



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco - División de Ciencias Sociales y Humanidades



Maestría en Psicología Social
de Grupos e Instituciones

Universidad Autónoma Metropolitana

**Maestría en Psicología Social de
Grupos e Instituciones**

**“Algunos significados de la Discapacidad Intelectual en
los formantes de la licenciatura de Educación Especial”**

Tesis para obtener el grado de Maestra en Psicología Social de Grupos e
Instituciones

Presenta:

Angélica Cynthia Casas Hernández.

Director de Tesis:

Dr. Ramón Yuder Solís Fernández.

México, D. F., Julio de 2014

Resumen

El discurso institucional en México, en torno a la atención a niños con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, se ve influido por el pensamiento de la globalización, teniendo como consecuencia propuestas de atención educativa y de enunciación que simplifican formas de integración o de inclusión, lo que deja de lado una amplia gama de situaciones, condiciones y necesidades de atención que se pierden en el discurso, y limitan la eficiencia educativa bajo un esquema de un modelo tradicional. Situaciones de contradicción que provocan la pregunta *Cómo significa la sociedad al sujeto con discapacidad?*, *¿Qué lugar que ocupa el sujeto con discapacidad?* *¿Qué atención se ofrece a fin de atender a sus necesidades básicas, educativas, sociales y familiares?* *¿Quiénes intervienen en el proceso de formación de los sujetos con discapacidad.* Estas entre otras preguntas se realizan pero se enfatiza en una fundamental en el campo de la educación, específicamente de la educación especial y el profesorado en formación *¿Qué representa el sujeto con Discapacidad Intelectual para el deseo del docente de educación especial que se encuentra en formación en la ENE?*

Con el objetivo de investigar en este aspecto de las significaciones y la subjetividad el propósito de este trabajo ha sido *“Conocer los significados y modos de percibir la discapacidad intelectual por parte de los alumnos formantes de la Escuela Normal de Especialización”*.

Para llevar a cabo la investigación, en un primer momento se efectuó un recorrido histórico de las nociones de discapacidad en diferentes épocas, para identificar en retrospectiva los discursos que constituyeron las visiones de cada época. De igual manera de la historia de la Escuela Normal de Especialización para identificar la visión actual de formación del profesorado en educación especial. Posteriormente, se realizaron entrevistas a tres grupos en formación en la Escuela Normal de Especialización, de las cuales se realizó un análisis de discurso para conocer las significaciones del profesorado en formación respecto de la discapacidad intelectual.

Los resultados reflejan el discurso de los participantes están permeados por la influencia de la concepción de la sociedad respecto de la discapacidad.

ÍNDICE

	Pág.
Resumen	1
Preámbulo	3
<i>Introducción</i>	7
<i>La problemática, objeto de estudio y su contexto</i>	
Capítulo I	19
<i>Lo histórico y el haciendo de la formación del Profesor de Educación Especial</i>	
<i>1.1. De la problemática: la formación del profesorado</i>	
1.1.1. La formación como construcción de la identidad docente	
1.1.2. Antecedentes de la formación del profesorado de Educación Especial	
1.1.3. La institucionalización de la profesionalización en Educación Especial	
1.1.4. La conformación del plan de estudios	
1.1.5. El haciendo: Plan 2004 de la licenciatura en educación especial	
<i>1.2. Las características de Educación Especial en México</i>	
1.2.1. Planes y programas de Educación Básica como poder y sustento de la Educación Especial	
1.2.2. ¿Qué concepto de Educación pretendemos?	

Capítulo II 67

La metodología y la intervención en el campo investigado

2.1. La metodología: las preguntas y la búsqueda

2.1.2. Técnicas e instrumentos

2.1.3. Dispositivo de intervención

2.2. Las piezas para la realización de la investigación: entre la teoría, la práctica y el campo

2.2.1. El análisis

Capítulo III

El devenir de las significaciones de la Discapacidad Intelectual 81

3.1. La concepción teórica de la Discapacidad

3.1.1. De los Modelos de intervención en el campo de la discapacidad

3.1.2. De la Enunciación de la Discapacidad: El estigma y el sujeto con discapacidad intelectual

3.2. Discapacidad intelectual: ¿Limitación o condición humana?

Capítulo IV

Trabajo de terreno: Las experiencias, recuerdos y la formación 101

4. 1. Entre la teoría, la práctica y el campo

4.1.1. La dificultad de los conceptos y la diferencia

4.1.2. En espera de respuesta del otro

4.1.3. Los recuerdos

4.1.4. Reflexión sobre el campo de formación

Reflexiones Finales 125

Referencias Bibliográficas 130

PREÁMBULO

“Momo se hallaba en la mayor sala que jamás hubiera visto. Era más alta que la mayor de las iglesias y más amplia que la más extensa de las estaciones de ferrocarril...Había relojes de bolsillo incrustados de pedrería, vulgares despertadores de hojalata, relojes de arena, carrillones con figuritas de bailarines encima, relojes de sol, relojes de madera, de piedra, de cristal, y relojes impulsados por un salto de agua cantarín...”

-¡Bienvenida!-exclamó, con alegría-.¡Cordialmente bienvenida a la casa de Ninguna Parte! Permíteme, pequeña Momo, que me presente. Soy el maestro Hora, Segundo Minucio Hora.

-¿De veras que me esperabas?-preguntó Momo sorprendida.

-¡Pues claro! Si he enviado especialmente a mi tortuga Casiopea para que te recogiera...Incluso has llegado muy puntual- Comentó mientras le enseñaba el reloj...Esto-dijo el maestro Hora- es un reloj de horas astrosas. Muestra con gran precisión las horas astrosas, y ahora acaba de comenzar una.

-¿Qué es una hora astrosa?-preguntó Momo.

-En el curso del mundo hay de vez en cuando momentos-explicó el maestro Hora-en que las cosas y los seres, hasta lo alto de los astros, colaboran de un modo muy especial, de modo que puede ocurrir algo que no habría sido posible ni antes ni después. Por desgracia, los hombres no son demasiado afortunados al usarlas, de modo que las horas astrosas pasan, muchas veces, sin que nadie se dé cuenta. Pero si hay alguien que las reconozca, pasan grandes cosas en el mundo.

-Puede ser –opinó Momo- que para ellos se necesite un reloj así.

El maestro Hora negó sonriente, con la cabeza:

-El reloj solo no servirá de nada. También habría que saber leerlo.

Volvió a cerrarlo y se lo guardó en el bolsillo de chaleco. Cuando vio la sorprendida mirada de Momo al estudiar su traje, se miró pensativamente, arrugó la frente y dijo:

-¡Oh! Creo que yo sí me he retrasado un poco; en cuanto a la moda, quiero decir. ¡Qué distracción! Lo arreglaré en seguida.

Michael Ende, “Momo”, 2003.

Leer “*El tiempo de una tesis: puntuaciones*” de Jacques Derrida (1997) provoca pensar en las preguntas: ¿Debería hablarse de una época de la tesis?, ¿De una tesis que requeriría tiempo, mucho tiempo, o de una tesis a la que le habría pasado su tiempo...? En una palabra, ¿Hay un tiempo para escribir la tesis? E incluso, ¿Debería hablarse de una edad de la tesis, o de una edad para la tesis?

Las personas tienen algo de inconmensurable, pero también cierta conmensurabilidad (Beuchot, 2004). Para responderme a estas preguntas, tengo que plantear la definición del tiempo, proveniente del latín *tempus*, su significado radica en la duración de las cosas sujetas a mudanza, es una época durante la cual vive alguna persona o sucede algo, así como la oportunidad de hacer algo. La definición¹ se basó en la idea del día solar, definido como el intervalo de tiempo transcurrido entre dos apariciones sucesivas del sol sobre un determinado meridiano de la Tierra (Tippens, 1996: 10).

Han pasado varios intervalos entre las apariciones sucesivas del sol, desde que concluí la Maestría Psicología Social de Grupos e Instituciones (MPSGI), en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, desde entonces me pensé en las preguntas anteriormente citadas.

Este es el momento de culminar, el proceso de formación e investigación derivado de la MPSGI, sino un ciclo de mi vida, cierre que implica la apertura de otro ciclo u etapa, es un tiempo de continuar mi aprendizaje y formación en otros espacios, que también han contribuido a reformular mi forma de pensar, mis saberes y mi sentir. No por ello, deja de ser este trabajo lo que un día fue, es algo terminado pero también determinado.

Por otra parte, este escrito tiene el objetivo de intercambiar experiencias y compartir los hallazgos en un campo donde habitan los miedos, angustias, ansiedades, la mirada rara a ese otro que es diferente a la razón de uno mismo, un lugar donde se excluye y que es parte de la realidad, me refiero al campo de la Discapacidad, específicamente en la formación del profesorado de educación la Educación Especial.

Ejercicio de relato, de escritura, acto que para Paulo Freire (2001) define como un acto que requiere de pensar ordenadamente y sobre un objeto, en

¹ El tiempo lo ha definido la mecánica clásica, relativista, cuántica. Retomo esta definición debido a la explicación y sentido de la palabra que en este escrito se pretende expresar.

cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo del objeto pensado, acaba por aprehender su razón de ser...el sujeto pensante escribe lo que sabe y sobre lo que pensó antes. Para mí no solamente se escribe de un objeto, sino de los sujetos implicados en dicho campo, porque realizar investigación desde la Ciencias Sociales, implica abordar la subjetividad, las significaciones sociales, representaciones, lo simbólico, también implica escribir de lo observado.

El escribir, implica compartir una experiencia, retomando a Margarita Baz, y haciendo referencia a Paul Ricoeur, la experiencia no es transferible, nadie puede vivirla por otra persona, solo se puede leer. Por lo tanto, este escrito es parte de una experiencia que conlleva una elaboración por parte de sujeto investigador. Esta experiencia se expresa y comparte en el acto de escribir la tesis, en un tiempo y espacio, que implica la formación del sujeto investigador.

En esa elaboración es una elucidación que definiéndola con palabras de Cornelius Castoriadis, es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan (Castoriadis, 1983:11). De alguna manera he intentado pensar lo que hago, en el mundo y con el mundo, pero sobre todo intento saber ¿Qué pienso?, ¿Por qué? y ¿Para qué?

Así como hay un tiempo para escribir, me pregunto: ¿Hay un tiempo para escribir, para investigar?, ¿Cuándo y en dónde inicia y termina la investigación? Si existe ese tiempo, ¿Cuándo escribir respecto a esa investigación?, ¿Cuál es el lugar del investigador?, ¿Qué es lo que se da o brinda al momento de investigar y escribir al respecto?, ¿Qué se quiere conseguir con esta investigación?, ¿Qué se desea?

Preguntas intentaron responder a través de la investigación realizada, con el objetivo de *“Conocer los significados y modos de percibir la discapacidad intelectual como condición humana, por parte de los alumnos formantes de la Escuela Normal de Especialización”*.

-Tú sabes que viven del tiempo de los hombres. Pero este tiempo muere literalmente cuando se lo arrancan a su verdadero propietario. Porque cada hombre tiene su propio tiempo.

Y sólo mientras siga siendo suyo se mantiene vivo...

-Maestro Hora-murmuró-, nunca pensé que el tiempo de todos los hombres es...-buscó la palabra adecuada, sin encontrarla-...tan grande-dijo por fin.

-Lo que has visto y oído, Momo-respondió el maestro Hora-, no era el tiempo de todos los hombres. Sólo era tu propio tiempo. En cada hombre existe ese lugar, en el que acabas de estar. Pero sólo puede llegar a él quien se deja llevar por mí. Y no se puede ver con ojos corrientes.

-¿Dónde estuve, pues?

-En tu propio corazón-dijo el maestro Hora, y le acarició el revuelto pelo.

-Maestro Hora-Volvió a murmurar Momo-, ¿Puedo traerte también a mis amigos?

-No-contestó-, no puede ser, todavía.

-¿Cuánto tiempo puedo quedarme contigo?

-Hasta que tú misma quieras volver con tus amigos.

-Pero, ¿Puedo contarles lo que han dicho las estrellas?

-Puedes, pero no serás capaz.

-¿Por qué no?

-Porque todavía han de crecer en ti las palabras.

-Pero quiero hablarles de eso, a todos. Quiero poder cantarles las voces. Creo que entonces todo volvería a estar bien.

-Si de verdad lo quieres, Momo, tendrás que saber esperar.

-No me importa esperar.

-Esperar, mi niña, como una semilla que duerme toda una vuelta solar en la tierra antes de poder germinar. Tanto tardarán las palabras en crecer en ti. ¿Quieres eso?

-Sí- murmuró Momo.

-Pues duerme-dijo el maestro Hora, pasándole la mano por los ojos-, duerme.

Y Momo tomó aliento, profundamente feliz, y se durmió.

Michael Ende, "Momo", 2003.

INTRODUCCIÓN

“Los que nos dedicamos a la psicología somos seres profundamente curiosos del misterio humano. Queremos profundizar en él para comprenderlo y explicarlo”.

Isabel Jaidar Matalobos, 1998:18

El devenir de las experiencias personales e institucionales

El tema de la discapacidad, en la construcción de las sociedades, ha provocado y puede provocar miedos, inseguridades, en otras experiencias, permite el surgimiento de la solidaridad, reciprocidad, empatía; tema que ha transitado refiriendo formas de brindar atención desde lo asistencial, clínico, terapéutico y educativo con la intención de integrar o incluir, según sea el paradigma o modelo que se quiera plantear, a sujetos que se les dificulte desarrollarse y adaptarse a la sociedad en términos de lo “normal”.

Los sujetos que presentan una discapacidad se enfrentan a diversas prácticas que pueden etiquetarlos, estigmatizarlos o en otro de los casos, apoyar para el desarrollo de sus habilidades y capacidades para una calidad de vida.

La primera postura lo mira como alguien raro, extraño, como un ser defectuoso, incompleto o imperfecto para determinar las causas de la discapacidad. El segundo como otro, como la diferencia a la que se le puede apoyar, alguien que puede realizar lo que se le pida, si es acompañado para llegar al objetivo que se plantea la Educación, en sí, la educación especial.

Estas son perspectivas que legitiman y reafirman prácticas que intentan “rehabilitar” o “habilitar”, al sujeto con discapacidad con el propósito de que se adapte a la sociedad y sea funcional, así como “normalizarlo”.

Con la finalidad de dar respuesta las necesidades de las personas con discapacidad, en un plano institucional, se han organizado espacios que brindan atención a los sujetos con discapacidad, desde atención en casa hogar, rehabilitación, capacitación para el trabajo y el tema que nos interesa, la Educación Especial.

De manera general, citamos que sus orígenes, en México, se remontan a mediados del siglo XIX por influencia de un enfoque médico terapéutico, fundamentado e influido bajo las investigaciones de María Montessori², Jean Itard, Philippe Pinel³, Jean-Étienne-Dominique Esquirol⁴, Ovide Decroly⁵, personas interesadas y dedicadas a investigar respecto la educación, especialmente con aquellos que eran llamados “locos”, “dementes”, “retrasados”, los cuales han tenido influencia en la atención educativa que se ha brindado a los sujetos con Discapacidad Intelectual.

Un momento crucial de la Educación Especial en México ha sido el Programa de Modernización Educativa (1988-1994), con el propósito de reorganizar las instituciones escolares y su financiamiento, los contenidos de los planes y programas de estudio, los métodos y materiales de enseñanza, y, sobre todo, la formación y actualización de los profesores. La formulación de un proyecto diferente o, al menos, al intento de modificar el proyecto estatal y de óptica políticas públicas.

A partir de este cambio, se re estructuraron los servicios del Sistema Educativo Mexicano (SEM), a partir de este momento la Educación Especial queda comprendida y definida como *“una modalidad de atención de la*

² Educadora, pedagoga, científica, médica, psiquiatra, filósofa, antropóloga, bióloga, psicóloga, devota católica, feminista y humanista italiana. Fue la primera mujer a ser doctora en Italia. Se preocupó en la renovación de los métodos pedagógicos de principios del siglo XX, y dirigidos niños con alguna alteración neurológica. Entre otros puntos, Montessori dice que la educación se basa en un triángulo: Ambiente, Amor y Niño-Ambiente. Elaboró la Pedagogía científica: partiendo de la observación y del método científico, elaboraba sus materiales y su filosofía.

³ Médico francés dedicado al estudio y tratamiento de las enfermedades mentales. Pertenece al grupo de pensadores que constituyeron la clínica médica como observación y análisis sistemático de los fenómenos perceptibles de la enfermedad. Es a partir de esta rigurosidad en el plano del método que establece la primera clasificación de enfermedades mentales, teniendo sus ideas gran repercusión posterior.

⁴ Médico alienista francés, discípulo y colaborador de Pinel, siguió sus pasos, tanto en los aspectos de la psiquiatría, como en los intentos reformadores de la asistencia a los “locos”; fruto de esta última inquietud fue un célebre informe presentado al Ministerio del Interior en 1819, titulado *Des établissements consacrés aux aliénés en France et de moyens de les améliorer*.

⁵ Fue pedagogo, psicólogo, médico y docente belga. Como propuesta pedagógica basada en el respeto por el niño y su personalidad con el objetivo de preparar a los niños para vivir en libertad. Se opuso a la disciplina rígida, apostando por crear un ambiente motivador con grupos homogéneos basados en la globalización, la observación de la naturaleza y la escuela activa. Los métodos y materiales anteriormente experimentados con niños que él llamaba “irregulares” eran de “inteligencia normal”.

Educación Básica cuyo enfoque es la Educación Inclusiva, el cual permite reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar. Plantea el reconocimiento de las diferencias y el respeto de la diversidad como un aspecto de enriquecimiento. Considera la atención de alumnos de acuerdo a sus necesidades educativas y hace énfasis en la Educación para Todos, eliminando cualquier tipo de barrera para el aprendizaje y la participación social de las niñas, niños y jóvenes que asisten a las escuelas”⁶.

Para llevar a cabo su propósito, se organizaron los servicios en los Centros de Atención Múltiple (CAM)⁷ y las Unidades de Servicios de Apoyo a Escuela Regular (USAER)⁸ para la atención de niños, y niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Con estos servicios se ha requerido la especialización del profesorado para dar atención educativa a los sujetos con discapacidad, la Escuela Normal de Especialización⁹ (ENE)¹⁰, fundada en 1943, su misión es ofrecer una formación inicial profesional en el campo de la Educación Especial, a través de la cual se brinde atención educativa a las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. La visión central es dar lugar a un reconocimiento nacional e internacional como institución de educación superior centrada en el campo de la educación especial, con apego a valores

⁶ Información retomada de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/institucional-que-es-educacion-especial.php>.

⁷ Servicios escolarizados de Educación Especial que atienden alumnos con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. La atención educativa que ofrece está dirigida a las alumnas y alumnos con discapacidad, discapacidad múltiple y trastornos graves del desarrollo que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que requieren de recursos especializados temporales o permanentes. Los alumnos de CAM recibirán atención en los diferentes niveles educativos: Inicial (45 días a 2 años 11 meses), preescolar (3 años a 5 años 11 meses), primaria (6 años a 14 años 11 meses), secundaria (12 años a 18 años), formación laboral (15 años a 22 años con permanencia hasta de 4 años).

⁸ Instancia técnico operativa de la educación especial que tienen como propósito impulsar y colaborar en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular, proporcionando apoyos técnicos, metodológicos que garanticen una atención de calidad a la población y particularmente a aquellos alumnos que presentan Discapacidad, Necesidades Educativas Especiales y Aptitudes Sobresaliente.

⁹ Institución que forma parte del sistema de educación superior, dependiente de la Secretaría de Educación Pública. A partir de este momento me referiré a la institución por sus siglas.

¹⁰ A partir de este momento me referiré a la institución por sus siglas.

de una sociedad democrática en la realidad y momento histórico en el que vivimos.

Cabe mencionar, que desde su constitución, se ha encargado de formar al profesorado bajo esquemas y modelos de atención de acuerdo a cada época con influencia internacional, retomado conceptos de discapacidad incluyéndolos en sus Planes y Programas de formación. En la actualidad esta escuela ofrece una formación inicial en el campo de la Educación Especial, organizada por áreas de atención: discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad auditiva y de lenguaje, ceguera y debilidad visual. Ha hecho uso de la terminología propuesta internacionalmente para denominar a la discapacidad de acuerdo a la influencia de cada paradigma o modelo de atención, por lo cual nos centraremos en esta institución y específicamente en el caso del área de atención de Discapacidad Intelectual.

Las reflexiones y cambios de paradigma que han propuesto organizaciones internacionales confines de organizar un esquema de innovación, la terminología ha cambiado de debido a las formas peyorativas y despectivas que expresan algunas personas denominadas “normales” en su discurso y algunas actitudes de rechazo, exclusión y miedo; en México se han retomado en estas instituciones anteriormente citas.

Un caso específico de influencia en la ENE proveniente de Estados Unidos, The American Association on Mental Retardation (AAMR)¹¹ cambió el término y su definición de Deficiencia Mental por Discapacidad Intelectual.

Derivado de estos cambios y ser congruente con la propuesta de esta Asociación en 2008 cambió su nombre por American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), en este esquema definió a la *discapacidad intelectual* como una *discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como*

¹¹ Una de las tareas de dicha Asociación es determinar los términos y categorías para el entendimiento de nuevas nomenclaturas con las cuales se delimitaran los procesos diagnósticos. De esa manera se adoptó discapacidad intelectual (Developmental Disabilities) Es importante mencionar que las noseografías empleadas actualmente siguen en revisión. Un ejemplo de ello lo encontramos en el artículo de Esperanza Pérez de Plá (2011), documento en el cual se hace un análisis de las clasificaciones presentadas en el DSM-IV, en el cual se plantean términos como autista (espectro autista), síndrome de Asperger y otras referencias más que aluden a un desequilibrio en las funciones mentales.

se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (Luckasson y cols. 2002: 8)¹², la definición intenta modificar la concepción de la discapacidad eliminando las clasificaciones (leve, severa, moderada), mirar al sujeto que la presenta desde sus posibilidades, entenderlo desde su *condición humana*.

En este momento es cuando surgen las preguntas: ¿Qué ocurre con el pensar de los sujetos denominados como “normales” respecto de la discapacidad intelectual?, ¿Las concepciones de las personas respecto a la discapacidad intelectual han cambiado por la terminología usada actualmente?

Contextualizando el campo en el que surgen las preguntas, se remonta a mi experiencia formativa en el periodo de 2001-2005, cuyo Plan de Estudios¹³ vigente fue el diseñado en 1985¹⁴, tenía como objetivos formar profesionales para ejercer la docencia en educación especial, preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativa, formar al futuro docente para actuar como agente permanente que propicie el desarrollo integral de las personas de las cuales requieren educación especial. El plan de estudios estaba dividido en ocho semestres con un tronco común y un área específica con seis áreas de atención: Audición y Lenguaje, Ceguera y Debilidad Visual, Deficiencia Mental¹⁵, Infracción e Inadaptación Social, Problemas de Aprendizaje y Trastornos neuromotores.

Derivado de modificaciones legislativas, políticas internacionales y nacionales fue necesario realizar adecuaciones ajustes y modificaciones a sus contenidos¹⁶. Como consecuencia, en algunos momentos y espacios curriculares la formación de los docentes que impartían las asignaturas quedaba sesgado con los objetivos y las exigencias de la realidad, de los servicios de educación especial (CAM, USAER), las categorías acerca del nuevo paradigma de la Discapacidad Intelectual, que intenta no etiquetar, proponiendo ver al sujeto desde su condición humana, se va desdibujando en

¹² http://www.aaidd.org/Policias/faq_intellectual_disability.shtml. Hora y fecha de consulta: 12:53 am, 20-Mayo-2008

¹³ Se retomará la definición en el Capítulo V “Antecedentes y principales modificaciones curriculares planteadas en la Escuela Normal de Especialización”.

¹⁴ En el mes de Julio de 2007 egresó la última generación en formación con este Plan de Estudios.

¹⁵ Termino anterior al de Discapacidad Intelectual.

¹⁶ Fue hasta el año 2004 que se cambió el Plan de Estudios y no solo en la ENE, sino en otras Escuelas Normales del país.

el discurso del profesorado en formación y que forma a formadores, cuando expresan *“Este alumno tiene discapacidad intelectual leve, severa, moderada”, algunos señalamientos como “Los alumnos con discapacidad intelectual no aprenden”, “No pueden llegar a ser independientes”, “No pueden tomar decisiones en la vida”*¹⁷, e inclusive se expresa que son los *“más bajitos”*¹⁸, los que pueden realizar actividades de solo pegar sopa o confeti en una hoja con una o varias figuras geométricas¹⁹.

En este momento se fragmentó lo escuchado²⁰, leído²¹ y observado en la institución de formación (ENE), en mi experiencia se observó que en estas instituciones, anteriormente citadas, existe un discurso por integrar, incluir y formar al sujeto con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para la vida; estas observaciones hacen interpretar que en el hacer del profesorado de educación especial, el profesorado catedrático de la escuela de formación, existen discursos y prácticas educativas impregnadas por una tendencia a la educación tradicional y confusión en el uso de los términos para nombrar a los sujetos con discapacidad. Asimismo, una tendencia a diluir la diferencia y la subjetividad, espacios, donde los sujetos con discapacidad intelectual son categorizados según su *coeficiente intelectual*²², determinando que sí y no pueden hacer, qué sí pueden y no aprender, sin tomar en cuenta su esencia. Se ha observado señalamientos que llevan a etiquetar, clasificar y etiquetar desde lo general sin retomar lo particular de cada sujeto.

Entonces surgen las preguntas de ¿Cómo se significa a un sujeto influido por el momento histórico social?, ¿Cómo se constituye con otros?, ¿Cómo es nombrado?, ¿Quién es y qué representa para los sujetos que se han nombrado como “normales”?

¹⁷ Es reiterativo el NO PUEDEN.

¹⁸ Término que la autora cuestiona a la persona que lo expresa comentado: ¿el más bajito? Se refiere a la estatura ¿verdad?

¹⁹ Derivado de la observación en las prácticas de docencia de la autora y también como profesora responsable en la ENE.

²⁰ Espacios de práctica, las escuelas de Educación Especial y en la escuela de formación.

²¹ Revisión de investigaciones, textos y artículos respecto del nuevo enfoque de la discapacidad intelectual.

²² Es una puntuación, resultado de alguna de las pruebas estandarizadas diseñadas para valorar la inteligencia.

Por lo tanto, la construcción del planteamiento del problema deviene de lo que se piensa y dice en los distintos espacios, mismos en los que se observó actitudes y gestos, se escuchó un discurso etiquetante, aludiendo que los sujetos con Discapacidad Intelectual no son capaces de aprender algunos contenidos establecidos por los planes y programas de educación básica y “no pueden aprender más de lo que su coeficiente intelectual determina”.

La problemática

En algún momento escuche de voz de la profesora María Araceli Montiel Oviedo²³, que la construcción de un problema teórico no se genera por sí solo, es el resultado de interrogaciones y replanteamientos formulados por el investigador desde sus referentes tanto prácticos como teóricos.

En función de este eje reflexivo, se puede afirmar que el objeto de esta investigación “*Algunos significados de la Discapacidad Intelectual en los formantes de la licenciatura de Educación Especial*”, deriva de observar y escuchar²⁴ el discurso de docentes como alumnos en formación de la Escuela Normal de Especialización.

En este sentido, abordar el tema de la discapacidad, implica hablar de diversos entramados donde aspectos como lo social, político, educativo, intersubjetivo, entre otros, constituyen un campo problemático denso. En este entrecruzamiento de dimensiones, las experiencias implicadas en el *proceso formativo* de los futuros especialistas por egresar de la ENE, resulta crucial,

²³Realizó sus estudios de Licenciatura en la Escuela Normal de Especialización. Concluyó la Maestría en Educación Especial en la Universidad Intercontinental. Su experiencia docente se ha nutrido con el desempeño como profesora en los niveles educativos básico, medio superior y superior. En el nivel licenciatura ha impartido cursos de Educación Especial en la Escuela Normal de Especialización; en la Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Anáhuac; en la Licenciatura en Psicología de la FES-IZTACALA, UNAM; en las Divisiones de Educación Continua de la Facultad de Psicología de la UNAM, de la Universidad Iberoamericana, de la Universidad Anáhuac, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y de la Fundación John Langdon Down, AC.

²⁴ Como alumna en formación del Plan de Estudios de 1985, Generación 2001-2005, así como profesora de la Institución en el transcurso de los ciclos escolares 2007 a 2009.

pues en sus primeros acercamientos al terreno se formulan interrogantes y referencias múltiples respecto a los sujetos con discapacidad intelectual, cuya recuperación resulta fundamental para esta investigación.

Siguiendo las ideas de Ana María Fernández (2007:28-29), *“la tarea en el terreno de la investigación consiste en pensar problemáticamente”*, es decir, en formularse preguntas para problematizar el objeto de investigación, pues de esa manera se puede dar lugar a una mirada interdisciplinaria y no desde una sola perspectiva teórica.

Respecto de esta realidad, en un escenario de la Educación Especial, como es la Escuela Normal de Especialización, con actores como el profesorado en formación y en práctica, el sujeto con discapacidad intelectual, provoca se elaboren específicamente para esta investigación:

- ¿Cuáles son las prácticas de formación del docente de Educación Especial respecto del sujeto con discapacidad intelectual?, ¿Cómo se forma teórica y prácticamente?
- ¿Cuáles son las significaciones en el proceso de formación del profesorado de Educación Especial respecto del sujeto con discapacidad intelectual?
- ¿Dónde surge la lectura del profesorado de Educación Especial respecto del sujeto con discapacidad intelectual?, ¿En qué momento, el docente se pone a pensar quién es el sujeto con el que se relaciona día a día al ejercer su práctica educativa?
- ¿Cómo y qué piensa el profesorado en formación acerca de sus alumnos con discapacidad intelectual?

Son tantas las interrogantes que se entrecruzan en el campo estudiado en la presente investigación, que nos resulta imprescindible formular nuestra interrogante principal de esta investigación:

¿Qué representa el sujeto con Discapacidad Intelectual para el deseo del docente de educación especial que se encuentra en formación en la ENE?

Lo cual nos lleva a plantear los siguientes supuestos:

- Las significaciones del docente de Educación Especial intervienen en la formación del sujeto con Discapacidad Intelectual.
- Hay una distancia entre lo que se dice y hace, se anticipa que el sujeto con discapacidad intelectual no aprehende la realidad, misma que es una construcción social.

Por lo tanto, nuestro **objeto de estudio** es *“Conocer los significados y modos de percibir la discapacidad intelectual, por parte de los alumnos formantes de la Escuela Normal de Especialización”*.

Teniendo como **contexto social y particular** espacios donde se forma el profesorado de Educación especial: Escuela Normal de Especialización.

Con la finalidad de “mirar” el campo estudiado desde otra perspectiva que no sea la construida desde la Educación Especial, se aborda acompañada de la Psicología Social, se intenta *“dar cuenta de los procesos implicados en la subjetividad colectiva en la producción de sujetos, procesos en donde el inconsciente y las redes institucionales que arman la vida social tienen un papel fundamental”* (Baz, 1996:61).

La idea de realizar esta investigación surge de las inquietudes generadas a partir de mi experiencia como alumna de la Escuela Normal de Especialización (2001-2005), donde se observó y escuchó el discurso de docentes catedráticos de esta institución, asimismo del profesorado de los servicios de Educación Especial y como profesora en la institución de formación (ENE).

Por lo tanto, el propósito de este escrito es *“Conocer los significados y modos de percibir la discapacidad intelectual como condición humana, por parte de los alumnos formantes de la Escuela Normal de Especialización”*, que emerge de la experiencia social y educativa tanto en el trayecto antes y durante de su estancia en la ENE.

Por las características del tema abordar, donde se involucran procesos subjetivos que impactan en la formación del sujeto con “Discapacidad Intelectual”, y en los cuales que el profesorado, enfrentándose a dos vertientes

que implican la mirada desde lo negativo, donde habitan las etiquetas, hasta que se llega a homogeneizar a los sujetos.

Es de esta forma que esta investigación se centró en conocer los significados y modos de percibir la discapacidad intelectual como condición humana, por parte de los alumnos formantes de la Escuela Normal de Especialización.

De esta manera, el lugar desde el cual surge esta investigación y el motivo de búsqueda inicial tiene como contexto institucional: la problematización la Escuela Normal de Especialización, que apoyada en la definición de Psicología Social²⁵ de Enrique Pichon Riviére, definida *como “Ciencia que estudia los vínculos interpersonales y otras formas de interacción, se particulariza por ser operativa e instrumental y orientada a un cambio social planificado. La Psicología Social es direccional y significativa en el sentido de que está orientada hacia el cambio, que es la forma de operar”* (Pichon, 2007 cfr.)

Desde la Psicología Social nos permite considerar la construcción de ideas colectivas brindando elementos reflexivos, a partir del análisis del lenguaje y la comunicación como herramientas para la interpretación, con la intención de conocer lo que sucede en la vida cotidiana, enfatizando en significados colectivos sociales que surgen de la interacción social como las significaciones.

