

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

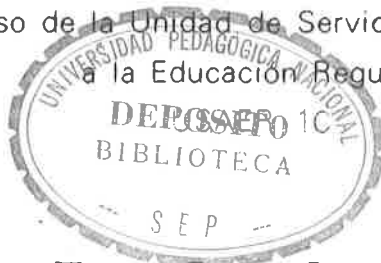
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA ESTRATEGICO DE TITULACION PARA LOS
EGRESADOS DE LA LICENCIATURA ESCOLARIZADA
PLAN 1979, UNIDAD AJUSCO

OPCION: RECUPERACION DE LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

✓
"LA REORIENTACION Y CONSTRUCCION DE UN
CENTRO DE TRABAJO DE EDUCACION ESPECIAL"

El caso de la Unidad de Servicios de Apoyo
a la Educación Regular



T E S I N A

PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA DE LA
EDUCACION

P R E S E N T A :
FELIPE GONZALEZ FARO

DIRECTOR DE TESINA: HECTOR REYES LARA

MEXICO, D. F.

JULIO DE 1998

2145

INDICE

	Pág.
PRESENTACION.	3
I. INTRODUCCION.	6
FASE UNO: CONTEXTO HISTORICO-GEOGRAFICO- INSTITUCIONAL	
I. Contexto geográfico y social.	10
A. Desarrollo histórico.	10
B. Superficie y límites.	11
C. Población.	11
D. Actividades económicas.	12
E. Educación.	13
F. Vivienda.	14
II. Contexto Institucional.	
A. Historia de la Educación Especial en México.	
1. Inicio y formación de la Educación Especial.	14
2. La Educación Especial de 1970 a 1993.	16
a) Organigrama. (18)	
b) Unidades de Grupos Integrados. (20)	
3. La Modernización Educativa.	21
B. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).	25
1. Organigrama.	26
2. Población.	27
3. Funciones.	28
4. Características de la escuela en que se trabaja.	28
FASE DOS: DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE.	
I. Descripción de mi práctica docente.	
A. Actividades cotidianas.	31
B. Un día de Junta "Técnica".	34

C.	Otras actividades.	
1.	Pláticas a padres de familia.	35
2.	Juntas técnicas de USAER.	35
3.	Relación con autoridades.	36
4.	Otras actividades pedagógicas.	39
II.	Marco teórico. Corrientes sociológicas en educación.	
A.	Positivismo	
1.	Augusto Comte: "El hombre es un ser racional".	39
B.	Funcionalismo.	
1.	Emile Durkheim: "La educación como hecho social".	42
C.	Estructural-funcionalismo.	
3.	Talcott Parsons: "La educación como asignadora de roles y determinante en la selección social".	44
D.	Teoría de la Reproducción.	
1.	Louis Althusser: "La educación como aparato ideológico del Estado".	46
2.	Baudelot y Establet: "Escuela única o escuela que divide".	48
3.	Pierre Bourdieu: "La educación como violencia simbólica".	51
E.	Teoría de la Resistencia.	
1.	Antonio Gramsci: "La hegemonía como relación educativa".	52
2.	Michael Apple. ¿Es la escuela una "pequeña caja negra"?	55
3.	Henry A. Giroux: "Educación: reproducción y resistencia".	58
F.	Análisis de mi práctica docente.	65
FASE TRES: PROPUESTA.		
I.	Conclusiones.	77
II.	Propuestas.	78
III.	Sugerencias.	82
BIBLIOGRAFIA		
		84

PRESENTACIÓN

Egreso de la Licenciatura de Sociología de la Educación en 1983 (generación 79-83) con la inconformidad ante el incumplimiento de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de su promesa en emplearnos como docentes-investigadores al término de la carrera.

Por aquel entonces el subsistema de Educación Especial (que siempre ha tenido el problema de carecer de la cantidad de especialistas que demanda) emite una convocatoria para concursar por ciento sesenta plazas ofrecidas a los egresados de la Universidad Pedagógica. Asistimos de las Licenciaturas de Psicología, Pedagogía y Sociología de la Educación. Al conocerse la cantidad de solicitantes aceptados (ciento veinte), un grupo de egresados de Sociología Educativa nos presentamos a la Secretaría de Educación Pública para exigir se diese el total de plazas prometidas.

Después de varias asistencias a la SEP y la UPN, logramos ingresar a las instituciones de Educación Especial en un campo laboral, no directamente relacionado con la preparación de un Sociólogo de la Educación, que exigía tratar de conocer formas de realizar las actividades correspondientes al nombramiento y que eran, principalmente, de carácter didáctico encaminadas a la atención de alumnos/as con "problemas de aprendizaje" de educación primaria.

Absorbido por estas necesidades, dejé aplazada la conclusión de la carrera de Sociología de la Educación con la elaboración del trabajo de titulación. Hoy, catorce años después, retomar el trabajo de elaborarla ha significado reconocer que no se practica, de manera constante, una reflexión acerca de nuestra práctica docente. En parte por las exigencias propias del quehacer docente que exige toma de decisiones de manera cotidiana e inmediata, y por otra, de reconocer que no se cuenta con una formación que nos permita establecer distancia de nuestro trabajo para cuestionarlo y ser propositivo, uno se queda atrapado en las redes del ámbito laboral, con mayor razón si debido a los bajos salarios se ve uno forzado a cubrir doble turno.

La realización del presente trabajo ha requerido modificar actitudes ante las actividades cotidianas que a fuerza de verlas y vivirlas se asumen como

"normales", en las cuales no cabe una cultura de reflexión realizada en forma sistematizada.

Para llegar a elaborar este trabajo ha sido necesario sentirse insatisfecho con lo logrado en mi quehacer docente, donde se agotan las explicaciones que, a partir de lo aprendido en la vida universitaria, la docencia, el encuentro con otros docentes y con los alumnos/as, se ha logrado elaborar, pero que dejan grandes lagunas de comprensión acerca del fenómeno educativo. Con mayor razón si el centro de trabajo en que se labora es obligado a transformarse a partir de una imposición de las autoridades educativas, generándose inconformidad en nosotros los docentes y haciendo palpable la necesidad de nuestra participación crítica y propositiva para incidir en esos cambios hacia la construcción de un centro educativo que parta de las características y necesidades de la planta docente, alumnos/as y padres de familia.

Por otra parte, es necesario reconocer el papel que ha jugado, para la realización de la presente tesina, el Profr. Héctor Reyes Lara, como asesor de la misma, a través no de decir cómo se debe realizar este tipo de trabajo, sino al cuestionar lo que se investiga y propiciar la reflexión acerca de lo realizado en el trabajo docente, de darnos a conocer la cantidad tan basta de material impreso que existe con relación al tema educativo, aunque ello implique grandes esfuerzos por tratar de leerlo, no sólo por la cantidad sino porque no se tiene el hábito de ser lector, así como de recordarnos el uso de periódicos y revistas como fuentes de información. Pero también cuestionarnos acerca del estilo que se tiene de enfrentar la realización del presente trabajo, de definir prioridades y de los niveles de dependencia al esperar que se nos señale lo que debemos de hacer.

Ello ha sido importante, pero más su capacidad, mostrada en su discurso y en sus hechos, de proyectar la necesidad de cuestionar lo cotidiano y dejar de considerarlo como lo "normal". Actitud necesaria para ensayar formas de cuestionamiento y crítica desde una reflexión de nuestras formas de conducirse tanto en el ámbito laboral como en otros.

Este trabajo de tesina ha significado un gran reto, un trabajo que tiene el propósito de darme la oportunidad de reflexionar acerca de mi práctica educativa, no como un ejercicio intelectual, ni por el deseo del documento

mismo, sino para poder estar en mejores condiciones de realizar una crítica fundamentada que se acompañe de la elaboración de una serie de propuestas a contrastar con mis compañeros/as del centro educativo en que laboro, y, por qué no, como una aportación a clarificar las condiciones y actitudes en que el docente participa cotidianamente por ser constructor de su realidad buscando el logro de una sociedad más justa.

Valga el esfuerzo.

I. INTRODUCCION

Escribir acerca de la Educación Especial requiere, a diferencia de la Educación Primaria, señalar algunas referencias de manera que nos permita comprender de qué tipo de institución se está hablando. Ello con mayor razón si consideramos que la política de Modernización Educativa (1989-1994) implementada por el gobierno mexicano ha provocado fuertes cambios tanto en su estructura organizativa como en la definición de la población a atender y los propósitos de este servicio educativo, según se hará notar en apartado específico.

Por el momento sólo señalaré que Educación Especial es una institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que brinda atención a los alumnos/as que enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos señalados en el currículum de la escuela primaria, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de lograr los fines y propósitos curriculares.

El presente trabajo busca hablar del docente de Educación Especial, de sus relaciones con otros docentes tanto de la primaria como de la misma educación especial, y con los alumnos/as, en el desarrollo de la tarea educativa. Si el fenómeno educativo es complejo, entonces es necesario ser consciente de ello si no se quiere seguir atrapado en su lógica de dominación que nos trata de convertir en instrumentos y no en sujetos.

Habla del docente que ha sido castigado por la imposición de un modelo de "integración" el cual es necesario explicar y analizar. Pero habla del docente no como ente aislado, sino de alguien que realiza una práctica educativa dentro de una institución. En un espacio donde se dan relaciones que definen en gran parte los límites y posibilidades de lograr una ambiciosa integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales en particular, y del desarrollo educativo, en general. A su vez, este espacio esta inscrito en una realidad social que es necesario ubicar para no caer en explicaciones simplistas que señalan, por una parte, a la educación como un asunto de cada individuo y con efectos sólo para él, y por la otra, de asignar al individuo un papel de dominación absoluta hacia él por parte de un sistema educativo controlado por un sector de la sociedad, "la clase dominante". Con base en

este análisis, se enuncian varias propuestas para mejorar la práctica profesional.

El presente trabajo se estructura en tres fases:

- ❖ Fase 1: "Contexto histórico-geográfico-institucional".
- ❖ Fase 2: "Descripción y análisis de mi práctica docente".
- ❖ Fase 3: "Propuestas".

En la fase uno, se estudia el contexto como el conjunto de circunstancias que configuran la realidad social en la que se desenvuelve mi práctica docente, y que si bien se presentan separadas, existe una interrelación muy estrecha entre ellas ya que forman parte de una totalidad estructurada (no es caótica) que se mantiene en constante creación y cambio (no es inmutable).

De este contexto se presenta la ubicación geográfica y social de la escuela en que laboro, señalando su desarrollo histórico para comprender su estructura actual y sus motivos.

En cuanto al contexto institucional se hace necesario presentar las grandes etapas por las que ha pasado la formación del sistema de Educación Especial en México, haciendo referencia al momento histórico en el que se sitúan, con el afán de hacer explícita esta interrelación entre los fenómenos educativos y su contexto. También es importante este recorrido por la historia de la Educación Especial para estar en condiciones de entender las características que actualmente presenta, y poder establecer comparaciones acerca de la manera en que se han implementado los cambios anteriores y la forma en que actualmente se está presentando la "reorientación" de las escuelas de este subsistema.

En esta primera fase se hace una descripción de los actuales servicios de Educación Especial, en particular en el que estoy laborando, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación regular (USAER), pues es esta realidad institucional, con su población atendida y características del inmueble, la que alberga el trabajo docente y sus expresiones de poder.

En la Fase dos de este trabajo, se realiza la descripción de mi práctica docente, subdividida, no por ser ajenas o excluyentes, en: actividades cotidianas realizadas durante una semana, descripción de una junta de

Consejo Técnico, y otras actividades que, sin ser cotidianas, sí forman parte del quehacer docente o que han impactado fuertemente en él. Esta información un tanto empírica, es contrastada con las aportaciones teóricas, por lo que se presenta un esbozo de las principales corrientes de la Sociología que han influido en la educación.

Con base en estos dos aspectos, se realiza el análisis de mi práctica docente, para lo cual me apoyo principalmente en la teoría de la resistencia, que hace una crítica a las teorías de la reproducción que señalan a la educación como un elemento de una sociedad dividida en dos clases sociales fundamentales, donde una de ellas, la clase dominante en lo económico, político, cultural e ideológico, se propone utilizar a la escuela como un espacio ideológico para apoyar la reproducción de las relaciones sociales de producción, bajo un esquema de dominación total.

En contraste, la teoría de la resistencia, analiza la relación compleja entre las escuelas y la sociedad dominante, y presenta su noción dialéctica de la intervención humana que permite considerar a la dominación como un proceso que no es estático ni completo, generando la necesidad de examinar a los maestros y estudiantes en situaciones escolares concretas sin ignorar las luchas existentes en las escuelas.

En la Fase tres se elaboran las conclusiones, a partir de las cuales se señalan las propuestas y sugerencias que pretenden ubicarse en tres niveles orgánicamente unidos:

- ❖ En el interior de la docencia con relación a metodologías, participación de alumnos y docentes de la escuela primaria, de los contenidos, formas de evaluación, distribución del poder.
- ❖ En el interior de la escuela al cuestionar el modelo de USAER y abrir la posibilidad de elaborar colectivamente una alternativa de cambio.
- ❖ Hacia otras instituciones de educación especial y de educación primaria.

En síntesis, el presente estudio pretende entender para impactar mi práctica docente, a la vez que dar a conocer esta realidad como una aportación a develar la capacidad que se puede tener en ser sujetos y no objetos de la realidad social y educativa en la Educación Especial.

Con relación a la Bibliografía solo haré notar que se han incluido los títulos de algunos documentos que, sin ser tomadas partes textuales de ellos, y por lo tanto no aparecer como cita de pie de página, fueron revisados no siendo considerado necesario entrelazarlos en este trabajo. Pero no con ello se puede afirmar que no sean necesarios en posteriores revisiones, si consideramos que las propuestas presentadas serán puestas en práctica y con esto se puede generar la necesidad de retomarlos.

*"La sistematización tiene un valor para cada práctica particular, ya que permite dar una mirada retrospectiva al pasado y, a partir de lo aprendido, orientar el futuro"*¹

FASE UNO: CONTEXTO GEOGRÁFICO-SOCIAL-INSTITUCIONAL.

I. Contexto geográfico y social.

El servicio escolar en que laboro esta ubicado en la Delegación Política de Iztapalapa, una de las 16 delegaciones en que se subdivide el Distrito Federal.

A. Desarrollo histórico.

Iztapalapa, nombre que "proviene de la lengua nahuatl IZTAPALLI - LOSAS O LAJAS, ATL - AGUA, Y PAN - SOBRE; que puede traducirse como "EN EL AGUA DE LAS LAJAS"². Este tiene que ver con el tipo de asentamiento ya que en parte era tierra firme y otra en el agua, conforme al conocido sistema de chinampa.

En vísperas de la conquista española ya se había desarrollado Iztapalapa, al igual que los demás señoríos aztecas, a la orilla del gran lago en el Valle de México, y al pie del Cerro de la Estrella. En este lugar, los aztecas llevaban a cabo la ceremonia del "Fuego Nuevo". Según este pueblo, la terminación de un ciclo de 52 años se solemnizaba con la extinción total del fuego y el impresionante acto de volver a encenderlo en la cumbre de la montaña.

En 1519, llegan los españoles al Valle de México organizando sus ataques contra las villas indígenas defensoras de Tenochtitlan, entre ellas Iztapalapa que es aniquilada, sojuzgada y convertida en aposento de los españoles.

La nueva administración española comandada por Hernán Cortés asignó seis pueblos como propios de la Ciudad de México, entre ellos Iztapalapa, Mexicaltzingo, Culhuacan y Huitzilopochco "Churubusco". Poco después solo Iztapalapa quedó en poder de la Ciudad de México.

Para el siglo XIX, la región de Iztapalapa se ubicaba a 14 km. de la capital, partiendo de ahí una calzada que llevaba a Coyoacan, Mixcoac, Tacubaya y

¹ Morgan, Ma. De la Luz y Quiróz, Teresa. La sistematización como práctica. Nuevos cuadernos y CLATS. N° 6. México. 1997
² Documento mimeografiado. Delegación Iztapalapa. C. Delegado Arq. Jaime Alvarez M.. México. 1997

México. Existían dos canales fluviales que partían de Chalco y Xochimilco uniéndose para formar el Canal Nacional que al cruzar por Iztapalapa se convertía en el canal de la Viga y corría sobre la calzada Ermita-Iztapalapa, pasando por Ixtacalco y Santa Anita para llegar al embarcadero de Rodán en el mercado la Merced en la Ciudad de México.

Este canal era el medio de transporte de los productos agropecuarios de los pueblos de Iztapalapa y lugares aledaños. Así, a mitad de siglo, la población de Iztapalapa era de 3 416 habitantes distribuidos en barrios dedicados principalmente a la agricultura para la satisfacción de las necesidades locales y abastecimiento de la capital. Para el siglo XX, en el año de 1903, la Ley de Organización Política y Municipal le agregó a Iztapalapa los pueblos de Iztacalco, San Juanico, Santa Cruz Meyehualco, Santa Marta, Santa María Astahuacan, San Lorenzo Tezonco, Santa María Zacatlamanco y Zapotitlan, con lo cual la población ascendió a 10 440 habitantes.

A partir de 1929, con la promulgación de la Ley de 31 de diciembre de ese mismo año, se establecieron las delegaciones, una de ellas Iztapalapa. Sus habitantes mantenían como actividad principal la agricultura. Sin embargo, en consonancia con el desarrollo del país, Iztapalapa inicia su expansión hasta confundir su mancha urbana con las colonias de las delegaciones vecinas y se entubó el canal de la viga. Así, para 1950 la población ya era de 76 621 habitantes.

B. Superficie y límites.

La Delegación de Iztapalapa se encuentra situada en la región oriente del Distrito Federal, cuenta con una superficie aproximada de 117 Km. cuadrados, mismos que representan el 8% del territorio nacional (1,953,152 Km. cuadrados)³. Limita al norte, con la Delegación de Iztacalco y el municipio de Nezahualcoyotl (Estado de México); al este, con los municipios de Los Reyes e Ixtapaluca (Estado de México); al sur, con las delegaciones de Tlahuac y Xochimilco; y al oeste, con las delegaciones de Benito Juárez y Coyoacán.

C. Población

Iztapalapa es la delegación con más población del Distrito Federal, ya que la

³ Idem.

habitan, según censo de 1990, 1,490,499 habitantes, lo que hace el 18.10%. De ellos, 760 033 son mujeres (52.2%), y 730 466 son hombres (49%)

Los datos hacen notar un crecimiento vertiginoso de la población en la Delegación de Iztapalapa. De 76 621 habitantes en 1950, se pasaron, en 1990, a una población de 1 490 499 habitantes; es decir, se multiplicó más de veintidós veces. " Entre 1970 y 1990 mientras el Distrito Federal en su totalidad sola registró un crecimiento de 0.89%, el de Iztapalapa fue del 5.21%⁴.

Varios son los factores que han contribuido a este crecimiento de la población tan alto: la inmigración es uno de ellos, según el censo de 1990, del total de habitantes en Iztapalapa, el 25.7 %⁵ nacieron en otra entidad federativa. Ello debido a que el país se ha venido transformando de una sociedad agraria, a una urbana cuya actividad central se encuentra en la industria y el comercio informal, lo que provoca la concentración de la población en las ciudades y particularmente en la capital del país.

Según la Unión Nacional de Trabajadores Agrícolas (UNTA), este modelo de desarrollo pone "énfasis en las exportaciones, privilegia a la agricultura más desarrollada en el país. Cuando esto ocurre, las zonas de agricultura tradicional, temporalera y maicera son afectadas, convirtiéndose en los centros expulsores de mano de obra⁶ que va a dar a las áreas agrícolas prósperas del norte del país, como fuerza de trabajo en los campos estadounidenses y a los centros urbanos del país. Agreguemos a ello que Iztapalapa colinda con el Estado de México, receptor de gran parte de esta población.

Iztapalapa presenta la mayor cantidad de nacimientos en el Distrito Federal, tomando las tasas de crecimiento media anual intercensal (que expresan el ritmo de crecimiento de la población) notamos que mientras en el D. F. es de 0.9 % entre 1970-1990, en Iztapalapa es de 5.2 % en el mismo intervalo⁷.

D. Actividades económicas.

Ocupación de la población masculina y femenina, en Iztapalapa, según censo de marzo de 1990, por sector de actividad:

⁴ Idem.

