

Psicopatología infantil y subjetividad, un estudio sobre la integración escolar en escuelas privadas

Child Psychopathology and Subjectivity, a Study on School Integration in Private Schools

Psicopatologia infantil e subjetividade, um estudo sobre integração escolar em escolas privadas

Juan Pablo Sánchez Domínguez
Universidad Autónoma del Carmen, México
jsanchez@pampano.unacar.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6462-0968>

Resumen

En el presente trabajo se analizó la noción de psicopatología tal y como se ha construido desde el discurso médico. Se identificaron los elementos que condujeron a la incorporación de esta dentro del ámbito pedagógico y su resultado, al tiempo de plantear bajo este esquema la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) a escuelas regulares.

Posteriormente, se examinaron las normas y políticas del sistema educativo nacional mexicano que establecen como obligatorio para las escuelas de educación básica tanto públicas como privadas la integración escolar sin discriminación de niños y niñas.

En el contexto de lo señalado y teniendo como objetivo explorar el estatus que guarda la integración escolar específicamente en escuelas de educación básica del sector privado, se aplicó un instrumento a 11 docentes pertenecientes a 10 escuelas primarias del municipio de Carmen, Campeche, México. Como resultado, se encontró que nueve de las 10 instituciones escolares reciben niños con alguna psicopatología o NEE. De las 10 instancias, únicamente dos de ellas cuentan con protocolos que permiten la integración escolar. Del total de participantes, nueve docentes reportaron no recibir capacitación institucional de ningún tipo

que coadyuve a generar conocimiento para la instrumentación de su trabajo con alumnos con NEE. Al momento de cuestionar sobre la elaboración de adecuaciones curriculares, pieza importante para la integración escolar, cinco de los docentes señalaron no haberlas elaborado, mientras que otros cinco afirmaron ser los únicos responsables de su realización.

De lo anterior se establece que al menos en las instituciones del sector privado consideradas para el estudio, la integración escolar aún no es una realidad. A pesar de las políticas y leyes que convocan a su ejecución, existen algunas escuelas que no la llevan a efecto y otras que se conforman únicamente con la incorporación de niños y niñas con NEE al espacio común. Y a pesar de que los docentes son el último eslabón de la cadena del sistema de educación básica, estos carecen del apoyo por parte de las instituciones donde laboran para responder a las exigencias pedagógicas de niños y niñas con requerimientos especiales.

Palabras clave: educación básica, infancia, integración escolar, psicopatología, subjetividad.

Abstract

This study analyses the notion of psychopathology as constructed from medical discourse. The elements that led to its inclusion in the pedagogical field are identified, as are the results of proposing the integration of children with Special Educational Needs (SEN) into regular schools, following this inclusion.

Subsequently, the regulations and policies of the Mexican National Education System are explored, which establish an obligatory, non-discriminatory 'school integration' of children with SEN in public and private primary schools.

On this basis, and with the objective of investigating 'school integration' in private sector primary schools, an assessment instrument was administered to 11 teachers from 10 primary schools in the municipality of Carmen, Campeche, Mexico. The results showed that nine of the 10 schools admit children with certain psychopathology and/or SEN. Of the 10 schools, only two have protocols that facilitate 'school integration'. Of the participants, nine teachers reported not receiving institutional training of any kind that could contribute to

assisting students with SEN in their work. Regarding adapting the school curricular to SEN, an important part of 'school integration' for these students, five teachers indicated that they did not modify the curricular, and five teachers reported being the only ones responsible for this.

The above is evidence that—at least in the private sector schools considered in the study—'school integration' is not yet a reality, and despite the policies and laws that call for its implementation there are some schools that ignore it and others that only comply with the obligation to include children with SEN into the common space. Although teachers are the last link in the Primary Education System chain, they lack the support they need from the schools where they work to respond to the pedagogical demands of children with special needs.

Keywords: basic education, childhood, school integration, psychopathology, subjectivity.

Resumo

No presente trabalho, analisou-se a noção de psicopatologia, construída a partir do discurso médico. Os elementos que levaram à incorporação deste no âmbito pedagógico e seu resultado foram identificados, no momento de propor no âmbito deste esquema a integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) às escolas regulares.

Posteriormente, foram examinadas as normas e políticas do sistema nacional de educação mexicano, que estabelecem que a integração escolar sem discriminação de meninos e meninas é obrigatória para as escolas públicas e privadas de educação básica.

No contexto do exposto e com o objetivo de explorar a situação da integração escolar especificamente nas escolas primárias do setor privado, um instrumento foi aplicado a 11 professores pertencentes a 10 escolas primárias no município de Carmen, Campeche, México. Como resultado, verificou-se que 9 das 10 instituições escolares recebem crianças com alguma psicopatologia ou SEN. Das 10 instâncias, apenas 2 delas possuem protocolos que permitem a integração escolar. Do total de participantes, nove professores relataram não receber nenhum tipo de treinamento institucional que ajude a gerar conhecimento para a implementação de seu trabalho com alunos com NEE. Na hora de questionar o

desenvolvimento das adaptações curriculares, peça importante para a integração escolar, cinco dos professores afirmaram não tê-las preparado, enquanto outros cinco afirmaram ser os únicos responsáveis pela sua realização.

Do exposto está estabelecido que, pelo menos nas instituições do setor privado consideradas para o estudo, a integração escolar ainda não é uma realidade. Apesar das políticas e leis que exigem a sua implementação, existem algumas escolas que não realizam e outras que apenas cumprem com a incorporação de crianças com NEE no espaço comum. E, embora os professores sejam o último elo da cadeia do sistema de ensino básico, não contam com o apoio das instituições onde trabalham para responder às demandas pedagógicas de crianças com necessidades especiais.

Palavras-chave: educação básica, infância, integração escolar, psicopatologia, subjetividade.

Fecha Recepción: Enero 2018

Fecha Aceptación: Junio 2018

Introducción

Para situar al lector en el punto nodal de nuestras indagaciones, antes que nada, es necesario aclarar que gracias a Freud la dicotomía normal-anormal pierde todo el poder de clasificación en el campo de la subjetividad humana, aunque no necesariamente en otros campos del saber sobre los cuerpos.

El padre del psicoanálisis demostró a principios del siglo XX con su célebre obra *La interpretación de los sueños* que en el estado consciente (Cc) el sujeto rechaza elementos inconscientes (Icc) que escapan a su propia racionalidad pero que contrariamente hacen emerger *un saber* no sabido de sí mismo y que, por su efecto de extrañeza, se desaloja de la consciencia atribuyéndole algún signo *anómalo*. Es este el modo en que una representación de nuestra experiencia catalogada como anormal logra ser olvidada evitando cualquier responsabilidad subjetiva sobre esta. “En ocasiones retorna a la consciencia y bajo el

mecanismo de la represión es expulsada fuera de ella o en su defecto es ocupada por un sustituto completamente erróneo en el cuerpo” (Freud, 1901-05/1992,15). Este sustituto cobra lugar en una serie de fenómenos psíquicos que se traducen o dan lugar a inhibiciones intelectuales (Cordié, 2003) interpretadas por sus efectos en el ámbito escolar como problemas de aprendizaje o, en su defecto, necesidades educativas especiales (NEE).