Siendo la Educación Especial una modalidad de la Educación Básica, que a su vez, la educación se encuentra ubicado en el campo de las Ciencias Sociales, debido a que es un lugar donde se establecen, además del proceso de enseñanza aprendizaje, una serie de interacciones, interrelaciones entre profesorado y alumnos que conforman un grupo en una institución, mismos que interactúan “cara a cara” en un proceso en el que aprehenden formas de ser de otros sujetos y los expresan ante otros.

Dentro de la Psicología Social, ha surgido el interés por lo que ocurre en la vida cotidiana que enfatiza los significados sociales, que su complejidad se entreteje bajo la aprehensión de normas, hábitos, costumbres, desde la cultura de una sociedad.

²⁵ Esta definición no es la única, por las características de este escrito se retoma su pertinencia al mismo. Es una de entre otras perspectivas de Psicología Social.

Por lo cual, la pertinencia y relevancia del tema para abordarlo desde la perspectiva de la Psicología Social permite comprender las significaciones imaginarias y el proceso de subjetivación, elementos presentes en la construcción la imagen, creencias y saberes respecto del sujeto con discapacidad intelectual de parte del futuro del profesorado de educación especial, factor importante para complementar y contribuir a las investigaciones realizadas desde la Educación Especial, que por lo general se desarrollan desde enfoques pedagógicos (didáctico) y lo educativo (escolar). Al mismo tiempo permite la construcción de un abordaje interdisciplinario.

“Al hablar del abordaje interdisciplinario de una situación social entendemos que esta metodología comprende el estudio en detalle, en profundidad y en el ámbito total, de todas a las partes de un problema. Allí se da la síntesis dialéctica entre texto y contexto. Surge dicha definición la necesidad de trabajar en grupos formados por integrantes de diversas especialidades que conciernen al problema indagado” (Pichon Rivière, 2007:151).

El lector encontrará en los capítulos siguientes: un recorrido histórico – social, las primeras formas de la Educación Especial en México, la constitución y conformación de la Escuela Normal de Especialización (ENE) y cambios en cuestión de su currículo, así como un acercamiento a los conceptos a construir para la elaboración de la tesis, además de un acercamiento de metodología, al dispositivo de análisis e intervención que contempla la realización de entrevistas grupales en la escuela de formación (ENE).

El Capítulo I *“Lo histórico y el haciendo de la formación del Profesor de Educación Especial”*, se plantean antecedentes y principales modificaciones curriculares planteadas en la Escuela Normal de Especialización, se reconstruyen los antecedentes de la constitución de la ENE, la concepción de educación, el plan actual de formación y sus implicaciones, las características de la Educación Especial en México, planes y programas de Educación Básica como partes fundantes para el trabajo del profesorado.

El Capítulo II *“La metodología y la intervención en el campo investigado”*, se desglosa la metodología para el desarrollo del presente documento, las técnicas, instrumentos y el dispositivo de intervención teniendo como parte fundamental la entrevista grupal que promueve la discusión sobre un tema para

ser leído y escuchado de forma grupal. Asimismo, se plantean las categorías de análisis bajo un esquema de investigación constructivista y socio crítico desde la etnografía.

El Capítulo III *“El devenir de las significaciones de la Discapacidad Intelectual”*, se reconstruyen los antecedentes: concepciones de la Discapacidad Intelectual, los Modelos de intervención en el campo de la discapacidad, el estigma y el planteamiento de la discapacidad intelectual como condición humana más no como limitación.

En el Capítulo IV *“Trabajo de terreno: Las experiencias, recuerdos y la formación”*, se detallan fragmentos de las entrevistas grupales realizadas en la ENE a fin de analizar en lo referente a las preguntas eje planteadas en el Capítulo III.

Finalmente, en las Reflexiones Finales se plantean las premisas derivadas de la investigación de campo a fin de entender lo que ocurre en el campo de formación respecto del sujeto con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO I

Lo histórico y el haciendo de la formación del Profesor de Educación Especial

*“El buen maestro defiende a sus alumnos
contra su propia influencia personal.”*

Albert Einstein

1.1. De la problemática: la formación del profesorado

El planteamiento del problema definido teóricamente en este proyecto como deseo de saber, un querer entender algo más que lo que se nos presenta como interpretación de las interrogantes sobre un tiempo y espacio, que implica una búsqueda de respuestas exige reflexión del investigador pueda dilucidar e interpretar. Su punto de partida es el deseo de saber del investigador que se relaciona con su historia, su vida profesional, su forma de interpretar el sentido de su intervención, que permiten la significación de la realidad, la cual se problematiza por lo que permite determinar ¿Qué es lo que el investigador decide describir?, ¿Qué preguntas considera pertinentes?

Asimismo, Para hablar del problema es necesario contextualizar y escribir sobre la formación de la autora: ¿qué espacio y tiempo se dio mi formación a nivel superior?, ¿por qué estoy en este proceso (Maestría)? y ¿qué mi interesa investigar y por qué?

Por lo tanto, derivado de los cuestionamientos planteados en la Introducción de este Los cuestionamientos son algunas preguntas al respecto de esa problematización que surgen a partir del contexto la Escuela Normal de Especialización: ¿Es objeto de reinventarse según las necesidades de los alumnos con discapacidad?, ¿En ese lugar se omiten o modifican actitudes discriminatorias para construir una sociedad inclusiva?, ¿Considera la búsqueda interminable de formas para responder a la diversidad (de alumnos y

profesores)?, ¿La condición de cambiar los planes de estudio, permite cambiar las prácticas de inclusión, formas de pensar y sentir del egresado de formación respecto de la discapacidad?, ¿Cómo se concibe al sujeto con discapacidad?, ¿Cómo sujetos pasivos insertados en un proceso de intervención educativa, sin reflexión, sin creatividad, reproduciendo modelos derivados de una visión institucional coordinada por la Dirección de Educación Especial? O bien ¿Cómo sujetos capaces de crear y decidir formas de participar en una práctica enriquecida?

El hecho de ubicarnos en el contexto de formación del profesorado de Educación Especial, la Escuela Normal de Especialización nos remonta hablar de tres ejes importantes: el primero es los antecedentes de la formación que se ha generado a partir de esta institución formadora de formadores, segundo de la formación como concepto para entender y comprender un tercer punto que es la formación del profesor en Educación Especial, ante cambios internacionales y nacionales.

Con el objetivo de conocer algunos *significados de la Discapacidad Intelectual en los formantes de la licenciatura de Educación Especial*, nos remonta a hablar del término de *formación*, de sus entramados, por referir uno de ellos el currículo algunos lo llaman *estado del arte*.

Esto implica desarrollar parte de los antecedentes del objeto de estudio, que son las teniendo como contexto social y particular espacios donde se forma el profesorado de Educación especial: Escuela Normal de Especialización, en este caso, es la concepción de la discapacidad intelectual, en sí de la concepción de sujeto. “*Es un intento de retomar la historia, como acepción de síntesis, invención, evocando lo ausente, que es resultado del trabajo de la conciencia para construir como algo permanente sin repetir*”, tal como lo explica Raymundo Mier” (1998a: 88-89).

Por otra parte, también retomamos lo que Hugo Zemmelman define como una *experiencia histórica como el recorte de realidad en que se conjuga lo objetivo, sometido a regularidad, con la capacidad de construir lo objetivamente posible que no necesariamente lo está* (Zemmelman 2003:35). En la experiencia histórica se encuentra la capacidad de captar la necesidad de cambio, de transformación y análisis para concretar en el presente.

“Plantear la problemática de la construcción de los objetos que hacen posible el conocimiento del campo propio de esa ciencia y que son las bases desde las cuales se determinan las posibilidades objetivas para influir sobre los procesos” (Zemmelman 2003:45).

En este caso tenemos la idea de reconstrucción incluyendo elementos que influyen en el presente, que quizá puedan dar pie a alternativas posibles para un cambio epistemológico, que puede promover la transformación de la conciencia, las significaciones e imaginarios que etiquetan a las personas con discapacidad intelectual.

Para los fines de esta investigación nos es imprescindible retomar el tema de la *formación* del profesorado de educación especial y sus significaciones respecto de la discapacidad implica la dimensión epistemológica que funda el conocimiento, el campo de saber, como espacio conformado por discursos, prácticas, normas, estrategias que van configurando situaciones de la enseñanza; la escuela y el profesor, entonces la relación del sujeto con el conocimiento en tanto que proceso de construcción, procesos que ponen en el centro del debate a la práctica docente y a sus sujetos como sujetos de conocimiento.

El profesor es un sujeto social que de acuerdo con sus condiciones personales e institucionales realiza una labor educativa, le implica un esfuerzo sostenido tanto físico, como afectivo e intelectual, durante su jornada laboral. En esa labor, el docente aplica sus conocimientos profesionales, de un saber que cree tener pretendiendo el sujeto, que es su alumno tenga conocimiento, hacerle ver que como docente que es sabe. Es portador de una intencionalidad, sujetado a normas de una sociedad, de una institución como la escuela. Puede ser un mediador entre el alumno y la cultura a través de su nivel cultural.

Ese docente no solamente ha aprendido a largo de su vida, sino que como sujeto social que es, se ha visto envuelto en una red relaciones, mismas que han permitido dar formación a su ser. Esa formación es un movimiento en el que se encuentran implicados el saber hacer y saber ser, implica procesos psíquicos inconscientes. Concierno al sujeto a nivel de su ser en el saber, sentir y ser consigo y con otros sujetos, es un proceso de transformación de sí

mismo en el que el sujeto construye capacidades, formas de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender.

Como sujeto social, el docente legitima y reproduce imaginarios que regulan y orientan las acciones de los sujetos que constituyen la sociedad y que a su vez determina las maneras de sentir, desear y de pensar.

A través de las observaciones y experiencias a lo largo de la formación en distintos espacios educativos en los que se encuentra en interacción y relación el docente de Educación Especial con los sujetos con discapacidad intelectual, tiene la posibilidad de ser un facilitador, una fuente de información, un sujeto con un discurso los alumnos también pueden expresar a otros sujetos. Esto puede reflejar las significaciones e imaginarios, la realidad de una sociedad en la cual se ha institucionalizado y legitimado, siendo una parte aprehendida por los sujetos que en una situación de interacción en la que se expresa a otro sujeto.

Esa realidad que se vuelve una cotidianeidad surgen las las significaciones de los maestros que en su mayoría expresan sus significaciones respecto al sujeto con discapacidad intelectual, asumiendo que el sujeto con discapacidad intelectual no es capaz de realizar actos de conocimiento y que es un sujeto cognoscente, que se apropia y aprehende actitudes y el discurso del docente.

Tanto el docente como el sujeto con discapacidad intelectual son sujetos de acción, misma que conlleva apropiarnos algo de la realidad en un presente efímero, es tomar para *sí* algo de ella, es hacerse “dueño” de ella por medio de la relación, interacción, exteriorización de las experiencias, sentimientos, creencias, ideas, conceptos.

Sujetos agentes de acción que se encuentra en interacción con el objeto que se desea aprehender, puede representar al objeto sin su presencia. Tiene una naturaleza que se refiere al yo, el espíritu o la conciencia como principio determinante del mundo del conocimiento o de la acción, siendo una capacidad de iniciativa.

En el proceso de apropiación interviene el contexto, el contenido y los referentes con los que cuenta el sujeto. Es una acción que se compone de diversos elementos, es la unión de varias cosas en el que se involucran elementos del contexto y contribuye tanto al desarrollo del sujeto como a la

comprensión y explicación de la realidad en la que experimenta una serie de vivencias.

Una vez aprehendida, apropiada, entendida la realidad el sujeto comienza a desarrollar imágenes, ellas permiten apropiarnos, hacer presente algo sin su presencia física, realizar una construcción simbólica, una significación y crear una imagen de lo existente en la realidad.

Somos sujetos sociales con necesidad de expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos, creencias. Además de aprehender, reproducir lo acontecido en el contexto a partir de la interacción con lo cotidiano es como se aprehende, nos apropiamos de actitudes, gestos, pensamientos de otros sujetos. Todo lo expresamos por medio del lenguaje.

Para Lacan es claro que el lenguaje antes que significar algo, significa para alguien, *“un sujeto al hablar queda representado por lo que dice, por el modo que es escuchado, que es más de lo que dice o algo diferente y que, por tanto, ignora”*, como cita Carlos Fernández Gaos (Fernández, 2005: 183).

Nosotros sujetos de relaciones, mismas que abren camino a una interrelación en el mundo de la subjetividad, concierne a las relaciones entre los diferentes sujetos, es una intercomunicación en la que se comparten conocimientos con otros en la vida. Sin interacción con otros sujetos no podríamos desarrollarnos, dar contenido a nuestras facultades, por ende no podríamos conocer. La interacción en primera instancia es una necesidad para la aprehensión de la realidad.

Los sujetos integramos el mundo tenemos la necesidad de socializar, interactuar, convivir, compartir, expresar y comunicar a otros lo que pensamos, sentimos y vivimos, por ende nuestras experiencias, que devienen de una acción en un mundo conformado por significados, construido por nosotros y por nuestros antecesores.

La interacción en el mundo se da a través de la **subjetividad**, esa interacción que implica hablar de la relación entre sujetos, entre un yo y el otro, de tu estar ahí y mi estar aquí. Relación como punto de partida para la construcción social de la realidad construida por medio de la intersubjetividad en la cual el otro es como yo, capaz de actuar y pensar.

Cabe anotar que el proceso de subjetividad compartimos nuestros conocimientos, es una interacción que forma y otorga sentido a los objetos, a

las relaciones entre sujetos y en la formación del propio sujeto como alguien social poniéndose de manifiesto el procesos de comunicación, en la que se habla de algo, se establece una relación entre quién habla y escucha al que se funda en la comprensión del otro que consiste en la capacidad de comprender a los otros.

La comunicación permite dar a conocer a un sujeto lo que otro sabe y piensa. Pero es por medio del lenguaje que es *la capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas de subjetividad “aquí y ahora”* (Berger y Luckmann, 2005: 54). El lenguaje que permite construir símbolos que es parte constitutiva de la realidad.

Cualquier discurso del ser humano sobre sí mismo implica asumir una postura respecto de sus atributos y en consecuencia, respecto de cómo ha de entenderse su humanidad (Fernández, 2005: 178).

Como señala Jaques Lacan no hay sujeto si no como efecto del discurso del Otro, lugar de los significantes; hombre o mujer, se constituye no sólo por la vida biológica, sino en la medida en que ésta exista en el lenguaje, como cita Carlos Fernández Gaos (Mondragón, 2005: 180).

Se trata directamente con el sujeto del lenguaje, sujetado al lenguaje... es un discurso que no le pertenece en tanto ser consciente y, sin embargo, habla a través de él. Es un discurso de otro (Fernández, 2005: 182).

En un contexto educativo, situando a un actor, que es el alumno, en específico en la Educación Especial, el sujeto con Discapacidad Intelectual ha sido nombrado de diversas por cada uno de los modelos que han pretendido dar atención para su desarrollo, integración y adaptación en la sociedad maneras al o largo de la historia.

Por lo tanto, comenzaremos abordar el tema de la formación como construcción de la identidad docente, concepto que nos abre al tema de los antecedentes de la formación en la Escuela Normal de Especialización, con la finalidad de conocer el estado de arte del problemática, para ello, abordaremos el concepto de significaciones imaginarias sociales, imaginario social y lo histórico social. Finalmente, retomaremos las bases de la Educación Especial en México.

1.1.1. La formación como construcción de la identidad docente

Los apoyos del profesor de primera instancia son la formación, la profesionalización y la educación. Iniciaremos por delimitar la formación, palabra latina proveniente de *formatio*, verbo asociado al verbo formar, que otorga forma a alguna cosa, es una palabra que se aplica a varios ámbitos, principalmente nos interesa la definición del ámbito educativo.

La formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional, aportación para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión.

En este ámbito alude a procesos de instrucción, a la formación profesional y la adquisición de conocimientos teóricos para su desempeño, pero si lo reducimos a esto solamente hablamos del proceso de enseñanza, sin contar con los procesos subjetivos, que movilización afectos, deseos, fantasías, vínculos que están presentes en las relaciones de la práctica educativa en la que se forma un sujeto.

La formación implica procesos subjetivos vinculados al aprendizaje y la aplicación de conocimientos que ha elaborado y aprehendido el sujeto a nivel de su ser y saber, es un proceso donde se transforma y se adquiere capacidades, formas de actuar, sentir, comprender, sentir que configuran las significaciones sociales, a su vez la identidad del docente, como lo plantea Raúl Enrique Anzaldúa Arce (2004; 97) *“la identidad se constituye a partir del entrecruzamiento de múltiples imaginarios: el imaginario personal, el institucional, el laboral y el cultural”*.

Refiere que el *imaginario personal* se encuentra ubicado el deseo que se manifiesta en fantasías sobre el quehacer docente, en vínculos que se “repiten” y “reviven” experiencias reales o ficticias del pasado en las prácticas educativas; el *imaginario institucional* se refiere a la estructura y conformación de los contenidos de planes y programas de estudio de las escuelas normales y de centros de formación, donde se establece el perfil del egresado; el *imaginario laboral* es expresado en los perfiles de puesto que regulan las funciones y práctica de docentes, finalmente el *imaginario cultural* son las

significaciones sociales cargadas de creencias y valores sobre la profesión docente que se difunden a través de diferentes medios (Anzaldúa 2004, cfr).

En el caso de esta investigación hacemos referencia a los imaginarios planteados por Raúl Anzaldúa, debido a que se relacionan inicialmente, con nuestra pregunta central: *¿Qué representa el sujeto con Discapacidad Intelectual para el deseo del docente de educación especial que se encuentra en formación en la ENE?*

Nuestra pregunta plantea la representación que nos remonta a las significaciones sociales y el deseo que se manifiesta en fantasías sobre el quehacer docente, en vínculos derivados de las experiencias pasadas.

Estas significaciones sociales se derivan de los imaginarios, pero ¿qué es el imaginario? para continuar con la realización del presente proyecto de investigación es importante trabajar el concepto de imaginario.

En esta investigación, nos referimos al planteamiento de Cornelius Castoriadis, expresó que el individuo es producto social de una etapa dada de unas creencias, costumbres en determinado tiempo y espacio, de una cultura y una sociedad.

La psique humana se diferencia de la animal, definiéndola como afuncional (entiéndase como funcional a todo lo que obedece a necesidades físicas), esa diferencia es por el hecho de imaginar, crear, representar y significar. Cuando un ser humano nace, la psique es una prolongación de la necesidad del lactante de ver a otros sujetos como así mismo, para el niño no hay distinción, pensándose como “soy todo, soy el mismo ser, todo es yo mismo, nada está fuera de mí”, es el principio de la subjetividad él: soy todo, ve a la madre como parte de sí, no distingue de él y ella, son uno solo. A esto, lo ha llamado mónada que constituye la aprehensión del estado caótico, porque el ser humano, de manera singular, al nacer es un fragmento de caos, abismo.

La psique humana del ser humano presenta deseos, intenciones, mismos que tienden a ser reprimidos, es decir, son negados o quitados al sujeto al comenzar a socializar con otros sujetos. En el momento en que la madre no cubre el deseo del niño, no siempre está con él, esto da pie a una fractura entre ella y él, porque ella ya no está solamente para cubrir sus necesidades, entonces el niño se percata de la existencia de otros sujetos, es el inicio de la socialización La represión de deseos me recuerda al imaginario

radical tiene el poder de crear y necesario sea dominado, canalizado y regulado, hace surgir su tiempo, contexto, un flujo representativo, afectivo e intencional, esta creación significa hacer, ser nuevas formas de ser.

Cuando el sujeto comienza a ser parte de la sociedad, se apropia de las *significaciones sociales* creadas en la sociedad y cultura a la cual pertenece, para entrar, estar y ser en esa sociedad es necesario el sujeto socialice, entiéndase como socialización al magma de *significaciones imaginarias sociales* que otorgan sentido a la vida social, colectiva e individual. Lo social es el proceso y espacio de creación para satisfacer la necesidad de la psique, espacio y tiempo sociohistórico, dando origen a nuevas significaciones sociales.

Las significaciones imaginarias sociales funcionan: instituyendo y creando, manteniendo y justificando (legitimación, integración y consenso) y cuestionando y criticando un orden social.

Las significaciones imaginarias sociales instituyen y crean un orden social, asimismo son instituidas y creadas por este mismo orden. La problemática de la institución y la creación social se encuentra inscrita en la tensión entre la determinación y la indeterminación sociocultural de estas significaciones. Además, cuestionan un orden social a través de la crítica, la reforma y el cambio de una sociedad determinada. La creatividad de las significaciones remite a “lo imaginario” como fuente de lo nuevo radical, por lo que una sociedad es instituida y fundada en lo imaginario, la sociedad se instituye instituyendo un mundo de significaciones.

Por lo que estas significaciones imaginarias sociales, fundadas en “lo imaginario social”, se establecen como condiciones de posibilidad representarse y existir en la sociedad. Las significaciones son un elemento importante en el hacer social, debido a estas significaciones se delimita a la cultura, dándole un carácter de especificidad que permite diferenciar una cultura de la otra, la sociedad suscita un mundo de significaciones y ella misma existe con referencia a tal mundo. Las significaciones no sólo se encuentran en el orden de lo social sino también de manera individual, permitiendo al sujeto instituir su propia red simbólica depositada en la sociedad.

La sociedad crea una red de significaciones que constituyen y controlan a la misma, y es a través de éstas que el sujeto adoptaría un manual (principio

de realidad) de lo que debe y no debe ser y hacer dentro de la sociedad. Todas estas significaciones se forman a partir de lo simbólico como creación del lenguaje, lo imaginario tiene que utilizar lo simbólico, no solo para expresarse, sino para existir. Es así como las instituciones sólo pueden existir en lo simbólico, aunque no sean netamente simbólicas.

Siguiendo estos parámetros se entiende que la sociedad necesita de imaginarios para construirse, transformarse e incorporarse en la experiencia vital de los sujetos, siendo estas significaciones las que instituye a los principales organismos, como la familia, la religión y el estado, permitiendo situarlos en la trama del poder dentro de la sociedad, incorporando la necesidad constante de buscar nuevos significantes que les permitan entender lo instituido, siendo los imaginarios primarios la fuente de interpretación usada por los imaginarios secundarios.

Ante esta situación, Castoriadis nos explica la existencia de un “imaginario social instituyente”, capaz de crear instituciones, animadas o portadoras de significaciones; estas instituciones las sostiene las significación imaginaria social. El imaginario social instituido asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas...regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras formas” (Castoriadis, 2002:96).

El concepto de imaginario social alude a las significaciones por las cuales una institución, grupo, colectivo se instituye y establece las formas de relacionarse y da sentido a las formas de organizarse, son aquello por lo que los sujetos son formados como sujetos sociales, que pueden representar y pensar de manera compatible con la sociedad. Esto conforma sujetos sociales, son lo que se representan y practica que tiene una historia y temporalidad. Las significaciones sociales se organizan por centrales (primeras) y derivadas (segundas), las centrales *“son las que dan existencia en una sociedad determinada a la coparticipación de objetos, actos individuos...instituyen un modo de ser de las cosas y los individuos referidos a ellas”* (Fernández, 2007:44), son creadoras de objetos y organizadoras del mundo, en tanto mundo exterior a la sociedad como mundo social, debe ser considerada como

lo que opera en lo implícito sin que necesariamente nadie piense en ella en tanto tal.

Por ello, las *significaciones centrales* no establecen significaciones “de algo” ni, tampoco, a no ser en un sentido secundario, significaciones agregadas a algo o referidas a algo. Porque son estas significaciones centrales las que dan existencia. Las *significaciones derivadas* instrumentan e instituyen son portadoras de las significaciones sociales centrales de la sociedad a la que se refieren.

El tema del imaginario social nos remonta hablar de la imaginación, parte de la psique humana que siendo dinámica, es un flujo, movimiento de representaciones, deseos y afectos. En la psique humana siempre habrá: imágenes, recuerdos, anhelos, temores, estados de ánimo, están dentro del sujeto y no son racionales, inclusive pueden representar intenciones y deseos.

“La imaginación implica un deseo, para canalizar dicho deseo es necesario la socialización, si hay una ausencia de ella, los sujetos no podríamos relacionarnos con otros sujetos, no aprenderíamos el lenguaje, a comunicarnos, por lo tanto no podríamos sobrevivir, si los seres humanos se entregan a esta imaginación no pueden sobrevivir... los deseos que surgen en su seno no llevan al sujeto hacia la vida en común” (Castoriadis, 2002:96), esto es, el sujeto incluye en su estructura psíquica y social, es necesario socializar, aprehender los esquemas imaginarios establecidos por la sociedad y la cultura: el arte, filosofía y ciencia. Estos son esquemas que conforman un parentesco, crean, brindan forma al caos, una forma aprehensible para los seres humanos. Pero la filosofía y la ciencia tratan de dilucidar el mundo.

El “imaginario social” es el fundamento ilimitado e insondable en el cual descansa toda sociedad dada, la condición de posibilidad, es el conjunto de significaciones que es la articulación última de la sociedad y de un conjunto de esquemas organizadores.

Los imaginarios plasman de poder a las instituciones sociales a través de sus significaciones, posicionándolos como ejes normativos de la sociedad. La sociedad no contendría a las instituciones de poder, sino existiría la influencia de la cultura, que a través de las significaciones le ha otorgado ese lugar.

Este poder instituido en la cultura hace que la sociedad asuma como absoluto lo imaginario, delimitando el decir y hacer social; este proceso de dar significado a las cosas otorgándoles poder y un lugar dentro de la sociedad, no solo pasa en las instituciones ejes de la misma, sino también en todo ejercicio y acto cultural, es decir en toda relación sujeto-sociedad.

Entender lo social a través del imaginario, sería en consecuencia entender o comprender las relaciones simbólicas de los sujetos de las cuales está hecha la sociedad y le dan sentido. A su vez estas relaciones simbólicas en la medida en que están en constante cambio dan explicación del pasado, del presente y permiten identificar lo posible.

El imaginario, será el elemento conceptual que permitirá conocer las percepciones, la forma como se interpreta y se entiende la realidad de parte de la sociedad, un grupo o institución esa consistencia espacial que se suele denominar con el nombre de realidad.

De esta manera, la propuesta de Castoriadis se centra en cuestionar, problematizar, interrogar a la *praxis* para interpretar a la sociedad porque la acción de los hombres es el único lugar en el que las ideas y los proyectos pueden desarrollar significación.

De allí que el movimiento vital de la *praxis* social debe ser el desarrollo y el ejercicio de la autonomía. La creación de un modelo social signado por la acción autónoma de los individuos y el colectivo. En efecto, afirma Castoriadis (1983: 129-130), *“Llamamos praxis a ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía. La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis. En la praxis hay un por hacer, pero este por hacer es específico: es precisamente el desarrollo de la autonomía del otro o de los otros”*.

La *praxis* busca la transformación, el haciéndose, el cambio, libera la imaginación, la invención del individuo y la sociedad hacia el ejercicio efectivo de la autonomía. La autonomía es la motivación, el deseo y la intención que mueve a los individuos y al colectivo a emprender acciones. Se tiene así un imaginario donde el sentido de las significaciones consiste en el desarrollo y ejercicio de la autonomía del sujeto.

Y agrega Castoriadis, la autonomía es mi ley, que se opone a la regulación por el inconsciente, que es la ley por otro. A lo que refiere es que el Yo, lo consciente, es autónomo, porque tiene la facultad de regularse a sí mismo mediante la acción. El ello, lo inconsciente, es heteronomía, legislación dada por otro; un otro que está en mí, compuesto de instintos, deseos, y todos los valores, normas, a partir de las cuales se educa al individuo.

En la constitución del sujeto, Castoriadis habla de poder desarrollar la autonomía, *“tener una sociedad autónoma, con un rol poiético (da sentido al mundo y a la vida). Piensa la autonomía puede ser posible cuando exista una reforma radical de la educación, consistiendo: en tener en cuenta, en grado mucho mayor la cuestión de la autonomía de los alumnos, incluyendo sus dimensiones psicoanalíticas, cosas que hoy no ocurre”* (Castoriadis, 2002:112).

“La autonomía se convierte entonces en: mi discurso debe tomar el lugar del discurso del Otro, de un discurso que está en mí y me domina: habla por mí...” (Castoriadis, 1983: 98), la autonomía responde al ser, que se traduce en la forma que un sujeto pueda desear, es el ejercicio de la praxis por el individuo mediante las acciones se crea la autonomía, se manifiesta en las prácticas cotidianas en el momento que el hacer, el pensar, el decir se presentan como una unidad y transforma el estilo de vida de los sujetos.

La autonomía deviene de la acción, creación, invención, de ese instante en el que el sujeto reflexiona, analiza, crítica y cuestiona lo que acontece. El hombre antes de cualquier pensamiento lógico o categoría trascendental es un cuerpo que se mueve, participa en el mundo con una carga de significaciones que le dan

En cuanto a la autonomía de la sociedad, ésta se produce porque la autonomía del sujeto, en la medida que constituye su Yo en esa misma proporción contribuye a construir la autonomía social; la autonomía del individuo adquiere sentido y contenido una vez que acepta la existencia de los otros, tiene que ver con el reconocerse a sí mismo en la realidad efectiva social. La autonomía tiene que ver con la convivencia con los otros, es una praxis individual y colectiva que se desarrolla en lo social y lo social tiene que ver con la intersubjetividad, con la experiencia histórica de los sujeto y como tal él es un ser de la historia, está en la historia.

Según Castoriadis (1983: 129), hasta ahora la reflexión sobre la sociedad y la historia se han hecho desde lo lógico y lo ontológico, definiéndolos como una *“suma y secuencia de acciones (conscientes o no) de una multiplicidad de sujetos, determinadas por relaciones necesarias y a través de las cuales un sistema de ideas se encarna en un conjunto de cosas (o lo refleja)”* ; por esta razón, lo social y lo histórico están reducidos a lo racional formal, a la idea o al concepto.

Este modo de hacer historia responde a que las relaciones que emprende cada sociedad en particular con su pasado y con su presente brotan cada vez como situaciones nuevas, distintas a las establecidas; no son actualizaciones de escenarios prefijados. El tiempo como producto de lo imaginario histórico-social consiste en el surgimiento de situaciones distintas a las establecidas, en el aparecer de otras formas sociales, de nuevas significaciones, instituciones. El tiempo es la condición para constituir cambios en las formas o modelos dados, que ofrece la posibilidad de que lo establecido pueda transformarse en otra situación.

El tiempo es la dimensión que une lo social y lo histórico que a su vez se concibe como la experiencia de vida que surge en un momento dado. Dicho de otro modo, es la vida social efectiva inseparable de la experiencia como presencia que aparece en un tiempo dado como una práctica.

Lo histórico-social es el ámbito de la creación humana, cada sociedad existe como una institución histórica, la institución es la que da cuenta del modelo social específico creado en una época determinada por los sujetos y la sociedad.

Por ello comenzaremos por explicar los antecedentes que dan origen a la formación del profesorado de Educación Especial.

1.1.2. Antecedentes de la formación del profesorado de Educación Especial

La formación de profesorado como tema educativo se ha ubicado, principalmente e inicialmente, en un espacio denominado “escuelas normales”. Esta es escuelas normales *“tienden a conservar algunas marcas de sus orígenes en su misión y organización, esa sedimentación histórica de diversas instituciones formadoras de maestros creadas en distintas épocas no significa que hayan permanecido tal cual desde que se fundaron hasta nuestros días; por el contrario, todas han experimentado múltiples transformaciones, unas como resultado de las políticas orientadas a reformarlas, otras por la permanente influencia a que están sometidas, del medio social, cultural y político en el que se desarrollan y unas más por las transformaciones experimentadas en el sistema educativo nacional y el mercado laboral: las condiciones de trabajo y el salario de los maestros”* (Arnaut, 2004:9).

En México, su conformación, se origina después del movimiento de Independencia en México, bajo un contexto de inestabilidad económica, con la intención de construir una nación, se decide constituir las primeras escuelas bajo el control de particulares y eclesiásticos.

Tras la intervención francesa y el triunfo de los liberales de la República Mexicana, comienza el periodo de crecimiento de escuelas oficiales, laicas. Los liberales creyeron en el poder de la educación, la cual se vio afectada e influida por la necesidad de organizar un sistema educativo y ofrecer una escuela con la libertad de enseñanza.

En 1861 con Benito Juárez como presidente, se establece la primera reglamentación de la educación: *Ley de Educación*, que daría sus orígenes a la constitución del normalismo.

La formación del profesorado estuvo al principio a cargo de la Compañía Lancasteriana, creada en 1822 en la ciudad de México, institución privada, dedicada a implantar el sistema de enseñanza mutua, operaba con base en la selección de los mejores estudiantes, quienes previa capacitación, fungían como profesores de aproximadamente diez niños, a quienes se les impartían lecciones de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. Esto constituye el

primer esfuerzo por fundar un sistema de escuelas gratuitas y, por otro, representa el primer paso, en el país, en la gran tarea de formar docentes.

