



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

La práctica docente y la Integración Educativa,  
en el nivel preescolar con niñas y niños que presentan  
necesidades educativas especiales

**T E S I S**

Que para obtener el grado de  
**Maestra en Desarrollo Educativo**  
**Línea: Prácticas curriculares en la formación docente**

P r e s e n t a

**Lilia H. Campillo Navarrete**

**Director de Tesis:**  
**Maestro José Antonio Serrano C.**

**Julio de 2003**

*Dedico este trabajo a mis queridas hijas.*

*A Pau:*

*Mi compañera, amiga y confidente  
en el andar del difícil camino de la maestría.*

*A Marianita:*

*Mi pequeña, hija que me ha cedido  
largas horas de atención y juego  
para el logro de esta meta profesional.*

*A Jorge:*

*Mi compañero de siempre, quien con su apoyo,  
comprensión, flexibilidad y ayuda ha permitido,  
dar un paso más a la profesionista.*

*A mi familia:*

*Quienes han contribuido en este objetivo.  
Cada uno con un granito de arena convertido  
en ayuda, consejo, ejemplo y escucha.*

## Agradecimientos

A la doctora Sylvia Ortega:

*Quien, con su intervención, me dio la oportunidad de crecer profesional y personalmente.*

A la maestra Alejandra Herrera:

*Quien además de darnos a mi familia y a mí su amistad, me brindó su ayuda en el momento que más la necesité.*

Al maestro José Antonio Serrano:

*Excelente persona, que con su amplia experiencia en el campo educativo, desde el inicio de la asesoría, me ha dado su paciencia, interés, tiempo, ayuda y las pautas puntuales y precisas en la realización de este trabajo.*

A la doctora Rosa María Torres:

*Quien me abrió las puertas de su experiencia personal y profesional.*

Al maestro Antonio Carrillo:

*Quien con su motivación y enseñanza, despertó en mí el interés y la alegría de asomar en el desconocido camino de la investigación educativa.*

A la maestra Adelina Castañeda:

*Quien, en distintas ocasiones, durante la maestría, me hizo sentir el tan añorado cambio personal, condición necesaria para la realización de este trabajo.*

Al maestro Iván Escalante:

*Quien con su gran experiencia en la Integración Educativa, me brindó su ayuda y los elementos necesarios para el desarrollo de este tema.*

## Índice

	Pág
<i>Introducción</i>	1
<i>Estructura de la tesis</i>	2
<b>Capítulo I. Metodología</b>	5
1.1 Antecedentes	5
1.2 La Integración Educativa en el nivel preescolar de México, un acercamiento desde los actores	7
1.3 Las necesidades educativas especiales y el contexto escolar	9
1.4 Preguntas de indagación en el presente estudio	11
1.5 Estrategia de trabajo.	12
a) Perspectiva metodológica	12
b) Selección de caso y exposición de datos	14
c) Procedimiento analítico	18
d) El observador: canal de queja y ayuda	19
e) Referentes conceptuales	23
<b>Capítulo II. La Integración Educativa y sus servicios</b>	26
2.1 Sentidos de la Integración Educativa y estudios sobre el tema	26
a) La Integración Educativa en el ámbito Internacional	26
b) Fundamentos políticos y fines de la Integración Educativa en México	29
c) Estudios sobre la Integración Educativa en el Distrito Federal	31
2.2 Una mirada a la reorientación del servicio de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar – CAPEP	33
a) El CAPEP antes de la Integración Educativa	34
1. Antecedentes	34
2. Organización	35
-Detección	35
-Atención	36
-Evaluación y tratamiento	36
-Duración y Resultados	36
3. Reconstrucción de un caso en CAPEP, con enfoque clínico	37
4. Contrastes con el enfoque actual	43
2.3 Puntos de vista acerca de la reorientación del servicio del CAPEP	46
a) La reorientación en el discurso Institucional	46
b) La especialista	52
- Antes de la Integración Educativa	52