Por otro lado, el sistema educativo de nuestra época se preocupa cada vez más sobre aquello que ambientalmente suscita las dificultades de aprender en el contexto de una instrucción escolar estandarizada y no por el sujeto en sí. Se ha desintricado el deseo de saber del niño de las condiciones de su historicidad; el énfasis de su malestar escolar toma sentido para el sistema académico en la medida en que este se separa de su condición subjetiva e histórica.

En cualquier institución, dígase de carácter público o privado, se considera al niño en igualdad de condiciones con sus semejantes; pocas veces se toman en cuenta aspectos culturales, religiosos, familiares, etc., instancias que, en todo caso, son llamadas a favorecer la significación simbólica de las contingencias provenientes de la relación del niño con *su* mundo. Se nos olvida, por ejemplo, que en ocasiones el “fracaso” del niño en la escuela también es el de los padres, el de la familia e incluso el de la sociedad en la que es incluido o excluido.

Los avances o retrocesos que un alumno con NEE puede tener en su enseñanza están sujetos a las experiencias históricas del propio infante, que en la mayoría de los casos alcanzan su repetición en el ámbito escolar mediante las dificultades de aprendizaje. Estos periplos también se agudizan o se aligeran al tiempo en que cada agente que interviene en el proceso educativo pone en juego sus propias concepciones sobre las nociones que encierran la integración escolar.

Con lo anterior queremos introducir al lector sobre las complejidades que representa el estudio del niño con NEE o sin ella en el contexto de su aprendizaje. No se trata desde ningún punto de referencia de sujetos ahistóricos cuyos problemas con el saber se origina al momento de ingresar a la escuela. Al señalar que la situación es por demás compleja también se asume la diversidad de soluciones que pueden devenir al momento de realizar una aproximación pluralizada del fenómeno.

Nuestra investigación se enmarca en el contexto señalado. En principio procuramos configurar el modo en que surgió, se desarrolló y aplicó la noción de patología a la figura infantil; seguido de ello se analizan los intentos del saber científico por explicar cada uno de los fenómenos acaecidos en el cuerpo y los límites de este para dar cuenta de aquellos malestares cuyos orígenes quedan fuera de toda realidad anatómica, pero que, por sus efectos remiten a hechos fácticos.

Posteriormente, en correspondencia con una revisión sistematizada de la literatura que al respecto se ha generado, se identifican los elementos que formularon las ideas orientadas a buscar la integración escolar de niños y niñas con NEE en el aula regular; en este mismo sentido se realiza una aproximación a la perspectiva integracionista, la principal doctrina que a nivel internacional empujó a la disminución de espacios que dividían los grupos escolares en regulares y especiales.

Con estas coordenadas se estudian algunas de las circunstancias que fraguaron el reconocimiento por parte del Estado mexicano de estas tendencias internacionales. Se revisan, de igual manera, algunas de las leyes y normas que regulan la incorporación de los niños y niñas con NEE al aula común, tanto para espacios públicos como privados. Seguido de esto se realiza una aproximación teórica a las circunstancias en las cuales se encuentra la institución privada en cuanto a su capacidad de incorporar las exigencias sociales de espacios y servicios para alumnos con NEE.

En otro contexto, se encontró que al momento de realizar esta investigación los estudios empíricos sobre educación básica, referida a la integración de niños con NEE al aula regular, únicamente se ha llevado a cabo en el ámbito público.

Aunado a ello, se identificó que no solo faltan estudios en el campo de la iniciativa privada, sino que también existe la necesidad de descentralizar del profesorado la responsabilidad del cumplimiento hasta ahora parcial de la integración escolar.

Por último, se presentan los resultados obtenidos mediante un instrumento aplicado a un grupo de docentes cuya práctica profesional ha sido desarrollada en instituciones de educación básica del sector privado, con la intención de recabar información precisa acerca del estado que guarda la integración escolar en dichas instituciones.

La patologización de la infancia

Los límites entre lo normal y lo patológico no se discutieron sino hasta el momento en que el discurso médico se estableció como el único saber autorizado para construir un conocimiento sistematizado sobre los cuerpos.

Durante la época del Renacimiento, periodo de transición entre la Edad Media y la Edad Moderna, aquellos fenómenos que presentaban alguna relación con criterios de morbilidad y mortalidad carecían de interés al grado de que no se conservan registros claros de su prevalencia. En esta época, el criterio normalidad-anormalidad que posteriormente separó a los sujetos no estaba presente ni formaba siquiera parte del lenguaje popular, de tal modo que cualquier sujeto sin importar su condición podría moverse en total libertad en cualquier contexto (Miller, 1993; Sánchez, 2014).

Debido a esta situación la sociedad y la familia se mantenían frente a la población infantil en un total desapego. Con el paso del tiempo y ya avanzado el siglo XVI, este escenario mostró un cambio significativo: el niño pasó a ser responsabilidad de los padres al menos hasta los primeros dos años de vida. Después de esta edad su cuidado pasaba a ser responsabilidad de otros (Soldán y Lora, 2008; Sánchez, 2015a). Posteriormente, durante los siglos XVII y XVIII, las ideas en torno a los infantes fueron ambivalentes, algo para lo que el discurso religioso contribuyó sustancialmente mediante la noción del “pecado original”. De tal manera que la concepción de infancia estaría reducida a dos polos: por un lado, el niño como malvado y, por el otro, como inocente. Durante este periodo hubo escasos autores que mantuvieron una postura intermedia. Entre esos pocos se encontraba John Locke, quien, a través de su obra denominada *Algunos pensamientos sobre la educación*, promovía a la instrucción escolar como un elemento importante en el desarrollo de la vida del infante (Fuentes, 2012).

Para ese entonces, y como parte del desarrollo industrial al menos en Europa, se construyó cierto grado de segregación sobre aquellos niños que presentaran alguna disfuncionalidad sensorial contraria a su inserción en el mercado laboral (Molina, 2003).

Psicopatología infantil y saber científico

La llamada *ciencia moderna* surgió como un intento de algunos círculos científicos por contrarrestar los efectos de la racionalidad metafísica y espiritualista afianzada durante el siglo XVI y XVII por parte de la Iglesia. Todos aquellos fenómenos acaecidos en el cuerpo no encontraban mayor explicación que no fuera en los terrenos de lo divino y lo demoníaco. En este sentido, el cogito cartesiano ganó terreno y se convirtió rápidamente en lo que hoy podemos reconocer como un “conocimiento racional sobre lo humano” y cuyo ideal de objetividad aún se padece en el campo de las ciencias no naturales (Méndez, 2000).