Con la idea unificadora de instruir al país y la creación de escuelas normales, la Compañía comenzó a debilitarse. Es en este marco de la crisis positivista y durante el período que se extiende después de la clausura de la Real y Pontificia Universidad de México (1865) como triunfo de los liberales, cuando hacia 1881, Justo Sierra, diputado y profesor de Historia en la Escuela Preparatoria, positivista y, a la vez, antipositivista, lanza, en 1881, su proyecto de creación de la Escuela de Altos Estudios y de la Universidad de México.

La *Escuela de Altos Estudios*, desde la perspectiva de Sierra, habría de ser creada, junto con la Universidad Nacional. En la primera se formarían los hombres de ciencia del más alto nivel, los cuales habrían de obtener un grado universitario que les posibilitara hacer ciencia nacional, aludiendo al carácter nacionalista de la época.

Por tanto, la *Escuela de Altos Estudios* habría de albergar otra institución: la Escuela Normal²⁶ de Profesores en el Distrito Federal; aunque ya existían escuelas normales para profesores de primaria, éstos eran insuficientes, además de que en las escuelas secundarias y la preparatoria, así como las que quedaron después de la disolución de la universidad colonial, no existían sino voluntarios que dictaban cátedras (Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería, entre otras).

Esta habría de ser la estrategia política que, de acuerdo con Sierra, permitiría convertir la escuela mexicana en una escuela nueva, “la escuela destinada a formar hombres y contribuir al desenvolvimiento social. Esta escuela representaba el nivel educativo para servir de norma y regla para el control de las otras escuelas. Se establecieron 14 materias para un primer año, 13 para un segundo grado, 11 para un tercero y cuarto.

Esta escuela da origen a la Escuela Normal para profesoras²⁷, creada en 1869, la cual invitaba a mujeres a hacerse cargo de la educación, cooperando con el progreso del país.

²⁶ La escuela normal es una institución educativa encargada de la formación de los maestros de escuela. Para Enrique C. Rébsamen uno de los propósitos de las Escuelas Normales era el de contribuir a establecer las normas de enseñanza, de ahí vendría su nombre.

²⁷ En 1987 declarada como “Benemérita” por los servicios otorgados durante casi un siglo.

En tiempos del Porfiriato se dieron avances en el desarrollo económico y comercial; nuevas plantas industriales, extensión de vías de ferrocarril, el peso estuvo a la par del dólar, construcción de edificios extranjeros, otorgó concesiones al capital francés, estadounidense, inglés y en su minoría española. Pero en otros sectores, como el de los trabajadores no tenían las mismas oportunidades económicas y laborales como los de clase alta, los de la burguesía, además de la existencia de hacendados que no pagaban a sus trabajadores con dinero, sino con alimentos, sin que tuvieran oportunidad de tener pertenencias. Favoreció la educación y a la iglesia, después de 30 años de poder aparecen nuevos líderes que se revelaron ante su forma de gobernar a México.

La filosofía de la educación se basaba en el positivismo con una visión del mundo *monista materialista*²⁸, el hombre es un ser pasivo y neutro, los valores a desarrollar son los de orden y progreso. En materia de la teoría educativa era individualista y tenía confianza en la ciencia experimental.

En esta época, el normalismo sufría de escasez de plazas y sueldos bajos, los profesores trabajaban en condiciones socio-económicas desfavorables y pertenecían a clases sociales bajas, medias. Esto generó el descontento del magisterio.

Estos son los primeros pasos por conformar la constitución del normalismo en nuestro país, otorga al profesorado conocimiento “especializado”, con una identidad diferente en tanto busca su hacer.

1.1.3. La institucionalización de la profesionalización en Educación Especial

El tema de la institucionalización nos remonta al imaginario que refiere una praxis social, prácticas de vida que se presentan para que los sujetos puedan ver y sentir qué modo social están construyendo, para lo cual,

²⁸ Refiere que solo existe lo que puede registrarse y medirse

Castoriadis (1983:108), *“la institución se presenta en lo imaginario a partir de lo simbólico, las imágenes que producen la práctica social”*.

La sociedad constituye instituciones que también se mueven en un orden simbólico que se deriva de la praxis social establecida, las cuales encarnan *lo histórico (pasado), el haciendo (presente), el por hacer (futuro)*. Cuando las instituciones responden a las prácticas cotidianas, entonces se incorpora a la realidad la dimensión de lo imaginario, porque se le da cabida a lo simbólico como imágenes que expresan un contenido de la realidad que los individuos y el colectivo están construyendo.

De esta forma hemos venido desarrollando los orígenes del profesorado en Educación Especial que se concreta en el proyecto de la Escuela Normal de Especialización.

Retomando nuestros primeros antecedentes, en México encontramos la primera escuela sobre la educación de sordomudos en 1862 para dar atención a sujetos con dicha discapacidad y formar maestros en el campo de la educación especial. Los maestros enseñaban: español (en ese entonces lengua española escrita), los catecismos, religión aritmética, geografía, historia universal e historia natural. En 1867 el Emperador Maximiliano ordena la creación de la Escuela Nacional de Ciegos.

En esta etapa en Estados Unidos, Francia, Inglaterra, España se dieron a la tarea de organizar y crear sistemas de educación especial paralelos a la educación regular con el objetivo de brindar atención educativa a sujetos con discapacidad.

Por ello, en México, ante la situación por atender un sector de la población con discapacidad no asistía a la escuela, se pone de manifiesto la necesidad de aumentar el número de escuelas especiales, pero la formación de los maestros quedaba pendiente, se tenía la Normal de Sordo-Mudos y la Escuela Nacional de Ciegos, cuyo nombre es “Ignacio Trigueros” (escuela ubicada en la calle de Mixcalco, en el Centro Histórico del Distrito Federal) fundador preocupado por implementar el sistema Braille.

La institucionalización de la Educación Especial surge en el gobierno de Juárez, como presidente emite Leyes de Reforma y puso en marcha un nuevo sistema legislativo. En esta época, el aspecto educativo *“se pretendía combatir el monopolio educativo eclesiástico. Para entonces Gabino Barreda convence*

al presidente Juárez, se adaptan el positivismo francés a las exigencias educativas de liberalismo, y obtener la tradición cultural” (Elizundia, 1999:129).

“Al restaurarse la República en 1867 y nacionalizarse la escuela de sordomudos, se plantea la necesidad de crear una institución formadora de docente para la enseñanza” (Güemes, 2007:78) de las personas con discapacidad. Estableciendo que entre sus objetivos centrales el docente aprendiera a enseñar la lengua española escrita, los catecismos, aritmética, geografía, historia universal e historia natural, civismo, agricultura, civismo, tratando de homogeneizar y formarlos como ciudadanos.

“El carácter científico que asumió la Escuela Nacional de Medicina hacia fines del siglo XX, así como la influencia del pensamiento europeo (particularmente francés) en materia del campo de la neurología, la psiquiatría y la psicología posibilitó” (Güemes, 2007:86), que se planteara en México atención psicopedagógica para sujetos categorizados en ese momento como idiotas o imbeciles.

Derivado de la pobreza y el crecimiento de enfermedades y mortalidad de la población, el Congreso Higiénico Pedagógico²⁹ se planteó establecer medidas en el contexto escolar para prevenir y cuidar la salud de la infancia, como consecuencia se establecieron diversas instancias. Se buscaba ampliar la intervención de los médicos en el ámbito de la escuela: el Congreso pidió al gobierno que nombrara el número suficiente de médicos inspectores de la higiene escolar, quienes vigilarían que se cumpliera todo lo aprobado por la asamblea.

También se pretendía ampliar la influencia del médico fuera de la escuela: todo niño, al ingresar debería presentar un certificado médico donde constara que estaba vacunado, que no padecía enfermedad contagiosa alguna y que era apto para los estudios. Se sugirió que los niños fuesen auscultados por el oculista antes de entrar a la escuela. Por otro lado, a todo niño enfermo se le exigiría el certificado de un médico, en el que se estipulara que estaba sujeto al tratamiento conveniente³⁰.

²⁹ La higiene escolar en México —en tanto tarea de la profesión médica vigilada por el Estado— tiene su origen en el Congreso Higiénico Pedagógico, el cual se reunió en la capital del país en 1882.

³⁰ Como había sugerido el Congreso Higiénico-Pedagógico, la Academia Nacional de Medicina convocó a principios del siglo XX, a un concurso para elegir la mejor cartilla sobre enfermedades infecciosas para la enseñanza primaria. Querían que el niño conociera las afecciones para huir de ellas.

En 1925 la Secretaría de Educación Pública establece el departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, su objetivo era conocer las condiciones físicas y mentales en las que se encontraban los grupos escolares.

Por lo cual, los profesores colaboraban con los médicos para la aplicación de instrumentos y de esta manera realizar diagnósticos. Ante esta preocupación y necesidad de capacitar a los profesores en estas actividades para obtener resultados pedagógicos satisfactorios se crearon unidades administrativas con la creación de escuelas especiales para atención a la infancia con problemas físicos. Esto consistía en lograr que accedieran a niveles de educación de la "normalidad".

La actividad médico-psicopedagógica estaba liderada por médicos en las escuelas de atención especializada, apoyados por profesores capacitados formados en el campo.

En estos años, el Doctor Roberto Solís Quiroga³¹, médico dedicado a dar atención a personas, en ese entonces llamados anormales, *"fundó el Instituto Pedagógico, donde funcionó la Escuela para Deficientes Mentales que recibió el nombre de Escuela N^o1 y Escuela de Recuperación Física, comprendiendo la educación higiénica, educación sensoperceptiva, coordinación motriz,*

³¹ Se graduó como médico en la Universidad Nacional de México en 1922. Ejerció su carrera en diversas instituciones públicas, se especializó en psicología: general, patológica, infantil y de la adolescencia. Destacando los siguientes cargos y comisiones: fundador (1926 y funcionario del Tribunal para Menores; profesor durante décadas en las facultades de Jurisprudencia y Filosofía y Letras de la UNAM y en la Escuela Nacional de Maestros; fundador del Instituto Médico Pedagógico (1935); Director Médico de la SEP (1935); fundador, director y profesor de la Escuela Normal de Especialización (1943-1959), donde se preocupó por precisar las diferencias entre los inadaptados e infractores y los deficientes mentales, así como las técnicas específicas para la educación de cada grupo; corresponsal técnico de la ONU en México (1952-1967); presidente del comité organizador del Primer Congreso Nacional Latinoamericano de Neuropsiquiatría Infantil (1953); participante en el Sexto Congreso de Pediatría (1956); consejero del Grupo de Pedagogía Comparada del CONALTE (1966); miembro del Ateneo de Ciencias y Artes de México, de la Tribuna de México, de las sociedades mexicanas de Eugenesia y de Psicopedagogía, y presidente honorario de la sociedad mexicana para el estudio científico de la deficiencia mental. Recibió numerosas distinciones entre ellas la de Caballero de la Legión de Honor de Francia. Su obra escrita es cuantiosa, más de cincuenta trabajos, entre ellos muchos libros publicados, así como artículos de las revistas especializadas Algunos de sus libros son: Principios fundamentales que norman la labor terapéutica-pedagógica (1939), Los grandes problemas de la infancia y de la adolescencia y la profilaxis de la delincuencia juvenil (1943), La Escuela Normal de Especialización (1945), Los factores que deprimen al niño (1958), Las neurosis, los trastornos emocionales y los problemas de conducta de los niños débiles mentales (1958). "Aspectos fundamentales de la educación familiar" (1963); en Horizontes: "Como tratar al niño oligofrénico" (1965).

ortolalia, enseñanza de cálculo y lenguaje, adiestramiento ocupacional y formación de hábitos sociales útiles. El propósito principal era lograr una rehabilitación que permitiera a la persona ser independiente de su familia dejando de ser una carga para la misma, y convirtiéndose en una persona útil a su sociedad” (Valdespino, 2001:90).

Las labores que asumiría el Instituto Médico Pedagógico de ninguna manera se reducirían a la práctica de la enseñanza. El Dr. Solís Quiroga, al frente de la institución, pretendía trasladar y continuar la obra propuesta para la Escuela Normal Superior dependiente de la Universidad años atrás: formar y perfeccionar a los docentes proporcionando la información que necesitaban para dominar los contenidos científicos (generalmente referentes al campo de la medicina y la psicología) y, además, ofrecer los componentes de naturaleza pedagógica que les permitirían lograr, en este caso, el tratamiento especial y la adaptación social de una población que requería de una atención particular. Debe señalarse que los métodos y procedimientos a utilizarse en el tratamiento de los niños que presentaran “dificultades”, serían diseñados e implementados por la propia institución como resultado del trabajo de investigación que se hacía directamente con los sujetos de atención. En este sentido, el Instituto Médico Pedagógico³² se convertiría en un Centro de Investigación y Experimentación Médico-Pedagógico.

En los casi 27 años de vida del Instituto Médico Pedagógico, o mejor conocido como “Parque Lira”, primero como centro de atención de “anormales mentales” y de formación de docentes, luego como Escuela Anexa de la Escuela Normal de Especialización, hasta 1962, año en que se aprueba formalmente su separación de esta institución, se hizo hincapié en una labor estrictamente académica y profesional. A la manera de lo que representó años atrás la Escuela Normal Superior y su Escuela Anexa Galación Gómez, se planteaba el perfeccionamiento de la labor docente a realizar con los “anormales mentales”, pero, aún más importante, se dejaba entrever la constitución de un nuevo agente profesional: un docente con conocimientos especializados en la atención de estos niños.

³² El plan de estudios de la normal se diseñó a partir de la práctica cotidiana realizada en el Instituto Médico Pedagógico, que pasó a ser un anexo de la Escuela Normal de Especialización. Con una especialidad llamada “Anormales mentales y Menores Infractores”.

Pero pronto se presentaría un gran problema: la falta de personal con la suficiente preparación para trabajar la difícil tarea de la educación especial. En sus inicios, el Instituto empezaría a trabajar, provisionalmente, con personal de lo que era antes la Clínica Anexa (médicos psiquiatras y maestros) y, sobre todo, con maestros normalistas ya capacitados y perfeccionados en la extinta Normal Superior, sin embargo, se expresaba la preocupación de que no tuvieran el conocimiento teórico adecuado y la práctica requerida en el asunto. De este modo, se imponía la necesidad de establecer una práctica docente sobre la base de una serie de habilidades y saberes particulares derivados de los avances científicos, sobre todo, de la ciencia médica.

En el transcurso de ocho años, antes de que se formalizara la formación del docente en educación especial con la creación de la Escuela Normal de Especialización en 1943, Solís Quiroga ya planteaba algunas estrategias para buscar homogeneizar (en la adquisición de esos saberes y habilidades particulares) a aquellos agentes encargados de realizar las actividades correspondientes al estudio y tratamiento médico-pedagógico de los niños, ahora denominados “débiles mentales”. El trabajo de formación y capacitación del personal docente (médicos y maestros), así como el desarrollo y perfeccionamiento de los métodos utilizados en la atención de los anormales mentales, versaría sobre un conjunto de actividades de tipo práctico e investigativas.

Ante la necesidad de formar a maestros para dar atención educativa a personas con discapacidad intelectual, el Dr. Solís Quiroga³³, convencido de la trascendencia de dicha educación, pensó en crear una Escuela Normal para formar maestros especialistas. Entró en vigor la Ley Orgánica de Educación Pública que incluyó la Educación Normal de Especialización (ENE), ubicada en Parque Lira, estableciendo como requisito para ingresar a la Normal de

³³ La concepción del Dr. Solís Quiroga sobre la Discapacidad Intelectual, que para ese entonces era nombrada “Deficiencia Mental”, la define como un síndrome provocado por un trastorno permanente en el funcionamiento y estructuras de las neuronas de la corteza cerebral, el cual aparece por causas preconceptionales, prenatales, natales y en la primera infancia. Síndrome que tiene como principal característica una disminución, de tensión o ausencia de la capacidad de aprendizaje del individuo en forma fundamental y de las otras funciones de la mente en forma secundaria las que se traducen por falta de su adaptación social en mayor o menor grado. Se caracteriza por su escaso progreso escolar, por su deserción de la escuela, por parasitismo familiar en que vive una temporada, por su incapacidad para el aprendizaje de algún oficio (Solís, 1935 cfr.).

Especialización que los aspirantes hubieran cursado la educación normal para profesores de primaria, además de haber ejercido dos años por lo menos. Esto simbolizó un progreso en el trabajo de valor social.

El doctor Solís pensaba era importante recomendar a gobiernos de países americanos para la investigación respecto a los niños anormales mentales, la creación de cursos de Psicología y Pedagogía para los maestros, la educación especial tuviera mayor amplitud y cobertura en nuestro país.

Él declara que la inspiración para la creación de la ENE se toma desde la vieja Europa, siendo el momento para rendir homenaje a María Montessori, Jean Itard, Philippe Pinel, Jean-Étienne Dominique Esquirol Esquirol, Ovide Decroly, personas interesadas y dedicadas a investigar respecto a los sujetos con Discapacidad Intelectual.

En esta década el Presidente Avila Camacho reconceptualizó el papel social del magisterio y tratando de influir para la transformación de su práctica, descalifico la educación socialista. En la capacitación de la fuerza de trabajo, la planteó como necesaria para obtener independencia económica nacional por vía de la industrialización.

1.1.4. La conformación del plan de estudios

La preocupación central del Dr. Solís Quiroga ante la constitución de la ENE, fue elaborar un plan de estudio³⁴ para determinar qué técnicas y contenidos debía aprender el profesorado de educación especial. En consecuencia, la especialización de los profesores consistía en cursar ciertas materias a través de las cuales aprendieron técnicas específicas para enseñar a los alumnos con discapacidad.

³⁴ Con el fin de cumplir con la formación deseada, es necesario el diseño, construcción o elaboración de un Plan de estudios, es el camino planificado y dirigido por una institución educativa, tanto en grupos como individualmente, que debe seguirse en el proceso enseñanza y formación de personas en él se detalla el conjunto de contenidos que deberán enseñarse e incluye métodos que constituyen una parte importante del plan de estudios, ya que los estudiantes aprenden tanto a través del cómo se les enseña, como a través del qué se les enseña.

Por lo tanto, el primer Plan de Estudios de la ENE, se diseñó a partir del rescate de la práctica cotidiana que se realizaba en el Instituto Médico Pedagógico (1935), que pasó a ser un anexo de la Escuela Normal de Especialización en 1943; este instituto atendía exclusivamente a los “anormales mentales”, mismos que se seleccionaron con base en un diagnóstico médico, psicológico y social.

En 1945 se sumaron las carreras de Maestro Especialista en la Educación de Ciegos y la de Maestro Especialista en la Educación de Sordo-Mudos; en 1955 se incorporaron la de Maestro Especialista en la Educación de Lisiados y la de Maestro Especialista en la Educación de Débiles Visuales; en 1964 se separaron las carreras de Maestro en la Educación de Deficientes Mentales y la de Educación de Inadaptados e Infractores. Durante los primeros 20 años (1943-1962) de labor de la Escuela Normal de Especialización, su propósito y currículo no presentaron cambios sustanciales.

Durante esta época, las asignaturas que integraban los planes de estudio, se modificaban a partir de la práctica docente y no como resultado de un análisis curricular; según los criterios y las recomendaciones de los docentes que impartían los cursos, se incluían u omitían contenidos.

Para la década de los años 50's en México, en la Escuela Normal de Especialización se integra la especialidad en educación de niños Lisiados del aparato locomotor y especialista en la educación de Débiles Visuales.

En este periodo surgieron y se desarrollaron principalmente escuelas destinadas a la atención de niños con deficiencia mental. Sin embargo, también se identificaban cuatro situaciones que obstaculizaban el desarrollo de la educación especial: 1) la carencia de investigaciones que permitieran identificar el límite entre lo normal y lo patológico; 2) la falta de datos estadísticos precisos respecto al número de personas que requerían este tipo de educación, pues los que no presentaban un problema orgánico severo pasaban desapercibidos; 3) la carencia de personal especializado en la educación de estas personas, y 4) la falta de estrategias específicas de diagnóstico y de tratamiento.

Hasta 1969, el plan de estudios de la Especialización fue de dos años, las cátedras se impartían a través de unidades de trabajo, la carrera de especialista en Educación de Niños Deficientes Mentales y Menores Infractores e Inadaptados, se había desglosado de manera que los estudios

sobre Deficiencia Mental quedaron en una especialidad y en otra la Educación de Menores y Adultos Infractores e Inadaptados.

De 1943 a 1969 la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal fue la única institución normalista que formó maestros de educación especial en México y, en consecuencia, acudieron a ella profesores de todo el país; algunos de ellos impulsaron la formación de maestros de educación especial en sus entidades. Específicamente, en 1969 se creó la Escuela Normal de Especialización en Monterrey, Nuevo León, que ofreció las carreras de: Trastornos en la Audición y el Lenguaje, Ciegos y Débiles Visuales, Deficiencia Mental, y Menores Infractores e Inadaptados Sociales.

En el Plan de Estudios de 1970 desaparecieron las modalidades de inscripción que marcaba el plan anterior (estudiante regular y especial) y el año básico. Se integraron nuevamente como requisitos: título de maestro normalista, de educadora u otros equivalentes o superiores; dos años de ejercicio profesional en educación regular o estar en servicio y pasar los exámenes de admisión. La vigencia de este plan fue breve, ya que se modificó en 1974.

En 1971, se realizó una Reforma Educativa que incluyó a la educación especial; en este marco, en el Decreto Presidencial con fecha 18 de diciembre de 1970 se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE)³⁵, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y, en 1976, se estableció su organización y funcionamiento en el Diario oficial. En esta época se inició un incremento notable de servicios de educación especial, aunque reducido si se compara con la dimensión del sistema educativo y con las necesidades de atención de los niños y los jóvenes con alguna discapacidad. A partir de esa fecha la Escuela Normal de Especialización se adscribió a la DGEE y en 1978 se transfirió la formación de maestros especialistas a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del

³⁵ Con el propósito de incluir a la Educación Especial en el Sistema Educativo Mexicano, se crea la Dirección General de Educación Especial (DGEE), institución que le correspondió organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema de educación de alumnos "atípicos" y formación de maestros especialistas. Se expandieron y diversificaron los servicios de educación especial surgiendo Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos, Centros de Atención Psicopedagógica para la Educación Preescolar (CAPEP) y Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Magisterio (DGENAM)³⁶.

En 1972, se creó la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje. A partir de 1974 la **Escuela Normal de Especialización** es la primera, dentro del subsistema de educación normal, en ofrecer estudios de nivel licenciatura con duración de cuatro años con seis áreas de especialización.

A partir de 1979 se inició un nuevo proyecto de organización de la DGEE con el objeto de sistematizar y regular el subsistema para hacerlo compatible con la normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP, y contar con las bases para su expansión; asimismo, se realizaron diversas investigaciones orientadas a conocer las características de los alumnos y a desarrollar modelos de atención educativa.

En 1980 se generó un nuevo Plan de Estudios, pero su duración no se modificó; es decir, la carrera se impartió en cursos regulares, de septiembre a junio, durante cuatro años y en cursos intensivos, en los meses de julio y agosto, durante cinco veranos.

En este plan se consideraron tres áreas: de Humanización, de Introducción y fundamentación, y de Especialización. Las materias se ubicaron explícitamente en cuatro áreas de formación: Pedagógica, Psicológica, Biomédica y Social.

La única variante respecto a los requisitos de ingreso, fue que otra vez se brindó la posibilidad de que ingresaran bachilleres, con la condición de que acreditaran la nivelación pedagógica. Esta situación resaltó nuevamente la importancia dada a la formación pedagógica del aspirante, como antecedente necesario para el ingreso a esta carrera.

³⁶ Es la Unidad de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal que tiene a su cargo la formación inicial de docentes, así como la actualización y superación permanente de maestros y directivos en servicio que atienden la educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria, indígena, física y normal en el DF. La DGENAM está integrada por una estructura técnico-administrativa que coordina, promueve, supervisa y evalúa el funcionamiento de cinco escuelas públicas y de educación normal que forman a los futuros maestros para la educación básica, el Centro de Actualización del Magisterio en el DF que atiende la actualización y capacitación de los maestros y directivos en servicio, así como seis escuelas de educación básica anexas a las escuelas normales públicas: un jardín de niños (ENMJN), cuatro primarias (BENM) y una secundaria (ENSM) que fungen como laboratorios pedagógicos. Retomado de <http://dgenam.sepdf.gob.mx:8080/>.

“El 22 de marzo de 1984, por Decreto Presidencial, se modificó el modelo de formación de docentes, estableciéndose de manera general el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las escuelas normales, en cualquiera de sus tipos o especialidades, nivel que ya tenía la Licenciatura en Educación Especial desde 1974. Con esta modificación, se formalizó el papel de las escuelas normales como instituciones de educación superior y el bachillerato se estableció como el antecedente a la educación normal en cualquiera de sus tipos y modalidades” (SEP, 2004: 23).

El Plan 1985 marcó pautas importantes en la formación de docentes de educación especial, tanto en los contenidos como en la metodología. Se disminuyó el interés en la perspectiva de atención clínica y terapéutica, para dar lugar a otra más enfocada a la atención psicopedagógica, desde la cual se favorecía una intervención que consideraba fundamentalmente los procesos de desarrollo de los educandos con requerimientos especiales (SEP, 2004:23-24).

Actualmente, la Licenciatura en Educación Especial se brinda en la mayoría de las entidades del país y se imparte básicamente en las escuelas normales. Sin embargo, existen universidades, institutos y Centros de Actualización del Magisterio³⁷ que también la ofrecen. *“Se estima que aproximadamente 5% de la matrícula general de estudiantes normalistas cursa esta licenciatura. Es importante destacar las áreas en las que se forma a los estudiantes. Únicamente la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal oferta las seis áreas, en tanto la mayoría sólo ofrece dos. En general, se observa la tendencia a formar especialistas en tres de las seis áreas: Problemas de Aprendizaje, con la mayor frecuencia; Audición y Lenguaje, en segundo lugar y Deficiencia Mental, en tercero” (SEP, 2004:25).*

Esta pequeña reseña nos refiere a parte delo histórico social de nuestro objeto de estudio, como una categoría determinada, un concepto, que

³⁷ En la actualidad existe un total de 450 Escuelas Normales, de las cuales 266 son públicas y 184 son particulares. A nivel nacional las Escuelas Normales de México atendieron en el ciclo escolar 2011-2012 a 130,713 estudiantes; la mayor parte de los cuales fueron mujeres (71%). Trabajaron en ese ciclo escolar un total de 16321 docentes y 8531 empleados no docentes. Los estados con mayor número de Escuelas Normales son el Estado de México con 45 entre públicas y privadas; Guanajuato con 37 y Puebla con 32. En la capital del país existen 23 de estas instituciones, de las cuales 6 son públicas. Los Planes y Programas de la educación normal fueron reformados en el año 2012, sin incluir a las Escuelas Normales dedicadas a formar a profesores en Educación Especial.

responde a nociones trascendentales. El ser histórico-social es más bien creación particular y específica del modelo que los sujetos construyen con su actividad social, en este caso, de la formación del profesorado de Educación Especial; ello implica, que hay que comenzar a darle importancia al sentido y contenido del hacer, a aclarar en qué consiste el ser del hacer y cuál es el producto del hacer. En este caso continuaremos con lo que se *está haciendo* en la institución de formación del profesorado.

1.1.5. El haciendo: Plan 2004 de la licenciatura en educación especial

La elaboración del plan constituye una acción más del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, el cual entró en operación desde agosto de 1996. Su estructura se deriva de los compromisos expresados en el Programa Nacional de Educación (ProNaE) 2001-2006 (SEP, 2004:5).

El ProNaE 2001-2006 expresa la educación en México es una política de Estado de la más alta prioridad, que tiene como objetivo construir un país democrático, con alta calidad de vida, dinámico, orgullosamente fiel a sus raíces, pluriétnico, multicultural y con un profundo sentido de la unidad nacional. Fundamentándose en Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sobre todo en el Artículo 3º, puntualizando la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Y definiendo la educación como democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo.

Después de casi dos décadas de impartir el Plan de Estudios 1985 en la Escuela Normal de Especialización, en el ciclo escolar 2004-2005, dio inicio la formación de docentes especialistas con el Plan 2004.

Por lo tanto, el plan tiene como propósito: *“el estudiante adquiera los rasgos deseables del perfil del maestro de educación especial, obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad, así como a las de quienes presentan necesidades educativas especiales derivadas de otros factores”* (SEP, 2004:43).

Este plan consta de ocho semestres con cuatro áreas de atención: auditiva de lenguaje, intelectual, motriz y visual. Anteriormente eran 6 áreas, desaparecen Infracción e Inadaptación Social y Problemas de Aprendizaje, además de la modificación del término de Deficiencia Mental por Intelectual omitiendo el de discapacidad. Las asignaturas se dividieron en tres campos de formación:

- 1) El general para educación básica
- 2) El común para educación especial
- 3) El específico por área de atención, con la finalidad de brindar una formación con un perfil que ayude a enfrentar la atención a la diversidad con respecto a las necesidades educativas especiales.

El acercamiento de la práctica escolar se realiza desde el primer semestre, a lo largo del semestre se organizan tres jornadas de práctica con duración de tres días cada una; en el séptimo y octavo semestre se realizan prácticas intensivas. Durante el último año de estudios se cubre el servicio social en las escuelas de práctica para que el alumno reflexione sobre su quehacer docente; reflexión que conforma el trabajo de titulación denominado “Memoria de experiencia docente”.

Las primeras páginas del plan anotan: la aplicación de un nuevo Plan de Estudios, éste *“implica cambios reales y profundos, exige un mecanismo eficaz de seguimiento y evaluación que permita reconocer y atender con oportunidad distintos tipos de problemas, tanto los que se derivan de las condiciones para la*

puesta en práctica del plan, como con los que se deben a la misma propuesta curricular” (SEP, 2004:6-7).

Anteriormente citamos que el plan de estudios es la planificación dirigida por una institución educativa, detallando el conjunto de contenidos incluyendo métodos de enseñanza, que en términos de la Psicología Social lo podemos traducir como un Dispositivo Pedagógico.

Entiéndase como dispositivo pedagógico: como el *“conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentadas, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas... es la sistematización de las condiciones de racionalización, transmisión, reproducción y transformación de la cultura mediante un sistema regulado por instituciones educativas, que se articulan en un sistema burocrático...constituye al docente en la medida que ocupa y hace suyas la significaciones, normas y prácticas que el dispositivo, especialmente a partir de la institución escolar, “instituye” para ese lugar... ha creado sus instituciones propias, que varían de acuerdo con el grado educativo y con los objetivos de cada nivel” (Anzaldúa, 2004:56-57).*

El dispositivo pedagógico nos permite preguntarnos, entre muchas otras cosas, por las formas que asume la institución educativa, la regulación de la vida escolar, los sentidos que se construyen desde el cotidiano escolar la perspectiva de los estudiantes, insumos para comprender y adentrarse en la descripción de estas nuevas tramas del hacer educación.

La noción de dispositivo tal como la construye Foucault pone en juego relaciones de saber y relaciones de poder. Entendemos posible pensar a la pedagogía como un territorio que se configura como campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades; espacio de producción, creación y saberes que prefiguran unos tipos de subjetividad.

El discurso pedagógico constituye una modalidad de comunicación especializada mediante la cual se recontextualizan y reproducen discursos primarios que originalmente poseen sus propias reglas generativas del discurso, sus propios objetos y prácticas, como el discurso de las ciencias naturales, de la matemática o de la psicología, con el fin de lograr la reproducción de la cultura o la producción de nuevas formas de cultura. Lo

fundamental es que por sobretodo existiría un orden mayor que condiciona la retransmisión/ adquisición de un discurso primario recontextualizado.

El plan de estudios no es una estructura fija y sapiente que alberga el contenido organizado del aprendizaje. Se trata de un instrumento dinámico y refleja las metas y experiencias educativas a ser alcanzadas y proporcionadas, respectivamente, para lograr ese fin. Dado que estos principios cambiarán con el tiempo, también lo harán las opiniones sobre cuáles sean las mejores experiencias para lograr esos objetivos. En consecuencia, el plan de estudios cambiará y se desarrollará a medida que el programa se pone en marcha. Asimismo, es necesario reformar continuamente el plan de estudios a medida que la sociedad cambia y se desarrolla. Se pueden identificar tres factores que tienen una incidencia sobre el proceso de elaboración del plan de estudios:

- Ideología sobre la educación que los redactores del plan de estudios tienen, incluyendo la tendencia actual a globalizar el plan de estudios;
- Naturaleza de las personas involucradas en el proceso de elaboración del plan de estudios; y
- Tipo de programa educativo para el cual se elabora el plan de estudios. Tomaremos en cuenta cada uno de estos factores.

Un cuestionamiento que me parece importante es *“¿cómo cambiar la sociedad si los actores y los instrumentos del cambio son individuos vivientes en los cuales se encarna precisamente lo que debe ser cambiado?”* (Castoriadis, 2006: 135).

La sociedad se instituye en cada momento como una forma diferente en la medida que constituye relaciones sociales nuevas. Lo que lo social es, y la manera en que se despliega al surgir de la creación, es en cada momento inédita, en otras palabras, lo social es la manifestación de un tipo específico de praxis humana.