⁵ Instituto Nacional de Estadística e Informática. Iztapalapa Distrito Federal. Cuaderno Estadístico Delegacional. México, 1995. Pág. 21.

⁶ "La falta de una política agropecuaria provoca desempleo en el campo". La Jornada. 23 de abril 1997.

⁷ Instituto Nacional de Estadística e Informática. Iztapalapa Distrito Federal. Cuaderno Estadístico Delegacional. México, 1995. Pág. 15

SECTOR \ GENERO	PRIMARIO	SECUNDARIO	TERCIARIO
MUJERES	0	35 771	100 158
HOMBRES	1 369	122 263	205 484

Recuérdese que son 760 033 mujeres y 730 466 hombres.

Según el censo de 1980 había 15 018 patrones o empresarios, y para 1990 bajó a 7 049. Para el caso de empleados, obreros o peones, en 1980 había 256 214 y para 1990 aumentó a 378 032. En 1980 había 51 357 trabajadores por su cuenta, y para 1990 aumentó a 87 677. Es decir, la riqueza social cada vez se concentra en menos manos, situación que se confirma al revisar el salario.

El salario mínimo en marzo de 1990 era de \$10.080 al día, el 21.3 % de la población económicamente activa de Iztapalapa recibía menos de un salario mínimo, el 45.4 % recibía de 1 a 2 salarios mínimos, el 15.3 % recibía más de 2 y menos de 3 salarios mínimos, el 8.5 % recibía de 3 a 5 salarios mínimos, el 5.5 % recibía más de 5 salarios mínimos⁸.

E. Educación.

Población de 5 años y más por condición de asistencia a la escuela y sexo según edad (Censo 1990).

EDAD	ASISTEN HOMBRES	ASISTEN MUJERES	NO ASISTEN HOMBRES	NO ASISTEN MUJERES
TOTAL	245 581	236 533	389 797	429 990
5 años	12 564	12 218	3987	3867
6 años	15 724	15 478	1 674	1 557
7 años	16 463	15 895	632	589
8 años	17 058	16 622	412	425
9 años	16 479	16 190	376	343
10 años	16 280	16 159	436	438
11 años	15 467	14 856	413	438
12 años	17 024	16 521	751	791
13 años	16 158	16 073	1 140	1 361
14 años	15 426	15 911	2254	2 439

F. Vivienda

Al doce de marzo de 1990, de un total de 210,164 viviendas solas en Iztapalapa, 173,859 eran propiedad de sus habitantes, 17,436 eran rentadas; y, 17,779 en "otra situación".

De un total de 81,293 departamentos en edificio, casa en vecindad o cuarto de azotea, 40,917 eran propias; 31,807 eran rentadas, y, 8,011 en otra "situación".

II. CONTEXTO INSTITUCIONAL

A. Historia de la Educación Especial en México.

1. Inicio y formación de la Educación Especial.

Los alumnos/as que atiende Educación Especial han sido considerados a lo largo de la historia desde el "enfoque demonológico o mágico al médico, después al psicológico, luego al psicopedagógico, hasta llegar actualmente al ecológico, en el cuál el niño es parte de un entorno"¹⁰.

Históricamente hablando, es en 1867 que Benito Juárez, presidente de México, declara:

"Se establece inmediatamente en la capital de la República una escuela de sordomudos que se sujetará al reglamento especial que se forme para ella; y tan luego como las circunstancias lo permitan, se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por los fondos generales, en los demás puntos del país que se creyera conveniente"¹¹

Con este decreto se inicia la existencia institucionalizada de Educación Especial, en un ambiente en que se pretendía afianzar un sistema político de corte liberal que buscaba iniciar el desarrollo del país bajo un esquema de tipo capitalista.

El país salía de un periodo de lucha por independizarse de España y una vez

⁹ Op. cit. Pág. 27.

¹⁰ Molina Nora y Patricia H. Breve historia de la Educación Especial. En revista BÁSICA N° 16 Año IV marzo-abril de 1997. Fundación SNTE. Pág. 54.

¹¹ Valdés, Cárdenas Jesús S. La Educación Especial en México. México, Documento mimeografiado, 1988.

logrado esto, la posición del clero se vio favorecida ya que además de haber conservado sus propiedades, riquezas y privilegios, se liberó de las restricciones que le imponía la corona española en la época colonial. Esto había generado una educación privativa de una pequeña minoría y bajo el control de los grupos eclesiásticos.

Para impulsar una expansión capitalista del país, era necesario romper el poder del clero, hacerse de sus riquezas y liberar a los trabajadores de su tutela, para con ello apuntalar la movilidad de la riqueza. De ahí que cuando el Liberalismo tomó el poder se dedicara a producir y aplicar una serie de reformas conocidas como Leyes de Reforma, dirigidas principalmente en contra del poder político y económico de la iglesia, pero también en contra de las comunidades indígenas al tratar de fraccionar sus propiedades y pretender liberar a los campesinos para convertirlos en asalariados.

Esta situación se reflejó en el ámbito educativo donde también era necesario desterrar el control de la iglesia, es decir, secularizar la enseñanza pública. Por ello es que de 1851 a 1868 se logró "la más brillante creación de instituciones educativas: escuelas normales, escuela preparatoria, de jurisprudencia, de minas, de artes, conservatorio, agricultura, bellas artes e instrucción pública"¹²; y, como quedó señalado líneas arriba, la primera escuela de Educación Especial.

En 1870 se funda la Escuela Nacional de Ciegos, siendo hasta 1935 en que la educación especial es incluida en la Ley Orgánica de Educación pero solo con relación a la protección de los deficientes mentales. Es hasta 1943 cuando se crea la "Escuela de Formación Docente para maestros de educación especial... (que) contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y sordomudos"¹³.

Esta larga secuencia de hechos aislados se concretiza en la creación de la Dirección General de Educación Especial, de cobertura nacional, el 18 de diciembre de 1970, mostrándose una nueva actitud del Estado mexicano ante la educación especial; en un ambiente de cambio de sexenio donde el movimiento estudiantil y popular de 1968 había minado la legitimidad del gobierno mexicano por la saña y brutalidad exhibida contra el mismo.

¹² Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Siglo XXI, 1977. P.57.

¹³ Dirección General de Educación Especial. La Educación Especial en México. México. Grupo editorial mexicano. 1985 p. 8

Es necesario hacer un alto en este recuento histórico de la educación especial, para describir la estructura de la misma para estas fechas, y estar en posibilidad de compararla con la actual, ya que ha sufrido nuevos cambios a partir de 1993 con la Modernización Educativa y que serán señalados en su momento.

2. La Educación Especial de 1970 a 1993.

a) Organigrama.

Educación Especial se ubicaba como un subsistema dependiente de la Secretaría de Educación Pública, y estaba integrado por una Dirección General, la Dirección Técnica, la Subdirección de Operación, y la Coordinación Administrativa.

De acuerdo a este Diagrama, se contaba con una Dirección General que:

"planea, controla y evalúa las actividades de los servicios, a la vez que promueve el desarrollo de la educación especial en toda la República..."

Para la realización de estas tareas, se apoyaba y asesoraba por la Dirección Técnica, la Subdirección de Operación y la Coordinación Administrativa.

"...son tareas de la Dirección Técnica: asesorar a la Dirección General en el señalamiento de objetivos, formulaciones de planes y políticas del sistema de educación especial; Establecer el sistema de información y estadística de educación especial; Evaluar el desarrollo de los programas y proyectos a corto, mediano y largo plazo para conocer sus progresos, desviaciones o incumplimientos y proponer correcciones; planear y promover la capacitación y actualización del personal docente y técnico; así como de proyectos de investigación orientados al mejoramiento de la educación especial"¹⁴

Es decir, se contaba con una estructura en el ámbito nacional dotada de instancias para realizar planeación; estadística; evaluación de programas y proyectos; capacitación y actualización del personal docente; y proyectos de investigación.

Los servicios de educación especial se organizaban, al interior del Distrito Federal, en seis coordinaciones donde cada una de ellas contaba, según área de atención, con las siguientes instituciones:

- Escuelas de Educación Especial
- Centros Psicopedagógicos (C.P.P.)

¹⁴ Ibid. P. 11-12.

- Unidades de Grupos Integrados (U.G.I)
- Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)
- Industrias Protegidas.

Estos servicios educativos se clasificaban en dos grandes grupos, según la población atendida: "El primero abarca a personas cuya necesidad de educación especial es *indispensable* para su integración y normalización"¹⁵. Comprendía las áreas de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. Su atención se daba en Escuelas de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Centros de Capacitación.

"El segundo grupo incluye a personas cuya necesidad de educación especial es *complementaria* al proceso educativo regular"¹⁶. Comprendía las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. Se impartían en *Unidades de Grupos Integrados* (incrustados en las escuelas primarias), Centros Psicopedagógicos y Centros de Rehabilitación.

Es necesario conocer cómo funcionaban los Grupos Integrados, ya que son los que se "reorientaron" para dar lugar al servicio actual de educación especial en que laboro.

b) *Unidades de Grupos Integrados*

El Grupo Integrado era un servicio especial anexo a la escuela primaria, orientado a la atención de los problemas de aprendizaje que presentaban los alumnos/as del primer grado de enseñanza primaria. Fue una experiencia pedagógica que inició en el ciclo escolar 1970-1971 con carácter experimental, acompañado con la creación de una Unidad Técnica de Detección formada por psicopedagogos, psicólogos un médico y varios trabajadores sociales, que permitió seleccionar la población de este nuevo servicio.

Con los éxitos obtenidos, se llevó este servicio a Coahuila y Quintana Roo. En 1974 se creó la Supervisión de Grupos Integrados en el D. F., e inició, en coordinación con la Dirección General de Educación Pública del Estado de Nuevo León, lo que se denominó el "Plan Nuevo León" "para estudiar y

¹⁵ Ibid. p. 16.

¹⁶ Id.

atender las dificultades que afectaban el rendimiento escolar de niños repetidores de 1º año de primaria y aquellos de 2º año que no habían adquirido los aprendizajes básicos de primero¹⁷.

Es importante señalar la importancia de este "Plan Nuevo León" ya que permitió experimentar un servicio que cumpliera cuatro objetivos:

"a) Auxiliar a la educación primaria del Estado de Nuevo León en la solución de los problemas y dificultades en el aprendizaje escolar, b) Contribuir a la prevención de la deserción y reprobación escolar en los primeros grados de la educación primaria, c) Adquirir la experiencia necesaria que permitiera el desarrollo similar en el ámbito nacional, y d) Promover la formación de equipos multiprofesionales formados por psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales y maestros de lenguaje."¹⁸

Esta experiencia aportó instrumentos de evaluación y el currículum de lecto-escritura a los Grupos Integrados. Entre 1977 y 1978 se elaboró el currículum de Matemáticas, y con base en todo ello, hacia fines de 1978 y comienzos de 1979, se propició la creación masiva de Grupos Integrados, y con ello el diseño de un Manual de Operaciones del servicio que esclareciera la estructura y funciones del mismo.

Lo anterior hace ver cómo la creación de los Grupos Integrados tuvo una fase de experimentación, de elaboración de sus instrumentos de evaluación y de programas para la atención de sus alumnos/as, respaldado por una infraestructura de evaluación e investigación, así como de una organización administrativa y de coordinación en el ámbito nacional, que dista mucho de lo actualmente ha sido el proceso de reorientación de este servicio bajo el esquema de la integración.

Estructura de los Grupos Integrados.

Se organizaban en Unidades conformadas por seis a diez grupos, distribuidos de uno o dos por escuela primaria. Para diferenciarlos, se les asignaba un número:

U.G.I. A.VI.10 significa:

U.G.I = Unidad de Grupos Integrados.

¹⁷ Dirección General de Educación Especial. Los Grupos Integrados. México, 1982. P. 11.

¹⁸ Id.

A = Tipo A

VI. = Número de Coordinación (6).

10 = Número de la unidad.

En ellos se daba atención a grupos de máximo 18 alumnos/as de la escuela primaria.

Áreas de atención.

A partir de definir el aprendizaje como "el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño"¹⁹, se distinguía dos tipos generales de problemas de aprendizaje:

"1.- Aquellos que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.

2.- Aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje"²⁰

También se prestaba apoyo en el área de lenguaje, es decir, se atendía alumnos y alumnas de primer grado de enseñanza primaria que mostraban alteración en la adquisición o desarrollo del lenguaje, tanto en lo que se refería a la comprensión del sistema lingüístico como a su expresión.

Abundando acerca del tipo de población que atendía este servicio, se establecía que:

"...el niño con problemas de aprendizaje es, fundamentalmente, un niño con plenas capacidades cognoscitivas, o de inteligencia normal, pero que por razones particulares posee dificultades en torno a la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo, pudiendo aún manifestarse brillante en otras áreas de conocimiento....Las razones particulares de su dificultad en el proceso de aprendizaje de determinadas áreas de conocimiento, radican por un lado en el bloqueo o falta de desarrollo en el proceso psicogenético de las nociones del número y de la lengua escrita; y por otro lado, en el método pedagógico tradicional de la enseñanza de la lecto-escritura y el cálculo. Este método del principio, explícito o implícito de uniformidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y del

¹⁹ Ibid. P.21.

²⁰ Ibid. P. 22.

supuesto de que todos los alumnos de determinada edad se encuentra en iguales condiciones para iniciar el aprendizaje formal de la lecto-escritura y el cálculo; en consecuencia, todos los niños son sometidos a las mismas actividades escolares, monótonas y rutinarias, al ritmo que establece y demanda el programa, sin tomar en consideración las necesidades y diferencias específicas de cada alumno, por ejemplo, el nivel de desarrollo de las estructuras psicogenéticas necesarias para el abordaje de un nuevo conocimiento.²¹

Según estadísticas²² de la Dirección General de Educación Especial, para el ciclo escolar 1983-1984 (última con que se cuenta), el número de alumnas y alumnos atendidos por institución era:

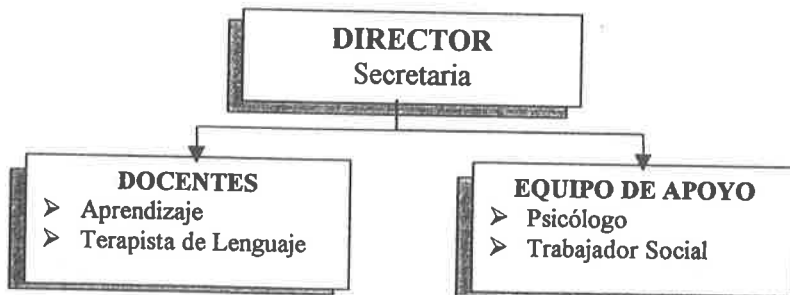
Escuelas Especiales.	37 122
Unidades de Grupos Integrados (G.I.).	71 066
Centros Psicopedagógicos (C.P.P.).	24 254.
Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE).	3 229

Estos datos hacen ver que el servicio que atendía a un mayor número de población, eran las Unidades de Grupos Integrados, y es principalmente en ellas en las que recae el proyecto de reorientación señalado por la Modernización Educativa.

Organigrama

Estaba formado por una instancia directiva (Director y secretaria), Docente (Especialistas en el Área de Aprendizaje y Terapeuta de Lenguaje) y el Equipo de Apoyo (Psicólogo y Trabajador Social).

Organigrama de Grupos Integrados



²¹ Ibid. P. 24

²² Ibid. P. 25.

Una vez establecidas las características generales de educación especial y sus servicios según estaban organizadas hasta 1995 (para el caso del servicio en que laboro, ya que en otras partes del Distrito Federal, la transformación de los mismos iniciaron antes) continuaremos con el recuento histórico de este subsistema de Educación Especial.

3. La Modernización educativa.

Los cambios en el sistema educativo están inmersos en un contexto internacional a través de las líneas políticas de la UNESCO, dictadas por el Banco Mundial, plasmándose tres grandes metas a alcanzar en educación:

- 1) Sea para todos.
- 2) Atienda a la diversidad de la población.
- 3) Se realice con calidad*.

En este contexto, el 9 de octubre de 1989, Carlos Salinas de Gortari, en ese momento presidente de la República, anunciaba el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en que establecía que:

“Ante el surgimiento de un nuevo esquema de relaciones internacionales, ninguna nación puede en la actualidad pretender permanecer aislada, y menos en el ámbito de los conocimientos y las sensibilidades... La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial impone hoy a las naciones una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos...

Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país... lo haremos para sostener el crecimiento para el bienestar y competir exitosamente con las naciones de vanguardia”²³

En dicho documento se establecen dos grandes apartados: en el primero se presenta la política general que guiará la modernización del Sistema Educativo

* “La calidad... debe entenderse claramente como su capacidad [de la educación] de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes. Como lo establece la Declaración Mundial de Educación para Todos” Schmelkes S.”; “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas”: México, SEP-OEA, 1992.

²³ Poder ejecutivo federal. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. Encuadernación Progreso. México, 1989. P. 13.

Nacional; y en el segundo, se establecen las actividades correspondientes a cada sector educativo, incluida la Educación Especial.

Con relación a esta última, se señala que:

"La educación especial habrá de adecuar sus contenidos educativos, métodos pedagógicos y recursos didácticos conforme a las exigencias de los modelos de integración educativa que se proponen para acercar este servicio a la comunidad; reducir el tiempo de atención especializada y prevenir la reprobación y la deserción en la educación primaria.

Es preciso mejorar la atención de las personas con requerimientos de educación especial, lograr su integración al sistema educativo regular y ampliar el conocimiento de las necesidades y potencialidades de estas personas a fin de evitar que se acentúe la marginación que suelen padecer."²⁴

Con ello se establecen las bases para transformar el sistema de educación especial en México.

En el capítulo dos del Programa para la modernización Educativa 1989-1994, referente a la Educación Básica, quedan establecidos, según este documento, los Elementos de Diagnóstico que sustentan la necesidad de transformación:

"En el año escolar 1988-1989, mediante los diversos servicios de educación especial, se atendieron 213 mil niños y jóvenes que manifestaron alguna deficiencia en sus capacidades, es decir, al 10 % de la demanda potencial, principalmente la localizada en zonas urbanas, pues hasta hoy no existen las opciones que permitan cubrir las necesidades en el medio rural ni en las comunidades indígenas.

Pese a la magnitud de la población de niños y jóvenes con capacidades sobresalientes y a los beneficios que el desarrollo de sus talentos puede reportar al país, en el ciclo 1988-1989 el programa para su estimulación sólo atendió a 2, 357 niños.

Es insuficiente la producción de apoyos y auxiliares didácticos, tales como textos en Braille; y los materiales, por ser de importación, son caros."²⁵

Del diagnóstico acerca de los docentes dice: "En la educación especial, ante la expansión de los servicios, ha sido necesario contratar personal sin la especialidad requerida, lo cual plantea una urgente necesidad de capacitación

²⁴ Ibidem. P.45.

²⁵ Ibid. P. 39.

de los maestros que atienden este servicio".
Es todo lo que aparece como diagnóstico de Educación Especial.

En mayo de 1992 se realiza un acuerdo entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (tomado a espaldas de los trabajadores de la educación), la Secretaría de Educación pública y los Gobiernos Estatales, llamado Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica, donde se establece que para elevar la calidad de la educación y proporcionar una cobertura suficiente se definen tres líneas fundamentales: la reorganización del sistema educativo (traslado a los gobiernos federales de los establecimientos escolares y sus recursos financieros; reconocimiento del SNTE como titular de las relaciones laborales), la reformulación de contenidos y materiales educativos (renovación total de los programas de estudio y libros de texto) y la revaloración de la función magisterial (formación del maestro, su actualización y capacitación, el salario profesional, la vivienda, la carrera magisterial y el aprecio por su trabajo)²⁶.

En julio de 1993 se decreta la Ley General de Educación, que establece explícitamente por primera vez un artículo dedicado a la educación especial, el Art. 41.

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender al educando 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 a alumnos con necesidades especiales de educación.²⁷

Con ello quedaban establecidas las bases legales de la nueva política de reorientación de los servicios de educación especial, en particular de los grupos integrados a Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

²⁶ Ver Ceciliano Pablo, et. al. El acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. Revista Estrategia N° 109, México, enero-febrero de 1993. Pág. 56.

²⁷ México, SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Ley General de Educación. México. Diario oficial de la Federación, 1993. P.48.