Podemos decir que la propuesta de Descartes fue esencial para arrebatarse al discurso religioso la racionalidad dogmática atribuida a los fenómenos, al tiempo de pasarlos al campo de los hechos fácticos (Brousse, 2012). Para Lacan (1971/2011), a la par de que este movimiento ofreció un avance en lo correspondiente a la comprensión del mundo, permitió la representación de un sujeto carente de cualidad, lo que favoreció el florecimiento de una ciencia natural que ansiaba la construcción de un conocimiento objetivo sobre los fenómenos humanos.

El camino que se forjó alrededor de la construcción de este saber sobre lo humano implicó una especie de mentalismo ensimismado que redujo a un *dato* las cualidades subjetivas de los sujetos (Castrillo, 1999; Braunstein, 2008; Brousse, 2012). En otras palabras, la nueva concepción científica dio origen al despojo del sujeto de sus atributos pasionales (Fernández y García, 2010; Brousse, 2012).

Cabe señalar que entre los siglos XVII y XVIII se gestaron los primeros métodos de apoyo pedagógico a niños con alguna disfuncionalidad física, todo esto enmarcado en al menos tres pilares básicos: 1) un ideal objetivista de los fenómenos humanos, 2) una concepción de infancia marcada por la funcionalidad laboral heredera de la revolución industrial y 3) el establecimiento de un discurso pedagógico que veía en la educación un importante medio para el desarrollo de las personas. Estos elementos referidos permitieron configurar con el paso del tiempo una nueva racionalidad sobre la anormalidad (Toledo, 1984).

Sobre el discurso psicopatológico

Siguiendo a Foucault (2011), durante los siglos mencionados y antes de cualquier formalización de la noción de anormalidad, emergerá con mayor fuerza aquella figura que ya el discurso pedagógico había iniciado a caracterizar mediante sus primeros métodos de apoyo, a saber, *el individuo a corregir*. Cabe señalar que el mayor referente para el establecimiento de estos sujetos será la familia en su nexos con la institución escolar, lo que favorecerá su alto índice de aparición. Con el paso del tiempo y gracias a una racionalidad de lo *corregible*, estos sujetos quedarán situados en las fronteras de la norma y su presencia dentro de un esquema social común será recurrente.

Por tratarse de un sujeto reconocido en lo inmediato por la institución familiar y escolar, para ser identificado no se exigirá mayor evidencia de su diagnóstico. Dicho de otro modo, la familiaridad en la vida pública que alcanzó el individuo a corregir lo dejó fuera de cualquier tipo de comprobación de su condición. Los efectos de esto será que jamás se podrá determinar en estos sujetos las *dimensiones singulares* que los empujaba al aprendizaje (Foucault, 1992); contrariamente, los progresos en su enseñanza se instituirán a partir del dato, es decir, en comparación con aquello que *debería aprender* en una condición estipulada como *normal*.

Por otro lado, frente al individuo a corregir se hará empleo de todas las técnicas de domesticación provenientes de las instituciones familiares y escolares que afanosamente buscaban su inscripción social, toda una maquinaria de poder sobre la educación y rehabilitación de los cuerpos. Y como consecuencia de todo este proceso, emergieron aquellos sujetos que a pesar de los procedimientos de corregibilidad permanecían incorregibles (Foucault, 2011; Sánchez, 2015b).

A partir del siglo XIX, con la reducción del sujeto infantil a dos polos, esto es, corregible e incorregible, se crearon espacios tendientes a su abordaje. Para los niños considerados como incorregibles la medicina edificó hospitales, mientras que el discurso pedagógico construyó hogares-asilos para los infantes considerados factibles de ser corregidos.

Para Núñez (1999), lo antes descrito constituirá a la postre el establecimiento de un ideal de integración social mediante la enseñanza. En este caso, la columna vertebral que soportaba todo el aparato de la integración no era otra que la de compensar las *deficiencias* con el propósito de reincorporar a los sujetos a la comunidad llamada *normal* (Toledo, 1984). En este contexto y como heredera de este movimiento de integración, a finales del siglo XIX surgirá la denominada *escolaridad obligatoria* (Cordié, 2003).

A inicios del siglo XX, la racionalidad pedagógica intensificó sus mecanismos de operación e hizo una realidad la *integración de los cuerpos* a la población común, mediante la instauración de clases especiales en escuelas regulares o incluso dentro de la propia familia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2000). Con el tiempo, los asilos fueron desapareciendo y el Estado fue paulatinamente perdiendo el interés por conseguir la *igualdad social* a través la integración escolar (Núñez, 1999).

En este contexto el discurso de la integración escolar del siglo XX se constituyó en torno a una serie de representaciones no necesariamente pedagógicas, es decir, la nueva retórica se asentó a partir de al menos cinco directrices desarrolladas en los siglos anteriores: 1) la escolaridad obligatoria, 2) la noción de que los sujetos con discapacidad eran educables 3) la desaparición de centros de apoyo, 4) la pérdida del interés por parte del Estado por esta población y la falta de mecanismos pedagógicos que permitieran delimitar el campo de intervención y 5) falta de mecanismos diagnósticos que posibilitaran el establecimiento de estrategias de abordaje del objeto de estudio y evaluar sus avances en lo singular.

Integración escolar en aula regular

El empuje de la escolaridad obligatoria y un sistema escolar tendiente a generalizar la educación en beneficio de la integración generó que el abordaje de niños con dificultades en el aula se complicará, es decir, se crearon grupos escolares numerosos que a la larga derivó en un sinnúmero de casos de alumnos con ritmos diferentes en su aprendizaje (Toledo, 1984).

El paso obligado que el discurso pedagógico tuvo que dar con la finalidad de resarcir esta situación fue entrar en diálogo con otras disciplinas. Serán la medicina y la psicología quienes, juntas, intenten coadyuvar a la incorporación de niños con dificultades de aprendizaje al espacio común.

Si bien la psicología apenas nacía para inicios del siglo XX, la medicina ya contaba con cierta reputación en el campo de la clasificación psicopatológica. El desarrollo de la doctrina positivista dentro del campo de las ciencias naturales legitimaría a la investigación médica como la única disciplina capacitada para el abordaje de los malestares acaecidos en el cuerpo (Sánchez, 2016).

La psicología clásica, por su parte, se dedicó desde sus inicios al estudio de las diferencias individuales, no obstante, estas aproximaciones se encontraban carentes de un marco teórico sólido y metodológico, lo que no favorecía en nada sus aspiraciones de legitimación científica a través de estudios fácticos. A partir de la demanda proveniente de la pedagogía fue que desarrolló un interés peculiar sobre actividades de diagnóstico evaluativo y de tratamiento en poblaciones de alumnos con “discapacidades” que deterioraban su aprendizaje (Hernández, 2007). Sin embargo, esto no terminó por separarla por completo de la ciencia natural, por el contrario, se adentró aún más en el campo de la psiquiatría gracias a las formulaciones provenientes de Kraepelin, cuya obra se considera hasta nuestros días como importante en los terrenos de la psicopedagogía (Santiuste, 2005).