En cuanto se refiere a la Escuela Normal de Especialización, se creó un plan de estudios en 2004 que pretende brindar formación inicial de maestros en educación especial, encaminada a dar respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas específicas que presentan niños con discapacidad.

Consta de cuatro áreas de atención: auditiva y lenguaje, intelectual, motriz, visual.

Uno de los principales cambios ha sido el término del área Deficiencia Mental por Discapacidad Intelectual, área que permaneció con el mismo nombre casi por dos décadas en las que surgieron varios cambios respecto a la concepción de la discapacidad intelectual.

En lo que se refiere a las investigaciones realizadas en la ENE se registran títulos como: “Proceso de identificación y determinación de la población con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Primaria regular”, “El abuso sexual y sus implicaciones en el aprendizaje escolar un taller de prevención”, “La relación del niño autista a través del juego”, “La función del licenciado en Educación Especial en el área de Deficiencia mental en el trabajo con niños autistas en el CAM N°4 Yautepec Morelos”, “Elementos que brinda el maestro de Educación Especial al sujeto con Discapacidad para su formación académica y personal”, “Análisis terminológico de la discapacidad intelectual para la comunidad involucrada en Educación Especial”, “Percepción e identidad del estudiante de la Escuela Normal de Especialización”.

El Dr. Roberto Solís Quiroga pensaba era importante la investigación respecto a la discapacidad, con estos títulos con observar el poco trabajo de investigación realizado en la ENE salta la pregunta ¿en qué momento se perdió el objetivo de investigar?

Ante este panorama histórico retomo el planteamiento de Paul Ricoeur (2003b) ¿Quién habla?, ¿Quién actúa?, me hace pensar en el a Educación Especial, ¿Quién organiza la Educación Especial?, ¿La formación del docente de educación especial?, ¿Cuál es su objetivo? Son planteamientos quizá se respondan al término de esta investigación.

Además retomo las palabras de Castoriadis (1983: 37) la historia es tanto creación consciente como repetición inconsciente, ¿Qué tanto repetimos en la ENE y Educación Especial prácticas educativas, o acciones negativas, acciones faltas de creación y propositivas?, ¿Qué tan conscientes estamos de lo que se hace y su impacto en otros sujetos, en lo alumnos, en la sociedad?

Por lo tanto, siguiendo el análisis que realiza Raúl Anzaldúa, hemos tratado de acercarnos al imaginario institucional, que se refiere a la estructura y conformación de los contenidos de planes y programas de estudio de las

escuelas normales. A continuación trataremos de plantear la estructura que se da en los planes y programas que tiene y debe planear su práctica docente el profesor de educación especial, esto nos acerca al *imaginario laboral* esquema bajo el que regulan la práctica docente.

1.2. Las características de Educación Especial en México

Con el entramado conceptual de la construcción de la sociedad, los grupos e instituciones de influencia Castoridiana, nos es fundamental también hablar de la parte histórica de la Educación Especial.

La cual se deriva a la Educación y uno de sus problemas como *“La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad”*, citando a Patricio Solís, quien describe que durante *“la segunda mitad del siglo pasado México experimentó avances significativos en el acceso a la educación. Los esfuerzos por expandir la cobertura produjeron incrementos en los niveles promedio de escolaridad, así como una marcada reducción de la población sin acceso a la educación, particularmente en el nivel básico. Así, mientras que el nivel de escolaridad promedio de la población de 18 años o más era tan solo de 2.6 años en 1960, éste se incrementó a 8.1 en 2005, en tanto que el porcentaje de población en este mismo grupo de edad que nunca asistió a la escuela se redujo de 41 a 9% en el mismo periodo”* (Solís, 2010:600).

En México, después de la revolución los encargados del gobierno se dieron a la tarea de reorganizar el país. *“En 1917 el presidente Venustiano Carranza promulgó la nueva Constitución, misma que hasta el día de hoy nos rige en México. Esta constitución propició la formulación de un código laboral, prohibió la reelección presidencial, en lo que concierne a la educación, el mejor logró fue el artículo 3º de la Constitución y el artículo 123 establecía la obligación de abrir escuelas en los medios apartados de las ciudades donde hubiese centros fabriles. Durante la administración carrancista la educación pública no alcanzó un progreso notable”* (Elizundia, 1999:156). La educación

que se impartía en las escuelas era rudimentaria, tradicionalista en cuanto a métodos y programas.

Para estas fechas José Vasconcelos proponía una filosofía de educación pluralista admitiendo la materia y el espíritu, puntualizando que las necesidades latinoamericanas eran distintas a las del imperialismo norteamericano, que Latinoamérica tendría que unificarse para poder desarrollarse de acuerdo a su realidad. Esta educación promueve los valores de hispanidad, mexicanidad, servicio y una vida digna. El conocimiento es abierto, inductivo y deductivo. Tiene una visión del hombre como conquistador de la realidad y forjador de la Educación para todos. Los medios para este ideal de hombre eran la Educación para todos, una equitativa distribución de la riqueza que permitiera a los mexicanos llevar una vida digna, vínculo entre la escuela y la vida y el cultivo de la identidad nacional por el arte y el deporte.

En la década de los años 20's se reunió en la Ciudad de México, "el primer Congreso Mexicano del niño, expresando la necesidad de orientar sobre bases científicas la Higiene Escolar y la Educación de los niños anormales de diversos tipos mentales y físicos, la necesidad de educarlos en escuelas exclusivas o instituciones de internados bajo el cuidado de maestro especializado en el área" (Uribe, 1998 cfr.).

Con el presidente de la República, Álvaro Obregón, se sustituyó en 1921 el viejo Ministerio de Instrucción Pública por la Secretaría de Educación Pública (SEP) poniendo al cargo a José Vasconcelos quien de inmediato efectuó su plan de fundación de escuelas rurales, escuelas de artes y oficios, bibliotecas, así como formación de nuevos maestros. Sin embargo la apertura de las escuelas normales regionales realmente se ejecutaron con los secretarios de educación pública Moisés Sáenz y Rafael Ramírez.

En las escuelas de educación especial existió la necesidad de una formación docente acorde con el desarrollo y aportes de disciplinas médicas, psicológicas y pedagógicas. Para ello se estableció el Departamento de Pedagogía e Higiene con la finalidad de ser la base científica para el conocimiento de los alumnos. Las escuelas especiales dependieron de este departamento.

Para los 30's se elaboró el Plan sexenal, en el cual se estipuló la educación como modalidad orientadora al socialismo. Se procuraba enseñar

un concepto de universo y vida social. Muchos profesores se entusiasmaron pensando que era la vía por la cual la sociedad no tendría clases sociales.

Un cambio significativo fue que para la década de los 80's se hace la selección de los alumnos considerando de manera separada la inteligencia, la personalidad; aspecto importante y de urgente aplicación en todas las escuelas normales del país porque gran cantidad de personas ingresaban al magisterio "por fácil", porque no era un carrera larga, etc. Y como resultado, entra gente con serios trastornos en su personalidad y cuando están en contacto con los niños, surgen las consecuencias como: agresión, de obra y palabra, paranoias, sadismo y otras.

En la década de los 90' en México, el programa para la modernización educativa (1989-1994), *"planteaba la necesidad de que los alumnos con discapacidad, ingresados en esa fecha en el subsistema de educación especial, se incorporaran a las escuelas regulares, esto es, integración educativa, tuvo su origen por estos años"* (SEP, 1994).

Las repercusiones importantes en el plano legislativo generaron las modificaciones al Artículo 3° de la Constitución Política y la sustitución de la ley federal de educación, por la ley general de educación, en la que se plasma la integración de individuos con alguna discapacidad. El artículo 41 de la Ley General de Educación (LGE) declara:

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye 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."

El 13 de Julio de 1993, se publica en el Diario Oficial de la Federación, la Ley General de Educación (LGE), en la que en su Artículo 39, apunta “que en el Sistema Educativo Mexicano queda comprendida la Educación Inicial, la Educación Especial y la Educación para adultos”.

A partir de esta fecha la Educación Especial forma parte del Sistema Educativo Mexicano, siendo una modalidad de la Educación Básica; que aparece con el objetivo de crear estrategias para la atención de sujetos con discapacidad, que interviene en los niveles de la Educación básica como es el preescolar, primaria y en algunos casos en secundaria. Proponiendo reorientar la Educación a personas con necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Con la responsabilidad de ofrecer servicios basándose en la filosofía de la “Escuela para todos”.

El Programa de Modernización educativa que se desarrolla en nuestro país desde 1989 hasta 1994, nos permite ubicar mejor el último de los tres períodos en los que se ha enmarcado la evolución conceptual sobre las personas con alguna discapacidad. Puesto que trata de modernizar la educación y que responda a las necesidades y exigencias de la sociedad.

“Las repercusiones se dieron en el plano legislativo generando modificaciones al Artículo 3ro. De la Constitución Política y la sustitución de la Ley General de Educación, en la que se plasma el ordenamiento de la no exclusión de poblaciones o individuos, explicitada en el artículo 41” (SEP, 1993).

En 1994 se constituyen las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ofreciendo apoyos teórico metodológicos en la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Los centros Psicopedagógicos y las escuelas de educación especial reorientan sus servicios, como Centros de Atención Múltiple (CAM.), los cuales atienden niños con diferentes discapacidades.

En 1995 reconociendo la importancia que tiene el aprovechamiento de recursos tecnológicos en todos los ámbitos, fue apoyado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que señala la necesidad de incorporar éstas al ámbito de la educación básica.

Para este año se lleva a cabo una revisión y renovación de los programas y de los objetivos; el entonces presidente constitucional Ernesto

Zedillo Ponce de León puso en marcha el Programa Nacional de Acción a Favor de la Infancia 1995-2000; el propósito central de dicho programa era *“orientar, prevenir y atender la expulsión y el abandono de los menores del núcleo familiar, además de promover cambios en las condiciones de vida de los niños callejeros, repatriados, migrantes, trabajadores, jornaleros, abandonados y discapacitados para integrarlos a espacios familiares y con una vida social plena”* (Chaboya, 2003: 7-8).

En relación al concepto actual de Discapacidad Intelectual se intenta dejar atrás las etiquetas, en Educación las etiquetas se usaron para designar tipos o clases de alumnos con el fin de que pudieran ser colocados en clases o programas especiales, donde recibiera las experiencias educativas apropiadas para ellos.

En un contexto educativo, situando a un actor: el alumno, en específico en la Educación Especial, el sujeto con Discapacidad Intelectual ha sido nombrado de diversas formas por cada uno de los modelos que han pretendido dar atención para su desarrollo, integración y adaptación en la sociedad a lo largo de la historia.

1.2.1. Planes y programas de Educación Básica como poder y sustento de la Educación Especial

En cuestión educativa, la reforma de 1993 expresó la necesidad de concentrar el currículo y los materiales en la adquisición de habilidades intelectuales básicas y conocimientos fundamentales, que constituyen el fundamento de todo aprendizaje posterior y la introducción de nuevas formas de trabajo en el aula que favorecen el aprendizaje participativo y la comprensión de los contenidos.

La educación básica tiene el propósito que los alumnos aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal para convivir con los demás, las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base de

respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, favorezcan la libertad, contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación.

Orientada al desarrollo de las competencias cognitivas fundamentales, debe formar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida de manera autónoma y autodirigida, a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje. Proporciona bases para la formación de futuros ciudadanos, para la convivencia la democracia y la cultura de la legalidad.

La educación básica nacional estará dirigida a la relación maestro y alumnos con el propósito de propiciar el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida.

Los docentes han de acompañar e impulsar estos procesos de aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de sus habilidades de pensamiento, alimentar su curiosidad, su gusto por el estudio.

Sucede en nuestro país que es letra muerta. Lo que se observa en nuestro país es una relación de poder sobre los alumnos, los maestros tratan de legitimar su "saber", convirtiéndose en una expresión de poder. Si el alumno pregunta del porqué de las cosas, el docente responde: porque sí. El maestro ordena y su explicación es autoritaria, y llega a expresar: porque lo mando yo y tú debes de obedecer.

Actualmente, en educación se habla del constructivismo, de un aprendizaje significativo, que implique creatividad, capacidad de descubrir e investigar. Lo que he observado en escuelas de educación especial, en el salón de clase son prácticas tradicionalistas, autoritarias, la relaciones maestro- alumno, en clase son de poder.

El termino poder se refiere a el dominio, facultad que un individuo tiene para mandar o ejecutar una cosa. Es una tecnología que se da a través de las relaciones sociales, se convierte en actitudes, gestos, prácticas, toma cuerpo en los individuos y en las instituciones, se personifica, se ejerce y cambia. Se puede poseer, adquirir y perderse, se reproduce en ciertos lugares, se ejerce en una determinada dirección, se desarrollan relaciones de lucha y dominación. Es un enfrentamiento de fuerza y estrategias de lucha que origina resistencia. Es un acto que implica lucha y enfrentamiento, a su vez conlleva

resistencia. Algunas posibilidades de resistencia son: la rebeldía, auto sacrificio, contestación, suicidio; y formar parte del contrapoder.

El poder requiere de un discurso que legitima y reproduce las relaciones de dominio. Crea objetos de saber, acumula información, crea saber, y el saber conlleva efectos de poder. Las relaciones de poder necesitan de un discurso o saber que otorgue una justificación teórica y política. El poder se ejerce mediante discursos que se constituyen en verdades incuestionables. El discurso pasa a ser una forma específica de poder. Para ello, el docente necesita un discurso enriquecedor, lleno de conocimiento, experiencia, que guíe al alumno, requiere de una actitud y un pensamiento que acepte, tolere y comprenda el pensar del alumno.

La sociedad crea una compleja red de relaciones sociales en donde se moderan conductas, se trata de que el gobierno determine la actuación de los individuos. Los docentes y alumnos se someten al poder de la microfísica. Este es uno de los poderes que para Foucault existen, además de la microfísica, que penetra cuerpos y almas, insertándose y determinando sus gestos y actitudes, discurso y vida cotidiana. Existen mecanismos y dispositivos de control: exclusión, normalización y represión de los educandos. La microfísica es un cruce complejo de técnicas, entendamos por técnica al conjunto de procedimientos de que se vale una ciencia o arte; se vuelve omnipresente a partir del auto reproducción y el efecto.

Recuerdo un grupo, al cual observé cuando era practicante: la maestra titular del grupo le decía a una alumna que no hablara como “niña”, “No está bien, que hables como niña, puesto que ya tienes 15 años”, la presencia de esta actitud en la adolescente platicaba con alguna de sus compañeras en el salón de clase y la maestra le llama la atención; situación que vínculo con el poder la joven diagnosticada con discapacidad intelectual se resistía ante los gritos y rigidez de la maestra al dirigirse a los alumnos.

Teóricamente retomo el poder como un modo de acción de unos sobre otros, pero a su vez los sujetos reprimidos, oprimidos crean formas de resistencia; el poder se ejerce cuando algunos individuos son capaces de gobernar y dirigir las conductas de otros. La maestra del grupo de 5° y 6°, en donde observe a Victoria, pretendía tener control de grupo a través de sus gritos, pero el resultado era: los alumnos se resistieran e inquietaran. Cuando

la maestra tenía que salir del salón de clase, los alumnos permanecían sentados, en silencio y realizando la actividad que la maestra les indicaba. Pienso que a veces el poder o el supuesto poder que intentamos ejercer sobre los demás provoca rebeldía, resistencia.

Ante la definición de poder, es curioso encontrar dos tipos de definiciones, la primera se refiere al dominio, imperio, facultad o jurisdicción que uno tiene para mandar o ejecutar una cosa. La segunda es la facultad para hacer una cosa, tener facilidad, tiempo o lugar para realizar una actividad o cosa, ser posible de suceder.

Esta diferencia la marca Foucault cuando dice que existe un poder positivo, productivo, que permite entender la dominación política. Advierte que el poder funciona a partir de incitaciones, reforzamientos, controles y vigilancias, produce fuerza, crecimiento, asegura y administra la vida, ordena, mantiene y desarrolla las conductas del cuerpo social, proceso de generar deseo, producir prácticas y saber, está relacionado con las formas tradicionales del poder negativo.

El docente puede retomar el poder positivo para crear estrategias para que los objetivos de la educación sean una realidad. El alumno desarrolle sus facultades, aprenda en la escuela lo que requiere para su desarrollo personal, para convivir con los demás y las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base de respeto, la tolerancia y la valoración de la diferencia, que favorezcan la libertad, contribuyan al desarrollo de la democracia y al crecimiento de la nación. Desarrolle de las competencias cognitivas fundamentales, desarrolle el trabajo grupal.

Para fomentar en los alumnos el interés y la disposición a continuar aprendiendo a lo largo de su vida y compartiendo con otros, de manera autónoma y autodirigida, a transformar toda experiencia de vida en una ocasión para el aprendizaje. Que sea una educación liberadora, que incite a ejercer y practicar el acto de decidir sobre las acciones a realizar de individuo, es decir ejerza su voluntad. Esto es lo que pienso respecto al dispositivo pedagógico que actualmente rige a la educación básica, los planes y programas y las prácticas de los docentes.

Retomo la pregunta “*¿Es preciso recordar que no es posible ningún proceso educativo sin algo de disciplina?*” (Savater, 2001). La etimología de

disciplina es *díscis* (enseñar) y pueripuela, que es voz que nombra a los niños. La disciplina se trata de la exigencia que obliga al neófito a mantenerse atento al saber que se le propone a cumplir los ejercicios que requiere el aprendizaje (Savater, 2001), para dominar las destrezas y conocimientos que se aprenden. Para explicar la disciplina, debemos revisar qué es la exigencia, que de acuerdo a Llano Cifuentes (1998, cfr.), existen dos tipos: la transitiva que es el hecho de exigir algo a alguien, características requeridas para ser director o maestro y llega a la disciplina. Y la segunda, que es exigencia reflexiva, exigirse a sí mismo algo que implica esfuerzo, que se requiere para procurar una finalidad, es el que debemos aplicar para el cumplimiento de nuestros deberes. En la exigencia reflexiva también requiere del deseo de superarse, permite que el ser humano se desarrolle para hacer suyo aquello que lo supera. Es el aprender a aprender y este aprendizaje el ser humano lo aplica a su realidad, conduce a la libertad.

La escuela capitalista, persigue la obtención de altos índices de saber mediante la disciplina constante de los estudiantes. La disciplina capitalista es entendida como una “tecnología fina y calculadora de sometimiento”. La disciplina es una forma de acumular hombres con una mentalidad reglamentada, normativizada, que sean productivos y eficaces. A mayor control disciplinario: sometimiento del cuerpo y el alma a las normas de la explotación del tiempo de trabajo, menor es la capacidad de respuesta e insubordinación política de los individuos. La disciplina se vuelve anatomía política, se busca un ajuste controlado, racional y económico. Es una tecnología de poder específica que funciona como si fuera una anatomía política del cuerpo humano.

La disciplina presupone la existencia de un saber ligado al poder. Se hace necesaria la presencia de un discurso que diferencie lo normal de lo anormal, lo sano de lo patológico, la verdad de lo falso. Excluye a individuos no productivos y “asociales”. Se tiene que fijar y aceptar a los sujetos “normales” a sus condiciones de trabajo y vida. Porque tiene la necesidad de mantener a la sociedad limpia, correcta, educada. Su objetivo es mantener normales a los sujetos, a través de la fabricación de personas convencidas de la virtud de los valores inculcados en la infancia hasta la muerte. Propone la

reglamentación de hábitos a los individuos, utiliza los castigos, gratificaciones y reforzamientos.

Es aquí donde pienso si la integración es una parte de normalizar o es la idea de que los alumnos puedan desarrollarse en la sociedad para obtener una calidad de vida. Y reflexiono acerca del ser humano disciplinado es aquel que ha aprendido e integrado un código de reglas de comportamiento, dictadas por el padre, el maestro, juez, alcalde, psiquiatra, etc. (Ceballos, 2000 cfr.).

Y retomo las palabras *“el maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber”* (Meirieu, 1998 cfr.).

El acto de enseñar implica desarrollar en el alumno un espíritu libre, que implica decidir, pensar y actuar con voluntad más no por necesidad sin asumirse como ser en el que el maestro deposita un saber y conduce la manera de actuar de los alumnos.

Retomo las palabras de Paulo Freire lo docentes debemos desarrollar ciertas virtudes, tales como: la humildad que nos ayuda a reconocer, no lo sabemos todo, para escuchar con atención a los alumnos. La amorosidad, sin la cual el trabajo pierde significado. Otra virtud es la tolerancia que nos permite convivir con lo diferente, aprender de ello, a respetarlo, implica disciplina y ética. Además de la decisión, la seguridad, la paciencia y la impaciencia (Freire, 2001a. Cfr.).

Si queremos que la educación cambie, los docentes debemos cambiar nuestra actitud, debemos buscar nuestra libertad, agregar a nuestra vida las virtudes antes citadas, agregar pensamientos positivos y sobre todo, pensar que enseñar no es conducir espíritus por este mundo sin saber a dónde se dirigen, enseñar implica la libertad y la autonomía del alumno, compartiendo experiencias que permitan al alumno ejercer su libertad para construir su destino. El docente debe aceptar su no poder, admitir que nos dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro (Meirieu, 2001 cfr.), hay que recordar que todo aprendizaje necesita de una decisión personal y no se debe imponer.

Con la finalidad continuar con la construcción de nuestro objeto de estudio, comenzaremos por explicar que la Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica, lugar donde se establecen una serie de relaciones entre docentes y alumnos que conforman un grupo en una institución, mismos que interactúan cara a cara, en un proceso en el que aprehenden formas de ser de otros sujetos y los expresan ante otros.

La Ley General de Educación, en su Artículo 41, enuncia que “la educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos.

Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”.

Es un tema que me preocupa y ocupa para dar paso a los procesos educativos que impactan en la formación del sujeto con “Discapacidad Intelectual”; se convierte en una necesidad profesional, puesto que estos sujetos son parte del núcleo, la esencia y la razón de la Educación Especial.

Por ello retomo lo que Castoriadis dice respecto al imaginario que surge porque el hombre es incapaz de resolver su problema real supone que se sabe y puede decirse cuál es.

Para continuar con el planteamiento del problema me permito situar la educación que puede ser abordada dentro del contexto “Educación para todos”, Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, Tailandia. La inclusión debe ser un factor fundamental para todos. El pensamiento actual tiende hacia la educación inclusiva cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos.

1.2.2. ¿Qué concepto de Educación pretendemos?

En este momento es cuando retomamos el concepto de educación, fundamental para desarrollar este documento, para ello retomamos su raíz etimológica, proveniente de *educare*, significa criar, nutrir o alimentar (acrecentamiento); y de *exducere*, significa sacar, llevar, conducir, desde dentro hacia fuera (crecimiento).

Cada cultura y época histórica ha influido en la educación en la enseñanza de conocimientos, puesto que imponían diferentes concepciones filosóficas, políticas y religiosas.

Estas concepciones del proceso educativo consisten en la transmisión de los valores y conocimientos de una sociedad. Pretendiendo la inserción de la persona en el mundo cultural y social en el que ha nacido y desarrollado.

Según Suárez Díaz (1985) hay dos tipos de educación: *“la domesticadora y liberadora, apunta se puede educar para la sociedad que existe o se hace para cambiarla”*.

Para él, la educación domesticadora es aquella que teme a la libertad y miedo a la verdad, prohíbe pensar, censura la crítica, busca la seguridad, teme a lo nuevo. La libertad es impensable. Busca fundamentos de males de la sociedad en la naturaleza del hombre, olvidando las fallas estructurales que ponen al sistema en cuestión. La relación docente-alumno es una relación de autoridad y dominio, el docente es un transmisor. Tiene el fin de moldear y conformar consciente e inconscientemente al alumno en estas estructuras, preparándolo para ser explotador o explotado. Es decir, el alumno es un ser pasivo, un sujeto no ha sido formado para analizar, reflexionar. En cuestión de formación el alumno debe llegar a la perfección (Carrizosa, 2004 cfr.), tiene que cumplir con este requisito, sino será etiquetado como alguien incapaz de aprender, inquieto, latoso, tonto.

En la educación dinamizadora, la libertad juega un papel importante, porque la educación debe ejercerse en libertad y construir hombres libres. Lográndose a través de la praxis. La relación docente- alumno no es de competencia ni de sujeción, sino de colaboración y búsqueda para un fin común para el docente la educación es una acción problematizadora global, de naturaleza consciente e inconsciente, por medio de la cual todo el sistema

social moldea las personalidades, las modela según un tipo de relaciones y principios. Utiliza las capacidades creadoras de todos y las nuevas formas de organización y movilización de masas.

En lo referente a la Educación en México, la educación que se imparte en cualquier país la rige un marco político, en nuestro país tiene sustento en la Constitución Mexicana permitiendo la estructuración del Sistema Educativo Mexicano (SEM), se ha encargado de dar los lineamientos para la creación de Plan y Programas de cada nivel del sistema de educación en nuestro país.

Concibiendo la educación una acción planeada y sistematizada, surge la creación de planes de estudio que estructuran niveles educativos, cuyos rasgos coinciden en todo el mundo, actualmente se rige por ideas capitalistas. Esta enseñanza puede ser impartida por escuelas públicas o privadas, se distingue entre países con educación centralizada por el Estado (según el modelo francés) o descentralizada y con iniciativa particular.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece en el Artículo 3º, que la educación impartida por el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, el amor a la Patria, y conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. Además a partir de 1994 incluir la educación especial como modalidad de la Educación Básica, con el propósito de dar atención a los sujetos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La estructura del SEM y los objetivos dan muestra del deseo por que la educación forme a sujetos activos, pensantes, reflexivos, desarrollando sus capacidades. Uno de los factores para no concretarse es la distribución del capital, no es igualitaria; la formación de los docentes se refleja en su práctica tradicional, autoritaria, homogeneizadora.

Pensar en la educación que queremos es reflexionar sobre la sociedad que deseamos, el futuro que esperamos construir. El desafío que enfrentamos es lograr que la educación que anhelamos se concrete en el salón de clases y en la escuela.

En la educación existe una organización de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal es el caso del currículo, plan, programas, y de actores como el docente y educando, que ponen en práctica los conocimientos, valores, creencias. En la educación, en un contexto escolar, ubicándonos en la

escuela, se encuentran dos actores que interactúan y se relacionan en el aula, el docente y el alumno.

A través de las observaciones y experiencias a lo largo de la formación en distintos espacios educativos en los que se encuentra en interacción y relación el docente de Educación Especial y los sujetos con discapacidad intelectual; en espacios en los que el profesor la posibilidad de ser un facilitador, una fuente de información, un sujeto con un discurso.

Tanto el docente como el sujeto con discapacidad intelectual somos sujetos de acción, misma que conlleva apropiarnos de la realidad en un presente efímero, es tomar para sí algo de ella, es hacerse “dueño” de ella por medio de la relación, interacción, exteriorización de las experiencias, sentimientos, creencias, ideas, conceptos.

En el proceso de apropiación interviene el contexto, el contenido y los referentes de su realidad. Es una acción que se compone de diversos elementos, es la unión de varias cosas en la que se involucran elementos del contexto, contribuye tanto al desarrollo del sujeto como a la comprensión y explicación de la realidad en la que experimenta una serie de vivencias.

Somos sujetos sociales con necesidad de expresar pensamientos, ideas, sentimientos, creencias. Además de aprehender, reproducir lo acontecido en el contexto a partir de la interacción con lo cotidiano es como se aprehende, nos apropiamos de actitudes, gestos, pensamientos de otros sujetos. Todo lo expresamos por medio del lenguaje.

Los sujetos integramos el mundo tenemos la necesidad de socializar, interactuar, convivir, compartir, expresar y comunicar a otros lo que pensamos, sentimos y vivimos, por ende nuestras experiencias.

Nos permitimos citar extensamente a Castoriadis (2002) como reflexión para dar pie a pensar la educación:

“Nadie habla de la relación alumnos-docentes, lo que constituye el cemento de este asunto, sin la cual no puede existir la pedagogía y ni siquiera la instrucción. No hay pedagogía si el alumno no invierte, en el sentido fuerte del término, lo que aprende y el proceso de aprendizaje simultáneamente; y no puede llevar a cabo esta inversión, ya que el ser humano se constituye de esta manera, si no es mediante la inversión sobre una persona concreta, a través de un eros platónico...si los docentes no son capaces de suscitar entre

los niños el amor por lo que aprenden y, además, por el hecho de aprender, no son docentes...educar en el marco institucional, y por lo tanto, tratar de ayudar a los alumnos a adquirir su autonomía, pero es, además, llevarlos a amar el conocimiento y el proceso de su adquisición, cosa que no puede lograr sin aprender cosas...no veo cómo se puede formar a los alumnos como seres autónomos, en el sentido verdadero y pleno del término, si estos seres no aprenden a amar el saber, por lo tanto, si no aprenden. Es casi una tautología... un educador debe además de saber que los niños pueden enseñarle muchas cosas sobre el ser-niño que no están en los libros, o que no figuran con esa intensidad, esa preganancia, esa evidencia que se pone de manifiesto en las relaciones de los niños. Pueden enseñarles cosas sobre el funcionamiento del espíritu y del alma de los niños. Es necesario que los educadores estén sensibilizados sobre estas cuestiones” (2002:211, 215,216).

Castoriadis explica no está inmerso en el tema de la educación, pero al respecto piensa que *“la educación inicia con el nacimiento y termina con la muerte, afirmando lo esencial de la educación que la sociedad contemporánea ofrece a los individuos no es la educación formal suministrada en las escuelas, sino la que se propaga cotidianamente, a través de los medios de comunicación, sobre todo la televisión, la publicidad, la política, el urbanismo, las canciones...”* (Castodiariis, 2002:209).

Retomo mi experiencia y recuerdo algunos fragmentos de discurso de los docentes, en su pensar, en la concepción que tienen respecto del sujeto con discapacidad intelectual, la formación vista desde la adquisición de conocimiento no es suficiente, se es necesario considerar la educación en las calles influye en qué y cómo pensamos, cómo vivimos y vemos a los demás. La formación del docente de educación especial, se enfrenta a esa vida cotidiana, a esas significaciones sociales, tanto de los docentes que integran el cuerpo académico de la ENE como lo que viven los alumnos día a día.

CAPÍTULO II

La metodología y la intervención en el campo investigado

*“En cada búsqueda apasionada,
la búsqueda cuenta más que
el objeto perseguido”*

Eric Hoffer

2. 1. La metodología: las preguntas y la búsqueda

Antes de iniciar este Capítulo, quisiera compartir una analogía proveniente de un sueño recurrente, cuando era niña, constantemente me encontraba en la parte posterior de un camión, justo en la puerta de salida a este, con personas desconocidas, sin observar su cara y mucho menos el gesto. El destino, era desconocido para mí, así como el camino por el cual transitaba, por el cual se podía vislumbrar el amanecer e iluminando los árboles y vegetación del paisaje. A la mitad de un puente, siempre bajaba del camión para comenzar a caminar y dirigirme a un campo verdoso, donde se observaba el sol emergiendo de la tierra y sus rayos sobre la plantas. En el sueño, en algunas ocasiones buscaba a mi madre o mi padre, otras a mi abuela, que de alguna manera sabía que habían estado ahí y quería seguir sus huellas, en otras tantas no sabía qué buscaba, pero algo indicaba que debía encontrar algo, no sabía ¿Qué?, ¿Para qué?, ¿Cómo? o ¿Por qué?, pero siempre llegaba al campo, de pronto despertaba sin concluirlo. La última ocasión que se presentó este sueño, el final era distinto, en el campo, a lo lejos a preció una cruz, al fondo un arcoíris, provocando en mi un sentimiento de paz.

Recordar este sueño, me ha llevado a realizar el ejercicio de comparar el acto de investigar con la búsqueda, *chercher* (en francés) de algo sin saber a dónde me llevaría el camino, dónde retornaba una y otra vez, buscando a diferentes personas llegando al lugar que en el último sueño sorprendió con él la cruz, el sol iluminando el campo, así como el arcoíris. A partir de la

descripción del sueño y reflexión de sus elementos, surgen las preguntas: ¿Cómo se busca?, ¿Qué se busca?, ¿Por qué?, ¿Cuándo?

Un acercamiento para dar respuesta las preguntas es a través de explorar el lugar donde uno se encuentra, recorrer el camino, avanzar, detenerse a observar lo que se encuentra alrededor, lo que se ha dejado, otras ocasiones se trata de retornar al lugar de “inicio”, con nuevas formas, expectativas y en ciertos momentos con sorpresa.

Esta búsqueda es un proceso de indagación, que permite construir y de-construir y en términos formales, no es otra cosa que realizar investigación, palabra que proviene del latín *investigare*, se deriva de *vestigium*, significa “en pos de la huella, ir en busca de...” en el cual se transita por un camino, un sendero que recorrer, donde el conocimiento no es propiedad de una persona.

Investigar es buscar, indagar, averiguar, revisar huellas para encontrar la verdad. Para investigar se requiere de un *proceso*, inserto en un sistema de creencias e ideas, que me lleve a comprobar o describir esa realidad o fenómeno del cual quiero apropiarme intelectualmente, y al cual quiero conocer, y que se construye a través de la metodología, que responde a la pregunta: ¿Cómo?