Esta política de Modernización Educativa no se origina en México. En 1990 se publica la "Declaración Mundial Sobre Educación para Todos" en una reunión de la UNESCO celebrada en Tailandia, en marzo de 1990 donde se mandata realizar seminarios regionales. Ya en 1992, a través de la UNESCO, se dan a conocer las *RECOMENDACIONES*, entre las cuales destacan:

- ◆ "Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la integración gradual al sistema regular de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ◆ Fortalecer el sistema educativo, para que la planificación incluya a todos los sectores de la población; diseñando las estrategias de ampliación de la cobertura; considerando el mejoramiento cualitativo.
- ◆ Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- ◆ Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con necesidades educativas especiales".²⁸

En 1994 se realizó en Salamanca, España, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en donde se aprobó la *Declaración de Salamanca*, destacándose lo siguiente:

- ◆ Compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular.
- ◆ Reconocimiento del derecho fundamental a la educación para todos los niños de ambos sexos y la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, de las características intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje de cada niño, así como el diseño y aplicación de los sistemas y programas educativos que consideren dichas características y necesidades y el derecho de las personas con necesidades educativas especiales al acceso a las escuelas regulares, así como su integración a una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.²⁹

En 1996 se realiza una reunión en Viña del Mar, "Perspectivas de Educación Especial en los Países de América latina y el Caribe" donde se establece que "las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales con discapacidad y bien dotados, niños de la

²⁸ Dirección de Educación Especial. Proyecto general de Educación Especial. Pautas de Organización. Cuadernos de Integración N° 6. México, 1996. Pág. 5.

²⁹ Ibid. Pág. 6.

calle, niños de minorías étnicas, lingüísticas o culturales y de zonas desfavorecidas y marginadas, introduciendo reformas sustanciales en el sistema educativo³⁰.

En el ámbito nacional se crea, como parte del proceso de descentralización marcado por la política de Modernización Educativa, la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) como un "proyecto piloto" que desconcentra los niveles educativos de preescolar, primaria, educación especial, secundaria, y educación física; es decir, todas las instituciones del nivel de educación básica ubicadas en la zona geográfica de la Delegación de Iztapalapa.

En su organigrama se contempla una Dirección General como máxima autoridad; la Coordinación administrativa; Coordinación de Recursos materiales y servicios; Coordinación de finanzas; Coordinación jurídica; Coordinación Técnica; Coordinación de servicios extraescolares; Dirección de planeación; y, Dirección de Educación física. Para su administración, esta Unidad se subdividió en cuatro Direcciones de Servicios Educativos: Región Centro, Región San Lorenzo Tezonco; Región San Miguel Teotongo, y, Región Juárez, que es a la que pertenece la institución donde laboro y que a continuación se describe.

B. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Actualmente la institución en que laboro es producto de una reorientación de la Unidad de Grupos Integrados N° 10, y que ahora recibe el nombre de *Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)*.

El servicio USAER pertenece a una estructura institucional, integrada por las autoridades superiores desde el nivel de la Subdirección de Servicios Educativos para el Distrito Federal, la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa y la Dirección de Servicios Educativos Región "Juárez", quienes a su vez transmiten mandos a niveles subordinados como la Supervisión de Zona de Educación Especial.

La relación con primarias deviene de la función de apoyo que se le ha asignado

³⁰ Idem. Pág. 7.

a la USAER, y que incluye la evaluación, la atención y seguimiento de los alumnos/as que, según criterio de los docentes, presentan dificultades para avanzar en la adquisición de conocimientos que define el docente. La otra vertiente es la orientación a docentes y padres de familia.

1. Organigrama

ORGANIGRAMA DE LA USAER



Actualmente se carece de Terapeuta de Lenguaje, Trabajador Social y Otros especialistas.

Este servicio es dirigido, en su aspecto técnico, por una directora sin grupo de alumnos/as a cargo, cuya autoridad se extiende sobre el grupo de docentes y equipo de apoyo. Con relación al control administrativo (reporte de inasistencias, retardos y autorización de días económicos) le corresponde a la directora de la escuela primaria en que labora cada uno de los docentes de la USAER.

Las funciones del director de la USAER, son coordinar "las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia de las cinco escuelas de la Unidad"³¹. También establece que "los directores de la USAER y de la primaria serán los responsables de la coordinación

³¹ Remigio Jarillo González, et. al. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. México, Dir. Gral. de Educ. Especial. Dirección Técnico operativa. 1994. Pág. 9.

de todas las acciones".³²

Esta institución continúa distribuida geográficamente en las mismas escuelas primarias en que funcionaba como Grupos Integrados. Su domicilio es en la Unidad Habitacional Ejército de Oriente, de la Delegación de Iztapalapa, Distrito Federal.

Esta Unidad Habitacional "Ejército de Oriente" fue construida por el "Departamento del Distrito federal, a partir del mes de noviembre de 1971... son unidades familiares base de una recámara, en un nivel; y unidades familiares completas de tres recámaras, en dos niveles, en una superficie de 72 metros cuadrados cada una"³³.

2. Población

La atención, según el modelo oficial, se proporciona a alumnos/as de los seis grados escolares y a docentes y padres de familia de la primaria.

Los alumnos se definen como con necesidades educativas especiales entendiéndose por ello que son aquellos que "en relación con sus compañeros de grupo, enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorpore mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares"³⁴.

Con este concepto se intenta dejar atrás la concepción de que la problemática es exclusiva del niño/a, sino que se remite a los requerimientos educativos especiales que surgen en la interacción del alumno/a y del contexto donde se desenvuelve. Por ello no son estáticos, sino cambiantes.

Así, la USAER se concibe como "la instancia técnico-operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se

³² Idem. Pág. 11.

³³ León Rivera, Jorge De. Estudios geograficos-históricos de la Delegación de Iztapalapa. Tesis de Licenciatura en Geografía. México. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. 1981. p. 115.

³⁴ Dirección general de Educación Especial. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER. México 1994. Documento mimeografiado. Pág. 5.

realiza en las escuelas regulares³⁵.

3. Funciones

El modelo plantea contar, en promedio, con dos docentes por escuela que laborarán en una "aula de apoyo" proporcionada por la primaria.

Sus funciones serán realizar la evaluación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales; su intervención pedagógica que puede ser en el aula de apoyo y/o en el aula regular; y la orientación al personal de la escuela (que puede ser en los consejos técnicos) y a los padres de familia (en el consejo de participación social y asociación de padres de familia).

4. Características de la escuela en que se trabaja.

La escuela donde realizo mis actividades de apoyo es la Escuela Primaria "Profr. Paula Alegría Garza" (Escuela sede de la USAER 10) en turno matutino con horario de 8:00 a 12:30 hrs, y domicilio en Unidad Habitacional Ejército de Oriente. La superficie total del terreno que ocupa la primaria es de ocho mil metros cuadrados (80 m² de frente por 100 m² de fondo).

La Primaria cuenta con tres edificios distribuidos alrededor del patio principal, y un patio anexo donde están ubicadas cuatro canchas de basquet (dos "canastas" no están en condiciones de uso), y un área habilitada como cancha de fútbol.

De los tres edificios, uno de ellos, de tres niveles, alberga dieciocho salones para los alumnos: planta baja alumnos/as de primero y segundo; primer piso, alumnos/as de tercero y cuarto; segundo piso, alumnos/as de quinto y sexto. En cada uno de los pisos hay sanitarios tanto para alumnos/as como para los docentes. El sanitario del tercer piso fue habilitado como Aula de Apoyo por el personal de la USAER 21 que labora en turno vespertino.

Otro de los edificios, de un nivel, alberga la conserjería; la Dirección de ambos turnos de la escuela primaria; un pequeño espacio (24 m²) que contiene libros y que se considera la "biblioteca" pero que no tiene ese uso,

³⁵ Op. Cit. Pág. 6.

sino que ahí se colocan algunas cosas que ocasionalmente llegan a la escuela, libros de texto sobrantes, desayunos y el mimeógrafo; y, el aula de usos múltiples. En el tercer edificio, también de un nivel, esta la Supervisión; la Jefatura de sector; un módulo de atención al personal de la Región Juárez de USEI; y, el Aula de Apoyo(20 m²) y la Dirección(13 m²) de la USAER10.

Como se señaló anteriormente, la USAER 10 está ubicada en un aula que debe proporcionar la escuela primaria, denominada "Aula de Apoyo". Y aunque ello es un señalamiento del modelo de integración al que se signa este tipo de servicio, la realidad es otra.

Así, en la zona de influencia de la USAER 10, las condiciones varían de escuela a escuela en las que se tiene "aula de apoyo", como se hace notar a continuación:

- ❖ *Escuela Profr. Juan B. Tijerina*: El aula que tiene la USAER funcionaba como bodega de la escuela; es prefabricada, con techo y paredes de lámina de metal y el piso de cemento. Ello provoca altas temperaturas en tiempo de calor y bajas temperaturas en tiempos de fríos.
Actualmente se convino que el director de la escuela primaria aporte la mitad del presupuesto para los gastos de subdividir el aula con tablaroca, y crear dos cubículos. Para esto, se tomará una parte de los ingresos de la Asociación de Padres de Familia. La otra mitad será proporcionada por la USAER con los ingresos económicos logrados en la venta (tipo tanda) de aparatos electrónicos. La mano de obra correrá a cargo del personal de la USAER.
- ❖ *Escuela Primaria "Emperador Izcoatl"*: El aula de apoyo es el espacio que originalmente estaba destinado a la biblioteca. Después de dos años de funcionamiento, la primaria construyó un muro de tablaroca como subdivisión sin construcción en la parte del frente.
- ❖ *Escuela Primaria "María Arias Bernal"*: Aquí el aula de apoyo se construyó con paredes de tablaroca, tomando la mitad del aula de usos múltiples y con recursos de la asociación de padres de familia. Actualmente la Directora ha planteado la posibilidad de que esta aula sea cedida como lugar para la Dirección de la primaria ya que "ha quedado muy bonita" y "ellos la construyeron".

❖ *Escuela Primaria "Profra. Paula Alegría Garza":*

El aula de apoyo se consiguió después de ocho meses de solicitado el lugar (inicialmente se nos asignaba el sanitario del tercer piso). Era un espacio que utilizaba la dirección del turno matutino al cual le hicimos adecuaciones para subdividirla en dos aulas, ya que ahí laboramos dos docentes de educación especial. Estos trabajos fueron realizados por el personal de la USAER y con recursos económicos que se consiguieron con la venta, a través de tandas, de aparatos eléctricos.

El mobiliario consiste en dos mesas de madera y tubular que fueron tomadas del Aula de Usos múltiples de la Primaria, así como seis sillas de tubular (tres con asientos y respaldo de vinilo y tres con asiento y respaldo de madera); dos muebles (uno empotrado a la pared) que se utiliza como estantes. Para subdividir el aula colocamos un cortinero corredizo de plástico.

Como se puede ver, las aulas de apoyo que debería de proveer las escuelas primarias (según documentos básicos del modelo USAER) para el funcionamiento de la USAER, son motivo de conflicto al no ser siempre proporcionadas los espacios adecuados o apoyados en los gastos de mano de obra y materiales.

FASE DOS: DESCRIPCION Y ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

I. Descripción de mi práctica docente.

Como docente de alumnos/as de la escuela primaria que presentan necesidades educativas especiales, realizo con ellos actividades de evaluación, atención y seguimiento. Con los maestros y padres de familia correspondientes a estos alumnos llevo a cabo actividades de orientación.

Hasta el ciclo escolar 1995-1996 laboré en la USAER 9 y por solicitud mía cambié de adscripción hacia la USAER 10 (septiembre de 1996) en la cual sigo hasta la fecha.

La USAER 10 fue la última institución, en Iztapalapa, que se reorientó (ciclo escolar 1996-1997) de ser Grupo Integrado a Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular. En el Distrito Federal esta reorientación de instituciones de educación especial se inició desde finales de 1992.

A. Actividades cotidianas

En promedio las actividades que realizo durante una semana son las siguientes: Despierto a las 6:00 hrs. para bañarme y preparar los materiales que voy a utilizar en la escuela. Utilizo aproximadamente veinticinco minutos para el traslado. Ingreso a la escuela comúnmente a las 8:10 hrs, firmo en el Registro de Asistencia (libreta) de la escuela primaria y posteriormente paso al Aula de Apoyo donde comento con la otra profesora de USAER acerca de temas ya sea del fin de semana o del día anterior.

Los lunes ambos docentes realizamos la limpieza del aula, que consiste en barrer y limpiar las dos mesas, ello debido a que el Conserje de la primaria no lo hace porque "no se lo ha indicado la Directora", comenta.

Participo, ocasionalmente, en el homenaje pero solo cuidando el grupo de algún maestro que no haya llegado para ese momento.

Para la atención de los alumnos, y debido a que no hay una normatividad al respecto, elaboramos, en reunión específica y con la participación del conjunto del personal de la USAER 10, un horario para organizar las sesiones de apoyo psicopedagógico. Definiéndose que se atendería en sesiones grupales de máximo cinco alumnos y/o en sesiones individuales, según problemática. De acuerdo a

este horario de atención, vamos por los alumnos y alumnas a los salones, ya que a pesar de que dimos a conocer estos horarios a los maestros de la primaria, no los envían porque "se les olvida", según sus propias palabras.

Es común que sea en estos momentos cuando me dan a conocer algunas de las actitudes de los niños en cuanto a disciplina, cumplimiento de tareas, trabajo en el aula e inasistencias, solicitándome que sea la USAER quien resuelva estas problemáticas sin que ellos participen. En otras ocasiones se comentan problemáticas que se tiene con el trabajo hacia los niños en atención, ante lo cual consideran que ellos no saben ya que no son especialistas, sino "solamente maestros" y consideran que los especialistas somos nosotros y por lo tanto los que "sabemos". Como esta actividad se realiza en el aula del docente, se escucha el bullicio de los alumnos que obliga constantemente al maestro a estarles llamando la atención, por lo que se hace con esta presión que lleva a apresurar el intercambio de opiniones entre ambos. Los maestros, en general, atribuyen las dificultades o el fracaso de los alumnos/as, que nos proponen para atención, al propio niño o a la familia. Así, he observado que algunos docentes tienen a estos alumnos/as sentados junto a su escritorio donde constantemente les están llamando la atención y regañando para que se apuren. Es común que previo a la solicitud de que estos alumnos/as sean atendidos en la USAER, han buscado, a través de citarlos, que los padres de familia pongan un arreglo a la las deficiencias de sus hijos. Comúnmente nos comentan que varios de los alumnos/as "están mal porque la situación familiar no les ayuda y si al contrario les perjudica".

Nunca he tenido el problema de que no dejen salir a los alumnos, al contrario, me piden que me los lleve durante todo el turno.

Aproximadamente a las 8:30 hrs. inicio la primera sesión de trabajo con estos niños, para lo cual primero anotan su asistencia en formato que esta pegado en la pared. Posteriormente van por sus cuadernos que están colocados en un lugar del aula por ellos conocido, e iniciamos las actividades programadas. En ocasiones realizo actividades que no programo, ya sea porque no se adecuaron a las necesidades del grupo o no las he programado, o porque conozco algunas secuencias de las mismas.

Cabe hacer notar que este servicio de USAER carece de programas de atención específicos, por lo que todo el personal nos organizamos para definir líneas

generales, apoyados en nuestra experiencia de trabajo en el Grupo Integrado. Hemos revisado los Planes y Programas de la escuela primaria, descubriendo que en ello se han retomado propuestas pedagógicas y actividades de educación especial.

A partir de ello concluimos dar atención sólo a niños y niñas de primero y segundo grado de educación primaria y en cantidad no mayor a quince niños por docente, cuestiones que nos fueron criticadas por la Directora y Supervisora de la primaria ya que insistían en que atendiéramos a todos los grados escolares y alumnos con "problemas". Esta decisión la hicimos valer ante la Supervisora de Educación Especial que tampoco estaba de acuerdo, y que optó por presionarnos a través de los reportes de estadística que se entregan mensualmente.

El trabajo de las actividades se realiza organizando equipos de tres a cinco niños, según la asistencia. En estos equipos los niños muestran dificultades para respetar turnos en la participación oral cuando se esta comentando un tema o respuestas a problemas planteados. Igual sucede cuando se trata de trabajar con un solo material para todos, pues todos quisieran acapararlo para sí. Con este primer grupo trabajo aproximadamente hasta las 10:15 hrs. ya que tienen que regresar a su salón para ir por su dinero o cosas de comer y salir a recreo a las 10:30 hrs.

Dado que el interruptor del timbre esta en el interior del aula de apoyo, en junta técnica de la primaria aceptamos la comisión de tocar el timbre para anunciar inicio y término del recreo, así como la hora de salida. Sin embargo, y por órdenes de la Directora de la primaria, entran a tocar el timbre ya sea el conserje, la maestra adjunta, la Directora o la maestra de guardia. Cuando no es así (en promedio dos veces por semana), nosotros tocamos el timbre.

Durante el recreo asisto, junto con el personal de la USAER (Directora, maestra de USAER, secretaria y en ocasiones con el equipo de apoyo) a comprar alimentos al patio de la escuela, o consumo los que traigo de mi casa. Este momento nos permite platicar acerca de problemáticas de los niños, de algún docente o padre de familia, aunque también lo utilizamos para comentar otros temas no directamente relacionados con la atención de los alumnos y alumnas.

Al término del recreo, voy por tres alumnos de primer grado para trabajar con ellos hasta las 12:10, hora en que se regresan a su salón para tener tiempo de copiar tareas y guardar útiles escolares para salir de la escuela a las 12:30 hrs.

B. Un día de Junta "Técnica".

La cita para inicio de esta junta se estableció para las 8:00 hrs. Algunos maestros van llegando desde las 7:450 hrs., y otros a las 8:15 hrs., tiempo que se consume entre comentarios de lo hecho fuera de la escuela el día anterior. Así se continúa hasta las 8:30 hrs. en que inicia la Junta, siendo la Directora quien se dirige al personal docente. Cabe hacer notar que para la junta no se convocó al servicio de USAER 10, sino que nosotros por iniciativa asistimos a ella.

Da la bienvenida y comenta que se tiene un arduo trabajo ya que se va a elaborar el Plan de Trabajo Anual, y que si bien en el ciclo escolar anterior se había hecho mal, para esta ocasión ya se contaba como experiencia.

Informó que había que revisar el documento "Lineamientos " y que para ello ya había subrayado lo más importante por lo que proponía que se eligiera entre leer esa parte o todo el documento. Rápidamente el grupo decidió que solo se leyera lo subrayado.

Por turnos, cada profesor va leyendo una parte del documento, en tanto que la mayor parte del personal no le pone atención por estar comentando en voz bajo, por parejas o tríos, de otros temas. Algunos otros hojean libros (una enciclopedia de manualidades, un texto de orientaciones didácticas, un libro ilustrado acerca de la Constitución Política). Solo cinco docentes, de un total de veintiuno, están en actitud de poner atención.

Al término de la lectura del documento, la Directora explica que por indicación de la autoridad se va a elaborar un Plan de Trabajo Anual. Informa que para este ciclo escolar, cada profesor laborará una semana con el grupo que se le asigne para el próximo ciclo escolar y con ello tenga un antecedente.

A continuación habló del proyecto de lectura que se implementó en el ciclo escolar pasado, el cual no dio buenos resultados, dijo, porque en un año no puede haber grandes cambios. Comentó las problemáticas en aprendizaje con los alumnos que reprueban, su conducta, he hizo un llamado a cumplir con el programa escolar jerarquizando el aprovechamiento del material didáctico de la

escuela.

C. Otras actividades

1. Pláticas a Padres de Familia.

Cada mes el equipo de apoyo realiza pláticas con los padres de familia de los alumnos y alumnas que asisten a USAER, con el propósito de orientarlos en una serie de temas relacionados con la educación de lo hijos/as. Tienen una duración de dos horas en promedio (de 8:15 hrs. A 10:20 hrs.), durante las mismas estoy presente y participo con comentarios y cuestionamientos a los asistentes. A estas sesiones no se presentan en forma constante los padres de familia, por lo que hemos buscado acuerdos con los maestros y la Directora de la escuela primaria para lograr una mayor constancia.

Para evitar que los alumnos pasen al área donde están estacionados los automóviles, me corresponde, una semana por cada mes, colocar y quitar un cordón de 30 metros de longitud.