Para Santiuste (2005), esta triangulación entre pedagogía, psicología y psiquiatría ha matizado la racionalidad empleada en el fundamento y aplicación de los dispositivos tendientes a integrar a los sujetos con *necesidades especiales* al espacio regular. Derivado de ello, tres argumentos fueron básicamente los que configuraron la realidad de la integración escolar durante el siglo XX: 1) que la separación de los alumnos con “deficiencias” de sus espacios comunes y familiares limitaban aún más sus capacidades; 2) que todas las discapacidades relacionadas con el aprendizaje tenían una etiología orgánica, las cuales, al ser producidas durante su desarrollo, resultaban difícilmente modificable, y 3) la necesidad de una evaluación objetiva que permitiera atender a esta población según sus diferencias (Santiuste, 2005; Gofman, 1970/2008; Hernández, 2007).

De esta manera, los intentos por homogeneizar los grupos escolares durante el siglo XX fueron enormemente influenciados por una psicología de la medición, una nosología psiquiátrica de las enfermedades mentales y un discurso pedagógico que apelaba a estos postulados, lo que permitió toda clase de estandarizaciones con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa diferenciada según el grado de deficiencia de cada alumno (SEP, 2000).

Este proceso permitió, asimismo, la emergencia de una nueva figura infantil que cobró el nombre de *niño con NEE*. Esta noción, en el ámbito del aprendizaje, estaba diseñada fundamentalmente para aquellos alumnos diagnosticados con alguna “deficiencia mental” o para quienes engrosaban los índices de reprobación debido a la evaluación aplicada a la población regular.

Gracias a la invención de esta nueva noción se propuso la creación de escuelas especiales con una organización similar a la de las escuelas regulares (García, 1998). Para Molina (2003), fue la aparición del niño con NEE y el uso de pruebas psicométricas al servicio de la pedagogía lo que animó la reelaboración del currículo escolar y el surgimiento de nuevos espacios con la intención de un abordaje “especializado” sobre niños que mostraban alguna diferencia con respecto a la población de aprendizaje regular.

González (2009) sostiene que para mediados del siglo XX, gracias a un discurso sobre los niños con NEE, una nueva racionalidad se asentó rápidamente alrededor de los problemas de aprendizaje en el aula regular, a saber: una reciente nosología psiquiátrica escolar, una lógica biomédica sobre las deficiencias mentales y una caracterización diagnóstica a través de la psicometría.

Se trataba, entre otras cosas, de la necesidad de una detección precisa mediante instrumentos científicos que permitiera atribuirle una entidad a estos trastornos y una posterior atención pedagógica especializada, diferente y segregada de la población en general. Los resultados de esta aparente evolución educativa, aunque fueron inmediatos en lo concerniente a la reducción de los grupos y a una menor carga de trabajo para el docente de aula tradicional, en el campo de la integración escolar no fueron los esperados; contrariamente, los niños con NEE estudiaban en espacios cerrados alojados dentro del mismo sistema de la escuela tradicional, con lo que se enfatizó su segregación mediante el espacio físico.

En el ámbito internacional, después de transcurrida la mitad del siglo señalado, este modo de operar por parte de la institución escolar llegó a ser fuertemente criticada, a tal grado de dar paso al surgimiento de un movimiento denominado *integracionista* (Molina, 2003). Esta oleada crítica reprochaba la conformación de grupos a partir de una clasificación basada en una etiología vaga y altamente especulativa y al hecho de que muchos niños no se

ajustaban claramente a estas categorías (Van, 1991). Otro elemento severamente discutido fue que el diagnóstico predisponía a los educadores al momento de atender al alumnado con NEE, a partir de lo cual se disminuía lo que estudiante podía lograr (Jarque, 1985; Van, 1991).

Movimiento integracionista

La corriente integracionista, como se mencionó anteriormente, fue consecuencia de los señalamientos hechos a una racionalidad biopsicopedagógica que delimitaba los grupos en función del déficit. Para 1970, principalmente en países de Europa y América del Norte, se fue gestando este movimiento bajo el ideal de la normalización (Van, 1991). Posteriormente, en los años 90, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) formuló una línea de trabajo prioritaria con la intención de superar la existencia de dos sistemas escolares que hasta entonces se encontraban separados: normal y especial. Esta solicitud de la Unesco, mediante la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), capturó el interés de muchos gobiernos latinoamericanos desde el inicio, sin embargo, el hecho no condujo a acciones concretas ni a medidas específicas, mucho menos a orientaciones teóricas y prácticas acertadas entre los principales actores del sistema educativo.

En este contexto, en los últimos años del siglo pasado, se propuso, desde un enfoque integracionista, dar un revés a las psicopatologías escolares mediante una nueva visión sobre los niños con NEE: se aplicó el concepto de discapacidad a una entidad relativa y un determinismo efecto de la relación entre esta y el ambiente en el cual el sujeto se desenvuelve. Para esta doctrina, en el sistema educativo tradicional, el alumno con NEE es limitado en el momento que se le exige el cumplimiento de roles que son “normales” según su edad, sexo, cultura y posición social. De acuerdo con esta postura, las NEE se consideran parte inerte de la educación en general a las cuales el sistema regular puede responder o, por el contrario, poner obstáculos. Por ello este movimiento pretendía que los infantes, independientemente de su condición, logaran llevar un ritmo de vida como el de la mayoría de las personas (Van, 1991).

A nivel internacional, el sistema integracionista no admitía que las dificultades en el desarrollo tuvieran protagonismo dentro del aprendizaje. En todo caso era el aprendizaje el que podría contribuir significativamente a contrarrestar estos avatares. Al cuestionar cualquier diagnóstico psicopatológico, la evaluación de la adquisición del conocimiento se centraba en procesos y en el modo en que estos pudieran llevarse dentro del aula regular, independientemente de la condición del alumno. Con el paso del tiempo se determinó que el sistema escolar regular debía llegar a toda la población, sin distinción de sectores, medida que llevó, al menos en algunas ciudades europeas, a la desaparición de servicios educativos paralelos o especiales.