- Durante la reorientación del servicio de CAPEP	53
- Después de la reorientación del servicio de CAPEP	55
- Efectos de la Integración Educativa	57
c) La educadora	60
- Bondades de la Integración Educativa	60
- Obstáculos de la Integración Educativa	61
d) Los padres de Familia	62
- Ventajas de la Integración Educativa	63
- Desventajas de la Integración Educativa	64
<b>Capítulo III. El contexto del jardín de niños desde una perspectiva social</b>	<b>66</b>
3.1 Perfil del jardín de niños	66
a) La ubicación del jardín de niños y lo instituido en relación con la integración educativa	66
b) El marco externo	68
c) El pasado como organizador interno	70
d) La institución, demandas externas y posiciones internas	71
e) Lo percibido y silenciado	73
3.2 Tradición y simbología del jardín de niños, a propósito de la Integración Educativa	76
a) Estilo institucional	76
b) El mural, una expresión de modelo pedagógico	80
3.3 Saber y hacer en torno a la Integración Educativa	84
<b>Capítulo IV. La comprensión de la práctica</b>	<b>87</b>
4.1 La práctica docente	87
a) El control	88
b) Normas, reglas y límites	90
c) El control del currículum	93
d) La sistematización	94
e) La evaluación	95
4.2 La práctica docente y las necesidades educativas especiales	98
<b>Conclusiones</b>	<b>109</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>116</b>
<b>Anexos</b>	

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio es un intento de búsqueda de la comprensión del proceso de la Integración Educativa a través de la práctica docente del nivel preescolar. Realicé esta indagación con una doble mirada; comprender la práctica docente y, a partir de ello, espero tener un producto que contribuya a mejorar el trabajo que, como docente especialista, desempeño dentro de los jardines de niños. Las actuales políticas de Integración Educativa han llevado a que la formación recibida, de tipo clínico, sea obsoleta, pues el sistema educativo mexicano se ha apropiado de diversos cambios promovidos por organismos internacionales en donde el enfoque clínico ha sido desplazado dentro de las escuelas.

El enfoque clínico privilegió el tratamiento individual, en espacios cerrados y fuera del aula, mientras que las actuales políticas de integración, centran el esfuerzo del trabajo con los alumnos en espacios relacionales. Así el aula aparece como un nuevo lugar en donde los docentes, en el terreno escolar, tienen que desarrollar su trabajo. Dichos cambios han tenido cierto impacto en la sociedad en general y por ende, y de manera determinante, en la tarea docente que abarca la práctica del maestro y la influencia de esta en el desenvolvimiento y la evolución académica de los alumnos(as). El impacto que han tenido las recientes políticas de Integración Educativa se expresa, por un lado, en el discurso institucional que aparece en los textos que marcan la reorientación del servicio del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y, por otro, en la voz de las autoridades técnicas que han tenido la función de asesorar al personal especializado.

El discurso acerca de que las necesidades educativas sin discapacidad, en ocasiones generadas o intensificadas en el contexto escolar, son susceptibles de superarse en la escuela regular, es actualmente, el principal enigma de este trabajo. Por eso me interesó sumergirme en el

contexto escolar de un jardín de niños con la idea de estudiar la relación que establece la docente de preescolar con los niños que presentan necesidades educativas especiales sin discapacidad, pues me parece que, mediante una indagación de corte interpretativo, es factible entender y descubrir hasta dónde es posible la superación de las necesidades educativas especiales sin discapacidad dentro del aula regular.

### **ESTRUCTURA DE LA TESIS**

Inicio este trabajo en el Capítulo I, con algunas consideraciones al respecto de la Integración Educativa como forma de plantear la principal idea que genera esta indagación y la justificación del porqué considero importante realizarla. También expreso mi experiencia de investigadora. Cómo fue mi acercamiento cualitativo en la práctica docente y, simultáneamente, en el contexto escolar. Por otra parte, describo las características de la metodología que utilicé en la recolección de datos durante mi estancia en el jardín de niños, ello me permitió realizar el procedimiento analítico que condujo a la estructura del trabajo y también a hacer las veces de canal de ayuda y, porqué no decirlo, de queja de mis compañeras frente al encuentro diario del, a veces, conflicto que les genera atender a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En el Capítulo II expongo los antecedentes en el ámbito internacional de la Integración Educativa, que dan cuenta de cuál es la situación actual en diferentes países, que por sus condiciones sociales e históricas, han tenido experiencias previas a la nuestra. Me parece necesario mostrar distintos aspectos que contemplan las tendencias y enfoques actuales del tema central de este trabajo, como una forma de conocer la situación de la Integración Educativa en otros ámbitos, parámetros que posiblemente nos sirvan de referencia en la ruta de la Integración Educativa.