Esto nos remite a las palabras de Isabel Jaidar Matalobos (1998:12) realizar investigación desde las Ciencias Sociales implica *“dar cuenta” al respecto del campo, el objeto-sujeto investigado, es un proceso que requiere un esfuerzo del investigador por escribir y narrar lo acontecido, observado en el campo investigado, para compartir con otros la experiencia. Es una necesidad de expresar lo que sucede en los procesos de investigación, en los que estamos comprometidos, su complejidad y la dificultad de expresarlo a través de la escritura y el dar cuenta de lo que nos forma y de lo que vamos viviendo en nuestros procesos de conocimiento”* (Carrizosa, 1998:41).

Con anterioridad, hemos citado las ideas de Ana María Fernández, en lo referente a que la tarea en el terreno de la investigación consiste en **“pensar problemáticamente”**, envuelve una mirada interdisciplinaria, que permite pensar desde la experiencia y desde la Psicología Social, para conocer las significaciones sociales de los formantes en Educación Especial.

De acuerdo con ella, el *pensar problemáticamente*, es volver una y otra vez sobre lo mismo, que a su vez va armando un método, el cual trata de

delimitar un campo de problemas, que implica una serie de cuestiones epistémico-metodológicas, tomar autores como herramientas o instrumentos para elucidar, en palabras de Cornelius Castoriadis (1983): *es pensar lo que se hace y saber lo que se piensa*.

Esto puede hacerse a través de diferentes procedimientos de indagación, una construcción de un saber, su forma de adquirirlo y transmitirlo, para ello, es necesario instrumentos de conceptualización. Así mismo, implica abrirse críticamente, desde la respuesta y reconstruir preguntas que permitan indagar, mediante lo que Jaques Derrida plantea como de-construcción, desmontar el pensamiento y las formas de trabajar significados (cfr).

Además de la propuesta de Castoriadis, Ana María Fernández, en “*Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*”, propone retomar lo que Michel Foucault llama genealogía, que explica la constitución de conocimientos, discursos, dominios de objetos, sin tener que hacer referencia a un sujeto que puede ser trascendental en relación con el campo de los acontecimientos o recorridos en su semejanza vacía durante todo el curso de la historia. Es un proceso de investigación que pretende mostrar el pasado plural, dejando huellas de la influencia que ha tenido el poder sobre la verdad.

Para Margarita Baz la metodología “*significa un proceso de reflexión y sistematización de un cierto conocimiento relativo a la problemática a investigar, es esencial para poder plantear preguntas e hipótesis significativas y para darle un sentido al material de campo recolectado...el método elegido como estrategia de trabajo no es una prescripción de operaciones técnicas, sino que es básicamente una opción epistemológica que permite marcar las fronteras del objeto de estudio y encontrar las técnicas adecuadas para su exploración, asumiendo las condiciones y los límites de su validez*”.(Baz, 1996:102,103). Para ella el método incluye:

- a) Recorte, la definición y delimitación del campo de análisis;
- b) Hipótesis sobre los fenómenos a ser observados y las relaciones a ser encontradas, y
- c) Desarrollo de las herramientas teóricas para tratar de interpretar la información empírica obtenida. Los procedimientos y técnicas a ser usados tienen sentido únicamente en ese contexto.

Para llevar a cabo todo el proceso de investigación, de búsqueda, resulta indispensable definir ¿Qué es la metodología?

La metodología puede entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de campo, registros escritos.

Derivado de nuestro objeto de estudios, para nuestro fin, la metodología de esta investigación es de corte cualitativo a fin de entender los significados, asimismo, derivado de los motivos de la investigación, se sustenta el método etnográfico el cual se origina de la observación del campo a investigar, en este caso de prácticas educativas tanto en los centros de Educación Especial como en el campo de formación del profesorado, campo en el que se participó contrastando lo que se dice y se hace.

La diversidad de visiones sobre investigación cualitativa nos hace considerar que los niveles que abordamos son: a) ontológico porque considera la realidad como dinámica, construida y como proceso de interacción, b) epistemológico se refiere al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determina la validez y bondad del conocimiento, c) metodológico porque aborda la manera en que se diseña la investigación, tratando de explicar el problema planteado, d) técnico instrumental, son las técnicas, instrumentos y estrategias para obtener la información que dan cuenta del fenómeno o problemática estudiada y e) contenido se refiere a que la investigación se sustentará en varias ciencias y/o disciplinas.

Asimismo, puntualizamos que para nuestro fin, el presente documento considera la metodología cualitativa constructiva y sociocrítica, considerando que la realidad es construida y reconstruida como unidad compleja, dialéctica en transformación; centrándose en la experiencia y el sentido que le dan los sujetos, actores sociales, analizando diversas interpretaciones que los sujetos hacen de la realidad y su relación con ella.

Las estrategias para llevar a cabo la metodología son la observación directamente a las personas (alumnos formándose) en el contexto en el que se quiere ahondar (ENE), entrevistas y análisis de relatos a fin de obtener conocimiento de las significaciones respecto de la discapacidad intelectual.

Por lo tanto, nuestra metodología tiene como propósito el estructurar diversas interpretaciones de la problemática estudiada, asimismo, comprender cómo las personas experimentan, interpretan y reconstruyen sus significados.

Desde la definición que retomamos respecto de metodología y sus elementos, el objeto de estudio de esta investigación son *algunos significados de la Discapacidad Intelectual en los formantes de la licenciatura de Educación Especial*, por lo tanto nos interesa el interpretar el significado de la experiencia de los sujetos que se encuentran en formación en la ENE en lo referente al sujeto con discapacidad intelectual

Esto se enmarca en un eje conceptual entorno a la noción de subjetividad colectiva, tema en donde se aborda desde la interpretación, como los sujetos interpretan su experiencia, qué significaciones tienen como futuros docentes y qué significado tienen los procesos sociales. Espacio donde interesa escuchar experiencias narradas por los estudiantes y docentes.

En los siguientes cuadros se resume el proceso seguido para el diseño de los instrumentos, enfoque teórico utilizado y el procedimiento de análisis de la información obtenida de las entrevistas realizadas.

Cuadro 1

Paradigma	Finalidad	Metodología	Técnicas
Interpretativo	Comprender Interpretar	Cualitativa	Entrevistas grupales semiestructuradas Observación Análisis documental

Cuadro 2

Resumen					
Objetivos	Sujetos	Indicadores	Instrumentos	Metodología	Análisis de Datos
Integrar las representaciones del profesorado en formación en la ENE	Profesores en formación	Contexto Discurso Cognitivo	Entrevistas grupales semi estructuradas Observación asistemática	Constructivista Socio crítica	Sujeto educativo E indicadores

Estos planteamientos los retomamos, debido a que el trabajo metodológico del presente escrito transita por procesos desde una experiencia heterogénea de intervención, se desarrolla desde la experiencia con una heterogeneidad de dispositivos.

La propuesta metodológica surge a partir de la construcción del objeto, porque esto se concretiza en lo que ocurre en ENE, en la formación de los docentes de Educación Especial, específicamente en un *campo grupal*. Se organizaron a 3 grupos, a los cuales se les realizó entrevistas semi estructuradas de 1 hora de duración.

- 1) Se realizaron entrevistas a un grupo de primer año del área de intelectual en el turno vespertino, mismo que se le dio seguimiento cuando ya estaban en segundo año.
- 2) Se realizaron entrevistas a dos grupos del área intelectual de turno matutino y vespertino.

2.1.2. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas a realizar la investigación etnográfica, fueron la observación, realización de entrevistas semiestructuradas, observación y análisis de documentos.

- *Observación*³⁸: en caso de que aplique dependiendo de las características de la Institución objeto de estudio. Su planificación implica la definición del problema, el escenario, el enfoque, la temporalización, registros y análisis.
- *Análisis de documentos*: consulta de diversas fuentes de información inherentes al tema de la discapacidad, formación de docentes, educación especial y la Escuela Normal de Especialización, como son: libros, revistas, búsquedas en Internet para su análisis (construcción de la metodología y parte teórica).

³⁸ Análisis de la realidad que se vale de la contemplación de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones.

2.1.3. Dispositivo de intervención

Antes de desarrollar el dispositivo para esta investigación, nos parece importante retomar lo que el diccionario de la Lengua Española respecto al dispositivo: es un *instrumento*, un *mecanismo*, un *aparato* dispuesto para obtener un resultado, es un conjunto de personas encaminado al logro de un fin. Como mecanismo el diccionario lo define como una estructura interna que hace funcionar algo. En tanto el dispositivo como instrumento, está diseñado para ser empleado en una actividad concreta. Es aquello de que nos servimos para conseguir un objetivo determinado. Como aparato es un conjunto de piezas organizadas de tal forma que cumplan con una función específica, esa organización incluye disponer y coordinar de recursos (materiales, humanos y financieros).

Citando a Rafael Reygadas y Mariana Robles (2006) quienes hablan de dispositivo de intervención que *“permite la construcción de miradas múltiples, diversas y cambiantes sobre lo que resulte aprehensible del campo de lo social; construcción de miradas motivadas por una voluntad de saber y que implican necesariamente posicionamientos éticos y políticos en relación con la propia intervención, así como con los sujetos y la realidad a la que el investigador se aproxima... juega también como analizador del mismo, entendiendo la noción de analizador como aquello que deconstruye lo instituido y que permite, ver, en ese fragmento denso y complejo de la realidad que el dispositivo recorta, las significaciones, las relaciones de poder, los saberes”*.

Esa reconstrucción, ese recorte de la realidad la realiza el investigador junto con su posicionamiento ético, político, ideológico, moral. Retomo el dispositivo de intervención porque actualmente soy docente en la Escuela Normal de Especialización, de alguna manera he realizado intervención, porque el investigador es un interventor que contribuye a partir de perspectivas relativamente diferentes, a la elaboración de referencias necesarias a la inteligibilidad de las prácticas (Ardoino, 1993 cfr.).

Retomar el tema de la intervención es hablar acciones, de qué tipo, no se sabe, depende del campo, contexto en el que nos situemos los sujetos investigadores, donde está implicado experiencia y vínculos con otros sujetos.

La intervención por parte del investigador toma parte de un asunto, ya sea porque le interesa (tiene una demanda) o los sujetos implicados en el campo lo demandan, es un experto, quien sabe y puede aportar algo a la institución, los sujetos. Inmediatamente lleva a preguntarme: ¿a qué nos referimos por intervención?

Desde mi perspectiva, hablar de intervención es hacer referencia a la acción que puede o no ser programada, justificada desde un marco de la investigación, es decir, con los objetivos planteados en el escrito, con nuestras motivaciones, nuestros deseos, fantasías, miedos y experiencias.

La intervención en su definición es tomar parte de un asunto, interceder, mediar. Pretendiendo estudiar los movimientos sociales de las acciones de los sujetos a los que observamos como investigadores, pretendiendo desentrañar y descubrir el movimiento social. Depende del modo cómo el investigador entiende los procesos grupales e individuales sobre el campo en el cual actúa.

Retomando a Raymundo Mier (2002), *“la intervención es una forma de acción de un sujeto social en un universo normado, instituido que involucra las nociones y procesos de subjetividad, autonomía de acción y desplazamiento o cancelación de autonomía; evocando violencia y generando tensión, perturbación, fracturas, irrupción e involucrando experiencias de los otros y del investigador”*. ¿Cómo hacer para que la intervención no sea un acto violento, que fractura, perturba, irrumpe?

Como investigadores nos obliga a implicarnos en las instituciones, en sus normas, en la demanda de los profesionales, mismas que son una solicitud, petición, que puede o no surgir como preguntas al investigador, y posicionarlo (real, imaginaria o simbólicamente) como el experto, como aquel que puede resolver problemas. La demanda impuesta, quien consulta (la institución), exige al investigador que sea responsable de una problemática y su solución para aplicarla a la práctica, ubica al investigador como un sujeto supuesto saber.

Esta inserción, en la institución misma no es pasiva, conlleva un trabajo de construcción de un espacio de los otros y del propio; cuando quien interviene se acerca a la autoreflexión, a la escucha y al reconocimiento del otro (o de los otros), de creación de un lugar de conocimiento y reconocimiento o no de los otros y de las diferencias, además de llevarnos al deseo, a

preguntarnos, a descubrirnos, inventarnos, a identificarnos y encontrar nuestro camino.

El encuentro del investigador en el campo al cual asiste para la aplicación de su metodología, sus instrumentos y técnicas, se dispone a actuar de acuerdo al objetivo de la investigación (forma parte de su demanda), así como la forma, el modo de relación con lo que integra el ámbito de investigación, el cómo se acerca a los otros sujetos, cómo observa y re-toma vínculos, las interacciones, los intercambios entre sujetos. Además de cómo entienda procesos individuales y grupales, sobre la subjetividad, el imaginario, la significación, hasta de valores, de la capacidad para desarrollar diálogo, participación y respeto por los sujetos que actúan en el ámbito a investigar.

Retomando a Jacques Ardoino en el texto *“Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor”*. Plantea la necesidad de establecer, diferenciar, dilucidar las posturas e intencionalidades, además de analizar proyectos, demandas, implicaciones, dispositivos y acciones de cada uno de ellos.

El investigador es un interventor que contribuye a partir de perspectivas relativamente diferentes, a la elaboración de referencias necesarias a la inteligibilidad de las prácticas, es un sujeto interviniente puesto que contribuye a la comprensión de las prácticas, o por lo menos es lo que se pretende en términos teóricos y conceptuales. Es importante definir al investigador desde su intencionalidad, proyecto de producción de conocimiento, además de crear sus herramientas conceptuales y metodológicas. Agrego que la investigación se sitúa en una demanda social y política, supone dar cuenta de la concepción, elaboración del proceso de progreso, encontrados en el trabajo del campo (Ardoino, 1993 cfr).

A través de esta introducción a la intervención y al lugar del investigador, me pregunto: ¿Qué tipo de intervención brindaré? ¿Qué apporto como sujeto supuesto investigador?, ¿Qué doy?, ¿Qué deseo?, ¿Cuál es mi demanda?, ¿Cuál es mi intencionalidad?, ¿Cuál es mi visión del mundo?

Respondiendo a la primera pregunta, el tipo de intervención, retomando “El análisis institucional” de René Lourau, es Intervención Psicopedagógica, aclarando no es formación sino orientación institucional, se aplica a una organización o institución (Lourau, 2001, cfr.), donde existe un análisis, un

aporte para la transformación y cambio de la institución, tanto en las reglas, lo normativo y agregó, puede ser posible en cuestión académica, administrativa, esto puede ser posible desde el análisis y reflexión que realicen los sujetos dentro de la institución, lo personal, administrativo, alumnos y docentes, así como la intervención que realice el investigador (hablando términos de Jacques Ardoino, del consultor o el experto).

Parte de la intervención de este proyecto es en lo referente al campo grupal, me refiero a la intervención grupal. Retomando a Margarita Baz (1999b), plantea que la intervención grupal tiene un sustento teórico, metodológico, ético y político, además de responder a un ¿para qué?, y pretender promover condiciones en donde los colectivos construyan miradas nuevas para transformaciones en ese campo, desde la subjetividad, vínculos, normas, reglas, hábitos, experiencias (cfr.).

2.2. Las piezas para la realización de la investigación: entre la teoría, la práctica y el campo

Las piezas constitutivas del dispositivo, hemos anotado que son la metodología cualitativas, bajo un enfoque constructivista socio crítica, ontológico, que incluye la observación asistemática, asimismo, entrevistas grupales

Estas entrevistas grupales, las pensamos como *“recurso técnico del conjunto de instrumentos en que se apoya la metodología cualitativa, dicha entrevista deriva de la concepción “operativa de grupos”. Se trata de un medio de indagación que permite que uno o varios entrevistadores convoquen a un sujeto colectivo –el grupo- a producir un discurso susceptible de ser “leído”-es decir, escuchado, analizado, interpretado-de conformidad con un conjunto de referentes teóricos que derivan de una vertiente de la psicología social”* (Araujo, 1996: 246).

Promueve la discusión sobre una temática a partir de preguntas estructuradas, permitiendo que los participantes se expresen libremente, hablando entre ellos, expresándose de manera intercalada (Araujo, 1996 cfr.).

Tomando en cuenta estos elementos, se realizaron entrevistas grupales semi estructuradas, convocando a 1° grupo de primer año, 1 de 2° año y 1 de tercer año del área de Discapacidad Intelectual, con la temática: el docente de educación especial y el sujeto con discapacidad intelectual.

La opción metodológica de entrevista está organizada en semi abierta, los parámetros de la investigación e indagación que organizan el discurso de los formantes son:

Preguntas	Objetivo
<p>¿Qué pensaban con referente a retraso mental, deficiencia mental, discapacidad intelectual? ¿Que eran lo mismo, eran sinónimos, eran distintos conceptos?</p> <p>¿Cuál es su concepción respecto del sujeto con discapacidad intelectual?</p> <p>¿Quién es el sujeto con discapacidad intelectual?</p>	<p>Estas cuatro preguntas intentan conocer su percepción de sujeto con Discapacidad Intelectual</p>
<p>¿Cuál es su deseo para los sujetos con discapacidad intelectual?</p>	<p>Establecer las expectativas de los profesores en formación sobre su función e intervención con los sujetos con discapacidad intelectual.</p>
<p>Cuando escuchan discapacidad intelectual ¿en qué piensan, qué le imagen evoca su mente, qué sienten, qué recuerdan?</p>	<p>Conocer las experiencias de sucesos pasados (memoria) y la incorporación de elementos de valoración del sujeto con discapacidad intelectual.</p>
<p>¿Cómo considera la educación que se brinda a los sujetos con discapacidad intelectual?</p>	<p>Establecer el marco de referencia respecto a la noción de educación.</p>
<p>¿Qué es ser docente de educación especial?</p>	<p>Conocer la percepción de las funciones del profesorado de educación especial, misma que orientará su desempeño profesional.</p>

Además de las preguntas que integran la indagación, obedecen a una pregunta central eje, la citamos de nueva cuenta *¿Qué representa el sujeto con Discapacidad Intelectual para el deseo del docente de educación especial que se encuentra en formación en la ENE?*

La entrevista grupal implica al entrevistador una perspectiva y posicionamiento respecto al grupo. Como investigadora pienso al grupo como una red de relaciones, el grupo como una estructura dinámica, que comparte su pensar, sus sentimientos, sus acciones, mismas que son escuchadas, analizados, pensados, interpretados por ellos y por el coordinador.

La forma de registro será por medio de grabaciones en audio, retomando las palabras de Margarita Baz (1996:63) *“si el registro es directo, entonces el material de grupo es un texto; es decir, nuestro material es discursivo, armado en el diálogo que produce el grupo alrededor de su tarea, apuntalada por la escena grupal y sus movimientos... por ello, en ese caso el método de investigación puede ser descrito propiamente como análisis del discurso grupal”*.

2.2. 1. El análisis

Realizar un análisis, es hablar de situación analítica, determinado por la presencia de los analistas (investigadores) en cuanto actores sociales actores sociales en una situación social, esta situación permite construir los instrumentos de análisis (Lourau, 2001, cfr.).

Puesto que esta investigación se desarrolla en un campo social que puede ser interpretado y reinterpretado, en un lugar donde los sujetos están en interacción con otros, en nuestro caso los futuros docentes de educación especial.

Al marco general del presente proceso de análisis, se retoma la hermenéutica que permite entender el porqué de las significaciones sobre objetos sociales que surgen en los grupos sociales, de forma particular el análisis de discurso.

El término emergente, fue introducido por Enrique Pichón Rivière en el año de 1960. Lo empleó con el propósito de “poder detectar” ciertos “parámetros” mediante los cuales se pudiera identificar “una aproximación comprensiva” (Foladori, 1990:27) de orden cualitativo de los contenidos de un

discurso, sea este grupal o individual. Esto es concordante con la ideas formulada por el fundador del Psicoanálisis, quien señala que en la comprensión profunda de un procesos a estudiar, dígase un fenómenos social, una manifestación cultural o bien un discurso, es indispensable distinguir dos planos fundamentales. Por un lado está el “contenido manifiesto”, es decir, las cosas tal como se presentan al observador, aquí las palabras expresadas por un entrevistado. Por otro, está el “contenido latente”, este se refiere a los aspectos subyacentes, no enunciados que reflejan la intención invisible de entrevistado.

Así, lo emergente en el análisis del discurso busca “descifrar el proceso latente” es decir, a “ese otro plano de nivel supra-estructural, que da cuenta del discurso manifiesto (Pichon-Rivière, 1960).Dicho contenido, se expresa mediante palabras o frases significativas, que aparecen en una ocurrencia aparentemente simple, pero anudan un sentido que organizan lo enunciado por el entrevistado.

Como lo señala Margarita Baz (1996), esta opción metodológica en el proceso de investigación cualitativa implica un análisis del “registro textual del discurso” el cual surge del “descubrimiento freudino de la relación inconsciente-lenguaje, que propone a los estudios de la subjetividad una tarea que se llama escuchar”.

“La hermenéutica permite extraer el significado del texto en su contexto, permite reconstruir el texto para transformar la realidad. Se coordina la información para obtener ese significado, nos permite comunicarnos a través del tiempo y espacio, teniendo como influencia aspectos culturales. Realizar un análisis cultural que se puede interpretar como el estudio de las formas simbólicas en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben estas formas simbólicas” (Thompson, 2002: 405).

Para el análisis de lo observado y las entrevistas se tomarán en cuenta las tres fases del enfoque hermenéutico:

- 1) Análisis socio histórico: las formas simbólicas se producen, se expresan y reciben. Su objetivo es reconstruir condiciones sociales e históricas de

la producción, circulación y recepción de formas simbólicas. Análisis que se relaciona con escenarios espacio-tiempo, campos de interacción, instituciones, una estructura social, medio técnicos de transformación.

- 2) Análisis formal discursivo: narrativo, argumentativo.
- 3) Interpretación-reinterpretación: implica un nuevo movimiento del pensamiento, procede por síntesis, por la construcción creativa de un significado posible (Thompson, 2002 cfr.).

El contenido de los instrumentos se estableció considerando lo establecido por los enfoques cualitativos, se buscó que generaran información útil para conocer las representaciones de los profesores en formación en la ENE.

De los conceptos para la construcción del documento, se retomaron el contexto, realizando una descripción de las características de la Educación Especial, el origen y el currículo de la Escuela Normal de Especialización, en lo referente a lo simbólico se rescataron las representaciones e imágenes que dan cuerpo a la identidad de cada sujeto en formación.

En cuanto al discurso, la interpretación fue considerada por la experiencia, lo escuchado en su primer círculo de socialización (la familia) y el segundo (escuela, amigos).

Cada indicador permite el análisis para la formulación de las preguntas. Estas se construyeron tomando en cuenta la construcción mental de cada uno de los sujetos entrevistados, procesos sociales, percepciones, experiencias de sucesos pasados (memoria) y la incorporación de elementos de valoración respecto del tema estudiado en este documento. Finalmente, las creencias y valores que por diferentes mecanismos se hayan apropiado para incorporarlos (experiencia).

CAPÍTULO III

El devenir de las significaciones de la Discapacidad Intelectual

*“Incluso el pasado puede modificarse;
los historiadores no paran de demostrarlo”*

Jean Paul Sartre

3.1. La concepción teórica de la Discapacidad

En el capítulo anterior, “*La metodología y la intervención en el campo investigado*”, se plantea la genealogía como parte del proceso de construcción del objeto de estudio: *Algunos significados de la Discapacidad Intelectual en los formantes de la licenciatura de Educación Especial*, esto nos permitirá mostrar las huellas de influencia, el pasado respecto de la construcción del concepto, que actualmente se plantea como: Discapacidad Intelectual. Inicialmente se retoman los diferentes paradigmas en el ámbito de la discapacidad y en el siguiente capítulo de la transición de la formación del profesorado en educación especial, algunos lo llaman *estado del arte*.

En este caso tenemos la idea de reconstrucción incluyendo elementos que influyen en el presente, que quizá puedan dar pie a alternativas posibles para un cambio epistemológico, que puede promover la transformación de la conciencia, las representaciones, las significaciones, imaginarios que etiquetan a las personas con discapacidad intelectual; ¿cómo se ha significado a través de momentos histórico sociales?

Nos es fundamental este tema porque la constitución de los sujetos es influido por el momento histórico social con el que vive, su historia y en el intercambio con los otros en el que el lenguaje es esencial, que lleva una carga de saberes e ideales de una época.

Estos saberes relacionados con la discapacidad como objeto de conocimiento proceden de la experiencia, que va constituyendo un entramado en la historia para conformar teorías sobre la discapacidad, por lo que

identificar las visiones entorno a ella y prácticas sociales implica una revisión de las condiciones del contexto histórico en diferentes épocas.

Por lo cual nos es imprescindible reconstruir, sintetizar, evocar la experiencia histórica, recortando así el tema de la discapacidad, específicamente el de discapacidad intelectual, su transición de terminología, y definición que se ha concretado en una praxis una limitada participación en diferentes ámbitos de la vida a los cuales todos los seres humanos tenemos derecho.

Con la finalidad de construir nuestro objeto de estudio, hemos organizado la “historia de la discapacidad intelectual”, a través de la descripción de tres modelos que permiten ordenar la forma de intervenir y clasificar a las personas con discapacidad intelectual. Este esquema nos ubica en el *imaginario cultural* (abordado en el primer capítulo) son las significaciones sociales cargadas de creencias y valores sobre la profesión docente que se difunden a través de diferentes medios.

3.1.2. De los Modelos de intervención en el campo de la discapacidad

En la experiencia histórica se tiene registro de las concepciones, representaciones y valoraciones sociales, constituyentes de una cultura; en nuestro recorte y evocación del tema de la discapacidad se pueden citar diferentes formas para referirse a las personas que la presentan.

Estas concepciones, valoraciones que constituye la cultura en lo referente a la discapacidad, configuran las actitudes sociales hacia las personas con alguna discapacidad. Actitudes, que en la experiencia han implicado progresos y contradicciones, que han definido y entendido la discapacidad originadas por dos causas: la primera por causas sobre naturales, cuyo origen es la divinidad, por otra parte, castigo de los Dioses consecuencia del pecado, el demonio y castigo. La segunda por cuestiones naturales, que la definen con posibilidades de tratamiento, prevención e integración.

Estas actitudes han llevado al acto de enunciar a las personas con discapacidad, este acto se refiere al lenguaje verbal, su estructura la conforman el significante y significado, es el signo lingüístico. El primero se refiere al fonema o de una secuencia de fonemas que constituyen un signo lingüístico al asociarse con un significado. El significado es el contenido de la unidad de los fonemas, es decir, el contenido de las palabras.

En el contenido de las palabras se encuentran las representaciones, las imágenes mentales, pero como lo refiere María Inés García Canal, (2004:307) la significancia, entonces, comprende estos tres tipos de representaciones, no sólo palabras e imágenes mentales, sino también afectos; se trata de abrir, en y más allá de las representaciones lingüísticas, modalidades de inscripción psíquica previas que trascienden el lenguaje verbal, producir una noción que haga posible pensar las huellas, las trazas, las marcas previas a todo lenguaje.

Los significantes de los cuales se ha hecho alusión a nuestro tema, y bajo los cuales se les ha nombrado como alguien que no puede acceder a un conocimiento, como alguien “tonto”, “idiota”, “loco”, “inválido”, “atípico”, “estúpido”, “el imbecil”, “el retardado o el mongol” “discapacitado”, “minusválido”, “excepcional”, “con capacidades diferentes” por mencionar algunos.

Términos que han sido parte del trabajo de la conciencia de las personas “normales”, dando como resultado representaciones e imaginarios transmitidos de “boca en boca”, traspasando el tiempo con falta de capacidad para problematizar sobre la realidad y el presente. El hecho de traducir una experiencia total, atemporal, situándola dentro de una secuencia temporal, que es la comunicación.

Por lo tanto, se presta a reflexión: los individuos se dirigen a personas menos competentes que ellos a nivel verbo-intelectual; manifiestan esfuerzos de adaptación que parecen tener la intención de que estas personas puedan tener acceso a la comprensión; pero al mismo tiempo, el contenido de lo que comunican se restringe y parece limitarse a las cuestiones operativas y normativas (Rimé, 1986: 541).

En la Psicología Social, la comunicación representa un campo mucho más amplio que un simple mensaje, comprende otros aspectos como el espacio y el tiempo, los aspectos físicos de quiénes comunican.

Para comenzar a ubicar como se ha institucionalizado e instituido, entre lo dado-dándose, cada modelo que ha influido en la sociedad para su “denominación”, a continuación explicaré los tres **modelos**³⁹ de atención⁴⁰ o intervención⁴¹.

El **modelo de prescindencia**, se tiene registro que su origen se remontan en la Edad Media, para el cual las causas que originan la discapacidad son religiosas y asume como innecesarias a las personas que la presentan, en virtud de que albergan castigos divinos; mensajes diabólicos, derivados de los errores o faltas cometidos por los seres humanos.

La sociedad, como consecuencia de lo anterior, busca prescindir de las personas con discapacidad a través de la aplicación de medidas eugenésicas tales como el infanticidio de niños con discapacidad, o por medio de la marginación o exclusión. (González, 2010 Cfr.).

El segundo modelo es el **rehabilitador o médico**, considera que las causas de la discapacidad son funcionales, deja de colocarlas como inútiles para posicionarlas como aquellas que requieren de una rehabilitación y el problema está centrado en su cuerpo y dar un tratamiento para su “enfermedad”. Se les considera incapaces de realizar actividades de la vida cotidiana, por lo tanto deben tener una persona que se encargue de su cuidado (González, 2010 Cfr.).

Es a partir de la Primera Guerra Mundial que este modelo toma mayor fuerza. Los Estados se ven en la obligación de compensar a los veteranos de guerra con discapacidad, lo que hacen garantizando los servicios sociales a través de políticas legislativas. Esto tiene como consecuencia que la discapacidad sea relacionada con los heridos de guerra y sea vista como una deficiencia (González, 2010:15). Se cree que las personas con discapacidad

39 La etimología de Modelo viene del italiano *modello* que es un diminutivo de *modus* que significa manera o medida, el cual tiene diversos usos y significado. En las ciencias sociales, se define como una estructura que se diseña y construye con base en la realidad, requiere de estrategias, teorías y experiencia, apuntando a la coherencia y congruencia en la forma de la práctica institucional.

40 Consiste en el proveer y satisfacer institucionalmente, necesidades vitales a las personas. Es el conjunto acciones que permiten otorgar servicios a población vulnerable, integrando las necesidades básicas de subsistencia de las personas. Se define al sujeto de atención como el que adolece, carece y necesita de satisfacer sus necesidades básicas a través de proporcionarle los medios.

41 Es el acompañamiento institucional que se brinda a personas vulnerables para integrarlos en un proceso de comprensión y transformación de sus realidades y en sus condiciones de vida.

son incapaces de realizar sus actividades cotidianas, debido a cuestiones médicas.

Finalmente, encontramos el **modelo social o de derechos humanos**⁴², se ha establecido que la construcción social del entorno, así como las actitudes reflejadas por la sociedad, son factores fundamentales en la creación de la discapacidad (González, 2010:16).

El modelo social nace a finales de la década de los años sesentas del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra, momento en que las personas con discapacidad y las organizaciones de personas con discapacidad hacen notar su situación de “ciudadanos de segunda clase”, y comienzan a hablar de las barreras sociales y ambientales (González 2010:17).

Este modelo, se enfoca en la dignidad de la persona que presenta discapacidad, refiere que el problema se encuentra en la sociedad, la que no ha adaptado sus formas de hacer, sus espacios para dar prioridad a las necesidades de las personas que presentan una discapacidad.

Esto implica que el Estado sea el que debiera promover las formas para eliminar barreras para que las personas con discapacidad gocen de sus derechos y de pie al proceso de inclusión.

Por lo tanto, su objetivo es fomentar las sociedades inclusivas, buscando la rehabilitación de la sociedad, rescatando las capacidades de las personas y no la “falta de algo”, en busca de igualdad de condiciones.

Este modelo tiene sus base en 1970 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), adoptó dos declaraciones para beneficiar a las personas con discapacidad. La primera es la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental, que menciona: “el retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos. La segunda es la denominada Declaración de los Derechos de los Impedidos, que hace referencia: “impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos”.

El principal problema ante este enfoque, es que los Derechos Humanos no se han aplicado, en la sociedad tomando en cuenta a las personas llamadas

⁴² Modelo con el que coincidimos y retomamos para realizar un análisis al respecto.

“normales”, siendo esto una causa para la exclusión de las personas con discapacidad.

Refiriendo a María Inés García (1995: 187) hemos calificado al sujeto, le hemos dado una adjetivación, lo hemos nominado institucional a través de esta calificación lo hemos ubicado en un espacio y tiempo determinados. No hablamos de cualquier sujeto, sino de aquel que fue construido, modelado y connotado por una o varias instituciones.

Anterior a lo que han establecido estas instituciones, comenzaremos por las formas en que se ha enunciado la Discapacidad.