La integración escolar en México

En México, la dinámica de la integración escolar empezó a institucionalizarse en el contexto del sistema de educación especial durante la década de los 80 con el programa de Grupos Integrados. El objetivo de este programa fue la atención a nivel primaria de niños con NEE dentro de aulas regulares. Un año después, se formalizó mediante la elaboración de un manual operativo que regulaba su estructura y funcionamiento. Para esta misma época, en algunas entidades federativas se conformaron los Centros de Atención Múltiple (CAM). En dichos espacios se buscaba atender a los alumnos que presentaban un diagnóstico en común, en el entendido de que lo mejor para ellos era contar con un sistema alternativo al aula regular; en otras palabras, a principios de los 80, el sistema educativo mexicano presentaba una contradicción fundamental en su forma de teorizar y, por ende, de operar frente a los niños con NEE. Tiempo más tarde y gracias al creciente movimiento integracionista internacional, se realizaron investigaciones que finalmente establecieron una nueva perspectiva teórica sobre las psicopatologías escolares. Gracias a estos estudios, se concluyó que los niños de educación básica que presentaban NEE podrían llevar una vida como el resto de la población mediante la integración escolar en cualquier ámbito, incluyendo el educacional. Estos estudios también revelaron las dificultades del profesorado de aulas regulares para hacer frente a grupos diversos. Estos problemas motivaron posteriormente a la demanda de docentes especializados que atendieran por separado a los niños que presentaban NEE (Soriano, García, Huesca y Rodríguez, 2006). En este contexto, la intención de integración

se apagó al menos temporalmente, apostando, contrariamente, a la homogeneización de los grupos por separado: por un lado, los niños de aula regular y, por el otro, aquellos confinados al espacio de NEE.

Con el propósito de producir una mejora en la calidad de la educación, en el transcurso de la última década del siglo XX, se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A través de esta acción, México asumió el compromiso, en atención al movimiento integracionista internacional, de establecer estrategias que favorezcan la integración de niños con NEE al aula regular (Guajardo, 2009).

En la Ley General de Educación de 1993, la filosofía integradora quedó plasmada; se llevó a efecto a partir del Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000. Dentro de los objetivos de este proyecto se encontraba fortalecer la igualdad de oportunidades para que “todos los niños y niñas” puedan acceder con equidad a los servicios educativos básicos y así desarrollar sus “potencialidades” (Soriano *et al.*, 2006). En este sentido, en 1999 el Gobierno federal desarrolló acciones en algunas entidades de la república con la intención de implementar mecanismos tendientes a impulsar la integración escolar de niños con NEE (SEP, 2000).

Sobre esta sinergia, para el inicio del siglo XXI, se instaura el Programa Nacional de Educación (PNE 2001-2006), el cual básicamente reconoce el firme interés por parte del órgano del Estado de ofrecer a niños y niñas con NEE el apoyo necesario para su integración escolar. Dentro de sus propósitos resaltan los siguientes:

- a) Adecuaciones curriculares consistentes con la modificación o provisión de recursos especiales que faciliten que los niños y niñas con NEE puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, adaptado.
- b) Adecuaciones de los espacios institucionales de tal manera que el niño con NEE pueda desplazarse sin dificultad y con seguridad por toda la institución.
- c) Proveer a los docentes de educación básica la actualización y el apoyo necesario para garantizar la atención de niños con NEE.

En correspondencia con lo anterior, se promulgó años más tarde la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), divulgada inicialmente el 30 de mayo de 2011 y su posterior reforma publicada el 17 de diciembre de 2015 en el Diario

Oficial de la Federación (DOF), respectivamente. Esta ley refrenda el compromiso del Estado por promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con NEE, salvaguardando su plena integración en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades (LGIPD, 2011/2015).

Se formula en este mismo orden que el sistema educativo nacional propiciará la integración de personas con NEE en planteles de educación regular mediante métodos, técnicas y materiales específicos. Para el cumplimiento de dichas exigencias, se considera necesaria la participación de cada una de las organizaciones sociales constituidas legalmente para este fin. En lo que respecta a la observancia de su implementación, manifiesta que, además de los órganos del Estado en sus diferentes órdenes, han de participar las personas físicas o morales que presten algún tipo de servicio a personas con NEE.

Este decreto, en su capítulo tercero, precisa que será la SEP la institución encargada de promover el derecho a la educación mediante la prohibición de cualquier tipo de discriminación dentro del sistema educativo nacional. Para llevar a efecto lo anterior, la misma SEP tendrá la responsabilidad de establecer convenios con instancias públicas y privadas para que los niños y niñas con NEE tengan acceso a la educación básica en aulas regulares, sin estar sujetos a ninguna condición (LGIPD, 2011/2015). Para alcanzar dicha meta, la SEP propuso una serie de normas específicas de control escolar para ser implementadas en todas las instituciones del país de nivel básico incorporadas al sistema educativo. En este sentido, define que al momento de ingresar un alumno con NEE a un plantel regular este deberá realizarle una evaluación psicopedagógica y, más tarde, acompañarla de su respectivo informe, con la meta de identificar los apoyos específicos que requiera y que, con base en ello, la escuela elabore una propuesta curricular adaptada a sus necesidades básicas. Por otro lado, señala que serán los directores, los profesores de grupo, los docentes, los padres de familia y, en caso de que lo haya, el personal de educación especial los responsables en llevar a cabo estas acciones (SEP, 2000).

La integración escolar en instituciones privadas

Los diversos elementos normativos del sistema educativo mexicano para la integración de niños con NEE en la escuela regular básica no se limitan a los organismos del Estado, sino que hacen el llamado a cualquier institución que se encuentre incorporada al sistema, incluyendo los colegios privados.

Al respecto de estos últimos, la creación de instituciones de carácter privado para la atención de la educación a nivel básico ha aumentado considerablemente los últimos 20 años. Durante este tiempo, orientado por un modelo neoliberal, el Gobierno mexicano le ha dado un fuerte impulso a la creación de estos espacios con la finalidad de reducir la falta de servicios escolares al tiempo de que sean las propias familias las que se hagan cargo de los gastos académicos (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

La integración escolar en México, tanto en el sector público como en privado, aún se encuentra lejos de cumplir sus objetivos a pesar de las recomendaciones, normas y estrategias establecidas por el Estado para este propósito. Si tomamos como referencia que la integración de niños y niñas a la escuela regular depende sustancialmente de la disponibilidad de recursos (humanos, físicos y técnicos), el panorama no es alentador. Y si bien existen por parte del Gobierno federal reglamentaciones y exigencias para la implementación, vigilancia e instrumentación de los principales actores de la integración educativa, esta no es suficiente, como tampoco lo es la creación de nueva infraestructura o, en su defecto, la adecuación de la existente (Fernández, Arjona y Cisneros, 2011).

Al contar las instituciones del sector privado con una fuerte y constante inversión económica ocasionado por el empuje creciente de la oferta y la demanda, ha derivado que en los últimos años este sector presente una mayor variedad de servicios y una amplia infraestructura para la atención de niños y niñas con NEE por encima del sector público. Sin embargo, la incorporación de personal especializado que acompañe al alumno dentro del aula regular, la búsqueda de apoyo terapéutico especializado fuera de la institución y el servicio de enseñanza extracurricular que acerque a los niños y niñas al aprendizaje exigido por la escuela hace que los costos de la educación se eleve considerablemente, no así la calidad de los mismos.

En otras palabras, la capacidad de las instituciones privadas para albergar a los niños y niñas con NEE es mayor en diferentes ámbitos, sin embargo, la apertura de estos espacios pareciera que solo tiene como objetivo llenar sus aulas y la atención de una exigencia del sistema educativo nacional, y no así el compromiso de los responsables de administrar estas instituciones por una educación digna y de calidad.