Participo en dos juntas técnicas: la de la escuela primaria, y la de USAER. En la primera es casi nula mi participación, a pesar de que he solicitado tiempo para comentar acerca de algún tema, la Directora de la primaria, sin negarse, no deja esos tiempos. Solo apporto opiniones ocasionalmente.

2. Juntas Técnicas de USAER

Con relación a las juntas técnicas de USAER, que se realizan una por mes y que consideramos insuficientes por lo que decidimos algunos utilizar viernes extras, participo coordinando un taller de matemáticas, lo cual me obliga a prepararlo ya sea en tiempos del turno vespertino y/o en mi casa (en un promedio de hora y media). Este taller los decidimos como institución, ya que no existen apoyos de actualización, salvo los diseñados para Carrera magisterial y que son impartidos en días sábados; además de que esta reorientación de la institución generó la necesidad de conocer la currícula de primaria, pues solo se mandató el cambio pero no se realizó una evaluación de lo que se tiene tanto en condiciones de aulas, materiales didácticos, y preparación profesional de los docentes de educación especial.

Este taller es realizado sin autorización oficial porque consideran que es suspender labores y se afecta el "compromiso" de la Secretaría de Educación

Pública de brindar 200 días de clases, independientemente de la calidad de las mismas.

Las sesiones se realizaron de septiembre a marzo, una cada viernes con duración de dos horas en promedio, y apoyados en un material impreso elaborado por la Secretaría de Educación Pública³⁶.

Inicialmente la coordinación de las actividades yo la llevaba, y posteriormente se intentó que se rotara esta función, ya sea para una sesión o solo una actividad, sin embargo esto no siempre se cumplía. Por otra parte, a pesar de haberse aceptado revisar y realizar actividades del libro en calidad de tarea, no se hacían. Por esto, en reunión algunos docentes comentaron que no tenían el tiempo necesario para realizar las tareas, otros señalaban que estas actividades eran parte de las que se realizan en la atención de los alumnos/as o como sugerencias a los docentes de la primaria y que si no se hacían era porque no se consideraban útiles o existía una falta de interés en hacer cambios en su práctica docente independientemente de si sus alumnos/as superaban o no sus problemáticas de aprendizaje. Se optó continuar el taller pero con asistencia por invitación, disminuyendo de 10 a 7 docentes.

Esto mejoró fuertemente la dinámica de trabajo en el taller, ya que los asistentes mostraban gran interés en las temáticas que se revisaban, dándose discusiones e intercambio de opiniones, asumiendo diferentes personas la función de coordinador, reconociéndose que parte de no querer asumir este rol era la dificultad que ello les significaba.

Por otra parte, gran cantidad de actividades vistas en el Taller no siempre era retomada en el trabajo cotidiano para con los alumnos/a.

3. *Relación con las autoridades.*

La relación con la Dirección de la primaria se ha dado principalmente en el área administrativa, ello porque normativamente (Circular 001 de Primarias) le corresponde a ella realizar los reportes de inasistencias y retardos, así como autorizarme los días económicos.

³⁶ Balbuena Corro Hugo, ET. Al. "La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria". México, 1995. Secretaría de Educación Pública.

De hecho, al no contribuir la Directora a la construcción del aula de apoyo, la relación con ella fue mínima circunscribiéndose al control que ella hacía de mi entrada y salida a la escuela.

Me he orientado a enriquecer la relación con los docentes de la primaria, en particular con aquellos de quienes apoyo a sus alumnos/as.

Esta posición la reafirmé cuando los maestros de primaria planteaban la existencia de deficiencias en la lectura de los alumnos de la escuela y propuse la formación de una Comisión de Lectura, con las dos maestras de primaria comisionadas a Libros del Rincón, y publicar lecturas cortas o fragmentos de las mismas, través de un folleto, dirigido a docentes, con el propósito de inculcar el gusto por la lectura para que se le diese la importancia que ésta tiene en la formación de los alumnos/as.

Sin embargo, carecimos del apoyo económico e interés de la Directora de primaria, por lo que sólo publicamos tres números.

Igual sucedió cuando estuvimos de septiembre a noviembre sin aula de apoyo, ya que no vigilaba que contáramos con un lugar para dar atención a los niños y niñas. Ello provocó que en ocasiones estuviéramos en el Aula de usos múltiples donde constantemente entraban madres de familia comisionadas para el reparto de desayunos escolares, o del maestro de educación física que durante varios meses realizó trabajos de herrería para la primaria, y de algún grupo de alumnos que con su maestro entraban a ver algún video y había que salirse. En otras, trabajamos en un aula que había sido de Grupo Integrado y que funcionaba como bodega de bancas y tambos. Cuando estas dos eran utilizadas, buscábamos alguna aula libre, que no siempre había, por lo que no podíamos dar atención a nuestros alumnos.

Una vez que nos fue asignada(diciembre de 1997) el espacio que hasta ese momento utilizaba la Dirección de la primaria, la Directora entregó ese lugar hasta marzo del mismo año, y ello debido a las presiones del Jefe de Sector, a quien se dirigió la Directora de USAER, más que a la Supervisora y Directora de la primaria, o intervención de la supervisora de Educación Especial. Aun así todavía se dejó en el aula, por semana y media más, el aparato de sonido y las bocinas.

Para el arreglo y adecuación del lugar no contamos con apoyo económico de la primaria, a pesar de haber hecho las solicitudes correspondientes, debido a ello optamos por reunir dinero organizando tandas de aparatos eléctricos y realizando nosotros mismos los trabajos de pintado, lavado y colocación de cortinas para poder subdividir en dos cubículos, así como la compra de los materiales. Estas actividades nos llevaron tres semanas el concluir las durante las cuales no dimos atención a nuestros alumnos/as.

La relación más conflictiva se ha dado con la Supervisora de primarias, ya que insiste en que debemos de recibir a la población de otras escuelas, incluidos los padres de familia, y porque considera que atendemos una cantidad pequeña de alumnos y alumnas (quince) y que solo son de primero y segundo año (aunque yo atiende un alumno de tercero y dos de quinto año), y que por otra parte no se preocupa por las necesidades de USAER.

Como USAER no estuvimos de acuerdo en atender alumnos de 1° a 6° año de primaria como lo impuso el modelo de integración, ya que, por un lado, partimos de que la experiencia de nosotros, en el anterior modelo de Grupo Integrado, era con alumnos repetidores de primero y desconocíamos la currícula de educación primaria; por otra parte, carecíamos de formas de evaluación para todos los grados escolares, así como el desconocimiento de actividades para la atención u orientación.

Con relación a las autoridades de Educación Especial, en una o dos ocasiones por semana, cuando estoy trabajando con alumnos/as, recibo llamadas telefónicas de la Supervisión de Educación Especial que tienen que ver con mis actividades de Director en el turno vespertino, y con relación a asuntos de carácter administrativo y comunicados oficiales.

A diferencia de otras supervisiones de la Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) a la que pertenecemos, en las que las presiones de reorientación de la institución y sujeción al modelo han sido mayores, si se nos ha presionado por no atender en este ciclo escolar a alumnos/as de 3° a 6° año, además de que consideran que nuestra meta de atención en cantidad de alumnos (15) es menor al de otras instituciones (20 o más), sin querer tomar en cuenta que no basta fijarse sólo en el número de población atendida, sino también en la calidad de la misma.

4. Otras actividades pedagógicas.

También elaboré dos folletos de actividades de matemáticas (uno para noviembre y otro para diciembre), con el propósito ofrecer alternativas de actividades didácticas con mayor significado para los alumnos (la "Revolución Mexicana" y "Navidad"), y de recaudar fondos económicos. Estos folletos fueron vendidos por todo el personal de la USAER en las escuelas primarias. Dándose la necesidad de elaborar un tercer folleto en la que ya se dio una participación de la Directora y docentes de USAER.

II Marco Teórico. Corrientes sociológicas en educación.

Como marco de referencia para situar el análisis de mi práctica docente, presentaré algunos enfoques que a nivel macrosociológico hacen del fenómeno educativo su objeto de estudio.

Examinaré primero la perspectiva del positivismo, para pasar al esquema del funcionalismo en su planteamiento clásico de Durkheim, después esbozaré la orientación estructural-funcionalista y, por último dentro de la corriente marxista, presentaré la teoría de la reproducción, profundizando en la teoría de la resistencia.

A Positivismo

1. Augusto Comte: "El hombre es un ser racional"

El positivismo prospera en la Francia del siglo XVIII, en un ambiente en el que, después de que la naciente burguesía impulsó y participó en la revolución para su provecho sepultando el feudalismo y dejando de lado las aspiraciones de las masas, la sociedad quedó dividida en dos clases sociales principales: de un lado una minoría explotadora, la burguesía; y del otro una masa enorme de explotados, los proletarios.

Es en este contexto que se desarrolla la teoría positivista en particular de Augusto Comte quien realiza un intento por transferir a las ciencias sociales la metodología (observación, experimentación, establecimiento de leyes de comportamiento de los fenómenos físicos a los sociales) de las ciencias naturales. Este planteamiento positivista o de régimen de la razón humana es concebido como el nivel más alto de la evolución intelectual tanto del individuo como de la especie, según lo establece en su "Ley de los tres estados: estado teológico o

ficticio, estado metafísico o abstracto, y, estado positivista o real”.

En el estado teológico, Comte señala tres formas principales del mismo: el *fetichismo*, “que consiste ante todo en atribuir a todos los cuerpos exteriores una vida esencialmente análoga a la nuestra, pero más enérgica casi siempre, según su acción, más poderosa de ordinario.”³⁷ Anota como ejemplo de ello la adoración a los astros. En su segunda fase, el *politeísmo*, la vida pasa a ser misteriosamente transportada a diversos seres ficticios e invisibles cuya activa y continua intervención se convierte causa de todos los fenómenos y de los fenómenos humanos. En la tercer fase, el *monoteísmo*, se considera como una inevitable decadencia de la filosofía inicial al ser presionada por la razón.

En general estas fases teológicas son importantes, ya que sin ellas, dice Comte, nuestra inteligencia no podría salir de su torpeza inicial al dirigir gradualmente su actividad especulativa hacia un régimen lógico mejor.

En el estado metafísico Comte considera que ya no es la pura imaginación la que domina, pero tampoco es la verdadera observación sino que se muestra más bien una tendencia a argumentar en vez de observar.

Por último, el estado positivo o real es definitivo de nuestra inteligencia gradualmente emancipada, en el que se establece cuatro características:

Subordinación constante de la imaginación a la observación.

Comte considera que nuestra inteligencia se circunscribe a los dominios de la verdadera observación, considerada única base posible de los conocimientos accesibles en verdad y adaptados a nuestras necesidades reales. “Desde ahora reconoce, como *regla fundamental*, que toda proposición que no puede reducirse estrictamente al mero enunciado de un hecho, particular o general, no puede ofrecer ningún sentido real e inteligible... La pura imaginación pierde entonces irrevocablemente su antigua supremacía mental y se subordina necesariamente a la observación”³⁸. Es decir, la razón simplemente debe caracterizar al hecho, negando en ello una parte importante de la razón misma, la crítica.

Naturaleza relativa del espíritu positivista.

Aquí considera que las investigaciones positivas deben renunciar a descubrir

³⁷ Cifuentes García H. et. al. *Antología Programa de estudios de la materia: Aspectos sociales de la educación.* México, UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. 1996. Pág. 17.

³⁸ Idem. Pág. 22.

el origen y destino final de los fenómenos y dedicarse a lo que son. Por otra parte el estudio de los fenómenos no puede ser absoluto, pues al estar basada en la observación, dice Comte, nuestro diversos medios especulativos son imperfectos como se muestra cuando se tiene una pérdida de un sentido importante lo que provoca el ocultamiento radical de un orden entero de fenómenos naturales.

Destino de las leyes positivas: Previsión racional.

Para Comte la verdadera ciencia es aquella que no esta formada solamente de observaciones, sino que al descubrir las relaciones constantes entre los fenómenos se puede ya no necesitar de esa exploración directa y si en cambio realizar una prevención racional de lo que será. Entonces "el verdadero espíritu positivo, ante todo, es ver para prever, en estudiar lo que es, a fin de concluir de ello lo que será, según el dogma general de la invariabilidad de las leyes naturales."³⁹

Extensión universal de la invariabilidad de las leyes naturales.

Principio fundamental del positivismo que, señala Comte, ha resultado de una lenta inducción gradual, a la vez individual y colectiva, iniciada desde que los primeros trabajos verdaderamente científicos han podido dar a conocer su exactitud en la comprensión de un orden entero de grandes fenómenos.

Una vez que Comte señala la "superioridad" de las nociones positivas, considera que son ellas las que logran mantener un cierto orden político en medio del profundo desorden moral que provocaron la escuela teológica y la escuela metafísica. Y esto se hará a través de la escuela positivista que "tiende, por un lado, a consolidar todos los poderes actuales en manos de sus poseedores, cualesquiera que sean, y, por otro, a imponerles obligaciones morales cada vez más conformes a las verdaderas necesidades de los pueblos."⁴⁰ No cuestiona el uso que hacen del poder a los que lo detentan, y solo les imponen obligaciones morales y no materiales. Esta escuela debe ser dirigida a la clase más numerosa, la masa popular.

³⁹ Idem. Pág. 46.

⁴⁰ Idem. Pág. 49

B. FUNCIONALISMO

1. Emilie Durkheim: "La educación como hecho social"

Para 1858, fecha en que nace Durkheim, la educación formal (Francia y Alemania) había dejado de estar inmersa en otros grupos sociales (iglesia, familia, grupos privados) convirtiéndose en sistemas educativos nacionales, con una función específica y de régimen y funcionarios especiales. Es decir, era ya considerada una estructura institucional más, que la convertía en objeto posible de una nueva ciencia.

En este contexto es Durkheim quien por primera vez da nacimiento a la sociología de la educación denominada por él como "Ciencias de la Educación". Y lo hace a partir de oponerse a la consideración vigente en su tiempo, la concepción liberal, de que la educación es solo "un vehículo para el máximo perfeccionamiento a que todo ser humano debía aspirar como individuo...donde los valores básicos...eran visualizados abstractamente, sin vinculación con las condiciones histórico-sociales..."⁴¹

Sostiene que la educación recupera y expresa necesidades sociales concretas, ideas y sentimientos colectivos, por lo que necesariamente se debe realizar el estudio de la sociedad histórica determinada de la cual es integrante y a cuyas leyes de desarrollo responde. Es decir, la educación es funcional al sistema y se concibe bajo tres dimensiones:

"como acción, como proceso y como institución. Como acción, porque la educación obra en calidad de agente externo, transmisor de un código simbólico que existe independientemente del individuo, imponiéndose sobre él; como proceso, porque la acción ejercida es transformadora, permanente y continua, como institución, porque las acciones se sistematizan en un conjunto de disposiciones, métodos, etc. definidos y establecidos, materializándose en el sistema educativo en cuyo interior se reflejan, en forma reducida, los rasgos principales del cuerpo social."⁴²

Si los hechos sociales los caracteriza por ser observables (considerados como "cosas"), que poseen una realidad objetiva e independiente de las conciencias individuales y que presentan un carácter coercitivo, entonces

⁴¹ Salamón Magdalena. Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. Revista Perfiles Educativos No. 8. CISE-UNAM. Abril-mayo-junio. 1980. pág. 5.

⁴² Idem. Pág. 6.

necesariamente la educación es un hecho social ya que se constituye en una institución social, con una realidad objetiva e independiente de nuestra voluntad que además se nos impone.

Durkheim sostiene que hay dos elementos esenciales para que existan los fenómenos educativos:

- Es necesaria la presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes.
- Que haya una acción, y como toda acción social, consiste en modos de obrar, pensar y de sentir exteriores al individuo que poseen un poder de coerción, en virtud del cual se le impone.

Así, la acción educativa tiene por "función" transmitir las necesidades de *homogeneidad* y *diversidad* de toda sociedad. Para cumplir con ese papel, dice Durkheim, la educación debe ejercer dos vertientes:

- para su función de "homogeneización": la educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen (los individuos) considera que no deben estar ausentes de sus miembros y,
- para la función de diversificar, la educación debe proporcionar algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que debe estar presente en todos aquellos que lo integran.

Es decir, la educación común es el soporte de la cohesión social que se diversifica a partir de cierta edad para ser funcional a la división social del trabajo, y por tanto su principal función "es la socialización metódica de la generación joven, mediante la acción ejercida por la generación adulta. Esta socialización se realiza mediante un proceso de imposición externa por el que el *ser asocial que somos naturalmente* se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Estas necesidades objetivas se estructuran en código cultural de normas, valores y conocimientos que son comunicados por el grupo generacional como conservación de la cultura heredada del pasado."⁴³

Otro aporte necesario de señalar es el planteamiento de Durkheim de que cada persona posee dos estados mentales: uno individual (el ser individual) que está hecho de todos los estados mentales que sólo se refieren a nosotros mismos y a

⁴³ Idem. Pág. 8.

los acontecimientos de nuestra vida personal, y otro social (el ser social) formado por un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o grupos diferentes de que formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y prácticas morales; las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de toda clase.

C. ESTRUCTURAL-FUNCIONALISMO.

3. Talcott Parsons: *"La educación como asignadora de roles y determinante en la selección social"*

A finales de los años sesenta y principios de los setenta, Estados Unidos de Norteamérica e Inglaterra pasaban por un momento de agudos problemas sociales que estaban provocando el hacer evidente, el poco peso que tenía el rendimiento escolar en la movilidad social. Algunos investigadores sociales de ese momento se dedicaron a acumular empíricamente el mayor número de cifras posibles, con el propósito de demostrar lo contrario, y de entre ellos se va construyendo la perspectiva estructural-funcionalista.

Esta teoría, según Talcott Parsons representante de la misma, parte de realizar un análisis de la sociedad global y de los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración, haciendo énfasis en el problema de la adaptación y estabilidad normativa, como requisito funcional para que éstos se cumplan principalmente a través de la educación al propiciar la movilidad social y la estabilidad moral.

Esta ubicación contigua entre educación y movilidad social se basa en cinco presupuestos:

" 1) que la sociedad se haya estratificada; 2) que el esquema de estratificación admite movilidad; 3) que la educación desempeña un importante papel en esta movilidad; 4) que la educación constituye un status al que se accede y 5) que el desempeño de un determinado papel está íntimamente vinculado a la educación. Y como presupuesto de carácter más general, la concepción de una sociedad global, con una estructura relativamente fija, pero cuya dinámica interna permite un juego de cambios que no altera su identidad".⁴⁴

⁴⁴ Idem. Pág. 8.

Así, para Parsons, la desigualdad social es un proceso de evaluación diferencial, según la importancia funcional que cada ocupación tiene en la satisfacción de necesidades de las sociedades complejas, que requieren de destrezas y habilidades especializadas y que los menos pueden satisfacer por el largo, costoso y complicado proceso formativo escolar que implica. Entonces se produce la selección social, medida en niveles de educación, que da acceso a retribuciones diferenciales (incluyendo ingresos) y prestigio, influencia política y poder.

Es la escuela la que cubre la importante función de aportar las habilidades necesarias al adecuado funcionamiento de la sociedad.

Esta diferenciación funcional, junto con el prestigio de cada ocupación y la escasez de personal es presentada por el estructural-funcionalismo como los factores para explicar la estratificación de la sociedad.

Parsons, a diferencia de Durkheim que analiza la función de la educación en general, estudia a la escuela y establece al salón de clases como unidad de análisis, agente de socialización y como seleccionador social.

Así, la socialización la concibe como "el proceso mediante el cual los individuos son entrenados y motivados para el correcto desempeño afectivo técnico de sus roles de adultos".⁴⁵

La selección social como distribución de roles empieza a funcionar desde la escuela elemental, donde se inicia la carrera por el *status*, a través, nuevamente, del desempeño diferencial de las tareas que define el maestro. Es el docente el que actualmente se convierte en un modelo cultural a internalizar a través de un proceso de identificación y reconocimiento recíproco de relaciones de roles: el profesor como autoridad y saber, y los alumnos como subordinado e ignorancia. Así, Parsons señala que es estrictamente el rendimiento escolar el que determina la selección social y la asignación del *status* del futuro ocupacional, y, por ende, el sistema de estratificación.

