta por el "ser" ya no se hace, porque se supone que se sabe de antemano lo que se "es", pero no se atiende en realidad el sentido del "ser". De manera análoga, se asume que el *otro* requiere de nosotros, pero en esencia no se sabe para qué, por qué, o incluso si se nos requiere; se antepone nuestra pregunta sobre el "otro" y no se da cabida a la escucha de la pregunta que es del *otro*. La escucha como la posibilidad de dejar que el *otro* me altere porque me pregunta. La construcción de un mundo así, permitiría, dar lugar al vínculo social como un devenir de la intersubjetividad puesta en juego, que a decir de Skliar, (2010) "si se da la amorosidad, el otro será aquello que yo no soy, pero que sabemos que somos nosotros". Por ello, en el caso de la EE tendrá que pensar sus propias prácticas a partir de recuperar las voces de los diferentes actores, en un

entendido dinámico y en movimiento, y dar cuenta de cómo se van vivificando sus acciones en el entramado simbólico e imaginario del vínculo social, y en la singularidad del discurso de los Sujetos con NEE.

Referencias

- Álvarez, I. (1984). Experiencias en Educación básica de los sectores marginados. En revista *Investigaciones Educativas, segunda época, 2(1)*, 6-14
- Assaél, J. y Neumann, E. (1986). *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa (PIIE) En Colección etnográfica No. 2, Chile.
- Carvajal, A. (1989). *El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: Un estudio etnográfico en la escuela primaria*. Tesis de maestría del DIE, CIVESTAV.
- Delval, J. (1986). Crecer y pensar. *La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Editorial Laia.
- Edwards, V., López y Assaél (1985) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis de maestría, DIE, CIVESTAV. México
- Fernández, M. y Valdivia, L. (1985). *Makarenko y la educación colectivista*. México, Ediciones El Caballito, SEP.
- Ferreiro, E. (1987). El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares. En N. Elichiry (Comp.), *El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Glasser, W. (1981). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Gerber, D. (1990). La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud y Lacan). En M. Bicessi, P. Doucoing y O. Escudero (Compiladoras), *Psicoanálisis y Educación*. México: UNAM.
- Guajardo, E., (2009). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3(1)*. (Versión electrónica).
- Heidegger, M. (1985). La pregunta por la técnica. *Revista Espacios, UAP (3)*. México. s/pags. (Versión electrónica).
- Levin, E. (2006). *Hacia una infancia virtual. La imagen corporal sin cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones nueva visión.
- Los niños problemas en debate (Marzo-Junio, 1990) Debates en *Revista "Cero en conducta" 5(18 y 19)*.
- Ortega, R. (1991). Relaciones afectivas, comprensión social y juego dramático en la educación escolar. *Investigación en la Escuela, 15*, 29-39.
- Secretaría de Educación Pública (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México: SEP.
- Skliar, C. (9 febrero 2010). Conferencia Magistral del Segundo Encuentro Estatal de Educación Intercultural Bilingüe. USEBEQ- Gobierno del Estado de Querétaro.