Lo descrito en el párrafo anterior pareciera ser el problema profundo de estas instituciones, sobre todo cuando la integración educativa es inimaginable en ausencia de los principales actores de la educación, a decir, la institución, los directores, padres de familia, profesores de grupo y docentes de apoyo, agentes todos ellos que conforman no solo el espacio físico de los niños y niñas con NEE, sino también el proceso cualitativo y subjetivo de su enseñanza y aprendizaje.

Para Fernández et al. (2011), a pesar de que se ha intentado establecer un sistema que incorpore a los niños y niñas con NEE a los espacios del aula regular, existe poco entendimiento por parte de los agentes que intervienen en este proceso sobre cómo tiene que instrumentarse operativamente en las aulas. Para que alcanzar la verdadera integración, se requiere que el sistema demuestre su eficacia más allá de la simple agrupación de los niños en un mismo espacio.

Por otro lado, en lo que respecta a las adaptaciones curriculares como parte fundamental de la “integración escolar”, se requiere un cambio no solo en los formatos y materiales de instrucción, sino también en la formación y práctica institucional que permita tanto a los administrativos como a los docentes responsables claridad y la posibilidad de establecer una pedagogía apropiada a cada caso.

El estado de la cuestión de la integración escolar

La indagación teórica emprendida nos permite concluir que en el campo de la educación básica dentro del ámbito privado no se cuenta con investigaciones en torno a la integración escolar. Por ello se desconoce por completo el estado que guarda esta y las características particulares que encierra. Contrariamente, los estudios educativos realizados a la luz de esta problemática han sido en las instituciones públicas y básicamente se han

reducido a reflexiones críticas y estudios descriptivos del papel del docente frente al proceso de integrar a los niños y niñas con NEE.

Las investigaciones sociológicas han abierto el abanico de dificultades y sus estudios se han destinado a aspectos de creencia y representaciones de algunos constructos sociales como la discapacidad, la inclusión social, la educación especial y, entre otros, la integración de grupos minoritarios.

Otros estudios se han dedicado a delimitar la problemática relativa a la integración escolar a una cuestión semántica como si pasar de un término a otro provocara un avance significativo en este orden.

Por lo anterior, consideramos importante en el ámbito de política educativa un análisis de la situación real en la cual se encuentra la integración escolar en México. Pensamos conveniente, además, evaluar las estrategias y leyes instauradas para este propósito, así como la implementación de mecanismos apropiados que permita la observancia de su ejecución en las instituciones públicas y privadas. En lo que respecta a las investigaciones tendientes a comprender con mayor amplitud el fenómeno creemos necesario que también se analicen las acciones y criterios de cada uno de los elementos que conforman de manera activa el proceso de integración, incluyendo el compromiso y la responsabilidad social de las instituciones y las autoridades académicas y administrativas que la constituyen y no solo a los docentes. Si bien es cierto que los profesores de aula son los responsables de ejecutar este proceso de integración, también es cierto que estos corresponden al último eslabón del sistema nacional de educación y, en ese entendido, requieren de todo el apoyo necesario para responder a las exigencias que demandan los niños y niñas con NEE.

Método

Esta investigación es de tipo exploratoria. Se realizó un análisis de los datos cuantitativos y cualitativos proporcionados por docentes de nivel básico adscritos a instituciones privadas del municipio del Carmen, Campeche, México; bajo el supuesto de que estas instituciones, como parte del sistema educativo nacional, tienen la responsabilidad de incluir e integrar en sus aulas regulares a todo aquel alumno que requiera sus servicios académicos. El objetivo principal de nuestro estudio es indagar sobre el estado que guarda la

integración escolar en el aula regular de niños diagnosticados con alguna psicopatología y señalados como sujetos con NEE y que, en consecuencia, hayan requerido o requieran algún tipo de adecuación curricular para su aprendizaje.

Participantes

Nuestro universo estuvo conformado por 16 docentes que, al momento de la investigación, se encontraban cursando el seminario de actualización con opción a titulación, brindado por la Universidad Autónoma del Carmen.

La selección de nuestros participantes fue por conveniencia. Se delimitó a aquellos sujetos que, una vez más, al tiempo de la recolección de los datos, se encontraban activos como profesores titulares de educación básica en instituciones privadas. Quedando finalmente constituida la población por 12 profesores, los cuales representaron a 10 instituciones diferentes.

El programa del seminario está compuesto por cinco módulos. Uno de ellos se denomina *Malestares Contemporáneos* y se encuentra estructurado por cuatro sesiones desarrolladas durante el mismo número de semanas. Durante la primera, se realiza un análisis de los conceptos *sujeto* y *subjetividad* en el marco del ámbito educativo y social; a lo largo de la segunda sección, y tomando en consideración los trabajos de autores contemporáneos dedicados al estudio de los procesos de psicopatologización en la infancia, en el contexto de la inclusión y exclusión educativa, se definen los mecanismos tendientes a caracterizar y asociar los malestares subjetivos del fracaso escolar; posteriormente, ya entrados en la tercera parte del módulo, se examinan algunos casos donde la apertura a nuevas formas de abordar el fenómeno de la psicopatologías consideradas dentro de las necesidades educativas especiales, favorece el aprendizaje y la adecuación curricular; en la sección final se reflexiona de manera crítica sobre los agentes que intervienen en el proceso de integración escolar.

En este contexto, al final de las cuatro sesiones que duró el módulo, se llevó a cabo un espacio para la discusión. El coordinador académico se encargó de registrar cada uno de los comentarios para su posterior análisis. A la postre, al examinar las ideas vertidas por los participantes, se identificaron las dificultades y preocupaciones que los profesores mostraron al hablar de su experiencia con niños diagnosticados con alguna psicopatología y cuya necesidad educativa especial era evidente. De ahí nuestro interés por reconocer y preservar

la experiencia adquirida por los docentes dedicados a trabajar con este tipo de sujetos escolares.

En síntesis, el propósito de nuestro estudio radica, entre otras cosas, en sistematizar el testimonio de los docentes involucrados tal y como lo construyeron (Baum, 1977) en el contexto de su práctica con niños con alguna psicopatología, según la definición de la propia institución escolar. En este sentido, nuestra investigación asume lo propuesto por Alemany y Villuendas (2004), quienes afirman que para hacer realidad la inclusión educativa, y de esta la integración escolar en educación básica, uno de los componentes esenciales son los docentes, puesto que son ellos los encargados del trabajo en el aula y los responsables de hacer frente a las necesidades requeridas por cada uno de los alumnos; de igual manera, tomamos en cuenta los resultados de Bravo y Palma (2011), a saber, que la dinámica institucional de los centros educativos favorecerá la incorporación de niños con NEE al aula regular solamente si la propia escuela las asume mediante la creación de políticas, estrategias y valores, al tiempo de socializarlas con su personal docente.