⁴⁵ Idem. Pág. 15.

D. TEORIAS DE LA REPRODUCCION.

1. Louis Althusser: "La educación como aparato ideológico del Estado".

Los análisis de Althusser parten de considerar que una formación social debe reproducir las condiciones de producción al mismo tiempo que produce, si quiere sobrevivir.

Para ello requiere reproducir las condiciones materiales de producción [materia prima, instalaciones fijas (edificios), instrumentos de producción (máquinas), carreteras, obras de riego, etc.], es decir, los medios de producción; la fuerza de trabajo (energía humana empleada en el proceso de trabajo) y las relaciones de producción⁴⁶.

A partir de ello, Althusser se pregunta, ¿cómo se reproduce la fuerza de trabajo?. Para ello, señala que se requiere proporcionar un salario no sólo definido por las necesidades biológicas, sino por las necesidades históricas impuestas por la lucha de los trabajadores por lograr su aumento; pero también se requiere que esa fuerza de trabajo esté diversamente calificada, es decir, según las exigencias de la división técnico-social del trabajo en sus distintos puestos y empleos.

"Esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya en el lugar de trabajo (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio del sistema educativo capitalista y de otras instancias e instituciones"⁴⁷.

Es en el sistema educativo donde se aprenden técnicas y conocimientos, pero también las reglas del respeto a la división técnico-social del trabajo establecidas por la dominación de los propietarios de los medios de producción sobre los no propietarios. Es decir, la reproducción de la fuerza de trabajo requiere no solo la reproducción de su "calificación", sino también la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante, de la sumisión de los trabajadores a las reglas el orden establecido.

⁴⁶ Según Marta Harnecker, las relaciones de producción son una unidad inseparable de las relaciones de producción técnicas y sociales.

⁴⁷ "Todo proceso basado en la cooperación a gran escala implica que los trabajadores individuales pierdan el control o dominio del proceso de trabajo. Se produce así una separación del trabajador individual del conjunto del proceso de trabajo. Quien pone en marcha este proceso no es ya el trabajador individual, sino el trabajador colectivo que requiere, como uno de sus elementos, a un grupo de trabajadores que cumplen funciones de dirección y control del proceso de producción. Junto a la función de transformación directa de la materia prima surge la función de dirección y control del proceso de trabajo en su conjunto.

⁴⁷ Althusser Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Colombia 1978. Ed. PEPE. Pág. 13.

Esta ideología es provista a la sociedad a través de lo que Althusser denomina los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), que diferencia del Aparato de Estado o Aparato Represivo del Estado (gobierno, administración, ejército, policía, tribunales, prisiones, etc.), toma forma en instituciones de carácter privado y que son:

- “AIE religiosos (el sistema de las distintas Iglesias);
- AIE escolar (el sistema de las distintas “Escuelas”, públicas y privadas),
- AIE familiar.
- AIE jurídico,
- AIE político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos),
- AIE sindical,
- AIE de información (prensa, radio, T. V., etc.),
- AIE cultural (literatura, artes, deportes, etc.)⁴⁸

Althusser considera que en las sociedades capitalistas desarrolladas el aparato ideológico del Estado que ha quedado en posición dominante es el aparato ideológico escolar. Aparato que ha reemplazado al antiguo aparato ideológico dominante que era la Iglesia.

Como la escuela, señala Althusser, es quien recibe a todos los niños; les enseña el idioma materno, el cálculo, la historia, las ciencias y la literatura, así como temas de moral, educación cívica y filosofía. Pero “alrededor de los dieciséis años, una gran masa de niños cae en la producción: los trabajadores y los pequeños agricultores. Otra porción de la juventud escolarizada continúa estudiando; tarde o temprano va a dar ala provisión de cargos medianos: empleados, funcionarios, pequeños burgueses de todas clases. Un último sector llega a la cima, sea para caer en la semicesantía intelectual, sea para convertirse en parte de los intelectuales del trabajador colectivo, en agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), en agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.), o en profesionales de la ideología (sacerdotes de toda especie)⁴⁹. Así, la escuela y todos los demás aparatos ideológicos de Estado concurren a un mismo resultado: la reproducción de las relaciones capitalistas de explotación.

⁴⁸ Idem. Pág. 28.

⁴⁹ Althusser Louis. La educación como aparato ideológico del Estado. En “Las dimensiones sociales de la educación”, de María de Ibarrola, México 1985. Ed. El caballito-SEP. Pág. 121.

2. Baudelot y Establet: "Escuela única o escuela que divide"

Christian Baudelot y Roger Establet parten de realizar una crítica a la falsa imagen que se ofrece acerca de la escuela como una unidad y como unificadora. Unidad en tanto que, se dice, está organizada de acuerdo con un objetivo único que es el de "formar", "educar" e impartir "cultura" y el "saber". A pesar de que existen formaciones escolares (primaria, secundaria, etc.) todas ellas están reunidas por una continuidad de un grado a otro, donde una de ellas es preparatoria de la otra, y ésta última desarrolla la formación anterior.

Dado que esto es sólo un ideal pero no la realidad, al tratar de convencer el sistema de enseñanza utiliza dos imágenes para caracterizarse: la línea de grados y la pirámide escolar. La línea graduada proyecta la idea de que los grados escolares están contruidos en un sólo bloque, igual para todos, donde se avanza desde la base hasta la cumbre, "desde la maternal y la primaria hasta la superior"⁵⁰. Para obtener una formación completa deben subirse todos los escalones, y en caso de que algún alumno/a se detuviese en el transcurso de sus estudios, éste recibiría una enseñanza incompleta.

La otra imagen, la pirámide escolar: las grandes masas forman la base, elevándose sobre ella niveles cada vez menos poblado hasta llegar a la punta donde se ubica una elite de estudiantes del nivel superior. Se proyecta la idea de que se realiza una selección que "depende de la desigualdad de las aptitudes individuales por una parte, y de la desigualdad de los recursos de las familias por la otra..."⁵¹ Es decir, sus causas se encuentran fuera de la escuela.

Habíamos dicho que también se señala al sistema educativo como unificador, de ello Baudelot y Establet señalan que se pretende dar la imagen de que la escuela es el medio para realizar un ideal de progreso humano y social que ante la apropiación de una cultura y saber objetivo, las diferencias debidas al origen familiar "desaparecen" o por lo menos "deberían" desaparecer. Se considera a los alumnos como semejantes con el derecho igual de recibir la enseñanza, y por ello se define a la institución como unificadora. Si hay diferencias, estas son producto de las aptitudes individuales desiguales que permiten lograr más o menos grados en el cumplimiento de una misma tarea que los unifica.

⁵⁰ Baudelot, C. y Establet. *La Escuela capitalista*. Siglo XXI, México, 1995. Pág. 15.

⁵¹ Idem. Pág. 16.

Ante esta panorámica, Baudelot y Establet señalan que se trata de una representación unilateral que enmascara el funcionamiento de la escuela y a la cual somos sometidos, es decir, se trata de las ideologías de la escuela que se nos imponen tratando de convencernos del carácter de la escuela única cuando en realidad la escuela divide.

Para terminar con esta representación ideológica de la escuela es necesario, dice Baudelot y Establet, que no se considere su realidad contradictoria como imperfección, sobrevivencia o reacción, sino como un conjunto de contradicciones necesarias, que por sí mismas tienen una significación y una función histórica determinadas, y que se explican por sus condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado. En la sociedad actual, señalan al igual que Althusser, la escuela funciona sobre una base real que es la división de la sociedad en clases sociales fundamentales y antagónicas donde la burguesía, una de esas clases, domina sobre el proletariado, la otra clase social. Así, la escuela no puede ser única ni unificadora mas que para aquella fracción de la población originaria de la burguesía y capas de intelectuales de la pequeña burguesía. Para la inmensa mayoría de la población la enseñanza primaria y "profesional corta" no desembocan en la secundaria y ciclo superior, sino en el mercado de trabajo. Para ellos no existe una escuela, sino que existen escuelas distintas, y por tanto no existen grados sino discontinuidades radicales. Esto es lo que Baudelot y Establet denominan redes de escolarización distintas, en contraposición al mito de la línea de grados y de la pirámide escolar.

Desde este mito, la deserción es un camino interrumpido, pero desde el punto de vista de la producción y del mercado de trabajo no son caminos interrumpidos ya que no es la cultura y el saber a donde la inmensa mayoría de la población debe desembocar, sino simplemente a la producción.

Es decir, para conocer las funciones y funcionamientos reales de la escuela es necesario ver a qué conducen las diferentes redes de escolarización y cómo reparten a la masa de niños escolarizados. Ya que es en el seno de la misma escuela donde tiene lugar las divisiones de la masa escolarizada en dos partes distintas y opuestas.

Las dos redes que existen, según Baudelot y Establet, son: la red primaria-

profesional y La red secundaria-superior.

Esta separación en dos redes está claramente manifiesta en la disposición y decoración de los locales escolares, así como en la vida cotidiana de la misma. Entre estas dos redes establecen oposiciones: *la red primaria-profesional esta dominada por su base (prácticas de repetición de lo visto en la primaria) y la red superior por su fin (las prácticas son progresivamente graduadas orientadas al nivel superior).*

Es decir, en la red primaria-profesional (PP) se enseña el cálculo, nociones de geometría, ortografía, gramática, vocabulario, lectura, recitación, elocución y redacción, con el propósito de que éstos sean todos los conocimientos a aprender. A partir de ello, se dedicarán a revisarlos, profundizarlos y consolidarlos para que tengan el instrumental necesario no para continuar sus estudios, sino para ser distribuidos en lugares definidos de la división social del trabajo. Este instrumental lo caracterizan por ser total (proporciona técnica, moral y civismo) y necesario para la formación general del hombre y del ciudadano; pero también es limitado, se aprenderá lo estrictamente necesario para cumplir con su "destino" en el campo laboral.

Por el contrario, en la red secundaria-superior (SS), la enseñanza se orienta por una preparación para los estudios superiores.

Un ejemplo claro de ello, señala Baudelot y Establet, es que mientras en las PP se enseña el ejercicio de cálculo como un enunciado corto que consta de una pregunta, y en el que la redacción casi no es necesaria; en la SS se trabajan problemas cuya redacción puede ocupar incluso varias páginas y constar de varias preguntas. Mientras que el ejercicio no enseña nada, el problema tiene un valor formativo.

Otra oposición es que mientras en la red PP el trabajo escolar esta dominado por una pedagogía de la holganza y dejar de hacer (nada de tareas, de lecciones para aprender); la red SS esta basado en la selección y el culto a la originalidad individual (la realización de tareas, trabajos escritos, etc. que obligan a distinguirse unos de otros).

Estas oposiciones permiten prohibir el paso de una red a la otra. Las prácticas escolares realizadas en la red PP condenan a sus alumnos/as a no salir sino directamente a la producción.

Nuevamente al igual que Althusser, Baudelot y Establet consideran que es el aparato escolar el más poderoso de todos los aparatos ideológicos a través del cual la burguesía inculca una misma ideología tanto a los burgueses como a al futuro proletariado. Aunque ésta es de forma diferente según la red de que se trate: en la red PP se les somete a la ideología dominante que no es una ideología especial para la clase obrera, ya que ello permitiría reconocerse como una fuerza autónoma, sino más bien un subproducto de la ideología burguesa, que toma la forma de ideología pequeñoburguesa en cuanto exalta la promoción individual, no pueden pasar más que individuos; en la red SS se trata de formar los intérpretes activos de esa ideología burguesa.

3. Pierre Bourdieu: "La escuela como violencia simbólica".

Para Bourdieu, la educación es uno de los medios más efectivos para perpetuar la desigualdad social existente en toda formación social, entendida esta como un sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases sociales. De ahí lo importante que es descubrir los procesos culturales objetivos por medio de los cuáles se genera esta desigualdad. Para ello, el autor hace uso del concepto de "capital cultural", definiéndolo como un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados por una clase social y que es transmitido a través de la familia a los hijos como una herencia, pero de carácter cultural. Es decir, como una herencia cultural expresada en las actitudes de los miembros de las diversas clases sociales (padres e hijos) hacia la escuela, que determina la elección de los estudios de acuerdo a la clase social a que se pertenece.

Ante esta realidad, lo que procede, señala Bourdieu, es cuestionar la responsabilidad que tiene la escuela en la perpetuación de las desigualdades sociales. Frente a la división de la sociedad, la escuela favorece a los privilegiados al no tomar en cuenta, en sus métodos y técnicas de enseñanza, las desigualdades sociales. Les establece a los alumnos/as los mismos derechos y obligaciones, les exige los mismos conocimientos, y con esto el sistema educativo sanciona las desigualdades culturales iniciales y le permite presentar una fachada de igualdad formal en la práctica pedagógica. Transmite una cultura aristocrática que se le hace aparecer al niño/a como la única cultura, como la cultura "universal" y en consecuencia hace aparecer y percibir a quienes tienen esa herencia cultural como los más aptos, es decir, la escuela ayuda a ocultar el hecho de que un don social está siendo asumido como un don natural, a partir

de lo cual se justifica reproducir la desigualdad social. En otras palabras, el sistema escolar, beneficia a quienes, por pertenecer a las clases sociales privilegiadas, están en la posición particular de poseer una herencia cultural en conformidad con la requerida por la escuela (cultura aristocrática, su escala de valores y lenguaje) y exigida a través de los maestros que adoptan estos valores ya sea por su origen social o por adopción voluntaria.

Estos contenidos educativos impuestos los denomina como arbitrarios culturales (no pueden ser deducidos de ningún principio), presentándose una doble arbitrariedad (de la imposición y del contenido impuesto) que conforman lo que denomina la violencia simbólica, pues rompe con todas las representaciones espontáneas de la acción pedagógica como acción no violenta. Así, la escuela se convierte en el monopolio de la violencia simbólica legítima, mientras que el Estado asume el monopolio del ejercicio legítimo de la violencia física.

E. TEORIA DE LA RESISTENCIA

"La empresa de la escuela no es la propaganda. Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para construir un mundo peligroso y desordenado"

CONNELL et.al. 1982.

1. Antonio Gramsci. "La hegemonía como relación pedagógica".

Para establecer el papel que juega la educación, Gramsci revisa y reformula el concepto de Estado, que hasta ese momento se había entendido como aparato coercitivo, para concebirlo como una combinación entre fuerza y consenso, como todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también lograr obtener el consenso activo de los gobernados. Es decir, el Estado debe ser considerado como "equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera, ejercida a través de las organizaciones llamadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)."⁵² Esta "sociedad civil" es uno de los dos ámbitos que conforman al Estado,

⁵² Portanteiro Juan Carlos. La hegemonía como relación educativa. Extractos publicados en "Las dimensiones

siendo la otra la "sociedad política" que se refiere a los aparatos estatales de administración, las leyes y otras instituciones coercitivas cuya función primordial, que no exclusiva, se basa en la lógica fuerza y la represión.

Para Gramsci todos los aparatos de Estado, ya sean de la sociedad civil o de la sociedad política, tienen funciones tanto de consenso como de coerción, siendo el predominio de una función sobre la otra la que le da a los aparatos de Estado su pertenencia a la sociedad política o civil.

La hegemonía la entiende como una práctica que se forma en el interior de la sociedad civil y de sus instituciones, lo cual implica una lucha entre hegemonías en la que se establece una relación pedagógica por parte de cada uno de los contendientes históricos: de aquellos que ejercen la dominación, como de quienes procuran subvertirla. Ello obliga romper con la idea de que para lograr el control ideológico se requiere simplemente proyectar las ideas de las clases dominantes en la mente de las clases subordinadas.

Así, la función principal del Estado es la de crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano, donde los tribunales son los que realizan una función educativa represiva y negativa, y la escuela una función educativa positiva. Esto le permite señalar que la función educadora del Estado es la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica mediante la cual la clase dominante articula los elementos comunes presentes en la visión del mundo de los grupos aliados.

Hegemonía que se logra cuando se crea un "hombre colectivo", "un conformismo social" que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción y, por ende, elabore nuevos tipos de individuos.⁵³ El propósito es lograr que el individuo se incorpore a este modelo colectivo.

Cuando la clase dominante, dice Gramsci, ha perdido ese consenso entonces deja de ser dirigente quedándole solo ser dominante basado en el ejercicio de la fuerza coercitiva. Las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales por lo que se presentan las crisis sociales profundas, abriéndose la posibilidad de una confrontación entre dos "conformismos" en una lucha de

sociales de la educación. Antología". México, Ed. El caballito y SEP Cultura. Pág. 42

⁵³ Idem. Pág. 44.

hegemonías.

Gramsci señala que son los intelectuales los organizadores de la hegemonía, por lo que es necesario revisar este concepto.

Para Gramsci todos los hombres son intelectuales (poseedores de intelecto), pero no todos tienen en la sociedad la función de intelectuales. "Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no solo en el campo económico, sino también en el social y en el político."⁵⁴ Así el empresario capitalista crea al técnico de la industria, al estudioso de la economía política, al organizador de un derecho y cultura; el obrero conforma al organizador sindical, al revolucionario profesional y organizadores de una nueva cultura.

Estos intelectuales son orgánicos en tanto que emergen en ese ambiente y a exigencias de una función necesaria en el campo de una producción económica, y por tanto no son un grupo autónomo e independiente. Así, el intelectual aparece insertado actualmente en la vida práctica como un constructor y organizador permanentemente persuasivo.

El cómo lograr una unidad cultural-social sobre la base de una común y general concepción del mundo tiene cierta similitud con el planteamiento pedagógico, dice Gramsci, que propone establecer el rapport entre maestro y alumno como un rapport activo, es decir, de relaciones recíprocas, "por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro". Donde este rapport pedagógico no queda constreñido a lo escolar, sino que esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad, y en cada individuo respecto a los demás, entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos. Y aún más, se da entre el conjunto de civilizaciones nacionales y continentales.

Esto es lo que explica, comenta Gramsci, la capacidad de mantener una unidad ideológica que ha mostrado la Iglesia Católica, pues han insistido en la unión doctrinal de toda la población, sin permitir que se creen dos religiones, la de los "intelectuales" y la de las "almas sencillas". Lo que han hecho es elaborar y dar coherencia a los principios y problemas que planteaban las masas con su actividad práctica, constituyendo así un bloque cultural y social.

⁵⁴ Gramsci Antonio. La formación de los intelectuales. México, 1981. Colección 70 Ed. Grijalbo. Pág. 21.

Gramsci propone un sistema escolar que inicie en una escuela única de "cultura general, humanística, formativa, que conforme el desarrollo de la capacidad de trabajo (técnica e industrialmente) y el desarrollo de la capacidad intelectual. De este tipo de escuela única... a través de repetidas experiencias de orientación profesional, se pasará a una escuela especializada o al trabajo productivo." Esto es un reconocimiento a la necesidad de vincular la cultura con la producción, dejando de lado la contradicción entre humanismo y técnica.

Es a partir de su concepto de hegemonía que Gramsci analiza la pedagogía y la escuela como elemento central para la constitución de los sujetos sociales.

2. Michael Apple: ¿La escuela una "pequeña caja negra"?

Apple señala que la escuela se ha querido ver como una "caja negra" a la que se le mide en la entrada de los estudiantes y luego a la salida o cuando los adultos se incorporan al trabajo. Con estos análisis, se han seguido dos caminos; por un lado la realización de consideraciones generales y macroeconómicas de la tasa de recuperación de la inversión, y por el otro, el ubicar a la escuela como reproductora de desigualdades sociales.

Estas dos visiones han dejado de lado la cuestión central de cómo se construyen estos efectos dentro de la escuela. Para ello, Apple señala que si un elemento crítico en el fortalecimiento del dominio ideológico de ciertas clases es el control de las instituciones sociales que preservan y producen conocimiento, y seleccionan una "realidad", entonces es importante entender a las escuelas como mecanismos de distribución cultural, pero señalando porqué ciertos significados sociales y culturales son los distribuidos y no otros.

Para ello Apple plantea la necesidad de investigar el conocimiento escolar o currículum, encontrando que existen tres enfoques del mismo: como logro académico; papel de las escuelas como mecanismos de socialización; y, sociología del conocimiento escolar.