3.1.2. De la Enunciación de la Discapacidad: El estigma y el sujeto con discapacidad intelectual

El término discapacidad cambia en función de la decisión de la política, que influye en la percepción que se tiene de estos sujetos. Entonces cobra un sentido dentro de lo cultural, porque lo diferente no se acopla con la imagen o estereotipo que la sociedad o uno mismo ha construido como modelo de representación social, esto requiere una acción social y responsabilidad de la sociedad para adaptar el ambiente para que las personas con discapacidad sean partícipes en la constitución en el desarrollo de la sociedad.

Este apartado desarrolla las formas de enunciar al sujeto con DI, tales como seres divinos, idiota, anormal, retraso mental, deficiencia mental, tratando de definir lo que ocurre y qué hacer.

Comenzaremos por citar que realizando la búsqueda de las formas de enunciar, se tiene registro en la *Edad Media* (de 476 a 1453), en Europa la iglesia tenía la idea de *“atribuir a causas sobrenaturales la presencia de personas con discapacidad. A los sujetos que presentaban alguna “deficiencia”, los condenaban, cometían para lo que hoy nombramos como infanticidio”* (Bautista, 2002: 32), se promovió la idea de atribuir que en algunos casos los sujetos con discapacidad eran poseídas por el demonio y espíritus infernales sometiéndolos a exorcismos.

“La forma de referirse era anormal, tonto, idiota y sin la capacidad de realizar actividades de la vida cotidiana. Como consecuencia se les etiqueto, estigmatizo, rechazó y se les aisló. Ese aislamiento se daba por medio de su incorporación a manicomios, prisiones y otras instituciones en las que eran encerrados junto con delincuentes, ancianos, pobres” (Celis, 2003).

En México (Tenochtitlán), en esta época se les consideraba como lo sagrado, como poseedores de lo divino, parte de los dioses. *“Parece ser que la realeza mexicana (aztecas) tenían un zoológico muy particular, que no solamente estaba integrado por animales, sino por plantas y seres humanos discapacitados. El famoso zoológico Azteca era un espacio si para la exhibición, pero también era un sitio de estudio, un instituto donde se estudiaba a los animales, plantas y humanos discapacitados” (Celis, 2003:102-103).*

En la *Edad Moderna* (de 1453 a 1789), trajo consigo importantes avances en la identificación y diferenciación de las enfermedades pediátricas, incluidas la tosferina, viruela, sarampión, varicela, escarlatina.

En Europa se definió a las personas con discapacidad intelectual como una persona que no puede contar o enumerar 20 peniques, no puede decir quién es su padre o madre ni su edad. De manera que parece que no ha comprendido ni razonado lo que podría ser su bienestar (López, 1986, cfr.).

En este periodo encontramos, una de las primeras definiciones respecto de la discapacidad intelectual, la cual realizó John Locke, haciendo una diferencia entre un loco e idiota. Describió como *loco* (enajenación mental) a las personas que podían razonar pero erróneamente. Como *idiota* (deficiencia mental) a los que no tenían en absoluto capacidad de razonar. De esta forma estableció como deficiencia mental como *amentia* (falta de inteligencia) y *dementia* (pérdida temporal de la razón) (López, 1986, cfr.).

En esta época, México había sido colonizado, por lo tanto, *“la cultura...determinó una visión demoníaca hacia los epilépticos y las personas con DI, atribuyéndoles comportamientos raros a partir de la posesión diabólica. Muchos fueron torturados en nombre de Dios por la similitud de los síntomas clínicos con los signos satánicos” (Celis, 2003:109).* Es modificó la interpretación que los aztecas tenían respecto de la discapacidad, sentando las bases de una cultura, que emerge y prevalece en algunas de las personas que conforman la sociedad mexicana.

Durante la Colonia las instituciones en favor de las personas con discapacidad, fueron conformadas por religiosos (predominando la religión católica), brindando protección y asistencia en materia de sus necesidades básicas.

Finalmente, en *Edad Contemporánea* (1789 al día de hoy), se ha tenido varios hallazgos, avances en la ciencia, se han realizado varias investigaciones respecto de la discapacidad.

Uno de los investigadores que ha dado pie a la construcción de la DI, bajo un paradigma diferente al de lo divino, fue "*Phillippe Pinel quien clasificó las enfermedades mentales en cinco grandes categorías: melancolía o delirio, manía sin delirio, manía con delirio, demencia o suspensión de la facultad de raciocinio e idiocia o anulación de las facultades intelectuales y los afectos. Defendió el trato moral y la instrucción vocacional de los dementes por lo que muchos le consideran el "padre" de la terapia ocupacional*" (Celis, 2003:48).

Además, de estas investigaciones, Pinel intervino en el estudio clínico que ocasionó "alboroto", caso nombrado como "el niño salvaje", hallado en los bosques franceses de Aveyron, invitado por Jean Marc Gaspard Itard⁴³, director del Instituto de Sordomudos de París, al cual las autoridades habían confiado el cuidado del "niño salvaje".

Calcularon que tenía unos 12 años de edad físicamente, pero se comportaba como en estado "salvaje" pues dormía en el suelo, mordía, arañaba, emitía gruñidos, dejando de lado el sobrenombre de niño salvaje lo nombraron Víctor. Se creía que su estado era consecuencia de una falta de estímulos. Pinel se negó a la posibilidad de curación del niño, Itard rechazó el pensamiento de su colega. Itard realizó varios procedimientos: baños calientes, fricciones, cosquillas violentas. El niño del Aveyron no tuvo éxito en el ámbito educativo, pero fue de gran publicidad, algunas personas pensaban que podía ser corregible por medio de la educación (Hutt, 1994, cfr.). Víctor fue uno de los primeros niños al cual sometieron a un programa de rehabilitación.

En el siglo XIX surge el primer término y definición científica propuesta por Jean Etienne Dominique Esquirol, compañero de estudios de Itard, científico francés proponiendo el término de idiotas para las personas con

⁴³ Cirujano asistente de los servicios militares para evitar el reclutamiento. Completó su formación médica en 1800.

Discapacidad Intelectual, definiéndolos como seres que no han desarrollado sus facultades intelectuales, que no pueden controlar sus sentidos y que no pueden recuperarse. Dicha afirmación es publicada en su obra *Enfermedades Mentales: tratado de la locura* (Hutt, 1994, cfr.). Diferenciaba el retraso mental (amencia) de la enfermedad mental (demencia). “*Definía la amencia como una afección cerebral, por lo general crónica y no acompañada de fiebre, caracterizada por el debilitamiento de la sensibilidad, el ingenio y la voluntad. La incoherencia de ideas y la tendencia a la espontaneidad intelectual y moral son signo de esta afección*” (Celis, 2003: 62).

Por otra parte, Edouard Seguin, en 1837, inauguró una escuela privada para jóvenes con DI, definiendo la idiotez como una enfermedad del sistema nervioso que tiene como radical efecto la separación entre todos o una parte de los órganos y facultades del niño, por un lado, y el control regular de su voluntad, por otro, con lo que queda abandonado a sus instintos y aislado del mundo.

Después de estos trabajos en Europa, decidió viajar a Estados Unidos, dónde contribuyó al desarrollo de instituciones como la Institución para Jóvenes Débiles Mentales de Barre (Massachussets) y la escuela experimental de Albany.

En esta etapa en Estados Unidos, Francia, Inglaterra, España se dieron a la tarea de organizar y crear sistemas de educación especial paralelos a la educación regular con el objetivo de brindar atención educativa a sujetos con discapacidad.

Estos estudios permitieron establecer las primeras formas de brindar educación a los sujetos con discapacidad, comenzando a romper ideas etiquetantes de las que las personas son incapaces de realizar actividades de la vida cotidiana, por lo tanto institucionalizarlos asimismo comenzar a institucionalizar prácticas, definiciones, términos, paradigmas.

En 1941, Doll apunta que la Deficiencia Mental⁴⁴ es un estado de incompetencia social que en su estado más avanzado es resultado de la suspensión del desarrollo de la inteligencia por razones de origen constitucional (hereditarias o adquiridas). Esta condición es incurable. Por medio del tratamiento y la capacitación se deben inculcar hábitos que superficialmente

⁴⁴ Término para referirse a la Discapacidad Intelectual en ese momento.

compensen las limitaciones de la persona afectada mientras que se halle en circunstancias favorables durante lapsos más o menos limitados (Hutt, 1994, cfr.). Afirma seis criterios de enunciación implicación a considerar para una definición y concepto adecuados, como: a) competencia social, b) debida a la subnormalidad mental, c) Que haya sido detenido en su desarrollo, d) que ocurre en la madurez, e) que es de origen constitucional, f) que esencialmente es incurable.

En esta década, *“los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) abordaron como tema principal la integración de niños con discapacidad, apoyándose en las declaraciones de los derechos del niño (1959), de las personas mentalmente retrasadas y de los derechos de los impedidos (1971-1976), mismos que orientaron medidas que garantizaran la igualdad de oportunidades para la educación”* (CONACULTA, 2001:21).

Mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió a la Deficiencia Mental: supone un desarrollo incompleto o insuficiente de la capacidad mental que da como resultado un funcionamiento inferior desde el punto de vista educativo y social y que al parecer es consecuencia de las condiciones ambientales. Una capacidad intelectual inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración de los comportamientos adaptativos (maduración, aprendizaje o ajuste social).

En este aspecto, algunas de las instituciones que han tratado de connotar, definir, la Discapacidad Intelectual, son la Organización Mundial de la Salud (OMS), The American Association on Intellectual Disabilities and Developmental (AAIDD) y la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (FEAPS); instituciones que de alguna manera ha contribuido a la construcción de paradigmas y modelos de la Discapacidad Intelectual (DI).

En 1980 la OMS presentó *The International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, se conoce con el nombre de *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM) y nació con la finalidad de unificar los criterios para definir el concepto de discapacidad a nivel mundial. Esta clasificación establece una agrupación

diferenciada de los distintos niveles de manifestación de las deficiencias y clasifica las diversas categorías médicas.

La OMS determino como Deficiencia Mental a lo que se había nombrado como retraso mental, idotez: supone un desarrollo incompleto o insuficiente de la capacidad mental que da como resultado un funcionamiento inferior desde el punto de vista educativo y social y que al parecer es consecuencia de las condiciones ambientales. Una capacidad intelectual inferior a la media que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración de los comportamientos adaptativos (maduración, aprendizaje o ajuste social).

En el año de 1992, la AAIDD⁴⁵ *“propuso una definición y cambio de termino para el Retraso Mental y un cambio de paradigma tradicional a un modelo social de la discapacidad, que va desde una visión del retraso mental como rasgo absoluto manifestado únicamente por un individuo, a una expresión del a interacción entre la persona con un funcionamiento intelectual limitado y su entorno”* (Campillo, 2001:165). Esta definición intento modificar el modo en que las personas (profesionales, familiares, investigadores) conciben a esa categoría diagnóstica, alejándose de identificarla como una característica del individuo para entenderla como un estado de funcionamiento de la persona.

La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado del Retraso Mental y Deficiencia Mental, que además apuntan que los sujetos con discapacidad intelectual tienen limitaciones intelectuales, asimismo de realizar un diagnóstico que los ubica en una categoría como leve, severa, moderada.

A partir de este cambio la AAIDD define discapacidad intelectual como: una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas, ambas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa expresadas en habilidades, capacidades o destrezas⁴⁶ en lo conceptual, lo social y adaptativas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años... es el referido al termino retraso mental⁴⁷.

⁴⁵ Su propuesta se retoma en los contenidos de formación del Licenciado en Educación Especial en el área de Discapacidad Intelectual.

⁴⁶ La definición se refiere a la palabra *skills*, su significado y/o traducción al español abarca habilidades, capacidades o destrezas.

⁴⁷ Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning and in adaptive behavior as expressed in conceptual, social, and practical adaptive skills. This disability originates before the age of 18...Is the currently preferred term for the disability historically referred to as

Desde la propuesta de la AAIDD, se intenta concebir la Discapacidad Intelectual desde un enfoque que invita a mirar al sujeto desde *su condición humana*, desde sus posibilidades, las capacidades de las personas para apropiarse de la realidad a través de diversas experiencias.

Hablar de condición implica lo natural, naturaleza de las cosas, así como carácter o genio de las cosas, estado, situación especial en que se halla alguien, y por último aptitud, capacidad y potencial.

Con este cambio de paradigma surge la pregunta: ¿qué ha ocurrido con respecto al pensar de los sujetos respecto a la discapacidad intelectual?, ¿existe un cambio en las concepciones de los sujetos nombrados “normales” respecto a la discapacidad intelectual?

3.2. Discapacidad intelectual: ¿Limitación o condición humana?

En relación al concepto de Discapacidad Intelectual se intenta dejar atrás las etiquetas, desde un enfoque que invita a mirar al sujeto desde su condición humana, desde sus posibilidades, las capacidades de las personas para apropiarse de la realidad a través de diversas experiencias. Exige contextualizar al sujeto, retomar su historia de vida, su modo de apropiación de la realidad para poder interpretar su modo de existencia, observar lo que puede hacer para desarrollarse de manera independiente.

Pensar la discapacidad intelectual como condición humana y situarnos desde la Psicología Social invita abordar y conceptualizar el tema de la subjetividad y el sujeto con discapacidad e implica observarlo en su contexto, analizar las circunstancias en las que se desarrolla, esto es, interpretar el texto en su contexto.

Mientras tanto retorno a la elaboración y contribución de la asociación respecto de la discapacidad intelectual, puntualizando esta presenta rasgos que posibilitan ver al sujeto que presenta dicha discapacidad desde su

mental retardation. Although the preferred name is intellectual disability, the authoritative definition and assumptions promulgated by the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD and previously, AAMR) remain the same as those found in the Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports manual (Luckasson et al., 2002).

http://www.aaid.org/Policies/faq_intellectual_disability.shtml. Hora y fecha de consulta: 12:53 hrs., 20-Mayo-2008.

condición humana, integrando una condición de vida distinta de ser y aprender que requiere apoyos para desarrollarse, interactuar y aprender.

La principal razón para sugerir un cambio en la terminología se deriva del carácter peyorativo del significado del Retraso Mental y Deficiencia Mental, que además apuntan que los sujetos con discapacidad intelectual tienen limitaciones intelectuales, asimismo de realizar un diagnóstico que los ubica en una categoría como leve, severa, moderada.

Con el cambio de terminología, diagnóstico y la clasificación de los apoyos, es necesario que se conciba al sujeto que presenta dicha discapacidad, como un sujeto como cualquier otro de nuestra sociedad, considerarlo a partir de los contenidos de sus facultades, desde su actuación para poder incrementar y mejorar sus posibilidades de desarrollarse e interactuar con otros sujetos. Es más importante observar, analizar y reflexionar acerca de la situación del sujeto y no de forma genérica y homogeneizadora, sino en el contexto personal, social y cultural.

Hablar de condición es referirnos a la situación del sujeto, que implica reconocer la aptitud o disposición y circunstancias que afectan a un proceso, tomando en cuenta la capacidad y potencialidad, incluyendo la capacidad de comunicar, socializar, auto dirigirse, elegir y prever sobre su seguridad y salud.

Condición es hablar del ser, que en términos de Castoriadis, *“el ser es abismo o caos o aquello que carece de fundamento. Un caos con una estratificación irregular; es decir, con organizaciones parciales, cada una de acuerdo a los distintos estratos que descubren (descubrir/construir, descubrir/crear) en el Ser”* (Castoriadis, 2005:11).

Pensar la discapacidad intelectual como condición humana nos invita a comprender al sujeto con discapacidad intelectual desde su particularidad, su individualidad, desde sus características como un sujeto que habita en el mundo. Ese otro que es el sujeto que aprende y que tiene semejanzas y diferencias con otros sujetos.

Es necesario establecer estructuras que permitan informar a la sociedad con respecto al tema que nos es inherente, uno de ellos es el análisis de los imaginarios que conllevan a las etiquetas y estigmas (tema que se desarrollará posteriormente). Por el momento, realizaremos una revisión de algunos

conceptos que son inherentes a nuestro objeto de estudio, tal es el caso del término Discapacidad y discapacidad intelectual.

Continuando con nuestro enfoque desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dar cabida a una definición de la persona con discapacidad ha sido uno tema en constante problematización, debido a que introducir una definición bajo un enfoque de derechos, sería contraproducente y excluyente.

En contra parte se definió: discriminación como cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (ONU, 2006 cfr). Cabe mencionar que este tema se retomará más adelante.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de la *Clasificación Internacional del Funcionamiento*, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) define la discapacidad como un término genérico que abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones a la participación. Se entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).

La definición es un modelo universal y positivo, se aproxima a lo múltiple, que clasifica características de salud de las personas dentro de un contexto con fines de no estigmatizar y excluir, que posee una capacidad de promover cambios en las actitudes para promover políticas de salud justa y adecuada.

A pesar de estos esfuerzos y de implementación de modelos, terminología y definiciones con el fin de eliminar etiquetas, estigmas y barreras, no se concretan las formas de incluir a las personas con discapacidad, aún perdura la pregunta de cómo referirse a los individuos sujetos que presentan

algún grado de limitación o restricción a nivel funcional (corporalmente-fisiológicamente).

Toda sociedad tiende a desarrollar sus representaciones de lo que considera como persona “normal”, tal como cita De Botton a Michel de Montaigne (De Botton, 2002, cfr.), existe una ineptitud cultural que divide al mundo en lo normal y anormal, como cita. Bajo esta concepción de lo normal y anormal se concibe al primero como una serie de atributos y características que debe poseer una persona que ha establecido un grupo integrado por la sociedad. Mientras que cualquier sujeto que carezca de estas características se convierte en alguien señalado, etiquetado y “anormal”.

Para Erving Goffman (1993) se habla de personas “normales”, que son todos aquellos que no se apartan negativamente de las expectativas particulares, debido a que el medio social establece las categorías de las personas que en él se pueden encontrar. Es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, su identidad social.. Un atributo de esa naturaleza es un estigma.

El término estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo desacreditador. Pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro, refiriendo existen tres tipos de estigmas: 1) abominaciones del cuerpo (deformidades físicas), 2) defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, 3) 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.

De acuerdo con esta conceptualización, el estigma se inscribe o lo inscriben los sujetos “normales”, se habla y se aplica para los sujetos con discapacidad.

En la *chercher*, la búsqueda de registros de la discriminación, exclusión, estigmas y etiquetas que se han usado en México para referirse a los sujetos con Discapacidad, se encuentra registro de Encuestas Nacionales sobre Discriminación realizadas en 2005 y 2010, que son el referente estadístico sobre el tema, el cual afecta sobre todo a los grupos en situación de

vulnerabilidad, entre ellos, las personas con discapacidad, quienes representan 5.1% de la población (CONADIS, 2012, cfr.).

Según los resultados de esta encuesta, *“más de siete personas de cada diez, creen que los derechos de las personas con discapacidad no se respetan o sólo se respetan en parte. De la población en México, 23.5% no estaría dispuesto, o sólo lo estaría en parte, a que en su casa vivieran personas con discapacidad”* (CONADIS, 2012: 6).

En 2009, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), realizó el *“Estudio sobre discriminación y discapacidad mental e intelectual”, con el “objetivo del estudio fue generar evidencia científica sobre la discriminación que experimentan mujeres y hombres mexicanos con discapacidad intelectual y hacer recomendaciones de políticas públicas”* (CONAPRED 2009: 5).

El estudio indica los niveles de estigma percibidos por personas con discapacidad intelectual en el Distrito Federal, *“un 90.2% de las personas encuestadas reportaron la experiencia de al menos un acto estigmatizante. Se exploraron los porcentajes de estigma reportados utilizando dos puntos de corte: cuando los y las entrevistados/as reportaban 4 o más actos estigmatizantes y cuando reportaban 3 o más actos. Un 27.4% de las personas encuestadas reportaron 4 o más actos de estigma, mientras un 45% reportaron 3 o más actos estigmatizantes”* (CONAPRED 2009: 45).

Los dos actos estigmatizantes reportados por las personas con discapacidad intelectual es *“que los <miran raro> (39.2%) y que la gente desconocida no es “amable conmigo” (39.2%), otro acto estigmatizante reportado con frecuencia fue que “me miran fijamente” (31.3%)”* (CONAPRED 2009: 45).

También fue reportado frecuentemente que *las personas “me hablan como si yo fuera tonto/a” (33.3%), con 38.4% de las mujeres reportando esto comparado con 28% de los hombres... un nivel mediano de personas con discapacidad intelectual reportaron que la gente “se ríe de mí por cómo me veo” (19.6%), “se burla de mí” (17.6%), o “se ríe de mí por cómo hablo” (17.6%). Más mujeres reportaron el primer acto estigmatizante (que se ríen de ellas por cómo se ven, 23% de las mujeres versus 16% de los hombres) mientras más hombres reportaron que se burlan de ellos (15.3% mujeres*

versus 20% hombres) y que se ríen de ellos por cómo hablan (15.3% mujeres versus 20% hombres) (CONAPRED 2009: 46).

Además de generar el registro de experiencias de las personas con discapacidad, se realizaron entrevistas sobre la experiencia del estigma padres de familia mencionaron experiencias de un trato estigmatizante a sus hijos e hijas. Otras categorías que abarcan estas entrevistas son la integración escolar, laboral, comunitaria y social.

Para nuestro objeto de estudio retomaremos del Estudio la integración escolar, las respuestas de parte de los padres de familia fue *“Algunos padres y madres de familia habían elegido la integración escolar para su hijo o hija con discapacidad intelectual; es decir, su hijo o hija había asistido a una escuela para la población general”*. Otros padres y madres de familia habían elegido la educación especial para sus hijos e hijas con discapacidad intelectual. Varios comentaron sobre servicios educativos inexistentes pero necesarios para niños y niñas, o jóvenes, con discapacidad intelectual, planteando de manera implícita o explícita que esto implica discriminación y una falta de respeto a los derechos.

Estos datos nos permiten reflexionar respecto de lo abordado en líneas atrás, tanto en lo propuesto en cada uno de los modelos de intervención y en la enunciación, a la definición y terminologías, paradigmas propuestos en la *“actualidad⁴⁸”*, no han sido suficientes los esfuerzos por diversas instituciones tanto nacionales como internacionales para comenzar a incluir a las personas con discapacidad.

Nos dan cuenta de las contradicciones entre el discurso social y las prácticas sociales que delinear situaciones de vulnerabilidad y discriminación de manera cotidiana y sistemática. En este escenario son todavía lejanas la inclusión, la equiparación de oportunidades y la igualdad de trato para las personas con discapacidad. Esto las coloca en situaciones estructurales de desventaja.

Las entrevistas realizadas a los padres de familia, invitan a reflexionar sobre la Educación Especial y las oportunidades que ofrece de brindar

48 Lo dado dándose, retomando a Zemmelman. La realidad está en constante movimiento que ha dejado de ser pero continúa siendo.

herramientas necesarias a las personas con discapacidad en favor del respeto a sus derechos humanos y calidad de vida.

Asimismo, los datos de la encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), reportados en 2004, los resultados *revelaron que mientras 91.3% de la población en general de 6 a 14 años de edad asistía a la escuela, en la población con discapacidad esta proporción fue de 62.9%. Por sexo, el porcentaje de niños con discapacidad que asistía a la escuela (63.4%), en este grupo de edad fue ligeramente superior al de las niñas (62.3%); esto puede relacionarse, por un lado, con el peso demográfico que tiene la población masculina con discapacidad, y por otro, con los comportamientos sociales donde se da preferencia a la educación de los varones respecto a la de las mujeres (INEGI, 2004:42).*

La población con discapacidad, que declaró tener alguna instrucción representó 62.4%. Los niveles de educación contemplados en la clasificación del censo del 2000, incluyen la educación básica, donde están considerados todos los grados de primaria y secundaria; la educación media superior que abarca el bachillerato y sus equivalentes, así como el nivel superior que incluye licenciatura y postgrado. Los resultados mostraron que de cada 100 personas con discapacidad de 15 años y más, 36 reportaron no haber cursado ningún grado escolar, 46 tenían educación básica incompleta; 7 la habían completado, cinco habían cursado algún grado de educación media superior y cuatro declararon tener educación superior

El censo reportó que 35.5% de la población con discapacidad en el país no tuvo acceso o no logró aprobar ningún grado dentro del sistema educativo (INEGI, 2004:48-49).

En el 2010 el INEGI, reporta que de acuerdo con los resultados del Censo 2010, la población con discapacidad de 3 a 29 se encuentra en desventaja frente a su contraparte sin discapacidad, ya que mientras 45 de cada 100 asisten a la escuela, entre las personas sin discapacidad lo hacen 56 (INEGI, 2010:70).

El Censo de Población y Vivienda 2010 registró el nivel de escolaridad de la población de 3 años y más; sin embargo, dados los objetivos de la presente monografía, sólo se considera a las personas de 15 años y más para el análisis en esta sección ya que de los 3 a los 14 años el nivel de escolaridad

aún no está definido por encontrarse los individuos en etapa formativa (INEGI, 2010:77).

De acuerdo con lo anterior, entre la población con discapacidad, 27.9% no tiene estudios, 45.4% terminó al menos un año de primaria, 13.3% uno de secundaria, 7.3% uno de media superior y 5.2% uno de superior; es decir, la mayor parte de la población (86.6%) tiene como máximo estudios de educación básica.

Las personas sin discapacidad presentan un perfil educativo más favorable, 5.9% no tienen estudios, 27.3% concluyeron al menos un año de primaria, 28.5% uno de secundaria, 21.7% uno de media superior y 15.7% uno de superior. De hecho, tienen un promedio de años aprobados considerablemente más alto que el de su contraparte con discapacidad (8.9 años frente 4.7). Tal situación, hasta cierto punto explicable por la alta proporción de adultos mayores en el último grupo poblacional, expresa las restricciones educativas de las personas con discapacidad (INEGI, 2010:78).

Contra estos datos y sobre el discurso de los docentes y los alumnos de la ENE en el área de atención Intelectual y observación de actitudes y las acciones de los docentes de Educación Especial que dan atención educativa al sujeto con discapacidad intelectual. Ante esto me pregunto: ¿Cómo se forma teórica y prácticamente el profesor de educación especial?, ¿Cómo y qué piensa el docente acerca de sus alumnos con discapacidad intelectual?, en la institución de formación ¿se incluye a los alumnos?, ¿se forma para respetar, enseñar aprender con la diversidad?

Para responder a estas preguntas referimos algunas de mis experiencias de quien desarrolla el presente documento, como alumna y docente, en un espacio y tiempo distinto en prácticas de observación, ayudantía y docencia en Centros de Atención Múltiple; en la realización del Servicio Social y en la institución de formación de licenciatura en Educación Especial en el área de Discapacidad Intelectual en la Escuela Normal de Especialización (ENE)⁴⁹ del

⁴⁹ Institución de educación superior dependiente de la Secretaría de Educación Pública con una misión de ofrecer una formación inicial y permanente de profesionales en educación especial para dar atención educativa a personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, teniendo como visión consolidar el reconocimiento nacional e internacional como una institución de educación normal de prestigio en la educación especial con valores apegados a lo que aspira una sociedad democrática

Distrito Federal, algunos docentes en su discurso expresan el término Retraso Mental, Deficiencia Mental, además de “este alumno tiene discapacidad intelectual leve, severa, moderada” y agrego algunos señalamientos como: los alumnos con discapacidad intelectual “no aprenden”, no pueden llegar a ser independientes, no pueden llegar a tomar decisiones en la vida, e inclusive se expresa que son los “más bajitos”, los que pueden realizar actividades fáciles.

Esto nos lleva a problematizar respecto de la noción de persona, *“los antropólogos y los historiadores han podido demostrar que la noción actual de persona, que nos parece tan natural y evidente en nuestro funcionamiento cotidiano, es en realidad reciente y procede de una larga historia... se puede hablar de noción de persona”* (Paicheler, 1986:399).

La problematización del presente documento deviene de interacciones significativas, donde se pone sobre “la mesa”, lo que se piensa y dice en distintos espacios respecto del sujeto con discapacidad intelectual, entonces se reflexiona respecto al campo de formación docente y su relación con el proceso de inclusión educativa y retomando para saber “Dónde nos encontramos y qué debemos hacer en el futuro para avanzar”, en palabras de Mel Ainscow (2003).

Estos planteamientos remiten al campo de la subjetividad, por lo tanto no se puede elaborar hipótesis a comprobar, porque se está estudiando los procesos de subjetivación respecto a la formación del licenciado en Educación Especial, además de la concepción de sujeto con discapacidad, no solamente como teoría sino como práctica, como formas de hacer e inclusive como parte de la ética del futuro docente, esto implica remitirnos a las significaciones imaginarias. Permite elaborar una metodología que implique el análisis de lo escuchado, observado en el campo de formación del docente de educación especial. Para conocer, saber y responder de alguna manera dónde nos encontramos a continuación se retomaran fragmentos de entrevistas grupales realizadas en la ENE, para conocer qué piensan los futuros docentes, cuáles son sus concepciones respecto al sujeto con DI.

en la realidad y momento histórico en el que vivimos. Desde este momento me referiré a la institución por sus siglas.

Capítulo IV

Trabajo de terreno: Las experiencias, recuerdos y la formación

*“Lo importante es no dejar de hacerse preguntas”
Albert Einstein*

4. 1. Entre la teoría, la práctica y el campo

En el presente capítulo se analizan los resultados de las entrevistas aplicadas para estudio e identificar los saberes que representan parte de las significaciones que se revelan en el discurso de las personas en formación.

En el Capítulo III *“La metodología y la intervención en el campo investigado”*, se desarrolló de forma teórica la propuesta metodológica, asimismo, resumiendo el trabajo que se llevó en el campo problemático; es en este apartado que se entrecruzan la teoría, la práctica y el campo.

Por otra parte, en el capítulo *“El devenir de las significaciones de la Discapacidad Intelectual”* se refirió respecto de los discursos que han configurado la Educación Especial respecto de la discapacidad citada, los abordajes de concepciones mágicas, demoniacas, etiquetantes se han intentado diluir con propuestas de paradigmas que coloquen a los sujetos que la presentan desde una condición humana.

La teoría entendiéndola como la parte del trabajo elaborado a partir del diseño de la investigación que se lleva a la práctica en el campo de interés como es la ENE, retomando la propuesta metodológica, en el presente capítulo se describe algunos fragmentos de importancia y relevancia para el análisis del trabajo de campo.

El dispositivo de entrevista se centró en la recuperación de experiencias como testimonio de la metodología que fue de formación, testifica herramientas que han aprendido de qué se trata la formación. El trabajo de campo se desarrolló en dos tiempos históricos distintos, referencia testimonial a manera

de referencias significativas para enriquecer la intervención se analiza la concepción operativa.

La pregunta eje que nos orienta es *¿Qué representa el sujeto con Discapacidad Intelectual para el deseo del docente de educación especial que se encuentra en formación en la ENE?*

El registro de estas entrevistas grupales⁵⁰ se realizaron mediante grabaciones en audio, que argumentando como parte de la metodología en palabras de Margarita Baz (1996:63) *“si el registro es directo, entonces el material de grupo es un texto; es decir, nuestro material es discursivo, armado en el diálogo que produce el grupo alrededor de su tarea, apuntalada por la escena grupal y sus movimientos... por ello, en ese caso el método de investigación puede ser descrito propiamente como análisis del discurso grupal”*.

En el texto “El sentido de los otros”, Marc Augé refiere que el sentido de los plantea *“¿Qué busca el investigador?, Si busca al otro, ¿Quién es entonces el otro?”* (Augé, 1997:13).Pregunta que nos remonta a describir a ¿quiénes se entrevistó?

El trabajo grupal se llevó a cabo con 13 estudiantes de 1° en el turno vespertino, 20 integrantes de 2° del turno matutino y 22 integrantes 3° en turno vespertino, en su mayoría jóvenes de 18 a 25 años, la mayoría solteros, algunos trabajando en alguna institución educativa, otros integrantes mayores de 30 años con hijos preescolares o de primaria, otros con presencia de algún familiar con discapacidad (1 alumna con hija con Síndrome de Down), las entrevistas se organizaron en dos sesiones con duración 1 hora.⁵¹

El trabajo se desarrolló en espacios de las asignaturas impartidas por mí en estos diferentes grupos. En el grupo de 1° de turno vespertino, segundo semestre en el área de atención intelectual se desarrolló como primer

⁵⁰ La entrevista grupal implica al entrevistador una perspectiva y posicionamiento respecto al grupo; es una red de relaciones, el grupo como una estructura dinámica, que comparte su pensar, sus sentimientos, sus acciones, mismas que son escuchadas, analizados, pensados, interpretados por ellos y por el coordinador.

⁵¹ Estas entrevistas se realizaron en los ciclos escolares 2006-2007, 2007-2008, correspondientes a su segundo semestre.

acercamiento a través de la asignatura *“Observación del Proceso Escolar”*⁵², en el grupo de 2° grado se realizó la entrevista en el espacio de la asignatura *“Competencia personal, calidad de vida y autodeterminación de los alumnos con discapacidad intelectual”*⁵³, finalmente en el grupo de 3° grado se realizó entrevista en el espacio de la asignatura *“Observación de la práctica docente II”*⁵⁴. En cada grupo en la primera sesión se dio la consigna de realizar una investigación respecto de los términos de Retraso Mental y Deficiencia Mental y Discapacidad Intelectual.