Procedimiento

En la última sesión del módulo en cuestión y antes de contestar el instrumento de recolección de datos, se les informó a los participantes el propósito de nuestra investigación, además de enfatizar que los resultados no estarían sujetos a ninguna evaluación ni calificación correspondiente al seminario. Posteriormente, la aplicación del instrumento se realizó cumpliendo con los estándares de voluntariedad, anonimato e independencia. De igual forma, se les hizo hincapié en que sus respuestas estuvieran únicamente orientadas por su experiencia como docentes dentro de la institución donde actualmente se encontraban laborando y en relación con el trabajo con niños con NEE.

Además, se les brindó información sobre la estructuración general del instrumento, así como del tiempo estimado para su resolución (40 min aproximadamente); se les pidió que, al momento de responder, lo hicieran de forma explicativa y brindando la información más amplia posible.

Instrumento

El cuestionario utilizado para la recolección de datos fue elaborado a partir de la revisión de la literatura y cuyos resultados empíricos indicaron las interrogantes a establecer. Aunado a ello, se tomaron en cuenta, para la elaboración de los ítems, dos agentes esenciales del proceso de integración educativa que, a decir de las investigaciones, son indispensables para llevar a cabo el abordaje de NEE en el aula: el docente y la institución escolar que brinda el servicio de atención básica para los niños y niñas con estos requerimientos específicos.

El instrumento se dividió en tres secciones. La primera sección consta de cinco preguntas cerradas; el propósito inicial fue conocer la dinámica que juega la escuela para abordar a los niños que han sido ingresados con alguna psicopatología; el segundo interés fue determinar si ellos como docentes han recibido algún tipo de apoyo personal o profesional para hacer frente a las normativas institucionales y sociales que implica la apertura de servicios educativos a niños y niñas con NEE producto de alguna psicopatología.

La segunda sección está conformada por tres preguntas abiertas, las cuales tienen el propósito de obtener información necesaria para analizar el modo en que la escuela brinda los elementos básicos a los alumnos con alguna psicopatología para favorecer a través de los docentes y espacios especializados su integración en el aula regular.

Por último, la tercera parte del instrumento está estructurada por dos preguntas abiertas que tienen el fin de explorar aspectos relacionados con las adecuaciones curriculares necesarias y cómo estas se encuentran establecidas dentro de la institución a fin de cerrar las brechas en el aprendizaje de niños y niñas con NEE.

Resultados

De lo reportado por los docentes pertenecientes a 10 instituciones de carácter privado y que brindan servicios de educación básica en el municipio de Ciudad del Carmen, se tiene que solo uno de ellas no recibe niños con algún diagnóstico psicopatológico mientras que el resto lo hace sin ninguna condición de ingreso.

En lo que respecta a la existencia de protocolos institucionales que permitan llevar a cabo un proceso de integración escolar con los estándares apropiados, se encontró que únicamente dos de las 10 instituciones escolares observadas cuentan con ello y de estas solo

una capacita a su personal sobre las normas contenidas; contrariamente, siete de ellas no las posee y tampoco se les capacita sobre la normatividad necesaria general establecida por decreto. Por último, solo en un caso el encuestado refirió no tener información al respecto.

Por otro lado, en los ítems relacionados con la capacitación recibida para el manejo de niños con NEE dentro del aula, los participantes de nueve instituciones refirieron no recibir capacitación alguna. Coinciden en que esta responsabilidad es asumida por el profesor, al igual que el costo y el tiempo que implique. En este tenor, una de las encuestadas describe que solo una vez recibió un taller sobre los diferentes tipos de diagnósticos.

Al momento de cuestionar sobre la existencia de alguna instancia, departamento o especialista que, dentro de la institución, proporcione algún tipo de orientación o apoyo a los profesores de aula sobre alguna estrategia psicopedagógica con la finalidad de contribuir en el desarrollo de aprendizaje de niños con alguna NEE y su integración al aula regular, únicamente cinco de los encuestados refirieron que sus espacios laborales contaban con ello. Sin embargo, enfatizaron no recibir ningún tipo de soporte especializado. De las otras cinco instancias, se reportó no contar con este tipo espacio o personal especializado. Cabe señalar que dentro de los resultados pertenecientes a este ítem se identificaron una serie de mecanismos informales que realizan los docentes para mejorar su práctica y, con ello, encontrar las estrategias pedagógicas para favorecer la integración de los niños con NNE al aula regular. Estas son las siguientes:

1. Reuniones informales con otros docentes de mayor experiencia en el trabajo con estos alumnos.
2. Búsqueda de información externa sobre las psicopatologías escolares más comunes.
3. Observación atenta al momento en que el niño realiza sus actividades dentro del salón de clases.
4. Elaboración de bitácoras de seguimiento.
5. Entrevistas informales con los padres sobre el comportamiento del niño en casa mientras realiza las tareas.
6. Revisión de expedientes.

7. Evaluar su aprendizaje en caso de notar alguna discrepancia entre lo que sabe o debería saber según la edad y el grado en el que se encuentra.

Por otro lado, al momento de cuestionar acerca de la existencia o no de adecuaciones curriculares con niños y niñas con NNE, los encuestados refirieron en solo cinco casos realizarlas; los restantes informaron no hacerlas. En los casos afirmativos de cumplimiento, los cinco docentes comentaron ser ellos los responsables de su elaboración. Posteriormente se les preguntó acerca de la capacitación recibida por parte de algún organismo (federal, estatal o institucional) para la construcción e implementación de las adecuaciones curriculares: dos de 10 profesores refirieron que dentro de sus escuelas habían recibido pláticas de corta duración, esto es, alguna conferencia o plática informativa.

Discusión

Como se puede observar, hasta la primera década del siglo XXI, al menos en el plano discursivo, la integración escolar se ha alcanzado. Dentro del aula regular, los niños y niñas con NEE han dejado de ser dos elementos separados para trabajar a la par. Sin embargo, en la práctica podemos identificar que es difícil encontrar escuelas que cumplan estas condiciones con la eficiencia, calidad y congruencia que demandan las leyes al respecto, las mismas que colocan a la llamada *integración escolar* de niños y niñas con NEE en una prioridad del sistema educativo mexicano.

Los resultados en esta investigación sacan a la luz información básica sobre el grado de penetración y aplicación de los elementos mínimos necesarios para la llamada integración educativa en el sector privado. Si bien asumimos que se requiere ampliar nuestro estudio, los resultados no pierden confiabilidad ni validez en tanto provienen de la experiencia de aquellos profesores que cotidianamente hacen un esfuerzo por integrar de a los niños y niñas con NEE al aula regular.