Logros académicos

Para este enfoque el conocimiento curricular no es el problema, éste es aceptado como dado, como neutro, y entonces lo importante es hacer comparaciones entre grupos sociales, escuelas, niños, etc. Tiende a centrarse en la

determinación de las variables que tienen mayor impacto en el éxito o fracaso de un individuo o de un grupo en la escuela, como por ejemplo, los antecedentes sociales de los estudiantes.

Enfoque de la socialización

Su interés primordial es explorar cuáles son las normas y valores sociales que se enseñan en la escuela. Se establece como dado el conjunto de valores sociales y luego se estudia cómo la escuela, en tanto agente de la sociedad, socializa a los estudiantes en la aceptación del conjunto de normas y disposiciones "compartidas".

Estos dos enfoques se olvidan, señala Apple, totalmente de las funciones latentes de la forma y del contenido del currículum escolar.

Enfoque de la sociología del conocimiento escolar

En este enfoque se plantea cómo una sociedad se estabiliza ella misma. Si cualquier sociedad que aumenta el abismo relativo entre, digamos, pobres y ricos, en el control y acceso a capital cultural y económico, debe ser cuestionada, ¿De qué manera se legitima esta desigualdad?, ¿Cómo se mantiene esta hegemonía?

Una posible respuesta, dice el autor, es que:

- Enriquecen y dan legitimidad a tipos particulares que están relacionados en formas económicas desiguales. Así, las escuelas consideran más importantes las clases de conocimientos denominadas como conocimientos técnicos, a diferencia de la estética y la humanística. Apple señala la necesidad de retomar algunas consideraciones de carácter económico:
- El sistema económico está organizado de tal manera que puede crear solamente una cantidad determinada de trabajos y mantener aún altos niveles de ganancia para las corporaciones. El sistema económico es un generador natural de niveles especificables de desempleo y subempleo (agregándose el trabajo no remunerado de la mujer en su hogar).
- Este modelo se ocupa fundamentalmente de la maximización de la producción de ganancias y solamente se interesa en forma secundaria de la distribución de recursos y empleo. Este modelo parece ser válido para el conocimiento en relación con una economía así.
- "Una economía corporativa requiere de la producción de conocimientos

técnicos de alto nivel para mantener funcionando adecuadamente el aparato económico y para hacer más sofisticado en la maximización de oportunidades para la expansión económica. Dentro de ciertos límites, lo que realmente se requiere no es la distribución amplia de este conocimiento de alto nivel entre la población en general. Lo que más necesita es maximizar su producción⁵⁵.

De nuevo, la producción de una "mercancía" particular (en este caso el conocimiento de alto nivel), señala el autor, importa más que la distribución de esa mercancía particular, y en la medida que no interfiera con la producción de conocimientos técnicos, también se puede tolerar las preocupaciones por distribuirlo de manera equitativa.

Ello permite explicar los debates acerca del ingreso a la Universidad, y de por qué las escuelas y los programas (currícula) parecen estar organizados hacia la vida universitaria, en términos del dominio de los currícula centrados en un tema y el prestigio otorgado a las áreas de currículo diferente. También las grandes disparidades que vemos en los niveles de financiamiento para las innovaciones en las áreas técnicas y, digamos, las artes.

Una razón principal para que los currícula centrados en las ciencias exactas dominen en la mayoría de las escuelas, por la que los currícula integrados (ciencias, artes y humanidades) se encuentran en relativamente pocas escuelas, es el resultado, por lo menos en parte, del lugar de la escuela en la maximización de la producción de conocimientos de alto nivel. Esto está muy relacionado con el rol de la escuela en la selección de agentes que llenen las posiciones sociales y económicas en una sociedad relativamente estratificada.

Pero, señala Apple, ver la escuela como espacio de distribución y reproducción podría orillar a suponer que no hay una resistencia importante que enfrente ese poder y que, por tanto, ayudar a la escuela es apuntalar al sistema dominante. Para enfrentar ello, Michael propone recuperar lo que sucede en las acciones cotidianas dentro de la escuela que conforman una práctica humana real de grupos conscientes de actores humanos.

⁵⁵ Apple W. Michael. Reproducción ideológica, cultural y económica, en "La nueva sociología de la educación", de Patricia de Leonardo, México, 1986. Pág. 89.

"El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión"

Freire Paulo. 1996

3. HENRY A. GIROUX: "Educación: reproducción y resistencia".

Giroux parte de realizar una crítica a la teoría de la reproducción por su énfasis en la idea de dominación, "...las escuelas se ven a menudo como fábricas o prisiones, los maestros y los estudiantes por igual actúan como peones y soporte de roles constreñidos por la lógica y las prácticas del sistema capitalista"⁵⁶. Esta posición de la reproducción implica restar importancia a la intervención humana y por ende a la noción de resistencia. Ante esta posición se ha alzado la "teoría de la resistencia", que busca determinar si existe una diferencia sustancial entre la existencia de varias formas de dominación estructural e ideológica y su desarrollo real y sus efectos. En el estudio sociológico de lo educativo, señalan, es necesario, al estudiar a los maestros y a los alumnos/as en situaciones escolares concretas, no ignorar las contradicciones y las luchas existentes en las escuelas. Reconocer cómo los maestros, los estudiantes y otros agentes humanos llegan a juntarse dentro de un contexto histórico y social específico para construir y reproducir las condiciones de su existencia. De resaltar la importancia de la intervención humana y de la experiencia como los puntos teóricos claves para analizar la relación compleja entre las escuelas y la sociedad dominante. Verlas de esta manera es hablar de la teoría de la resistencia, que otorga importancia central a las nociones de conflicto, lucha y resistencia, según veremos más adelante.

Al realizar este análisis, Giroux afirma que "Las escuelas no solo están determinadas por la lógica de la fábrica o de la sociedad dominante, no son meramente instituciones económicas, son también espacios políticos, culturales e ideológicos que existen de alguna manera en forma independiente de la economía capitalista de mercado. Por supuesto que operan dentro de los límites establecidos por la sociedad pero funcionan en parte para influir y conformar

⁵⁶ Giroux Henry A. Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico. Extractos publicados en "Las dimensiones sociales de la educación. México, Ed. El caballito y SEP Cultura. Pág. 151.

estos límites sean económicos, ideológicos o políticos.⁵⁷

Mientras que las teorías de la reproducción se centran en el estudio del poder y sobre la manera en que la cultura dominante asegura el consenso y la derrota de las clases y grupos subordinados, la teoría de la resistencia rescata la existencia de las culturas subordinadas que muestran momentos de autoproductión (resistencia), y de reproducción. "Las culturas subordinadas... se forjan dentro de los condicionamientos conformados por el capital y sus instituciones, como las escuelas, pero las condiciones dentro de la cuáles esos condicionamientos funcionan varían de escuela a escuela y de vecindad a vecindad"⁵⁸.

Este aspecto se explica en tanto que la teoría de la resistencia considera que "el poder no es unidimensional; es ejercido no sólo como modo de dominación sino también como acto de resistencia o como expresión de la fuerza inmediata de la dominación"⁵⁹. Ello implica que el comportamiento expresado por los grupos subordinados no puede ser reducido al estudio de la dominación o de la resistencia.

Si para los reproducciónistas las esperanzas de desafiar y cambiar las características de la escolaridad son muy pocas o casi nulas, en la teoría de la resistencia se postula como inherente al concepto de resistencia la existencia de una esperanza expresa para la transformación radical.

Giroux plantea las siguientes características de la teoría de la resistencia:

- ❖ Presentan un concepto de reproducción "conforme a la cual la subordinación de las clases trabajadoras es vista no solo como resultado de los condicionamientos estructurales e ideológicos incorporados en las relaciones sociales capitalistas sino como parte del proceso de autoformación de la clase trabajadora misma"⁶⁰. Un ejemplo de ello, señala Giroux, son los estudiantes que rechazan activamente la cultura escolar y que a menudo demuestran una lógica y una visión del mundo que confirma, más que cuestiona, las relaciones sociales capitalistas, existentes.

⁵⁷ Idem. Pág. 154.

⁵⁸ Idem. Pág. 155.

⁵⁹ Giroux Henry. Teoría y resistencia en educación. México, 1995. Ed. Siglo XXI-UNAM. Pág. 145.

⁶⁰ Giroux Henry "Teorías de reproducción...". Pág. 156.

- ❖ Importancia de la intervención humana, recuperando las experiencias activas, colectivas y en desarrollo de los grupos oprimidos. Esto lleva a enfatizar la importancia de la producción cultural.
- ❖ Profundización de la noción de autonomía relativa. Noción que apunta a aquellos momentos no reproductores que constituyen y apoyan la noción crítica de intervención humana. Existe un rol activo de la acción y la experiencia humanas como eslabones claves que median entre las determinantes estructurales y sus efectos vividos.
- ❖ Rechazan la noción de dominación ideológica como algo que lo abarca todo y que es unificada en su forma y contenido, ya que "las mismas ideologías dominantes son con frecuencia contradictorias como lo son las diferentes facciones de las clases dominantes, las instituciones que están a su servicio y los grupos subordinados bajo su control"⁶¹. Las diferentes facciones de la clase dominante representan enfoques distintos, y en competencia, del problema del control social y de la acumulación del capital, pero amarradas firmemente a mantener las estructuras económicas e ideológicas que subyacen en la sociedad capitalista.

Giroux realiza una serie de críticas a las teorías de la resistencia que le permiten esbozar algunos aspectos de lo que denomina "teoría crítica de la enseñanza" o "pedagogía crítica":

- ❖ Una primer crítica es que si bien la teoría de la resistencia realiza estudios de aquellos espacios donde los grupos subordinados desafían a la cultura dominante, hace falta que conceptualicen el desarrollo histórico de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de la lucha y la resistencia. Ello porque un acto de oposición no siempre es un acto de resistencia como respuesta clara a la dominación. Un comportamiento de oposición puede ser una expresión de poder que se manifieste mediante los intereses y discursos de los peores aspectos de la racionalidad capitalista, de la lógica dominante más que de la lógica liberadora. Estas teorías han caracterizado a las escuelas exclusivamente por formas de dominación ideológica. No se considera que también son instituciones represivas que pueden llegar a utilizar los tribunales para asegurar la

⁶¹ Giroux Henry. Teoría y resistencia en educación. México, 1995. Ed. Siglo XXI-UNAM. Pág. 136.

asistencia obligatoria a la escuela. Por lo que un acto de oposición puede ser solo respuesta a un acto represivo de la cultura dominante y no una protesta de su existencia.

De ahí la importancia de que ante un acto de oposición es importante entender su naturaleza, ubicándolo en un contexto más amplio para descubrir en qué medida pone de relieve, implícita o explícitamente, la necesidad de luchar contra el dominio y la sumisión.

- ❖ Las teorías de la resistencia rara vez toman en cuenta cuestiones de género y de raza, sino más bien de hombres y clases sociales.

Esta teoría no han sabido definir el patriarcado como modo de dominación que al mismo tiempo que atraviesa varios ámbitos sociales, es una mediación entre hombres y mujeres, tanto entre diferentes formaciones sociales de clase como dentro de cada una de ellas. Es importante estudiar, señala Giroux, cómo las mujeres, en diferentes grados, experimentan formas duales de dominio tanto en la casa como en sus centros de trabajo (entre ellos la escuela). Y derivar de ellos las formas de resistencia desde una posición de género o de raza.

- ❖ Las teorías de la resistencia "se han centrado principalmente en los actos públicos de los estudiantes de comportamiento rebelde"⁶².

Esto los ha llevado a ignorar formas menos obvias de resistencia e interpretar erróneamente el valor político de oposición abierta. Tal es el caso del uso del humor para perturbar la clase, ignorar las indicaciones del profesor o presionar para distraerlo, como intento de desarrollo de espacios colectivos en contra del quehacer individualista de la escuela.

Cualquier tipo de comportamiento puede ser una forma de resistencia si surge de un cuestionamiento ideológico de las ideologías represivas que caracterizan en general a las escuelas. Si estos actos, señala Giroux, involucran una respuesta política, consciente o inconsciente, a las relaciones de dominio proyectadas por la escuela, entonces se está resistiendo la ideología de la misma. Ello puede ser válido incluso en los casos en que teniendo la percepción de lo que hay detrás de las mentiras y promesas de la ideología dominante, no se opte por asumir formas extremas de rebeldía. Cuestión que pudiera deberse, en algunos casos, a que esta actitud pudiera

⁶² Giroux Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. México, Pág. 60

dar como resultado una falta de poder en el presente y futuro.

- ❖ Las teorías de la resistencia no han puesto suficiente atención en el hecho de cómo la dominación llega hasta la estructura misma de la personalidad. Para enfrentar este aspecto Giroux sugiere "develar la génesis y la operación de aquellas necesidades construidas socialmente que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias"⁶³. De cómo las ideologías hegemónicas funcionan para hacer que los grupos subordinados no creen necesidades que vayan más allá de la lógica de mercado con su voracidad egoísta, agresiva, y calculable de los intereses capitalistas que perpetúan sistemas de explotación y la servidumbre de la humanidad. Importan las necesidades de carácter radical que busquen nuevas relaciones entre hombres y mujeres, entre las generaciones, entre las razas, y entre la humanidad y la naturaleza; organizadas en torno al deseo de un trabajo significativo, de solidaridad y de las libertades emancipadoras.

Giroux señala que la teoría de la resistencia cambia de fundamento teórico al redefinir las causas y el significado del comportamiento de oposición al considerar que poco tienen que ver con una inadaptación sea innata o aprendida, sino que tiene que ver con una indignación moral y política. En ella las categorías centrales son intencionalidad, conciencia, significado del sentido común y naturaleza y valor del comportamiento no discursivo. Aquí, el poder no se concibe como unidimensional, sino que se ejerce no solo como un modo de dominio sino también como un acto de resistencia. Y es precisamente en esta noción radical de resistencia se da como inherente la esperanza expresa de una transformación radical, idea ausente tanto en las teorías funcionalistas, como las reproduccionistas.

Giroux señala algunas pautas generales que permiten hacer una distinción entre las formas de comportamiento de oposición para señalar en qué casos se trata de una actitud de resistencia. "En el sentido más general,... la teoría de la resistencia debe situarse en una perspectiva que tome la noción de emancipación como su interés conductor. Es decir, la naturaleza y significado de un acto de resistencia debe definirse por el grado en que contiene posibilidades de un desarrollo de... un compromiso con la emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y de la

⁶³ Idem. Pág. 61.

objetividad"⁶⁴. Para analizar si se trata de un acto de resistencia, es necesario descubrir el grado en que pone de relieve, implícita o explícitamente, la necesidad de luchar en contra de la sumisión y el dominio, que proporcione oportunidades teóricas para la autoreflexión y para la lucha a favor de la emancipación individual y social. Si la oposición suprime las contradicciones sociales y no desafía a la lógica de la dominación ideológica, entonces no se trata de un acto de resistencia, sino de conformismo.

En algunos casos, comenta Giroux, un acto de resistencia puede ser ambiguo, como es el caso de comportamientos que no hablan por sí solos (por ejemplo un maestro que no prepara sus clases), siendo necesario entonces considerar la interpretación que proporcione el propio sujeto, o profundizar en las condiciones históricas y sociales de donde proviene y se desarrolla el comportamiento. Pero los individuos pueden no explicar las razones de su comportamiento o mostrar una interpretación distorsionada, de ahí que sea importante considerar el contexto de las prácticas sociales y de los valores de donde surge el comportamiento. "Tal referente puede encontrarse en las condiciones históricas que impulsan el comportamiento, en los valores colectivos de un grupo homogéneo y en prácticas que pertenecen a otros ámbitos sociales, como la familia, el lugar de trabajo o la iglesia"⁶⁵. Este ejemplo hace ver que el significado de un comportamiento no es sinónimo de una lectura literal basada en la acción inmediata, sino que es necesario ir más allá del mismo y buscar el interés que subyace en su lógica, frecuentemente oculta.

Esta teoría radical de la resistencia aporta elementos para una enseñanza crítica al ayudar a revelar algunas prácticas escolares cuya meta fundamental es el control tanto del proceso de aprendizaje como la capacidad para el pensamiento y la acción críticos. Tal es el caso de los intereses ideológicos que son parte de los diferentes sistemas de mensajes en la escuela (planes de estudio, sistemas de instrucción, y de los modos de evaluación). Con base en ello Giroux señala que si bien las escuelas no van a cambiar la sociedad, la teoría de la resistencia puede permitir crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales. "...es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: luchar

⁶⁴ Ibid. Pág. 62.

⁶⁵ Ibid. Pág. 63.

por una vida cualitativamente mejor para todos⁶⁶.

Desde esta perspectiva, propone construir una pedagogía radical, entendida como un proyecto político que debe desarrollar "un discurso que convine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad"⁶⁷. No basta con señalar a la escuela como un espacio que busca la imposición de la ideología de la clase dominante, donde los profesores cumplen ciertas funciones acordes con esta finalidad, sino que es necesario dar cuenta de ella como un ámbito de lucha y de posibilidad.

Es necesario, comenta Giroux, revelar las oportunidades que existen en las escuelas para las luchas y reformas democráticas en el trabajo cotidiano. De que los profesores experimenten su trabajo de un modo crítico y potencialmente transformador. Para ello considera dos elementos importantes: "la definición de las escuelas como esferas públicas democráticas, la definición de los profesores como intelectuales transformativos"⁶⁸.

En general, su concepto de escuelas como esferas públicas democráticas es en el sentido de considerarlas como lugares donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia y examinar cómo se automanifiesta el discurso de dominación en formas de conocimiento, organización social, ideología de los profesores y relaciones de profesor-estudiante; y que proporcione las condiciones ideológicas y materiales necesarias para educar a los alumnos/as de manera crítica. Con relación al intelectual transformativo, que considera debemos ser los docentes, lo señala en contraposición al papel que cada reforma educativa ha pretendido asumamos: reducirnos a la categoría de técnicos superiores que se encarguen de llevar a la práctica lo que dictan expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. Es importante, comenta Giroux, recuperar la idea de que el trabajo docente es una forma de trabajo intelectual y no solo instrumental, y en ese reconocimiento la tarea docente debe ser el educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, que, de considerarlo necesario, se den a la tarea de transformar aquellos espacios antidemocráticos, de luchar por superar las

⁶⁶ Idem. Pág. 65.

⁶⁷ Giroux Henry A. Los profesores como intelectuales. México, 1990. Ed. Paidós. Pág. 34.

⁶⁸ Idem. Pág. 34.

injusticias económicas, políticas y sociales para humanizarse ellos mismos como parte de esa lucha. Los intelectuales transformativos tienen que manifestarse contra estas injusticias tanto dentro como fuera de las escuelas.

F. Análisis de mi práctica docente.

Después de describir las funciones que realizo como docente del servicio de USAER, y de comentar las principales corrientes sociológicas que han influido en la educación, me interesa analizar mi práctica a la luz de la Teoría de la Resistencia para entender de qué manera y por qué motivos una indicación de transformación de servicio educativo dada por las autoridades, no es seguida puntualmente; de los impactos que esto ha tenido en mi actual quehacer docente; de si los actos cotidianos de mi práctica (apropiación de planes de estudio, relación con las autoridades educativas, formas de enseñanza y evaluación, etc.) están en la lógica de la sumisión o de la resistencia. Ello con el propósito de esbozar las posibilidades del maestro de educación especial de poder incidir, dentro de una perspectiva de cambio, en las condiciones materiales y de funcionamiento en general de su centro de trabajo, orientado a mejorar el apoyo a estudiantes, docentes y padres de familia. Enmarcado en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión impuestos por el sistema capitalista.

Imposición del proyecto de Integración

La institución en que laboro no se transformó de Unidad de Grupos Integrados a Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular USAER por decisión de los docentes que la integramos, no se nos hizo partícipes del proceso, sino que se nos obligó a acatar una disposición oficial. Pero tampoco fue un capricho de las autoridades intermedias (supervisores, jefes de región y/o directores generales de USEI), aunque sí con su complicidad y presiones a través de una simple difusión de los propósitos y la implantación de medidas administrativas.

Esta reorientación obedece al proyecto de Modernización Educativa impulsado por el Estado mexicano a quien le ha sido impuesto (pero ha aceptado) por las políticas monetaristas, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, bajo el marco del Neoliberalismo del cual señalamos los principales puntos de su doctrina:

- 1) "Absoluta libertad del mercado contra cualquier reglamentación o intervención

del Estado. Sólo la total desreglamentación del mercado puede asegurar inversiones, expansión económica y prosperidad.