4.1.1. La dificultad de los conceptos y la diferencia

⁵² De acuerdo con el Plan de estudios 2004 de la licenciatura en Educación Especial la asignatura tiene como propósito que los alumnos profundicen... continúen desarrollando la capacidad para observar y analizar lo que ocurre en el aula. Conocer alumnos, sus diferencias individuales y socioculturales, actividades que realizan los maestros (regular y educación especial). Organizando tres jornadas de observación de tres días cada una, mismas organizadas en diversas fechas a lo largo del semestre. Para realizar las prácticas los alumnos realizaron guías de observación y anotaban lo observado en su “diario de campo” para después compartir con el grupo y analizar la información.

⁵³ La asignatura tiene como propósitos que los alumnos: a) Profundicen en el conocimiento de las habilidades conceptuales, prácticas y sociales de los niños y los adolescentes con discapacidad intelectual y las identifiquen como aspectos que conforman la conducta adaptativa, vinculándola con el concepto general de competencia personal; b) identifiquen la calidad de vida y la autodeterminación como ejes sustanciales para la educación de los alumnos con discapacidad intelectual a partir de considerar el análisis de los factores contextuales que intervienen para su integración social; c) conozcan algunas estrategias para promover la autodeterminación y la calidad de vida incluyendo la formación en habilidades (personales y sociales) de los niños y los adolescentes con discapacidad intelectual, la presencia de oportunidades, la disponibilidad de los apoyos y el enriquecimiento de los contextos de participación.

⁵⁴ La asignatura tiene como propósito que los alumnos: a) avancen en la adquisición y desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que integran la competencia didáctica y analicen las diversas formas en que ésta se manifiesta en el trabajo docente del maestro de educación especial; b) continúen profundizando en el estudio de la diversidad ...; c) diseñen y apliquen situaciones didácticas congruentes con los propósitos y enfoques de la educación básica, en particular, que pongan en práctica actividades tanto para trabajar en conjunto como aquellas dirigidas para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad; d) analicen las experiencias obtenidas al observar y poner en práctica las sesiones de trabajo con los niños y los adolescentes que asisten a educación básica valoren los avances adquiridos e identifiquen los nuevos retos educativos a través del análisis y de la reflexión.

Las sesiones se iniciaron con las preguntas: *¿Qué pensaban con referente a retraso mental, deficiencia mental, discapacidad intelectual? ¿Que eran lo mismo, eran sinónimos, eran distintos conceptos?*

Los estudiantes refirieron:

*“Bueno, yo lo que es **retraso mental**, pues yo lo considero o lo consideraba que era...como las personas que **no tenían la capacidad de acceder a nada**...no podían, no tenían la oportunidad de ser...independientes, que tenían que tener alguien para realizar lo que es lo que necesitaba, y de las demás pues no tenía mucho que como **nada más lo ubicaba que era retraso mental...solamente**”*

*“Pensaba que un **retrasado mental** aunque tú le dieras **conocimientos o bases, o lo que fuera, no los iba adquirir por su retraso mental y discapacidad intelectual** pues siento que quizá **no tenga la capacidad de un niño normal pero si puede adquirir ciertas cosas**, lentamente pero puede, siento que si las puede adquirir”*

En estos fragmentos se resalta que los alumnos se refieren a la Discapacidad Intelectual como “Retraso Mental”, mencionando la *“falta de”* capacidad para acceder, aprender, conocer, y de la independencia. En el discurso de los entrevistados se resalta una etiqueta para los sujetos que presentan discapacidad, son identificados con el término “falta de capacidad”, “dificultades para...” que pueden ser asociadas a diferentes factores como son la capacidad intelectual “normal”.

Con el interés científico por el conocimiento de las características de los individuos y las diferencias entre ellos, adquiere gran relevancia la aplicación de test mentales; al inicio como medio para diferenciar a los más capaces de los menos capaces intelectualmente; posteriormente, para medir habilidades. Los sistemas de enseñanza, al caracterizar las aptitudes y las capacidades, indican la utilización que se podría hacer del individuo. Foucault (2005, 2007 cfr.) refiere que el examen es una técnica mediante la cual se mantiene a los

individuos en un mecanismo de objetivación, tradición de aplicar el saber que ha adquirido en el proceso de subjetivación.

En esos procesos de subjetivación se van configurando los esquemas de modelos científicos que en ciertos momentos y en la experiencia de los sujetos queda incluida, como se puede reflejar en el siguiente fragmento:

*“Eran **conceptos que se han ido modificando... o sea, antes lo utilizábamos como retraso mental o todas las personas lo veían así... y ahora... con el paso del tiempo todas las personas lo vamos modificando hasta llegar ahora, ya que estamos estudiando con deficien, no con discapacidad intelectual”***

En este fragmento se percibe una frase “con el paso del tiempo todas las personas lo vamos modificando hasta llegar ahora”, se refiere a un tiempo y espacio diferente a lo dado dándose, a lo modificado como no determinado, pero nos vemos permeados por discursos implementados en otra época histórica y provoca en el sujeto enunciar y renunciar a viejas y nuevas formas para nombrar a la discapacidad.

La discapacidad intelectual es el término que se utiliza para identificar a los sujetos que anteriormente eran etiquetado con “retraso mental” o deficiencia mental en un intento por descentrar del sujeto y acercarse a una visión que tuviera en cuenta la interacción de la persona en el contexto.

En los primeros años de estudio se consideraba la Deficiencia Mental que el funcionamiento intelectual provenía de causas orgánicas, biológicas o innatas. La idea de poder medir y diferenciar a los mejores sujetos, seleccionar a los mejores alumnos construyó un elemento central para el desarrollo de la psicometría.

Como se expuso en el capítulo II, los avances en el campo del saber permitieron que a finales del Siglo XIX las dificultades intelectuales fueran diferenciadas de las demencias. Lo cual no implicó que se descentraran de las causales biológicas.

La atención al sujeto con Discapacidad corre el riesgo de alejarse de lo humano cuando no se busca saber qué se propone en juego en la relación maestro alumno que es lo que no se inscribe en un diagnóstico, no obstante, ha de ser clarificado en relación al semejante, no acercarse a esta reflexión puede dejar al sujeto en un lugar de objeto observable normalizarle un objeto de intervención en el que su subjetividad permanece en lo marginal.

Los entrevistados reconocen el derecho del sujeto a la educación y tener la posibilidad de acceder a una escuela, pero hablan de las diferencias ambivalencia de discurso. En su discurso deja ver el reconocimiento a los derechos del sujeto, las ideas asociadas a una visión social de la discapacidad en la que se concibe como persona como sujeto de derecho.

Esta visión normalizadora en la educación, donde lo normal se establece con la instauración de la educación obligatoria, que es correlativa con el intento de establecer una educación estandarizada, la homogeneidad como regla introduce, una disminución de las diferencias individuales cuyo resultado es una medida.

La normalización es una aspiración propia del poder disciplinario que rige en nuestra cultura, en la que el profesionalista se convierte en normalizador vigilante; esta restricción al desarrollo equilibrado de la atención al sujeto con discapacidad se corresponde a un modelo médico, si el sujeto no accede a los contenidos que marca el currículum general, es concebido como portador de un déficit de capacidad, inteligencia y adaptarse a las condiciones establecidas por la sociedad tanto de sus hábitos, costumbres y creencias, en resumen la cultura.

“La cultura de los otros se define espontáneamente como una especie de naturaleza; pero entonces se trata de una naturaleza un poco particular, una naturaleza instituida” (Augé, 1997:14). Lo que se puede asumir en el siguiente fragmento:

*“La **discapacidad intelectual se ha impuesto**, incluso hablábamos que la creación de la Normal era para separar a los niños normales de los niños que supuestamente, bueno, que si necesitaban ayuda verdad, yo por discapacidad intelectual entiendo que es una **característica más del sujeto que la posee pero no es una limitante**, en cuestiones de*

*que el sujeto tiene la libertad y la oportunidad de desarrollarse tanto en el ámbito escolar como en el familiar y en el social porque cada uno de nosotros como individuos tenemos características **diferentes** que esas tres partes que yo mencioné las vamos a destacar por ejemplo, dentro de nuestro salón van a ver personas que van a tener capacidades para distintas cosas, pero no por eso va a ser un factor... se puede llegar a lograrlo...discapacidad intelectual está más impuesto por la sociedad”*

En los ejemplos anteriores se muestra que la causa de la problemática que se presenta puede ser explicada desde la falta de capacidad y dificultad, pero siempre ubicando al sujeto como portador de la problemática; pero en este fragmento se concluye que se concibe la discapacidad como una construcción social, esto es que la sociedad con sus valores define figuras de exclusión. Asimismo, se deja la puerta abierta para referir que “pueden lograr” los sujetos, es un referente para pensar sobre su derecho a acceder a lo que los “normales” pueden con sus diferencias sin acentuar la etiqueta.

Con el anterior análisis del discurso de los participantes en esta investigación se identifican saberes provenientes modelos de atención: rehabilitador o médico mencionados en el capítulo III, en estas visiones predominan saberes provenientes del discurso médico y psicológico (la psicometría y la higiene mental⁵⁵), las cuales se centran en el individuo como fuente y causal de un problema.

Se impone una perspectiva orgánico funcional, en este sentido, se despoja a la discapacidad de su producción social remitiéndola a lo funciona, origen biológico, que expresa alguna anormalidad (las carencias) en el estado de salud y se manifiesta en términos de deficiencias individuales, la discapacidad es la diferencia.

Por otra parte, también se hace referencia a la “diferencia”, lo que se cita en el siguiente fragmento respecto del sujeto con Discapacidad Intelectual:

⁵⁵ Tal como se cita en el capítulo I, la constitución de la ENE tiene sus orígenes en la higiene mental.

*“Podemos considerarlo como una condición humana, nada más, sí porque al igual que todos, tenemos ritmos y estilos diferentes de aprender, tenemos **diferencias**...todos somos diferentes...eso de **capacidades diferentes es algo constructivista**”*

La diferencias en el sentido de *diferir [différer]* es el más común y el más identificable: no ser idéntico, ser otro, discernible, etc. Tratándose de diferen[te]/[cia]s*, palabra que se puede escribir como se quiera, con una *t* o una *d* final, ya sea cuestión de alteridad de semejanza o de alteridad de diferencia y de polémica, es preciso que entre los elementos otros se produzca, activamente, dinámicamente, y con una cierta perseverancia en la repetición, intervalo, distancia, *espaciamento* (Derrida, 1968: 7).

En esta perspectiva del sujeto con discapacidad como diferente es el Otro el que se distingue, se aleja de lo Uno, convirtiéndose en distinto. El Nosotros (todos), que refiere a los no discapacitados, se constituye en “la medida” para establecer si el otro es diferente. La diferencia es la distancia de lo ajeno con respecto a lo Mismo.

Cuando la diferencia se refiere como “la falta de...” lo convierte en un ser incompleto con respecto a la *completud* de la Mismidad y puede entenderse como una de las razones de la preferencia de nombrar como “diferente” al Nosotros (normales).

La diferencia del sujeto con discapacidad es la expresión que refiere a “aquello que podría haber tenido y no tiene, a la ausencia de”, definiendo sujetando al sujeto a la carencia, de la falta, de la diferencia, enfatizando los déficits, los límites, aquello que les falta a las personas, como expresión de una ruptura con el ideal de completud de lo humano.

En este modo de construir la discapacidad, la medida de lo Uno se establece en términos de lo más frecuente, del promedio, del estándar, aquellos atributos que se incluyen dentro de esos límites se valoran como buenos y los que se desvían se valoran negativamente.

En este fragmento se resaltó capacidades diferentes debido a que está impregnado del discurso político y educativo que ha intentado no etiquetar a los sujetos con discapacidad, y esto se ve permeado en el discurso de los

alumnos, es parte de lo que les significa al respecto del tema de la discapacidad intelectual: capacidades diferentes. Se puede leer una insistencia en todos somos diferentes y en las diferencias.

Erving Goffman apunta *“la situación especial del estigmatizado reside en que por una parte la sociedad le dice que es miembro del grupo más amplio, lo cual significa que es un ser humano normal, y por otra, que hasta cierto punto es <diferente> y que sería disparatado negar esa diferencia. La diferencia en sí deriva, por cierto de la sociedad”* (Goffman, 1993:146), referencia que hace pensar Pero también pienso en el estigma, de alguna manera el decir capacidades diferentes es denotar una forma o un eufemismo para nombrar a los sujetos con discapacidad intelectual.

4.1.2. En espera de respuesta del otro

Las concepciones sociales sobre lo humano ocurren y son determinadas por el saber sobre el deseo, la muerte y la ley; ese saber que no se sabe, pero que sin embargo implica al sujeto en su singularidad, puesto que sólo él puede saber sobre su deseo, aunque no tenga acceso a él en tanto que es inconsciente.

La atención al niño con discapacidad corre el riesgo de alejarse de lo humano cuando no se busca saber qué se pone en juego en la relación maestro-alumno; qué es lo que no se inscribe en un diagnóstico, no obstante, ha de ser clarificado en la relación con el semejante. No acercarse a esta reflexión puede dejar al niño sujeto en un lugar de objeto observable, normalizarle; un objeto de intervención, en el que su subjetividad permanece en lo marginal.

El ser humano es habitado por los significantes que son las palabras, en términos de lenguaje, es transformada en demanda de un sujeto. A través de la demanda se construye una relación dialéctica del sujeto con el Otro en camino a su subjetivación.

En la relación profesor-alumno, el maestro ocupa el lugar del Otro como portador de la cultura, en esta relación se establece entre la demanda del profesor al alumno de dejarse educar y la demanda del alumno al profesor de que le facilite el aprendizaje para adquirir conocimiento.

Se trata de una situación de demandas definidas por el sentido inherente a los significantes: uno de ellos es el imaginario respecto del profesor es el que enseña: desea enseñar y que el alumno aprenda lo que le enseña; el alumno es el que aprende: desea aprender y que el profesor la enseñe. Teóricamente, la relación se establecería de esa manera, no obstante, la particularidad de cada uno instaura una relación en que, frecuentemente, el alumno es uno que no desea el aprendizaje y el profesor es uno que no tiene deseos de enseñar, pues a cada uno lo mueve su propio deseo inconsciente, entonces nos planteamos las preguntas ¿Cómo se establece este encuentro entre el profesor en formación en Educación Especial y el sujeto con discapacidad intelectual?, ¿cómo vive el profesor de educación especial la demanda del sujeto con discapacidad intelectual?

En relación al párrafo anterior y en términos del trabajo de terreno, en las sesiones se planteó la segunda pregunta a los grupos: *¿Qué esperan de ese sujeto con discapacidad intelectual?*⁵⁶

*“Pues que desarrolle sus habilidades a lo máximo y que no va a desarrollar como un tipo... digamos entre comillas **normal** pero que rebase más o menos sus límites de aprendizaje”*

En el fragmento anterior existe una ambivalencia por parte lo de los alumnos, hablan de adquirir, desarrollar capacidades, “quizá no tenga las capacidades que un niño normal”, se percibe un binomio que fractura y que nos ha sido heredada por los discursos, ideologías y políticas e inclusive los estándares para “medir” la inteligencia, el binomio anormal-normal.

⁵⁶ Pregunta planteada de esta forma para sustituir a la planteada metodológicamente en el capítulo II:
¿Cuál es su deseo para los sujetos con discapacidad intelectual?

El sujeto normal es un “prototipo” de hombre medio, contra el que todos seremos medidos, evaluados, señalados y convenientemente clasificados. La normalidad es la medida del mundo, remite la dimensión productiva de las normas; que producen cuerpos a su medida, fabrican un tipo de sujetos ajustados a los límites, útiles, productivos y capaces de adaptarse a los requerimientos de la inserción productiva en la vida social (en la vida normal). Todo aquello que no sigue esa norma es señalado, separado, castigado, expulsado a territorios de exclusión.

En otro fragmento se refleja la demanda de parte de las personas en formación:

*“Yo pretendería de cierta manera procuraría que ese niño fuera **un poco más independiente, autónomo, y... de cierta manera...se valiera por sí mismo... ante las circunstancias de la vida, que sea independiente, lograr más bien...lo poquito que pueda adquirir, pero también no olvidando, que su persona no nada más, este decir, este, te voy a enseñar esto y, lo tienes que aprender o lo poco que puedas aprender, también enseñarle a, por ejemplo, que se...como dicen a valerse por sí mismo, comer, este, solo, este, hacer sus cosas solo, bañarse o... ser independiente no nada más decir vas ... a aprender esto ¿no?, o hasta cierto límite le vas a aprender esto”***

Así, construido como un Otro, el “niño” es a la vez que diferente o quizás por su diferencia, un ser inferior, “poco” evolucionado en la escala de lo humano, quien adquiere una deficiencia sufre un proceso involutivo, que lo sitúa en un estadio de desarrollo inferior, pero con estas dificultades pueden presentarse como falta de oportunidades, pero siempre atribuibles al déficit del sujeto; esto se sitúa su origen en lo que el sujeto no puede hacer/pensar/comunicar como los demás pero puede hacer algo. Se refiere lo siguiente:

“Explotar sus capacidades, habilidades, en cuanto...bueno, vamos a tomar lo básico pero *integrar* ¿no? en sociedad, eh afecto, bueno, cuidado personal, educativo ehm, etcétera, *integral*”

Se desea que el sujeto sea independiente pero hay que “*explotar las capacidades*”, esto puede remitir a que una fuerza dentro del sujeto pero no hay o no existe un detonante para “*explotarlo*” o desarrollarlo para que llegue a esa independencia, entonces cuando se le explotan tiene y adquiere la capacidad de poder; también se lee “*integrarlo*” en aspectos de afecto, cuidado personal y educativo.

La “falta”, “ausencia”, puede subsanarse y el discapacitado, evolucionar hacia lo humano, adquiriendo los atributos que se esperan (demanda) a través la intervención del profesor, de la expresión y trabajo de su deseo en la intervención educativa que le permitirá al sujeto alcanzar o recuperar la completud y ser “habilitado” o “re-habilitado” para la vida social para que se pueda adaptar. Pero en el caso de que no logre todos los resultados esperados, se desea una “mejora/mejoría”, tomando distintas capacidades, intereses, potencialidades que son la base para argumentar que cada uno tiene una función en el conjunto social y debe desarrollarla “lo mejor que pueda”, con el objetivo de *integrarlo* a la sociedad.

Este deseo de un funcionamiento de las capacidades desde la completud, desde la mejora o mejoría encubre que hay funciones, tareas, capacidades, más valoradas socialmente que otras, otorgando más prestigio, poder, reconocimiento social.

El Otro llena un vacío que deja el Nosotros, este “llenar el vacío” influye en la manera de enunciar lo propio y lo ajeno, enfatizando lo primero en sus aspectos positivos, afirmándose en los logros y encubriendo la desigualdad en las relaciones entre los términos del Otro.

Pensando desde la subjetividad, no se puede generalizar, también los discursos que se resaltan con posibilidad de ubicar al sujeto con discapacidad ofrecer opciones en función de su singularidad como se supone debería ocurrir con los *derechos* de los sujetos. No es posible abordarlo desde una ética del deber ser, una ética propia de la generalidad, sino desde una perspectiva más

singular. Los ejemplos anteriores ilustran lo difícil que es para el “niño” con discapacidad a, como una tarea difícil en tanto que con las posibilidades con que cuentan les impiden pensar en la atención dirigida a la formación del sujeto.

Principalmente porque gran parte de su labor es dedicada a actividades de gestión, lo que posterga el encuentro con el niño y la posibilidad de realizar acciones pedagógicas específicas, pero, ¿que se atraviesa?, ¿cómo conciben los entrevistados estas posibilidades?

*“Sería que el niño se planteara metas... **que no se quede en que los demás le digan puede hacer esto, que el niño se planteara desde chiquito sus metas...** aunque la gente le diga no pues que eres diferente, caminas raro, que si pero así camino, y así puedo y así voy a seguir adelante, que el niño se aferrará a él mismo, a él y a la vida... para mí no hay un significado de la felicidad...que sea feliz a su manera.”*

Los entrevistados, reconocen el derecho del “niño” a la educación, a tener la posibilidad de acceder a una escuela como todos los niños, a ser feliz y ser sujeto de derechos con deseos de realizar cosas como aquellos ubicados en el plano de lo “normal”. No obstante, al referirse a lo particular, al hablar sobre el caso por caso en su existe en las ideas de no aceptación que se leen en la ambivalencia de su discurso.

Cabe mencionar que debido a las discusiones de los grupos respecto de las preguntas anteriormente desarrolladas se plantearon en la primera sesión. A continuación se desarrollará en los siguientes dos apartados.

4.1.3. Los recuerdos

Hasta el momento, se ha desarrollado el abordaje del “niño” en el terreno la “falta”, la ausencia y la diferencia, no obstante el trabajo de los profesores de Educación Especial en algunos casos implica al profesional abordar en el terreno de lo privado de los sujetos con discapacidad intelectual en tanto a lo familiar, el trabajo con los padres. El espacio de lo íntimo, espacio de lo privado, la necesidad que en ocasiones provoca confusión en el profesional, al grado de inconscientemente colocarse entre los sujetos con discapacidad.

Lo que refieren las entrevistas, es que la familia es un pilar fundamental para la construcción de la noción de la discapacidad, asimismo de la experiencia de la presencia de algún familiar con discapacidad, esto entre cruza tiempos y espacios.

Citando a Margarita Baz (1998:174) *“la experiencia se configura mediante una dualidad que, por una parte, es continuidad (el sujeto que recuerda y se recuerda) y, por otra, es proyección de sujetos y deseos hacia un espacio de realización. El tiempo alude así a una encrucijada de ejes con la que el ser humano intenta dar sentido al movimiento incesante que constituye la vida y a los límites de esa vida.*

En la segunda sesión se realizó una tercera pregunta a los grupos: Cuando escuchan discapacidad intelectual *¿Qué piensan, qué sienten, qué recuerdan?* A lo que refieren:

*“Gran parte de la concepción de la discapacidad intelectual es desde la familia, porque ellos nos han enseñado. No solo la familia te enseña sino cultural, la educación la debemos dar como maestros. La familia tan bien es factor importante para las ideas que tú tienes, pero el contexto en que te desenvuelves como persona influye demasiado. **La familia es la base de la sociedad**...se refleja en la escuela, todos tenemos capacidades diferentes”*

Este proceso se puede entender a través de la internalización se aprehende la realidad, se apropia de lo cotidiano y lo expresa por ello el sujeto es considerado miembro de la sociedad, proceso al cual se le denomina socialización.

Y de acuerdo con Berger y Luckmann existe la socialización primaria y secundaria. La *socialización primaria* es por la que se atraviesa en la niñez, a través de ella el niño se convierte en parte de la sociedad, crea en la conciencia abstracciones de los roles, internaliza las reglas, creencias, costumbres, y los padres son los mediadores de la realidad. El niño reconoce que ellos son los que le pueden dar explicaciones y descripciones de la realidad que desea conocer.

Si pensamos en un bebé y su contexto familiar. El bebé depende de sus padres, de la atención que ellos le brinden, de la subjetividad de cada uno, de sus reglas, costumbres, creencias. Sucede que ellos dan la “introducción”, le revelan su realidad, su mundo, interactúan con él, es en este momento que existe una relación del sujeto que guía el aprehender en pos de conocer la realidad y el desarrollo de su personalidad. Proceso al cual el sujeto que comienza a formarse el adulto contribuye a dar contenido a sus facultades, que en un futuro le permitirán al sujeto desarrollarse, interactuar, relacionarse con el mundo.

Los padres comparten sus conocimientos y experiencias con es sujeto recién llegado a la vida. Participan en la adquisición de conocimientos por medio de la interacción, que es la base para que se internalización, la aprehensión del mundo en el que vive dando lugar a comprender a sus semejantes.

Mientras la *socialización secundaria* que es la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determina, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento (Berger y Luckmann, 2005: 172).

El niño se enfrenta a una realidad en la que sus padres no son el único mundo que existe. Se enfrenta a una ubicación social, a una red de relaciones con otros sujetos que forman y conforman una cultura, una institución, sociedad, una nación. La realidad en términos de un espacio y tiempo que

constituyen un contexto. En la socialización, el sujeto se enfrenta, en primera instancia, al discurso del docente que comparte, expresa lo que piensa, sabe y cree.

Se considera y se menciona que el sujeto con discapacidad es una carga para la familia, puede ser carga de etiquetamiento, estigma y hasta de violencia simbólica. Y la madre siendo la responsable del sujeto. Ante todo esto me pregunto qué entendemos por lo normal y anormal, qué es ser conscientes que el sujeto con discapacidad intelectual es un ser humano. En la entrevista los estudiantes refieren:

*“Bueno yo siempre lo he pensado, porque **tengo un familiar que tiene una...parálisis cerebral**, pero desgraciadamente la gente que está cerca de alguien así con una discapacidad lo ve de una manera en que lo puedes aceptar, pero la gente que esta externa a ella es únicamente de lástima, no le da o no le brinda la oportunidad de poderse superar únicamente es de ¡ay! pobrecito pásese por aquí y si no es de rechazo... entonces **yo siempre he pensado que, es gente que, que tal vez no, no accede de la misma manera como nosotros como regulares, pero que también tiene un porqué de existir**, y que también puede hacer cosas, no nada más está aquí para que, alguien lo vea o cosas así, o sea, está por algo, existe por algo.*

Esta concepción de la familia, refiere a las ideas que la sociedad ha construido donde aún no ha sido posible que se conciba a los sujetos en su diversidad y que exista una educación que les permita reconocerse, identificarse con sus iguales y acceder a las posibilidades de construcción como sujeto reconociendo sus faltas, posibilidades y logros.

En términos de Castoriadis (2002, cfr) La institución social del sujeto ha de tener en cuenta esa condición monádica, cuando le asegura una identidad singular al ponerlo como alguien reconocido por los demás. Así lo provee de satisfacciones y le presenta un mundo en el que todo puede referirse a una significación. La imposición de la socialización a la psique es esencialmente la imposición de la separación. Para la mónada psíquica, tal imposición equivale a una ruptura violenta por la invasión de los otros como otros, mediante la cual se

constituye para el sujeto una realidad a la vez independiente, maleable y participable. La ruptura de la mónada, en un momento posterior, hace que el sentido del mundo se aloje en el pecho materno. Luego, es la palabra de la madre, cargada de omnipotencia, la que decide y dice lo que el mundo es.

*“En alguno de los casos... si nos damos cuenta la mayoría de... familias que tienen personas con discapacidad **la mamá es la que se ocupa** de él, hay veces que los papás se van, los papás... **los abandonan, hay en otros casos que se ve el apoyo del papá y el niño sale adelante pero... son pocos**”*

“La cercanía con los padres de hijos con discapacidad nos ha permitido tejer ideas, significar encuentros y desencuentros, temores, interrogantes de un campo en que los sujetos expresan dolor, desesperanza, optimismo, entusiasmo, resaltando nuestro compromiso al incursionar en la problemática de la discapacidad” (Carrizosa y Gómez, 2001:189). Los estudiantes expresan a la familia desde su experiencia, desde sus recuerdos de observar a los sujetos con discapacidad desde la infancia o en la adolescencia, asimismo, de su vínculo familiar, factor predominante en determinar estudiar la licenciatura en Educación Especial. Se rescata otra experiencia:

*“Yo vi un caso, en el que o sea... si la familia, el papá y la mamá y...el papá y la mamá de esa niña y del niño, **era muy diferente no tenían una carrera ni nada pero eran conscientes**, porque el niño ahorita tiene doce años, es muy sociable, él tiene síndrome de down...y tú lo ves y dices ...wow, **la mamá puede llevarlo a la escuela**, tiene más hijos, y **otros casos la niña se murió a los dos años**, o sea, era, fue una carga para sus papás y después de eso hubo dos hijos y se separaron los papás, o sea, **no le dieron una calidad de vida...** y es cuando yo dije no se vale.*

Este fragmento nos refiere el interés y ausencia de atención de parte de los padres de familia, en el primer caso expuesto se refiere que los padres son responsables ante la presencia de un familiar con discapacidad, en un segundo

ejemplo expuesto no existe atención refiriendo que es una “carga”. Esto nos recuerda a lo dicho por Silvia Carrizosa y Minerva Gómez, en referente a la situación de los padres de familia con presencia algún hijo con discapacidad, *“el impacto ante la información genera en ellos sentimientos que difícilmente se pueden poner en palabras: el ingreso a una circunstancia de vida inesperada y desconocida, con el matiz trágico de una situación donde la salud y las posibilidades de vida quedan cuestionadas de entrada”* (Carrizosa y Gómez, 2003:302).

En su artículo *“Miedo, discapacidad y políticas públicas”*, Silvia Carrizosa y Minerva Gómez, exponen el caso de una madre, quien recibe de parte de los médicos la noticia después del momento de nacimiento de su hija, que esta presenta síndrome de down y que sus posibilidades de vida son casi nulas. Situación que en algunos casos se asume como falta de interés en la formación del sujeto con discapacidad intelectual.

Por otra parte, se hace énfasis en *“La experiencia humana está conformada por tiempos y temporalidades; la convergencia de realidades materiales y simbólicas múltiples en la configuración de la vida de los sujetos, supone ritmos, contornos, emergencias y periodicidades heterogéneas, que no pueden describirse recurriendo a la visión progresiva del tiempo”* (Baz, 1998:174).

Este tiempo de una configuración de vida de los sujetos a quienes entrevisto, nos remonta al tema de la *memoria*, citando a Maurice Halbwachs (2004) *“cada memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva, que este punto de vista cambia según el lugar que ocupa en ella, y que este mismo punto de vista cambia según el lugar que ocupo en ella y que este mismo lugar cambia según las relaciones que mantengo con otros entornos”* (Halbwachs, 2004).

Paul Ricoeur (2003b, cfr.) plantea dos componentes en la memoria: el componente cognitivo (qué se recuerda) y habilidad de recordar o hacer memoria (cómo se recuerda). Son preguntas epistemológicas y pragmáticas. Complementándolo con Castoriadis, los estudiantes han dicho lo que el mundo es desde su experiencia, desde sus significaciones.

Más adelante se refiere en la entrevista:

*“Yo creo que eso se da en la sociedad, porque pues, de cierto modo el **gobierno no hace como una cultura, una conciencia, una sensibilización hacia esas personas, yo creo que... la sociedad las ve así como bichos raros**, y a veces nos hemos dado cuenta que hasta su propia familia les tienen lastima o, en algunos casos los esconden o así...porque, por ejemplo **las familias que, son de dinero es algo así como que, ¡qué pena!** Que vean que tengo un hijo así y está enfermo, ¡pobrecito!, entonces yo creo que por eso que a veces no se tiene esa cultura, por eso la sociedad es así”*

El imaginario social instituido asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas...regulan la vida de los hombres y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o a reemplazarlas radicalmente por otras formas” (Castoriadis, 2002:96).

En los fragmentos citados, se concibe la discapacidad como imposición y construcción social, asumiendo que los sujetos somos diferentes, aludiendo la familia es responsable de lo aprendido, lo cultural también influye pero que es responsabilidad del gobierno, más no de sus ciudadanos, aludiendo que aquellas personas “padres” con hijos con discapacidad con recursos económicos tienen mayor posibilidad de desarrollarse. Esto me hace pensar y retomar lo que Cornelius Castoriadis nos explica sobre la existencia de un *“imaginario social instituyente, capaz de crear instituciones, animadas o portadoras de significaciones. A estas instituciones las sostiene la significación imaginaria social.*

4.1.4. Reflexión sobre el campo de formación

La formación como lo planteamos en el capítulo I, la formación “*Lo histórico y el haciendo de la formación del Profesor de Educación Especial*”, que implica procesos subjetivos vinculados al aprendizaje y la aplicación de conocimientos que ha elaborado y aprehendido el sujeto a nivel de su ser y saber, es un proceso donde se transforma y se adquiere capacidades, formas de actuar, sentir, comprender, sentir que configuran las significaciones sociales.

Además de esto, implica hablar de la profesionalización, formación y educación. En el caso de la profesionalización como promotora de constitución de instituciones educativas formadoras de formadores, se fundamenta en la percepción de deficiencias dentro de los modelos de formación, otra razón se apoya en la necesidad realizar cambios en la educación para cumplir con los nuevos retos que debe enfrentar en una sociedad en constante cambio y a la vanguardia de la tecnología, los beneficios de la modernidad, la potencialidad del conocimiento científico y las prácticas educativas aprobadas científicamente para mejorar la educación.

Para conocer la percepción de los entrevistados respecto de la institución de formación del profesorado se planteó la pregunta: *¿Qué esperan de la Escuela Normal de Especialización en su formación como profesores?*

Esta pregunta nos es de importancia porque coincidimos con que la reflexión y promoción sobre la discapacidad intelectual “*es promover escuchar a los niños con discapacidad, brindándoles un lugar protagónico con su palabra y participación, sólo ellos tienen la experiencia y la vivencia de cómo son percibidos y tratados por su medio*” (Carrizosa y Gómez, 2001:193).