Por otro lado, los resultados obtenidos en este trabajo contradicen las tendencias de la investigación alrededor de este fenómeno, el cual ha colocado la postura negativa de los docentes de educación básica frente a la integración como el núcleo del problema (Bravo *et al.*, 2011). Si bien existió una época en la que trabajar con grupos tan heterogéneos los ponía frente a dificultades pedagógicas diversas, con la evidencia recabada en nuestra investigación

se evidencian los esfuerzos por parte de los profesores por integrar en su práctica mecanismos para desarrollar el trabajo en el aula que les permita integrar a los niños y niñas.

Asimismo, la investigación llevada a cabo revela que existe, al menos en nuestra población cuestionada, poco apoyo institucional y administrativo para el desarrollo profesional de sus docentes que coadyuve a mejorar el trabajo con niños que presentan alguna NEE, a pesar del supuesto requerimiento y el monitoreo que exige el sistema educativo federal sobre aquellos organismos que prestan servicios a este sector de la población.

En suma, lo que es un decreto para aquellas instituciones que pertenecen al sistema nacional, a decir, abrir las puertas a todos los niños con NEE que demanden su derecho de recibir instrucción escolar básica, esta no se logra a un cien por ciento, puesto que dentro de las instituciones observadas una de ellas no los admite.

Por último, dentro de las limitaciones de la investigación se tiene que en ocasiones los docentes se esfuerzan por mantener en reserva lo que ocurre al interior de sus espacios laborales, máxime en el área del sector privado. Esto dificulta un acercamiento mucho más elaborado y prolongado que permita una observación profunda de sus prácticas y políticas institucionales. En lo que respecta a sus fortalezas, y al no encontrar evidencia documental al momento de realizarse el estudio, se considera que los datos aquí recabados representan un precedente importante para futuros trabajos. De las debilidades de la investigación, se considera necesario ampliarla a una muestra mayor de instituciones, docentes y otros agentes que intervienen en la integración escolar de niños y niñas con NEE.

Conclusiones

Para lograr una integración educativa exitosa es necesario que las instituciones encargadas asuman la responsabilidad de instrumentar las prácticas pedagógicas de los profesores que hacen frente a cada caso. Es necesario que tanto las personas físicas y morales que ofrecen los servicios de educación básica colaboren de la mano con los docentes, padres de familia e instancias gubernamentales y no gubernamentales para poner en marcha observatorios con la finalidad de monitorear las prácticas escolares de integración, tanto en escuelas públicas como en privadas.

Por otro lado, para que la integración educativa cumpla su objetivo fundamental, es conveniente que todos los agentes que participan en la enseñanza de educación básica modifiquen culturalmente sus ideologías y creencias con las que definen la serie de concepciones relacionados con niños y niñas con NEE.

La población de todos los ámbitos sociales necesitan un cambio en el modo de concebir a los niños y niñas con NEE: no es solamente un cambio dentro de nuestras escuelas, es, sobre todo, un cambio en nuestra forma de vivir.

Existen muchos docentes con capacidad e interés por integrar a los niños con NEE, sin embargo, requieren de la colaboración de directores, dueños de escuelas y organismos federales para formalizar, sistematizar y socializar sus prácticas exitosas.

Referencias

- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Baum, W. (1977). *Transcribiendo y editando la historia oral*. Nashville, Estados Unidos: Asociación Americana para la Historia del Estado y la Localidad.
- Braunstein, N. (2008). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Bravo, J. y Palma, V. (2011). *Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica* (tesis de pregrado inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, Ciudad de México. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27825.pdf>.
- Brousse, M. (abril del 2012). Descartes con Lacan. Conferencia pronunciada previo al Primer Coloquio-Seminario de la Orientación Lacaniana. La Plata, abril del 2012.
- Castrillo, D. (1999). Del sujeto cartesiano al sujeto del psicoanálisis en Jacques Lacan. *Cuadernos de filología francesa*, (11), 51-64. Recuperado de <http://www.educoas.org/portal/laeducacion2010>
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, C., Arjona, P., Cisneros, L. (2011) Determinación de las Necesidades Educativas Especiales. Ciudad de México, México: editorial Trillas.
- Fernández, E. y García, H. (2010). Una reflexión en torno a la enunciación en la obre de René Descartes. *NODVS*, (32). Recuperado de http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/nodus_cronologic_numero2.php?&rev=46.
- Foucault, M. (2011). *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo originalmente publicado en 1975)
- Foucault, M. (1992). *La vida de los Hombres infames*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Altamira.
- Freud, S. (1901-05/1992). Análisis fragmentario de una histeria “caso dora”. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Fuentes, R. (2012). *La evolución del concepto de infancia y su reflejo en la literatura infantil y juvenil de las épocas Victoriana y Eduardina* (tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén, Andalucía.
- García, C. (1998). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona, España: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Gofman, E. (1970/2008). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina: editorial Amorrortu.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En Berrueto, M. y Conejero, S. (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Navarra, España: Universidad de Navarra.
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1). Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4693>
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles educativos*, 29(117), 7-40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000300002&lng=es&tlng=es.
- Jarque, J. (1985). La integración: Perspectiva histórica y situación actual. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, (101).
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 41-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960003>
- Lacan, J. (1971/2011) *Escritos I*, Ciudad de México, México: editorial Siglo XXI
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad [LGIPD]. (2011/2015) (http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgipd/LGIPD_orig_30may11.pdf)
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. *Revista Espacio Abierto*, 9, 505-534. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=122904>.
- Miller, J. (1993). *La pasión de Michel Foucault*. Santiago de Chile, Chile: Andrés Bello.

- Molina, E. (2003). *Integración escolar de niños con necesidades especiales. Guía práctica para padres y maestros*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Núñez, V. (1999). La infancia postmoderna. *Revista del niño*, (6). Barcelona: Editorial Paidós.
- Sánchez, J. (2014). Locura y psicoanálisis, a propósito de Pierre Rivière, un parricida del siglo XIX. *Ajayu*, 12(2), 266-287. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612014000200006&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, J. (2015a). Psicoanálisis, una lectura acerca de la subjetividad en el proceso de medicalización infantil escolar. *Revista iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(3). Recuperado de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/495/534>.
- Sánchez, J. (2015b). Herculine Barbin, un hermafrodita descrito por Michel Foucault. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319050>.
- Sánchez, J. (2016). Los límites de la racionalidad a propósito de las identidades sexuales: el caso de Herculine Barbin. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, Límite*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83646546006>.
- Santiuste, V. (2005). Orígenes y desarrollos de la psicología de la educación en España. En *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Ciudad de México, México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica.
- Soldán, G. y Lora, M. (2008). El niño como sujeto desde el psicoanálisis. *Ajayu*, 6(2), 108-124. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612008000200006&lng=es&tlng=es..

- Soriano, H., García, B., Huesca, M. y Rodríguez, R. (2006). Integración educativa en México y “Enciclomedia”. *Revista Comunicación y pedagogía*, (213), 70-76. Recuperado de <http://capacidad.es/ciiee07/Mexico.pdf>.
- Toledo, M. (1984). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid, España: Editorial Santillana.
- Van, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088454so.pdf>.