- 2) Privatización de los servicios públicos.
- 3) Compresión de los gastos públicos y en particular de los gastos sociales (salud, educación). Reducción del número de funcionarios. Contención de sus salarios. Estabilidad monetaria y disciplina del presupuesto.
- 4) Reforma fiscal, con disminución de los impuestos directos, en particular sobre los rendimientos más altos. Atracción de los capitales financieros especulativos, gracias a políticas fiscales favorables.
- 5) Mayor competitividad en el mercado mundial, gracias a la compresión de los salarios.⁶⁹

Basta con revisar los periódicos del país para señalar que varios de estos puntos han sido llevados a la práctica.

En cuanto a educación básica, se implementó la Modernización Educativa, reformas al artículo tercero de la Constitución, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, y la nueva Ley General de Educación.

Históricamente hablando, en Educación Especial se ha pasado de la configuración de un subsistema y su institucionalización, a la política de Integración. En las actuales condiciones socioeconómicas se ha impuesto la reorientación de los centros de trabajo de Educación Especial bajo el principio de la integración educativa de los alumnos/as que presentan, lo que hoy se denomina, Necesidades Educativas Especiales, estableciéndoles un carácter interactivo, es decir, "la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, en sus características, sino también en las características del contexto escolar en el que se encuentra"⁷⁰. Es decir, aún cuando dejan atrás el definir las causas esenciales de tal falta de aptitud como un problema exclusivo del niño/a, "amplían" considerande ahora al aula, la escuela y la comunidad circundante. Pero todo ello desvinculado de la situación de pobreza económica, social y cultural, común a la de estos niños/as, producto del desarrollo histórico propio del sistema capitalista que se interesa básicamente por maximizar las ganancias de las clases empresariales a través de la explotación de las clases trabajadoras.

⁶⁹ Löwy Michael. La educación contra el neoliberalismo, en Revista Convergencia Socialista. Año 1, Nº 1. México julio/agosto de 1997. Pág. 8.

⁷⁰ Dirección de Educación Especial. Cuadernos de integración educativa Nº 4. México 1994. Ed. D.E./SEP. Pág. 6.

Bajo un esquema de "cambio" o "modernización", se pretende legitimar dicha imposición, apropiándose de un sentimiento de la sociedad civil que es el estar en contra de la segregación del ser humano y su exigencia de igualdad para los niños/as independientemente de sus características culturales, físicas, cognitivas, religiosas, étnicas, etc. Como lo plantea Gramsci, se busca lograr la hegemonía creando "un conformismo social" que adecue la moralidad de las masas a las necesidades del aparato económico de producción.

Esta imposición está mediada, en parte, por las concepciones de cada nivel de autoridad: Unidad de Servicios Educativos de Iztapalapa (USEI) o el resto del Distrito federal, de los directores de cada región dentro de USEI y de los supervisores tanto de educación especial como de educación básica (donde primero se impone la transformación en USAER es en la Región Centro a instancia de la supervisora de educación especial). Constatándose lo que Giroux afirma "son con frecuencia contradictorias, como lo son las diferentes facciones de las clases dominantes, las instituciones que están a su servicio y los grupos subordinados bajo su control"⁷¹, diferencias unificadas en el firme compromiso de llevar adelante la implementación de los proyectos educativos que se les señala desde la Secretaría de Educación pública, sin interesarse por propiciar la real participación de los verdaderos actores del acto educativo: docentes, padres de familia y alumnos.

Por otra parte, ha influido el nivel de oposición que se ha manifestado por sectores del magisterio e incluso grupos de padres de familia, pero de una manera desorganizada y aislada.

En los hechos, con la política de integración de las instituciones de educación especial (Unidades de Grupos Integrados; Centros Psicopedagógicos; y, Centros de Orientación, Evaluación y Canalización), se ha desmantelado su carácter nacional, sus departamentos y cuadros técnicos de investigación y actualización docente. Es decir, se ha hecho real uno de los principios de la doctrina del neoliberalismo señalado líneas arriba: *compresión de los gastos públicos y en particular de los gastos sociales en educación, y, reducción del número de funcionarios.*

Esta situación es más clara si consideramos que no sólo se está planteando un

⁷¹ Giroux Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. México, Pág. 58.

desmantelamiento del anterior sistema de educación especial, sino que se considera que "El cambio del enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica"⁷². ¡Ahora sobre los hombros de las USAER descansa la responsabilidad de resolver todas las problemáticas en cuanto a calidad en la educación básica!. Entre ellos el orientar al docente de escuela primaria, eliminándose a la vez los sistemas de actualización magisterial, pues solo subsiste los cursos sabatinos o nocturnos bajo el esquema de la discriminatoria e individualista Carrera Magisterial (agreguemos que un gran porcentaje de docentes asiste más por adquirir tres puntos que por deseos de actualizarse); las escuelas de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional en sus opciones fuera de tiempos del turno de trabajo; y la organización propia de los docentes en el espacio tan limitado de una vez al mes de las reuniones de Consejo Técnico Escolar, y de otras formas que es necesario documentar.

Al ser una transformación impuesta se propició por ese sólo hecho, en concordancia con lo que señala Giroux, el surgimiento de una actitud de oposición de los docentes y mía que nos impulsó, en un primer momento, a tratar de detener ese proyecto buscando la vinculación con las demás instituciones y, a través de la sección 9 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, con el resto del Distrito federal sin haber sido capaces de impedirlo*. Pero sí influimos tanto en el tiempo de aplicación del modelo, recuérdese que la USAER 10 fue la última en transformarse después de fuertes presiones por parte de las autoridades educativas, como en la forma que tomo este proceso, según se verá más adelante.

Por ahora es importante señalar que mi oposición al proyecto de integración en parte estaba dada por mi concepción retomada de la teoría de la reproducción, que es la que nos tocó revisar durante mi estancia en la Universidad Pedagógica (1979-1983), y que al parecer se hizo de manera dogmática (era presentada

⁷² Dirección de Educación Especial. Cuadernos de integración educativa N° 1. México 1994. Ed. D.E.E/SEP. Pág. 15.

* Lo que sucedió en este intento de oposición y rechazo a la Integración y su explicación, debiera ser motivo de estudio aparte por su magnitud, más que por ser ajena, para entender lo forma en que se asume actualmente la reorientación de las instituciones de educación especial. (El autor).

como "la verdad") y libresca (sin relacionarla con la práctica), en tanto que señalaba, como se ha comentado en el apartado de la Teoría de la Reproducción, al Estado como un bloque homogéneo controlado por la clase social propietaria de los medios de producción. Aquí, la escuela se convierte en uno de sus "aparatos ideológicos de Estado" cuyas funciones eran la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Por tanto, si este Estado señalaba la reorientación de los servicios de educación especial, entonces, era necesario oponerse. Ello aunado a que en la práctica no se daba un claro apoyo a las instituciones de educación especial por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, como he señalado anteriormente y lo haré también más adelante, es claro que se han hecho una serie de actividades que, a la luz de los planteamientos de Giroux, pueden llegar a convertirse en actos verdaderos de resistencia.

Por ejemplo, una demanda de la integración es trabajar con relación a las necesidades de la primaria, cuestión que asumía como la aceptación del modelo y por tanto me resistía a realizarlo (entre otras cosas, me negaba a participar en las juntas de consejo técnico de la primaria). Esta actitud es necesario reconsiderarla si acepto que el Estado no es un bloque homogéneo, que sus políticas están influidas, aunque muchas de las veces de manera mínima, por la participación e inconformidad de las clases subalternas, y que, principalmente y como lo señala Giroux,

"Mientras que los teóricos de la reproducción centran su atención casi exclusivamente en el poder y en cómo la cultura dominante asegura el consentimiento y la derrota de las clases y grupos subordinados, las teorías de la resistencia reivindican un grado de creatividad e inventiva en las culturas de estos grupos. La cultura, en este caso, se constituye tanto por obra del grupo mismo como de la sociedad dominante. Las culturas subordinadas —la clase trabajadora u otras— participan de momentos de autoproducción así como de reproducción"⁷³.

De este análisis es importante tratar de descubrir si la práctica realizada es, según Giroux, "un síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos"⁷⁴.

⁷³ Giroux Henry A. Teorías de la reproducción y la resistencia . . . México Pág. 39.

⁷⁴ Giroux Henry. Teoría y resistencia en educación. México, 1995. Ed. Siglo XXI-UNAM. Pág. 16.

Lo real

Existe un documento que señala el funcionamiento de la USAER⁷⁵, pero es de carácter general en cuanto a evaluación, atención y orientación de alumnos, Padres de familia y docentes de primaria. Situación que aprovechamos para no sujetarnos a la serie de presiones que recibimos tanto de autoridades de Primaria como de educación especial, quienes bajo su óptica de lo que debería ser la USAER (atender no sólo los alumnos/as de la escuela de adscripción, sino los de toda la zona escolar; recibir, indiscriminadamente, todos los alumnos que enviase el docente de primaria; exigir cantidad sin mayor atención a la calidad, etc.).

Esta situación, junto con la decisión de los docentes que conformamos la USAER de moldear una institución que respondiera a la población a atender y de lo que se podía ofrecer desde las características del personal docente y equipo de apoyo, nos dimos a la tarea de elaborar horarios de atención; definir sólo atender los tres primeros grados escolares y no los seis; fijarnos una meta en cantidad de alumnos (quince) de acuerdo con las posibilidades de atención y no sólo a un número; implementar un Taller de matemáticas, tomando tiempos extras al dado para juntas técnicas, como opción de actualización docente de carácter autogestivo; creación de dos comisiones conjuntas con algunos docentes de la primaria a partir de sus necesidades; y la elaboración de folletos de ejercicios para alumnos como una forma de realizar propuestas concretas a los docentes, pero también con la intención de propiciar el trabajo de grupo entre el personal de la USAER. Es decir, en los hechos no hemos seguido puntualmente las indicaciones de la autoridad acerca de cómo debe funcionar esta USAER, sino que hemos pretendido impulsar una participación del conjunto del personal, tanto de la USAER como, en menor medida, de la primaria.

En un principio todo el personal de la USAER se aglutinó ante la incertidumbre de una nueva forma de trabajo no decidida por todos. Sin embargo, parte de ellos han buscado la comodidad de las rutinas de las primarias, tratando de establecer acuerdos (no siempre explícitos) para la entrada o salida de la institución en horario diferente al marcado para la jornada de trabajo. Esto se ha

⁷⁵ Dirección general de Educación Especial. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. México 1994. Documento mimeografiado.

hecho posible, porque, como se señaló anteriormente, son los directores de las primarias los que elaboran el reporte de incidencias (faltas y retardos), siendo este un espacio de negociación a cambio de plegarse a sus deseos, a pesar de que no correspondan a sus funciones (por ejemplo, preparar la ronda para concurso de zona). Esta situación ha impactado en la cantidad de asistentes al taller de matemáticas, en cantidades antes señaladas. Pero a la vez se ha fortalecido la decisión de avanzar en conjunto, pero sin quedar claras las formas y los propósitos a mediano y largo plazo.

El estar en escuelas primarias diferentes ha mostrado sus aspectos negativos que obligan a actuar de manera individualizada, pero también positivos en tanto que se tienen experiencias diferentes, que no siempre han sido aprovechadas por no habernos dotado de espacios mayores de reunión. El de mayor constancia, participación colectiva y tiempo, ha sido precisamente el Taller de matemáticas. Todo este conjunto de actividades permite, como lo comenta Giroux, resaltar la importancia de la intervención humana y de la experiencia como los puntos teóricos claves para analizar la relación compleja entre las escuelas y la sociedad dominante. Lo que se indica (formas de funcionamiento de la USAER) esta mediado por la intervención humana.

El entorno físico.

Como se describió anteriormente, a pesar de ser una sola USAER, cada aula de apoyo tiene características diferentes. Definidas, por una parte, por la concepción que tiene la directora de cada primaria acerca de su responsabilidad ante esta institución, y, por otra, de los niveles de resistencia de los docentes de USAER asignados. Así, en mi caso, la primaria nos ofrecía los sanitarios del tercer piso, pero como no lo aceptamos por la imposibilidad de desaparecer los olores a orines penetrados tanto en su piso como en las paredes, y del poco espacio que significaban, tuvimos que exigir, conjuntamente con la otra profesora y la directora de USAER, un mejor lugar. Esto nos valió contar actualmente, sino con aula con todas las características deseadas, sí con un espacio que permite un mínimo de condiciones para realizar nuestro trabajo pero que debe ser mejorado.

En contraste con el tiempo que se nos llevamos para lograr nuestra aula (ocho meses), la autoridad acondicionó un espacio con el mobiliario necesario para un

módulo de atención al público en aproximadamente un mes!. Junto con éste, los mejores espacios, tanto en dimensiones como en mobiliario, son los de la Jefatura de sector y de la supervisión de zona. Ello ejemplifica lo que comenta Althusser al señalar que, "El espacio se organiza de diferente manera en el edificio de la escuela según se sea miembro de la administración, maestro, secretaria o estudiante"⁷⁶, como un "reflejo", en la escuela, de la división social del trabajo.

Relación docente USAER-alumnos.

Dado que atiendo grupos de máximo cinco alumnos/as, me coloco en ventaja con relación a los docentes de primaria que tiene un promedio de treinta y cinco alumnos/as. Al propiciar una interacción entre los alumnos/as intento que conciban el derecho de participar, de opinar y de equivocarse, tratando de que ellos reconstruyan los conocimientos ante los cuáles presentan dificultades. Esto también me lo permite el contar con una mesa y sillas que facilita maneras de sentarse frente a frente para el intercambio de opiniones. Sin embargo, los alumnos/as reflejan conductas que realizan en el salón de primaria, insistir en que se les califique lo realizado, no siempre respetar turnos, pelearse por quedarse con la mayor parte del material didáctico aunque se les haya hecho la observación de que es de uso para todos los integrantes del equipo, etc. Es decir, reflejan formas de interacción basadas en la competencia individual, más que en el compartir colectivo. Estas actitudes van sufriendo cambios, orientándose a la cooperación, conforme transcurren sus asistencias al servicio de USAER.

Con relación a la evaluación, esta tiene un carácter de establecer los avances de los alumno/as, sin definir una calificación numérica. Es decir, no es utilizada como instrumento de sanción para los que "se porten mal", no es una medición, sino un momento de reconocer, para el alumno/a y para mí, la situación en que se encuentra con relación a los temas de primaria y de la forma en que se realizan las actividades. Sin embargo, dentro de este momento de evaluación no ha sido contemplado directamente el papel que ha jugado el docente de grupo, ni la familia.

En general, aun cuando trato de organizar las actividades con los alumnos

⁷⁶ Op. Cit. Pág. 41.

buscando su participación activa, esto lo llevo bajo el planteamiento un tanto pedagógico de que ellos realicen la construcción del su conocimiento escolar con base en materiales didácticos, ejercicios impresos y libros de texto y confrontación de opiniones entre ellos. No lo concebía desde el planteamiento de la pedagogía crítica de Giroux, donde la meta es que logren conocimientos y experiencias emancipadoras frente a un sistema que pretende la dominación total de los individuos.

Relación docente de primaria-alumnos/as.

En las visitas a grupos de la primaria el tipo de interacción que se observa, y que es propiciado en parte por la forma en que organiza el docente sus actividades, es el arriba señalado. El docente considera que sus alumnos/as no tiene nada que aportar pues "no saben" y por tanto no pueden opinar, reproduciendo esta actitud ante nosotros cuando señalan que sí "sabemos porque somos especialistas y ellos no. Con ello muestran que no son conscientes del conocimiento práctico acumulado por su experiencia e intercambio informal de opiniones para con otros docentes. Aunque hay que señalar que en diferentes ocasiones han introducido algunas actividades que propician intercambio de opiniones entre sus alumnos/as. Es decir, aunque a simple vista pareciera que los docentes son simples peones de la clase dominante al propiciar la pasividad en sus alumnos/as, existen actitudes de rechazo hacia esa función queriendo ser actores de su quehacer docente.

De ahí que, estos comportamientos de los docentes no pueden ser únicamente explicados desde el punto de vista de la dominación, pero tampoco de la resistencia, "los individuos son al mismo tiempo productores y productos de la historia"⁷⁷. Es difícil que los docentes presenten una resistencia cuando todo su proceso educativo ha sido de imposición, donde le dicen que su función es aplicar los programas oficiales y cobrar su salario. No concibe que también puede reflexionar sobre su práctica, no solo desde sus propias expectativas y necesidades, sino confrontándola con planteamientos teóricos relacionados con interpretaciones acerca del quehacer educativo. Para ello es necesario desaprender para aprender. Transformarse a uno mismo en diálogo con los demás.

⁷⁷ Henry A. Giroux. Los profesores como intelectuales. México 1990, Ed. Paidós. Pág. 17.

Las Juntas de Consejo técnico de primaria.

En este punto es importante revisar las dinámicas que se dan en las juntas de consejo técnico escolar de primaria para ver si este espacio puede ser utilizado para impulsar el trabajo conjunto con los docentes. Con relación a ello, se observa que la directora dista mucho de jugar un papel de coordinadora de grupo, ya que no parte de las problemáticas de la escuela, sino de aquello que le define las autoridades superiores (leer un folleto de indicaciones acerca de cómo realizar el Plan de Trabajo Anual) sin generar dinámicas que involucren la participación de los presentes. Ello propicia, en varios docentes, actitudes de desinterés hacia la actividad expresado en platicar en pequeños grupos, algunos de ellos por no encontrar relación con lo que les sucede en el aula, y otros por no asumir una actitud de compromiso hacia lo que se comenta.

Los docentes estamos presentes en el Aula de Usos Múltiples (lugar de la reunión) por razones administrativas, bajo "convocatoria" de la Directora, hacemos como que la escuchamos y esperar a que se nos diga lo que tenemos que hacer. Rafael Santoyo señala que "un conjunto de personas, aunque coincida en un tiempo y lugar determinados, constituyen un agregado, pero no necesariamente un grupo"⁷⁸. Es decir. Las reuniones de consejo distan mucho de ser un grupo (señalaré algunas características en el apartado de propuestas), pero puede llegarse a constituir en tal al estar juntos, compartir problemáticas semejantes y en ocasiones propósitos, así como por las muestras que dan de tener cosas que opinar cuando se tratan asuntos de su interés.

Por otro lado, ambas partes ejercen su poder, la Directora por querer que la escuchen y se realice su voluntad o lo que le piden sus autoridades, y los docentes que al platicar se niegan a escuchar y asumir las indicaciones. Es decir, el poder no aparece como unidimensional, sino que se ejerce no sólo como un dominio de la directora, sino también como un acto de oposición de los docentes principalmente de aquellos que en voz baja comentan y tratan de hacer presente su opinión, situación que abre la esperanza, señala Giroux, de

⁷⁸ Santoyo Rafael. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, en Grupos de aprendizaje. Antología. México 1985. Universidad pedagógica Nacional. Pág. 20.

una transformación radical si se logran convertir en actitudes de resistencia.

Los programas y libros de texto.

Principalmente en el Taller de Matemáticas que organizamos hemos visto que los Planes y Programas de la educación primaria están planteados desde una perspectiva que propone hacer que los alumnos/as:

- 1°. "Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permita aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana"⁷⁹.

Para el caso de los docentes propone:

"La actividad central del maestro en la enseñanza de las matemáticas va mucho más allá de la transmisión de conocimientos, definiciones y algoritmos matemáticos.

- ...
- Promueve y coordina la discusión sobre las ideas que tienen los alumnos acerca de las situaciones que se plantean, mediante preguntas que les permitan conocer el porqué de sus respuestas"⁸⁰.

Con relación al aprendizaje de la lecto-escritura recomiendan que:

"La intervención de los maestros consistirá en la creación y desarrollo de estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje de los alumnos. [Entre otros]. Promover la interacción, el intercambio de información entre los niños... Favorecer la confrontación de las diferentes respuestas dadas por los niños a los trabajos propuestos acerca del lenguaje escrito para que vayan tomando conciencia de sus propios conocimientos..."⁸¹.