“Empezar a romper barreras de tradición, esta teoría es la que pretendemos aplicar, aquí nos dicen que la teoría va de la mano de tu práctica, pero, ¿Cuántos maestros nos piden nuestro punto de...cómo se dice (pregunta a sus compañeros, ellos responden: punto de vista, [risas]) punto de vista?, ¿Acerca de lo que ellos están enseñando?, ninguno, yo digo que todo parece receta de cocina en

ninguno hay una reflexión, de lo que estamos haciendo, ¿Cuál es la vivencia?, ¿Cuál es la realidad?, ¿Cuál es el comparativo de la realidad?... ¿Cuál es la formación? Y lo peor es que la ENE está formando para la diversidad y ¿Cuál?, ¿Cuántos maestros han dicho es que este grupo tiene estilos de aprendizaje?...ninguno lo hace...el gobierno quiere que seamos funcionalistas, tradicionalistas, tecnocráticos.”

Se expresa una demanda (profesor catedrático de la ENE) y la demanda del alumno de que le facilite el aprendizaje para adquirir conocimiento, pero se añade la reflexión y el deseo de ser escuchado(a), de exponer la necesidad y poner en juego la subjetividad.

Por otra parte, al final del fragmento hace referencia a lo que el gobierno desea en la sociedad, lo cual nos hace pensar en lo escrito por Carlos Skliar, “en todas las definiciones e indefiniciones sobre integración/inclusión /exclusión aparece la idea de que se trata de una propiedad o carencia del individuo, de ser poseedor o no de algunos de los atributos fundamentales considerados necesarios para la escolarización, la profesionalización, la inserción en el mercado del trabajo. Los documentos oficiales traducen muchas veces las relaciones entre inclusión y exclusión en términos de irresponsabilidad/responsabilidad individual y no como un proceso cultural, social y relación. La exclusión es un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política” (Skliar, 2002: 36).

La formación y a la inclusión, por una parte la formación como receta de cocina alejada de la realidad, los profesores no retoman los estilos de aprendizaje, ¿esto nos puede remitir a la exclusión en la ENE? ¿Las formas de exclusión también aplican a los sujetos “normales” o es una cuestión de poder del catedrático?

Esquema bajo el cual nos permitimos anotar tres respuestas que representan el deseo de los grupos respecto de la institución de formación:

*“Espero de la ENE que exista **mayor comunicación** entre los maestros”*

*“Mayor **organización** en la ENE, por parte de los profesores y lo que nos enseñan, no se ponen de acuerdo”*

*“Espero de la ENE **organización y difusión**, no en todos los lugares se conoce la escuela”*

Algunos alumnos expresaron su interés por saber qué es la observación, la interpretación, *“esperamos saber, aprender a observar, no sabemos si observamos bien o mal, si interpretamos o juzgamos”, “Qué observamos”, “anhelamos llegar al final” (me pregunté en ese momento, ¿hay final?), “saber enseñar”, “aprender lo que sea de utilidad”, “identificar a niños con problemas de aprendizaje, saber quién tiene problemas”, “hasta qué punto les podemos enseñar a los niños”, “no sabemos cómo relacionar la teoría con la práctica, aquí en la normal es demasiado teórico”, “yo pensé que esto iba a ser más práctico”.*

Algunas expectativas de la formación y el trabajo educativo refieren: *“entre con la expectativa de que iba a trabajar con niños con síndrome de down⁵⁷, solamente”, “nuestra necesidad es que nos introduzcan a la práctica, ver la realidad”, “los maestros que nos dan clase deberían considerar la práctica, muchos dan teoría, dan información sin relación con la práctica”.* Comentaron en algunas asignaturas ellos preguntan cómo llevar a la práctica esa información, los docentes catedráticos de la ENE responden con una pregunta *“tu ¿cómo le harías?”.*

Lo institucional no solamente causa inconformidad entre los entrevistados En relación con esta nueva Reforma, el contenido del discurso de los entrevistados deja ver situaciones conocidas y vividas en las Reformas anteriores; cambios propuestos desde la administración, programados para

⁵⁷ En las entrevistas se identifica predominantemente el término “niño” con discapacidad intelectual, en casos menores refieren persona con discapacidad intelectual.

implementarse masivamente, donde el profesional que está en contacto con los niños es quién queda marginado de los movimientos que promueven los cambios. Cambios que son propuestos sin tener en cuenta la experiencia de los profesores que son quienes están en contacto directo con los niños y que conocen sus posibilidades y circunstancias.

Estas son palabras de los alumnos que expresan parte de sus deseos, fantasías, así como afectos, expresan sus demandas, expresan parte de las prácticas en la institución de formación de parte de los docentes a cargo de implementar el Plan 2004, así como esa visión paternalista, la institución tiene que darme algo, respetarme, escucharme, pero como alumna que fui de esta institución me preguntaría ¿qué estoy haciendo o proponiendo para que mis demandas sean escuchadas, mi pensar sea respetado? Pero esto es lo que yo como ex alumna y docente de la ENE formuló porque pienso en la autonomía, en la democracia, en crear espacios autónomos (pensamiento Castoridiano), así como en una educación liberadora de la que hablaba Paulo Freire, en donde todos aprendemos de todos.

Para Paulo Freire uno de los obstáculos en nuestra práctica está ahí. Vamos a las áreas populares con nuestros esquemas “teóricos” montados y no nos preocupamos por lo que saben ya las personas, los individuos que están ahí, y cómo lo conocen y cómo se reconocen en él, no nos interesa conocer su lenguaje acerca del mundo. No nos interesa saber si ya saben tumbar el palo (Freire, 2001b:64).

Esto hace reflexionar sobre lo que decimos y hacemos, tanto docentes como alumnos. Y es que el término ironía proviene del griego *ειρωνεία* (*eironeia*), significa «simulación». Designa de la forma intencionada ya expuesta personas o cosas con nombres que significan lo contrario de lo que son, o con expresión que significa lo contrario de lo que se quiere o pretende decir. Lo irónico se refiere al decir algo de forma disimulada, así como formar parte de una figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. Esto me remite a preguntar: ¿Qué simulamos en la ENE?, ¿Qué disimulamos?, ¿Qué decimos de forma disimulada? Entonces esto nos remonta al imaginario y a las significaciones sociales.

Cuando el sujeto comienza a ser parte de la sociedad, misma que da sentido al sujeto, se apropia de las significaciones sociales creadas en la

sociedad y cultura a la cual pertenece. Para entrar, estar y ser en esa sociedad es necesario que el sujeto socialice, entiéndase como socialización al magma de significaciones imaginarias sociales que otorgan sentido a la vida social, colectiva e individual. Lo social es el proceso y espacio de creación para satisfacer la necesidad de la psique, espacio y tiempo sociohistórico, dando origen a nuevas significaciones sociales.

Por lo tanto las significaciones imaginarias (Castoriadis, 2005 Cfr.) están encarnadas en las instituciones y las animan... ¿por qué son imaginarias?, porque no son ni racionales (no podemos construirlas lógicamente) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas; no corresponden a ideas racionales, y tampoco objetos naturales que proceden de la imaginación).

En las citas referidas en este capítulo puede reconocerse cómo los alumnos en formación en la ENE comprometen sus experiencias, conocimiento, su afectividad como ocurre en cualquier de vínculo o relación con los otros. No obstante, en las citas expuestas parece como si sintieran que el trabajo educativo con los sujetos con discapacidad intelectual implica realizar esfuerzos para obtener resultados en medida de sus “posibilidades”, o cual en cierta medida es consecuencia de lo socialmente construido como la idea de que es más difícil el acceso al aprendizaje de estos sujetos.

Reflexiones Finales

“Y si soñamos con la democracia debemos luchar día y noche por una Escuela en la que hablemos a los educandos y con los educandos, para que escuchándolos podamos también ser oídos por ellos”.

Paulo Freire, 2001.

A manera de conclusión

De acuerdo a Foucault (2010, cfr.), en cada momento cultural se constituyen discursos en función de la conformación de la sociedad, las prácticas sociales, condiciones de vida, saberes, creencias, acontecimientos de tipo económico o político; precisa que analizar la historia en los diferentes momentos permite identificar en retrospectiva como se conforma una unidad discursiva; esta se discrimina a través de analizar las relaciones entre las prácticas discursivas y no discursivas en cada momento de la historia y a analizar las conexiones entre ellos en torno a un objeto; las primeras pueden ser teorías, creencias, reflexiones. Las segundas: prácticas sociales, institucionales, se advierte que el objeto no está claramente diferenciado; en ocasiones puede ser cambiante, indefinido con otros.

A través de la historia revisada en los capítulos I y III, se analizaron las condiciones de constitución de un discurso en internacional y en México respecto de la formación docente, la Educación Especial y la concepción de Discapacidad Intelectual.

En el capítulo I, se analizaron los modelos y las visiones que han constituido la práctica de Educación Especial en México, en esta revisión se encontró que en nuestro país como en nuestra cultura el discurso sobre discapacidad y las prácticas educativas direccionadas a la integración/inclusión educativa.

En el Capítulo III, se expone que es hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando se encuentra un discurso sobre discapacidad aunque aún amalgamado

entre las enfermedades psiquiátricas. En Pinel y Esquirol se encontraron elementos de diferenciación de un discurso sobre discapacidad. En Itard se encontraron los inicios de una práctica de intervención para “educar” a los sujetos con discapacidad intelectual.

Después de los planteamientos realizados y tras el recorrido histórico por la Educación Especial, la construcción de la discapacidad intelectual y la conformación de la Escuela Normal de Especialización, el cual ha sido un intento por definir el desarrollo de estos tres ejes de análisis fundamentales para la construcción de este documento, se requiere de una reformulación del proyecto social para el desarrollo de las personas con discapacidad, la cual ha sido una estructura heredada de un sistema educativo que ha prevalecido en forma de exclusión educativa, social y cultural.

Al reconstruir la historia y referir las experiencias de los alumnos de la ENE, nos ha permitido confirmar que la práctica de la educación especial aún se encuentre influido por enfoque (modelos) que centran a los sujetos con discapacidad como aquellos incapaces de hacer algo.

Los objetivos de la ENE establecen que la formación de los docentes a partir de 2004 implica cambios reales y profundos, tratando de atender distintos tipos de problemas, asimismo que el alumno de la ENE obtenga un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto nivel de compromiso, a fin de dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades específicas que manifiestan los alumnos con discapacidad. Sin embargo los obstáculos surgen al tratar de coincidir con la realidad y la experiencia de los alumnos, antes y durante de su formación en la ENE y los centros de educación especial (CAM, USAER).

Si queremos que la educación cambie, los docentes deben y debemos pensar que enseñar no es conducir espíritus por este mundo sin saber a dónde se dirigen, enseñar implica la libertad y la autonomía del alumno, compartiendo experiencias que permitan al alumno ejercer su libertad para construir su destino. El docente debe aceptar su no poder, admitir que nos dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro (Meirieu, 2001 cfr.), hay que recordar que todo aprendizaje necesita de una decisión personal y no se debe imponer.

El parámetro contextual, discursivo y actitudinal que estructuran las significaciones denotan que el contexto social es determinante en la presencia de las ideas, configuraciones y conceptualizaciones que realiza el profesorado de educación especial, el discurso predominante se estructura tomando elementos que la práctica cotidiana ofrece a los sujetos, asimismo la práctica discursiva se realiza en espacios educativos, misma que estructura un discurso de micro poder que cada uno asume tanto en lo social como en lo educativo.

La representación de la función de la educación no ha tenido resultados positivos o de éxito, debido a que la cotidianidad de lo escolar y la información que poseen los profesores no es documentada, no hay trabajo colaborativo, se generan conflictos y ausencia de conocimiento del campo de la discapacidad. Queda pendiente entre un proyecto para la atención a la diversidad que implica la atención, a la diversidad que implica una concepción de educación y la función del profesorado.

Se puede señalar que la problemática planteada está constituida por la producción de un discurso cotidiano y rutinario, carente de apoyo y vinculación de los diferentes actores sociales para el respeto y conocimiento de la discapacidad.

Las instituciones formadoras de docentes en educación especial podrían generar investigación que profundice en el campo de la discapacidad, a fin de formar a los docentes que se encuentren como responsables de la formación del alumnado de la ENE, otra posibilidad es procurar la incidencia de los alumnos en formación en los contenidos curriculares de sus programas desde una perspectiva y planear la formación, así como plantear los rasgos deseables de los profesores que deben impartir clase (catedráticos) con el conocimiento, información, habilidades y capacidades, y agregamos con la experiencia de contar con un enfoque actual sobre la discapacidad, en sí, de la intelectual.

La formación del profesorado muestra la complejidad del proceso, debido a que se encuentra influido por diversos interés es tanto personal como institucional, pero sobre todo que la identidad profesional no puede limitarse solamente al ámbito educativo se encuentran una trama de influencia de historia familiar, asimismo de elección de la profesión es por la forma en que los alumnos en formación, vivieron, experimentaron los ciclos escolares o en su

caso, de la cercanía y experiencias de que algún miembro de su familia presente discapacidad.

Por lo tanto, podemos pensar que una de las razones por las que se elige ser profesor de educación especial es por la frustración en la escuela o con los vínculos para ayudar a escribir otra historia a fin de que otros no vivan lo mismo, tengan experiencias satisfactorias de aprendizaje. Pero sobre todo por la esperanza y deseo de cambiar y mejorar la educación, la práctica educativa y la concepción de la discapacidad en la sociedad y el ámbito escolar.

El trabajo de campo permitió dar cuenta de las experiencias en el terreno de la formación, como son las experiencias de la observación y acompañamiento de prácticas en los servicios de educación, algunos externaron que han observado prácticas educativas individualizadas y excluyentes sin ánimo de generar experiencias de aprendizaje a los sujetos con discapacidad intelectual apegado a sus necesidades y lo que en el currículo se ha establecido a partir de las decisiones de otros.

Consideramos que la reestructuración de la noción de discapacidad está lejos de concretarse en un enfoque de derechos y de inclusión de la diferencia, esto generado por la falta de organización de los servicio de educación especial, clasificación y categorización a los sujetos que en la mayoría de las ocasiones tienden a etiquetar más no como referente para analizar y construir la intervención pedagógica, educativa a partir de las necesidades de cada sujeto, agregamos las escuelas para sujetos con discapacidad.

Se puede hablar de infinidad de consecuencias, en lo que concierne a esta investigación, el discurso de los entrevistados permite ver que al no existir un discurso claro en torno al sujeto con discapacidad intelectual, se sujetan a los saberes y a su experiencia derivada de vínculos afectivos o desde la observación de los sujetos con discapacidad intelectual en la vida cotidiana o los espacios de práctica. Los discursos expresan los saberes que apoyan los supuestos incluidos en la Introducción de esta investigación en lo referente a que *existe una distancia entre lo que se dice y hace, se anticipa que el sujeto con discapacidad intelectual no aprehende la realidad, misma que es una construcción social.*

Por lo que se invita que abordar la diversidad y formar al profesorado desde sus experiencias, retomar en los Planes y programas, las demandas de los que se forman en es que o en su caso incluir espacios donde se abra el debate o la posibilidad para abordar las nociones, sentimientos, afectos, miedos respecto de la discapacidad.

Sin duda es una tarea difícil, puesto que los saberes que conforman las significaciones provienen de discursos con una larga permanencia en nuestra cultura. Sin embargo, como dice Foucault, las formaciones discursivas se construyen en los saberes y las prácticas discursivas y no discursivas en cada época y cada momento histórico. Por lo tanto, uno de los aportes de esta tesis será poner en circulación el discurso sobre lo subjetivo, lo inconsciente, lo humano, el deseo de los estudiantes en formación para ser profesores de Educación Especial, apuntando al deseo de que alcance a quienes trabajan con los sujetos con discapacidad.

Como lo refiere Cornelius Castoriadis, tenemos la capacidad de crear, imaginar, representar, y sobre todo crear instituciones, no hay algo predeterminado, en la medida en que somos capaces de tener ideas nuevas o aceptarlas que provienen de los otros, entonces existirá una capacidad de surgimiento de nuevas representaciones, tener la capacidad de elucidar, trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Pensemos, comprendamos, analicemos, imaginemos, para crear y representar nuestro hacer para contribuir a la transformación de la Educación, pero sobre todo de nuestras formas de actuar e interactuar con los *Otros*.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AINSCOW**, Mel. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester. Ponencia presentada en San Sebastián, Octubre 2003.
- ANZALDÚA**, Arce Raúl Enrique y Ramírez Grajeda Beatriz. (2007). *Subjetividad y relación educativa*. UAM-Azcapotzalco, Psicoanálisis y formación Profesional, México.
- ANZALDÚA**, Arce Raúl Enrique. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México.
- _____ (1996). *Los imaginarios de la formación docente*. Pedagogía Tercera Época, Vol. 11, N°9, U. P. N., México.
- APPEL**, Michael. (2005). *La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México*. Forum: Qualitative Social Research, Vol. 6, N°2.
- ARAUJO**, Gabriel y Fernández Lidia. (1996). “*La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de investigación*”. En *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Colegio de México, México.
- ARDOINO**, Jaques. (1993). “*Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor*”. En *Las nuevas formas de investigación en educación*. Universidad Autónoma de Hidalgo, Embajada de Francia en México.
- ARNAUT**, Alberto. (2004). *El sistema de formación de los maestros en México, Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión 17, Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Secretaría de Educación Pública, México.
- ASCENSIÓN**, Santiago Emiliano. *Significado Psicológico del término “Discapacidad Intelectual”*. Tesis UAM-Xochimilco, Abril 2004.
- AUGÉ**, Marc. (1994). *El sentido de los otros*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- BAUTISTA**, Rafael (Coord.). (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Colección Educación para la diversidad, Ediciones Aljibe, Málaga.

BAZ, Margarita. (1996). *Intervención grupal e investigación*. UAM-Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación y Comunicación, Taller de Investigación de Psicología e Instituciones (TIPI), México.

_____ (1998). “*Tiempo y temporalidades: los confines de la experiencia*”. Anuario de investigación 1998, Vol. II: Psicología, UAM-Xochimilco, CSH, Depto. de Educación y Comunicación, México.

_____ (1999). “*El cuerpo en la encrucijada de una estética de la existencia*”. En *Cuerpo: significaciones e imaginarios*. UAM-Xochimilco, Área Subjetividad y procesos sociales, México.

_____ (2000). “*La intervención grupal: finalidades y perspectivas para la investigación*”. En *Anuario de Educación y Comunicación*, UAM-Xochimilco, México. Pp. 241-250.

_____ (2003). “*La dimensión de lo colectivo: reflexión en torno a la noción de subjetividad en la psicología social*”. En *Tras las huellas de subjetividad*, Cuadernos del TIPI, Segunda Edición, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México. Pp. 137-151.

BERGER, Peter L. y Luckmann, Thomas. (2005). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, Argentina.

BEUCHOT, Mauricio. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Editorial Herder, México.

BLEGER, José. (2002). *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.

BURGÓS, Gloria y Comps. (1997). *Necesidades educativas especiales. Discapacidad Intelectual. Prácticas integrales de educación especial*. Facultad de Psicología, UNAM, México.

CAMPILLO, López María Isabel. (2001). “*Modelos médico y social de la discapacidad. Elementos para el debate*”. En *Primer Coloquio Discapacidad, educación y cultura. Memorias*. CONACULTA, INAH, México.

CARRIZOSA, Silvia. (2004). “*La formación: pasado, presente y futuro*”. En Vargas Isla Lilia Esther (comp.) *Territorios de la ética*. Área Subjetividad y Procesos Sociales UAM-Xochimilco, México.

_____ (1998). “*Entre el decir y la escritura (la escritura en el proceso de formación del psicólogo)*”. En *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias*

Sociales. CSH, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México.

CARRIZOSA, Silvia y Gómez Minerva. (1999). “*Cuerpo: presencias y ausencias*”. En Carrizosa Silvia (comp.) *Cuerpo: significaciones e imaginarios*. Área Subjetividad y Procesos sociales, UAM-Xochimilco, México.

_____ (2001) “*Discapacidad y formación: espacio de encuentros y desencuentros*”. En *Anuario 2000*, UAM-Xochimilco, México. Pp. 187-196

_____ y Gómez Minerva (2002). “*La discapacidad entre tutelas y reformas*”. En *Anuario de investigación 2001* Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México. Pp. 29-37.

_____ y Gómez Minerva (2003). “*Miedo, discapacidad y políticas públicas*”. En *Anuario de investigación 2002* Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México. Pp.299-310.

CASTORIADIS, Cornelius. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Tusquets Editores, Barcelona.

_____ (2002). *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. Fondo de Cultura Económica, Segunda Edición, México.

_____ (2005). *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán, México.

_____ (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Editorial Mínima Trotta, Madrid.

CEBALLOS, Garibay, Héctor. (2000). *Foucault y el poder*. Ediciones Coyoacán, México.

CELIS, García Karina M. y Domínguez, Covarrubias Jessica. *Revisión Monográfica del concepto discapacidad intelectual a través de la historia. Un acercamiento*. Estudio Monográfico, Escuela Normal de Especialización, México, Diciembre 2003.

CISNEROS, José Luis. (2001). “*¿Dios se equivoca? El imaginario social de la discapacidad*”. *XXIII Congreso Nacional de Discapacidad*. Sede Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, D. F.

CISNEROS, José Luis, Marín Ornelas Alma Rosa e Hilario Anguiano Luna. (2004). “*La percepción subjetiva de la discapacidad*”. *Conferencia dictada en Coordinación Regional de Operación de Servicios de Educación Especial No. 3. en el Distrito Federal*.

CONACULTA, INAH. (2001). Primer coloquio discapacidad, educación y cultura. Memorias, México.

CONADIS y CONAPRED. (2012). Encuesta Nacionales sobre Discriminación en México (Enadis). México.

CONAPRED. (2009). Estudio sobre discriminación y discapacidad mental e intelectual. Dirección General Adjunta de Estudios, Legislación, y Políticas Públicas, Documento de Trabajo N° E062009, México.

CUETO, Ana María del. (2003). Grupos, instituciones y comunidades: Coordinación e intervención. Lugar Editorial, Buenos Aires.

CHABOYA, Morones Claudia. El juego como estrategia pedagógica para niñas de alta vulnerabilidad. Estudio Monográfico, Escuela Normal de Especialización, México, Marzo 2003.

DE BOTTON, Alain. (2002). Las consolaciones de la filosofía. Punto de lectura, España.

DERRIDA, Jaques. (1968). La diferencia/Différance. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

_____ (1997). El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicaciones conceptuales. Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997, Pp. 11-22.

ELIZUNDIA, Ponce María del Carmen (Comp.). (1999). Cultura Mexicana. Antología de textos, Tomo VI. Biblioteca historia y cultura, Universidad Anáhuac del Sur, Miguel Ángel Porrúa, Libero Editor, México.

FERNÁNDEZ, Ana María (2007). Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Buenos Aires, Biblos, Diciembre.

FOUCAULT, Michel. (2005). El poder psiquiátrico. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

_____ (2002). Hermenéutica del sujeto. Editorial Altamira, Argentina.

_____ (2002). Los anormales. Fondo de Cultura Económica, Primera reimpresión,

_____ (2002). La arqueología del saber (Segunda ed.). México: Siglo XXI. México.

FREIRE, Paulo. (2001a). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores, México.

_____ (2001b). Política y educación. Siglo XXI Editores, México.

GARCÍA Canal, María Inés; Chávez, Humberto. (1995). “*La casa: rumores de un poder cristalizado*”. En *Revista Política y Cultura (Imágenes, representaciones y subjetividad)*, Primavera, año 3, núm. 4. Departamento de Política y Cultura, UAM-X, México, Pp. 125-152.

_____ (1995). “*La desaparición del sujeto institucional*”. En *Imágenes, representaciones y subjetividad*, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Política y Cultura, Primavera 1995, año 3, N°4. Pp. 187-196.

_____ (2004). “*De los límites del lenguaje o el lenguaje de los límites*”. En *Tramas 21*, UAM-Xochimilco, Pp. 303-313.

GERSON, Boris. (1979). “*Observación participante y diario de campo en el trabajo docente*”. En *Perfiles Educativos* Núm. 5, CISE, UNAM, julio-agosto-septiembre. Pp. 3-21.

GOFFMAN, Erving. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Editorial Amorrortu Argentina.

GÜEMEZ, García Carmela Raquel. (2007). *Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado. México, D. F.

HALBWACHS, Maurice. (2004). “*Capítulo I memoria colectiva y memoria individual*”. En *La memoria colectiva*, Prensa universitaria de Zaragoza, España.

HEIDT, Erhard U. (2004). “*Cuerpo y cultura: la construcción social del cuerpo humano*”. En *La certeza vulnerable*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, España.

HIDALGO, Guzmán Juan Luis. (2000). *Investigación educativa*. Castellanos Editores, México.

HUTT, Max L y Gwyn Gibby, Robert. (1994). *Los niños con retardos mentales. Desarrollo, aprendizaje y educación*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

INEGI (2004). *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México.

_____ (2010). *Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010*. México.

- JAIDAR**, Matalobos Isabel. (1998). “*El apasionante arte de investigar*”. En *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*. CSH, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México.
- JAIDAR**, Matalobos Isabel. (comp.). (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. Cuadernos del TIPI, Segunda Edición, CSH, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México, D. F.
- JEREZ**, Talavera Humberto. (1972). *Introducción a la didáctica de nivel superior*. Editorial Tabasco, México.
- JODELET**, Denise. (1986). “*La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”. En Serge Moscovici *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Editorial Paidós, España.
- LE BRETON**, David. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión, Claves Dominios, Primera Edición, Buenos Aires, Argentina.
- LÓPEZ**, Melero Miguel. (1986). *Teoría y práctica de la Educación Especial. Educación intelectual del niño trisómico-21 (mongólico)*. Editorial Narcea, Madrid.
- LOURAU**, René. (2001). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores, Cuarta reimpresión, Buenos Aires, Argentina.
- LLANO**, Cifuentes Carlos. (1998). *Los fantasmas de la sociedad contemporánea*. Edit. Trillas, México.
- MARTINEZ** Martínez, Janeth. (2001). “*Integración, Discapacidad y Sociedad. Problemas y Perspectivas desde las Ciencias Sociales*”. En *Simposio internacional Perspectivas actuales sobre Educación Especial: Formación docente e intervención educativa. Memorias*. ENE, DGENAMDF, SEP. México.
- MANERO**, Roberto y Villamil, Raúl. (2006). *Subjetividad, movimiento e institución*. Ponencia presentada en el 1er. Congreso de Posgrado en Ciencias Sociales, UAM-Xochimilco, México.
- MANNONI**, Maud. (2000). *La educación imposible*. Siglo XXI, México.
- MEIRIEU**, Phillippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Edit. Laertes, Barcelona.
- MIER**, Raymundo. (2002). “*El acto antropológico: la intervención como extrañeza*”. En *Tramas 18-19*, UAM-Xochimilco, México. Pp.13-50.
- MORIN**, Edgar (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid.

NOYOLA, Gabriela. (2000). Modernidad, disciplina y educación. Ed. UPN, México.

PANIAGUA Villarruel, Maribel. (2003). “La manzana podrida: las posiciones y disposiciones infantiles hacia la discapacidad o de cómo la integración escolar es mucho más que un problema pedagógico”. En Simposio internacional Perspectivas actuales sobre Educación Especial: Formación docente e intervención educativa. Memorias. ENE, DGENAMDF, SEP. México.

PÉREZ, De Lara Núria. (1998). La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de Educación Especial. Editorial Laertes, Barcelona.

PEREZ, De Plá Esperanza y Carrizosa Silvia (comps). (2000). Sujeto, inclusión y diferencia. Investigación psicoanalítica y psicosocial sobre el Síndrome de Down y otros problemas del desarrollo. UAM-Xochimilco, México.

_____ (2011). “Infancia y DSM. Los trastornos generalizados del desarrollo y el retardo mental”. En, Silvia Fendrik y Alfredo Jerusalinsky (coords.) El libro negro de la psicopatología contemporánea; Siglo XXI, México, 2011. Págs. 234-274.

PAICHELER, Henri. (1986). “La epistemología del sentido común de la percepción al conocimiento del otro”. En Serge Moscovici Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales. Editorial Paidós, España.

PICHON, Rivièrre Enrique. (2007). “Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales”. En El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la psicología social (1). Nueva Visión, Buenos Aires.

RADOSH, Silvia. (2006). Experiencias e ideas sobre grupos de reflexión efectuadas en congresos, coloquios y actividades científicas del campo “psi”. Incidencia de lo imaginario, lo simbólico y lo real en grupos no preformados. Reflexión sobre el Psicodrama Psicoanalítico Grupal. En “Congreso Internacional Actualidad del Grupo Operativo”. Madrid, 24 – 26 de Febrero.

_____ (2001). “Abordaje grupal a la problemática psicosocial”. En Anuario 2000, UAM-Xochimilco, México. Pp. 47-65.

RAMÍREZ, Fierro María del Rayo. (2002). “Miedo y esperanza: un acercamiento filosófico”. En Isabel Jáidar Matalobos (comp.) Los dominios del miedo. Publicaciones del Área de Investigación Subjetividad y Procesos Sociales, UAM-Xochimilco, México.

- REYGADAS**, R. y Robles, M. (2005) “*Sobre la construcción de dispositivos de investigación-intervención*”. En *Anuario de Investigación 2005*, Departamento de Educación y Comunicación, UAM Xochimilco, México.
- RIMÉ**, Bernard. (1986). “*Lenguaje y Comunicación*”. En Serge Moscovici *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Editorial Paidós, España.
- RICOEUR**, Paul. (2003a). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de discurso*. Siglo Veintiuno editores, México.
- _____ (2003b). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- SALAZAR**, Villava Claudia. (2004). “*Dispositivos: máquinas de visibilidad*”. En *Anuario de Investigación 2004*, Departamento de Educación y Comunicación, UAM Xochimilco, México.
- SANCHEZ**, Serrano Rolando. (2001). “*La observación participante como escenarios y configuración de la diversidad de significados*”. En “Modelos médico y social de la discapacidad. Elementos para el debate”. *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. María luisa Tarrés (Coord.). Miguel Angel Porrúa, FLACSO, México.
- SAVATER**, Fernando. (2001). *El valor de educar*. Editorial Nueva Visión.
- SEP**. (1993). *Ley General de Educación*. México.
- SEP**, Dirección de Educación Especial (DEE). (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 4 “Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)”*. México.
- SEP**. (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México.
- SKLIAR**, Carlos (2002) *¿Y si el otro no estuviera allí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Davila. Buenos Aires.
- SOLIS**, Quiroga Roberto. (1935). “*El problema educativo de los niños anormales mentales. Informe sobre el Instituto Médico Pedagógico*”. En *Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño*, México, SEP.
- _____ (1944). “*La Escuela Normal de Especialización*”. En *Educación Nacional*. Revista Mensual de la Secretaría de Educación Pública, año I, Septiembre, Vol. II, Núm. 8, México. Pp.244-246.

SOLÍS, Patricio. (2010). “*La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad*”. En Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) *Los grandes problemas de México*, Educación (V 7), 1a. Edición, Colegio de México, México, D.F.

SUÁREZ, Díaz Reynaldo. (1985). *La educación*. Editorial Trillas, México.

THOMPSON, John B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

TIPPENS, Paul E. (1997). *Física. Conceptos y aplicaciones*. Capítulo 2 “Medición de vectores”, Medición de longitud y tiempo. Editorial McGrawHill, México. Pp. 10.

URIBE, Torres Ana María. (1998). *Historia de la Educación Especial en México*. Escuela Normal de Especialización, México.

VARGAS, Isla Lilia Esther. (2003). “*La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad*” En *Tras la Huellas de la subjetividad*, Cuadernos del TIPI, Segunda Edición, Departamento de Educación y Comunicación, UAM-Xochimilco, México. Pp. 61-78.

VILLAMIL, Raúl. (1996). “*Lo observado, lo observable y lo otro*”. En *Las instituciones Intimas*. Cuadernos del TIPI 3, UAM-Xochimilco Educación y Comunicación, México. Pp. 93-11.

ZEMELMAN, Hugo. (2003). “*La lógica de la crítica*”. En Hugo Zemelman *Los horizontes de la razón I, Dialéctica y apropiación del presente*. Editorial Anthropos, España.

VÍNCULOS WEB

http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Planeacion/Metod_SEPE.pdf

Fecha y hora de consulta: 10-Mayo-2008, 23:30 hrs.

http://www.aaid.org/About_AAMR/history.shtml

Fecha y hora de consulta: 19-Mayo-2008, 10:30 hrs.

http://www.aaid.org/About_AAMR/mission_statement.shtml

Fecha y hora de consulta: 19-Mayo-2008, 10:25 hrs.

http://www.aaid.org/Policias/faq_intellectual_disability.shtml

Fecha y hora de consulta: 29-Abril-2008, 23:17 hrs.

http://www.aaid.org/About_AAIDD/name_change_PRdreen.htm

Fecha y hora de consulta: 24-Mayo-2008, 23:38 hrs.