Si bien es cierto que la sociedad mexicana posee cierta singularidad cultural, los actores del campo pedagógico piensan, traducen, movilizan, producen, reproducen y negocian significados históricos ubicados en el contexto escolar y en el discurso oficial que tiende a orientar su práctica. Por lo tanto, no está de más conocer las formas en que otros países, quienes en vías de llegar a consolidar la Integración Educativa, han puesto en práctica diferentes estrategias que nos sirven de referencia.

También considero importante destacar algunos de los estudios que varios autores(as) han realizado en relación con la Integración Educativa en México, pues de esta forma es posible observar los diferentes aspectos que conforman la Integración Educativa de los cuales ya existe alguna indagación, y así ubicar la presente. Como parte del mismo capítulo, expongo los antecedentes del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), con la idea de que de esa manera podemos reconstruir un tipo de práctica que nos ayude a comprender cómo ha sido su trayectoria antes y después de la Integración Educativa. El adentrarse al conocimiento del discurso institucional y a la idiosincrasia de los sujetos que la conforman, permite aclarar cómo las actuaciones individuales están ligadas a tradiciones culturales, históricamente construidas en las que se engarza la historia personal de los maestros. De esta manera comprenderemos cómo han vivido los especialistas el proceso de reorientación y qué percepción tienen actualmente tanto los docentes regulares como los especialistas.

Por otra parte, el discurso de la educadora, se vuelve revelador de las dificultades y avances en la integración de los niños con necesidades educativas especiales de su creencia y, de acuerdo a ésta, la postura que ha adoptado. Por último, el discurso de los padres de familia, ellos constituyen una parte representativa de la sociedad, en relación con la dinámica que se desarrolla en la escuela a partir de la Integración Educativa.

La construcción del Capítulo III me ha parecido particularmente interesante, la inmersión en el contexto escolar y el conocimiento de las condiciones específicas del jardín de niños, objeto de indagación, me motivaron de manera especial en la realización de este trabajo. Por ello, tomo en este apartado, a los sujetos que conforman la institución y, a partir de su discurso, trato de encontrar diferentes aspectos que den cuenta de los efectos que ha tenido la Integración Educativa, ya que la escuela es una construcción social que afecta y legitima la práctica de todo aquel que interviene en ella, por lo tanto me interesa mostrar la existencia, en este plantel, de hechos antecedentes que han favorecido a la Integración Educativa, aún antes de que se instituyera y los que la obstaculizan en la actualidad.

En el Capítulo IV, realizo el análisis de la práctica docente, cuyo objetivo es internarme en la interacción de la educadora con las niñas y niños, para comprender la lógica de la práctica situada en contextos institucionales. Por otra parte, me interesa conocer la forma de cómo conceptualiza la docente y atiende a la diversidad de alumnos en lo cotidiano, y qué tipo de significados emanan de ello. El enfoque interpretativo me es útil, porque brinda las herramientas para dar voz a una breve aportación, en relación con la práctica de los sujetos, que aún cuando está orientada por un marco institucional, la “Integración Educativa” particularmente, es asumida de forma contradictoria y destaca los anhelos particulares de los actores.

Al final, las Conclusiones me permitirán dar un punto de vista particular al respecto de este estudio, que de ningún modo pretendo generalizar y determinar situaciones. Únicamente trato de mostrar un referente, en el proceso de la Integración Educativa en el nivel preescolar, bajo la idea de contribuir en la apertura de una pequeña brecha en el campo reflexivo de la educación.

# CAPÍTULO I

## METODOLOGÍA

Este capítulo tiene como finalidad adentrar al lector en el tema de la Integración Educativa, plantear la idea central del problema y mostrar la justificación del por qué interesa realizar la presente indagación.

Interesa mostrar aquí, la estrategia de trabajo que seguí y cuál fue el procedimiento analítico que me llevó a crear las categorías de dónde se desprenden todos y cada uno de los temas que componen la tesis.