Es decir, existe un planteamiento que busca romper con la forma tradicional de la enseñanza, pero que en la práctica del docente de educación primaria a tenido poco impacto, ya que llegaron estos materiales (incluidos ficheros de actividades) sin un proceso de confrontación de su uso y utilidad desde la

⁷⁹ Secretaría de Educación Pública. Plan y programas de estudios 1993: Educación básica. PRIMARIA. México 1993, Pág. 13.

⁸⁰ Secretaría de Educación Pública. Libro para el maestro: Matemáticas primer grado. México 1994.15.

⁸¹ Secretaría de Educación Pública. Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer año. México 1995. P. 32.

perspectiva de ellos. Esto, objetivamente hablando, y considerando que este cambio se inicia desde 1993, ha generado pequeños intentos por parte de los docentes de apropiarse de esta propuesta, pero de manera individualizada o sólo en el discurso, según lo hemos notado en algunos que al hacerles propuestas retomadas de los textos o ficheros, dicen ya conocerlos pero no los llevan a la práctica. Es preciso aprender a ser coherente. De nada sirve el discurso correcto si la acción pedagógica esta cerrada al cambio.

En algunos docentes de primaria existe la inquietud de realizar cambios en su forma de enseñanza, porque como ellos dicen "los alumnos se aburren y para controlarlos tengo que estarles gritando", siendo esto una muestra de oposición a un trabajo docente no motivador ni relacionado con la vida cotidiana.

El Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública, retoma las propuestas pedagógicas elaboradas tanto por docentes en funciones, como por instancias de investigación como el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico nacional y la Universidad pedagógica nacional entre otras. Pero lo hace buscando reforzar su hegemonía, y estableciéndolas como un FIN, y no como un MEDIO que permita propiciar la organización y la crítica hacia el sistema socioeconómico dominante.

FASE TRES: PROPUESTA

I. Conclusiones.

El trabajo de tesina me ha permitido retomar algunos aspectos teóricos, principalmente de la teoría de la resistencia, para orientarme en la reflexión crítica de mi práctica, pero manteniendo una relación Teoría/Práctica sin la cual, como señala Paulo Freire, "la teoría puede convertirse en palabrerías y la práctica en activismo"⁸². La tesina le ha dado nuevos horizontes a mi quehacer docente, por tanto esto no es la conclusión, sino el inicio de una reflexión que debe confrontarse con la práctica.

La reorientación del centro de trabajo en que laboro, junto con todos los de Educación Especial, fue una imposición de las autoridades educativas acorde con la política de Modernización Educativa implementada por el Estado mexicano, bajo los designios de banco Mundial y fondo Monetario Internacional.

Este centro escolar es sitio de lucha social y político ya que representa un espacio de oposición entre grupos diferentes con poder cultural y económico: los docentes de primaria, de USAER, supervisora de primaria, Directoras de ambas instituciones, padres de familia y alumnos/as.

No se trata sólo de un poder unidimensional, sino que es ejercido tanto por autoridades (desde la SEP, Directores de Región dentro de USEI, supervisores y director de primaria), como por los docentes de la USAER y primaria, padres de familia y alumnos al expresar un comportamiento que no puede ser reducido a la dominación, pero tampoco ser una clara expresión de resistencia.

Es notorio que la escuela esta atada a la política de Modernización Educativa, en particular la USAER 10 al proceso de integración, la opresión política de las autoridades educativas centrada en la imposición de la reorientación del servicio sin considerar las características y necesidades de docentes, padres de familia y alumnos es un claro ejemplo de ello. Pero también se ha visto a través de las actitudes de docentes, la propia, y la de padres de familia y alumnos, que esta "atadura" no es algo sencillo y ni completo. Sino que por el contrario, estos actos de resistencia permiten hacer ver que es posible poner

⁸² Freire Paulo. Pedagogía de la autonomía. México 1996. Ed Siglo XXI. Pág. 24.

de relieve la necesidad de luchar contra el dominio y la sumisión. Que si bien se reproducen actitudes de imposición (el director impone al docente, el docente al padre de familia y al alumno, la autoridad educativa impone un modelo a la USAER), existen espacios de creación (diseño de ejercicios de interés para los alumnos/as; ceremonias cívicas con representaciones; ensayos de dar la palabra al niño/a, o al docente ya sea en junta técnica o en reuniones informales, o al padre de familia en las juntas bimestrales y en la "Escuela para Padres" de la USAER; etc.), espacios de reunión e intercambio de opiniones (en algunas juntas técnicas aunque sea por momentos; para preparar un homenaje cívico-social; el Taller de Matemáticas; los folletos de ejercicios; etc.).

Es necesario entonces señalar que las propuestas deben prestar atención a este proceso de resistencia, colocando en el centro la experiencia de nosotros los docentes, y alumnos/as. Se reconoce que tenemos una inquietud que demuestra la necesidad ser apoyados en nuestros esfuerzos de comprender y transformar la escuela en un sentido democrático. De orientarnos en la concepción de que si bien la educación no puede cambiar las relaciones sociales y económicas, sí puede contribuir a que los cambios que en esas relaciones se produzcan en la sociedad amplia, se desarrollen en la dirección, como lo señala Giroux, de la liberación.

II. Propuestas

- ❖ La primer propuesta debe de ser que las que aquí se señalen no pierdan ese carácter ante los actores que involucren. Que no por considerarlas válidas, pretenda imponerlas a los demás, sino que seamos en grupo, todos, los que las cuestionemos, cancelemos o amplíemos.
- ❖ Con relación al punto anterior, y dirigido hacia lo general, la política educativa debe ser puesta a discusión, análisis y reflexión entre los docentes; de manera que se contemple su experiencia, niveles de preparación y necesidades de actualización, así como sus condiciones laborales y salariales.
- ❖ Con relación a mi práctica es necesario:
 1. Orientarme hacia el trabajo con docentes de la primaria, sin dejar de atender alumnos/as directamente aunque en menor cantidad. En un

principio con aquellos docentes que muestran inquietud de realizar cambios de su quehacer docente.

Aquí es importante hacer presencia en las Juntas de Consejo Técnico de la primaria, para propiciar se dé un proceso de formación de grupo de aprendizaje, retomando los requisitos que señala Rafael Santoyo:

- ❖ "Que se comparta una finalidad, que a la vez se convierta en el núcleo de intereses, con la suficiente fuerza como para aglutinar esfuerzos y que en torno a ella se concentre a la reflexión y la práctica transformadora.
- ❖ Que cada uno de los miembros tenga una función propia e intercambiable para el logro de los objetivos de aprendizaje evitando que se consoliden roles y estereotipados.
- ❖ Que se consolide un sentido de pertenencia, que se detecta por el pasaje del yo al nosotros y permite pensar y pensarse en grupo.
- ❖ Que se propicie una red de comunicaciones e interacciones, a través de las cuales se logre el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista que integran los criterios del grupo respecto de los problemas.
- ❖⁸³

Se debe impulsar la formación de un Consejo técnico que no solo se quede en la organización y planeación de formas de llevar a la práctica los nuevos programas curriculares para la educación primaria y nuevo modelo de atención para los de educación especial, lo cual nos convierte en simples ejecutores de los pensamientos de otros. Es necesario avanzar hacia la conformación de un ambiente en el que los profesores asumamos la responsabilidad de cuestionar lo que enseñamos, la forma en que lo hacemos y los propósitos generales que perseguimos.

2. Continuar esta inquietud creada de aprender a reconceptualizar mi práctica docente a través de su investigación teórico/práctica. Esto se puede realizar en la interacción con los alumnos/as, los docentes y padres de familia. Con la certeza de que al enseñar aprendo a hacerlo, y que quien aprende me enseña al aprender.
3. Si hasta ahora le he dado prioridad a la enseñanza de los

⁸³ Santoyo Rafael. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje". En "Grupos de aprendizaje, Antología" México 1985. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 21.

contenidos programáticos, principalmente matemáticas y español, y aunque he buscado que tengan sentido para los alumnos/as, es necesario avanzar hacia una interacción que sea relevante para la vida de ellos, donde tengan voz y voto, sean creativos y con el coraje necesario que les permita intervenir en su autoformación. Para ello considero que son utilizables los materiales que ha proporcionado la Secretaría de Educación Pública (libros de texto, del maestro y ficheros). Pero esto no puede realizarse sólo, sino que se deben de ampliar y continuar las experiencias del taller de matemáticas, dándole un carácter teórico/práctico. Es necesario convertir una estrategia política del Estado en una propuesta viable para transformar la escuela.

- ❖ Es importante involucrar al padre de familia en la definición del ámbito educativo. Algunas opciones pueden ser: la implementación de un Taller de Actividades Didácticas para el apoyo escolar a sus hijos/as con características de un grupo de aprendizaje; lograr que la Asociación de Padres de familia de la primaria se responsabilicen de solicitar la participación de instituciones de orientación, y de colaborar con la Comisión de Libros del Rincón y la USAER en el préstamo de libros y la creación de espacios de lectura para padres de familia.
- ❖ Para recuperar la experiencia acumulada en cada USAER y conocer las historias de cada institución, es necesario realizar un "Encuentro de Unidades de Servicios de apoyo a la Educación Regular" que permita explicar y enriquecer la práctica cotidiana de cada Unidad. Para ello es necesario formar una comisión, con docentes de cada USAER participante, que la instrumente, retomando algunos de estos puntos:
 1. Definición de temas a evaluar previos al encuentro y como puntos de discusión en el encuentro: implementación de la reorientación; participación de los docentes en la misma; formas de interacción entre los docentes de la USAER y la Primaria; participación del director de la Unidad, usos y desusos de las Juntas de consejo técnico, tanto de la USAER como de la primaria; formas de interacción con alumnos/as y padres de familia; formas de evaluación, atención y seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales; experiencias en integración de alumnos/as; condiciones materiales de funcionamiento

(inmueble, mesas, sillas, archiveros, libreros, material didáctico, etc.); problemáticas de carácter administrativo (incidencias, funciones solicitadas por la primaria o supervisión); etc.

2. Tiempos de realización y, autorizaciones necesarias, haciendo el señalamiento que este aspecto no debe ser motivo de no-realización. Se debe buscar la colaboración de las autoridades educativas, no como un favor sino como parte de su responsabilidad que debieran de tener en ser instancias de apoyo y no solo de sanción.

Como producto de este encuentro no se trata de hacer iguales todas las USAER y por tanto pensar en definir una normatividad. Cada una de ellas se desenvuelve en contextos un tanto diferentes, lo que obliga a que cada Unidad vaya elaborando tanto su marco teórico sobre estos procesos, como las alternativas prácticas de acción que estén más acordes con sus circunstancias particulares.

Asunto básico a lograr con este tipo de propuestas es abrir la oportunidad de organizarse colectivamente en la búsqueda de mejores condiciones de trabajo; así como para mostrar a nosotros mismos, a la opinión pública y a las autoridades educativas el papel tan importante y central que debemos tener en la implementación de reformas educativas, si se quiere que éstas sean viables.

- ❖ Aun cuando en la plantilla de personal de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular no aparece el Sociólogo de la Educación, es importante que así sea ya que si la escuela, como lo han demostrado los teóricos de la reproducción, esta conectada a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista, es importante contar con elementos de análisis de tipo sociológico que sean enfrentados, a través del trabajo de grupo, a la práctica cotidiana. En cierta medida esto ha sucedido a través de mi persona.
- ❖ Para que la tarea de los docentes de la USAER 10 no se desvíe, es necesario que se le dote, por parte de autoridades educativas quienes también son las que deben de realizar la tramitación correspondiente a las instancias necesarias, de inmuebles adecuados con material didáctico necesario, muebles varios, Colección de libros del Rincón y recursos financieros mínimos para gastos desde

fotocopiado hasta impresión de material para evaluación, ejercicios, sugerencias escritas, etc.

- ❖ De las reuniones del consejo Técnico, como del posible encuentro de centros USAER, es importante definir colectivamente las necesidades de actualización dentro de un proyecto (construcción del campo problemático, selección de los ejes de análisis y los contenidos a revisar), para que con base en él, se solicite el apoyo de instancias tanto de la propia USEI (coordinación técnica de USEI), como externas (Universidad pedagógica Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, etc.), y se generen las propias de los profesores y para los profesores.

III. Sugerencias

- ❖ De principio considero que la titulación debe ser producto de una preparación teórico/práctica, cuestión que no se dio cuando cursé la licenciatura en Sociología de la Educación. De ahí que una sugerencia a la Universidad Pedagógica Nacional sea que se reorienten las asignaturas hacia una preparación en la investigación/trabajo docente. Más que señalar materias específicas de titulación, debería de permear a todas ellas lo que señala Paulo Freire:

"No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. . . . Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad"⁸⁴

Es necesario generar un programa para la formación y actualización de los docentes que parta de su práctica laboral y que busque dar respuesta a la problemática reconocida, de manera que nos formemos para "comprometerse en las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas

⁸⁴ Op. Cit. Pág. 30.

compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y de justicia social⁸⁵.

- ❖ Con relación al Programa Estratégico de Titulación considero que éste debe de ser con un carácter de Taller de Titulación donde cada grupo participante y su asesor, definan los tiempos y duración de los mismos, considerando las necesidades de cada profesor/a y el asesor/a, enfrentado a la responsabilidad que implica la solicitud de realizar la Tesina o de asesorarla.

Que establezca un proceso inicial de evaluación para definir los elementos teóricos, de redacción, de análisis, conque cuenta cada participante, con relación a lo que demanda la elaboración de la Tesina. Ello para que cada participante tome conciencia de lo que tiene y lo que le hace falta, y esta situación se enfrente como grupo a partir del diseño de actividades e incluso materiales impresos acordes. Estas podrían contemplar la distribuir, entre los participantes, de presentación de teóricos de la sociología, con la entrega de un resumen escrito. O que se presenten de los avances en la elaboración de la Tesina en discusiones grupales propiciadas, de principio, por el asesor/a. Por último, considero importante que se definan sesiones de evaluación acerca de los avances en la elaboración de la tesina, de la dinámica del grupo, del papel del asesor/a, de los materiales utilizados y/o faltantes, y de los niveles de responsabilidad.

⁸⁵ Giroux Henry A. Los profesores como intelectuales. México, 1990. Ed. Paidós. Pág. 20.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Colombia 1978. Ed. PEPE.
- Balbuena Corro Hugo, et. al. *La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. México 1995. SEP.
- Baudelot y Establet. *La escuela capitalista*. México 1995. Ed. Siglo XXI.
- Ceciliano Pablo et. al. *El acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*. México, Revista Estrategia No. 109, enero-febrero de 1993. ✓
- Cifuentes García H. et. al. *Antología programada de estudios de la materia: aspectos sociales de la educación*, México 1996. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Ibarrola María. *Las dimensiones sociales de la educación*. México 1985. Ed. El caballito-SEP
- De Leonardo Patricia. *La nueva sociología de la educación*. México 1986. Ed. El caballito-SEP.
- De León Rivera Jorge. *Estudios geográficos históricos de la Delegación de Iztapalapa*. Tesis de licenciatura en geografía. México 1981. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Dirección General de Educación Especial. *Los grupos integrados*. México 1982.
- Dirección General de Educación Especial. *La educación especial en México*. México 1985. Grupo editorial mexicano.
- Dirección General de Educación Especial. *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER*. México 1994.

- Dirección de Educación Especial. *Cuadernos de integración educativa # 1*. México 1994. Ed. Dirección de Educación Especial-Secretaría de Educación Pública.
- Dirección de Educación Especial. *Cuadernos de integración educativa #4*. México 1994. Ed. Dirección de Educación Especial-Secretaría de Educación Pública.
- Dirección de Educación Especial. *Proyecto general de educación especial. Pautas de organización*. Cuadernos de Integración # 6. México 1996.
- Documento mimeografiado. *Delegación de Iztapalapa*. México 1997.
- Freire Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. México 1996. Ed Siglo XXI.
- Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En Revista Básica. Año IV, N° 16, marzo-abril de 1997.
- Gramsci Antonio. *La formación de los intelectuales*. México 1981. Colección 70. Ed. Grijalbo.
- Giroux Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México 1995. Ed Siglo XXI-UNAM.
- Giroux Henry A. *Los profesores como intelectuales*. México 1990. Ed. Paidós.
- Giroux Henry A. *Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico*. Extractos publicados en "Las dimensiones sociales de la educación. México, Ed. El caballito y SEP Cultura.
- Harnecker Marta. *Los conceptos elementales del materialismo histórico*. México 1979. Ed. Siglo XXI.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática. *Iztapalapa Distrito Federal. Cuaderno estadístico delegacional*. México 1995.
- Jarillo González Remigio, et. al. *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. México 1994. Dirección general de Educación Especial.
- La Jornada. *La falta de una política agropecuaria provoca desempleo en el campo*. México. Periódico "La Jornada" 23 de abril de 1997.
- Löwy Michael. *La educación contra el Neoliberalismo*, en revista "Convergencia Socialista". Año 1, #1. Julio-agosto de 1997. México.
- Morgan María de la Luz y Quiroz Teresa. *La sistematización como práctica*. Nuevos cuadernos y Clats. No. 6, México 1985.
- Poder Ejecutivo Federal. *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México 1989. Encuadernación Progreso.
- Robles Martha. *Educación y Sociedad en la historia de México*. México 1979. Ed. Siglo XXI.
- Salamón Magdalena *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. México, Revista Perfiles Educativos No. 8, abril-mayo-junio de 1980.
- Secretaría de Educación Pública. *Plan y Programas de estudios 1993. Educación básica*. México 1993. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. *Ley general de Educación*. México 1993. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. *Libro para el maestro. Matemáticas. 1er. Grado*. México 1994.

Secretaría de Educación Pública. *Español. Sugerencias para su enseñanza. Primer año.* México 1995.

Universidad Pedagógica Nacional. *Grupos de Aprendizaje. Antología.* México 1985.

Valdés Cárdenas Jesús. *La Educación Especial en México.* México 1988. Documento mimeografiado.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

Aguilar M. Alonso *Crisis-Globalización-Alternativas.* México 1996. Ed. Nuestro Tiempo.

Arteaga C. Belinda. *La institucionalización del magisterio (1938-1946).* México, 1994. UPN.

Brunner José Joaquín. *La cultura autoritaria y la escuela.* En Cuadernos Políticos, N° 40, México 1986.

Coll Cesar *Psicología y currículum.* México 1997. Cuadernos de Pedagogía. Ed. Paidós.

Departamento de Investigaciones Educativas, IPN. *La construcción social del conocimiento en el aula; un enfoque etnográfico.* Documento DIE 33A.

Ezcurra A. *Formación docente e innovación educativa.* Buenos aires 1994. Aique Grupo Editor S.A.

Galeano Eduardo. *América Viva.* Madrid 1992. Ed. Textos Breves.

Glazman Raquel *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad.* México 1986. SEP-El Caballito.

- Hegarty S. *Aprender juntos. La integración escolar.* Madrid 1988. Ed. Morata.
- Jiménez Isabel. *La intelectualidad como clase social y las escuelas como su matriz.* México 1989. UNAM.
- Luhmann Niklas. *El conocimiento como construcción.* En Revista *Metapolítica*. Vol. 1, Núm 2, abril-junio 1992.
- Morán Ovideo P. *La docencia como actividad profesional.* México 1997, Ed. Gernika.
- Perfiles Educativos. *La relación docencia-investigación.* Revista N° 61, julio-septiembre 1993.
- Pescador O. José Angel. *Aportaciones para la modernización educativa.* México 1994. UPN.
- Porter Luis. *El zorro y el puerco espín. Fábula de una demanda teórica.* En *Acta Sociológica*. N° 18, septiembre-diciembre 1996. UNAM.
- Rockwell Elsie. *Cómo observar la reproducción.* En Revista *Crítica* N° 28, 1986. Universidad de Puebla.
- Ruiz Del C. Amparo. *Crisis, educación y poder en México.* México 1995. Ed Plaza y Valdés.
- Tedesco Juan Carlos. *Crítica al reproductivismo educativo.* En *Cuadernos Políticos*. N° 37, julio-septiembre 1983.
- UPN. *Análisis de la práctica docente propia.* Antología complementaria. México 1994.
- UPN. *Consideraciones sociológicas sobre calidad de la educación.* México UPN. Cuadernos de cultura pedagógica.

UPN. *El maestro y su práctica docente*. Antología complementaria.

UPN. *El maestro y su práctica docente*. Antología Básica.

UPN. *El maestro y su práctica docente*. Guía del estudiante.