### **1 Antecedentes**

A través del tiempo, con distintos testimonios, hemos tenido noticia de que han existido personas con diferencias individuales (con limitaciones físicas o mentales de todo tipo). De acuerdo a la época en que han vivido, la sociedad les ha otorgado un lugar y un trato específico. En un principio, el trato hacia las personas con desventajas tomó medidas drásticas como la eliminación o el ocultamiento. Con el paso de los años y la complejidad de la sociedad, han existido cambios y mayor conciencia social relativa a las personas con capacidades diferentes. La educación de estas personas desde antes del siglo XVI, ha sido motivo de preocupación, “existen evidencias de que en muchas ocasiones se les brindó algún tipo de educación” (García I., *et al.*, 2000, 20). Así las escuelas para ciegos y sordos, en México, significan un precedente relevante de la educación especial.

En el ámbito internacional, la educación especial ha sufrido modificaciones importantes, en relación con distintos momentos en la historia. “Desde principios del siglo XX y hasta la década de los sesenta, dominó una concepción organicista y psicométrica de las discapacidades, sustentada en el modelo médico [...] Esta concepción, exigía una

identificación más precisa de los trastornos —por lo que se desarrollaron pruebas e instrumentos de evaluación— y una atención especializada, que implicaba tratamiento distinto y separado para cada paciente, y una educación también distinta y separada de la escuela común” (Marchesi y Martín, 1990 en García I., *et al.*, 2000, 24). Sin embargo, el hecho de que cada vez eran mayores los índices de niños(as) que requerían educación especial, llamó la atención de educadores e investigadores y comenzaron a preguntarse acerca de la certeza de los procedimientos de diagnóstico y junto con ello “se da un cuestionamiento desde el punto de vista de su significado social” (García Pastor, 1993, 29).

Conforme los años transcurren, cada vez las críticas hacia la desigualdad, la exclusión y la marginación de las personas “diferentes” hacen que aumente la conciencia en la sociedad, hacia el trato y lugar que hasta en ese momento recibían estas personas, principalmente, en situaciones educativas. En los años sesenta surge el concepto de normalización que es aplicado en los diversos aspectos de la vida de los individuos con deficiencias. “Su mayor aportación es que se centra no en la situación de las personas que sufren deficiencias, sino en la relación entre estas personas y todas las demás [...] No debe entenderse sólo que el cambio de estas relaciones significa darles facilidades, significa también exigirles, porque esto es una forma de valorar sus posibilidades [...] No se trata de ‘normalizarles’, se trata de normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros” (García Pastor, 1983, 38-39).

Ante estos cambios en el pensamiento social, generados en varios países (de los que haré una breve consideración más adelante), la sociedad concede reconocimiento a la diversidad; es decir, da importancia y se interesa por admitir el derecho a la educación de las personas diferentes dentro del contexto escolar. Así en diversas partes del mundo, se establecieron diferentes asociaciones en pro de este derecho, generalmente

encabezadas por padres de familia que deseaban ver a sus hijos(as) incorporados en la escuela regular. Y otras de reconocimiento mundial como la UNESCO (1968), la ONU (1971, 1975, 1987), UNICEF, Banco Mundial (1990) (citadas en García I., *et al.*, 2000, 31-32).

En México, a partir de la Declaración de Salamanca de 1994, que habla de la educación para todos dentro del contexto escolar regular, se establece La Integración Educativa que “persigue una mejor educación para todos los niños en un contexto heterogéneo, en el que hay que ir enfrentando los retos que surgen de la diversidad. Se apoya en posturas democráticas —no sólo en principios educativos— y en una moral que detenta valores identificados con el apoyo mutuo y la colaboración, en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, y pretende erradicar la segregación y la etiquetación en todos los ámbitos” (García, *et al.*, 2000, 59). Es así como la educación, en su carácter de especial, pone en marcha programas de reorientación del servicio, para ayudar a superar los trastornos de los alumnos(as) con necesidades educativas especiales, dentro de la escuela regular.

## **2 La Integración Educativa en el nivel preescolar en México, un acercamiento desde los actores**

El concepto de Integración Educativa, antes mencionado, es justo cuando alude a la diversidad; sin embargo, tengo el supuesto —por los diferentes comentarios por parte de mis compañeras docentes— de que han entendido que la Integración Educativa está enfocada, en mayor grado, a los alumnos(as) con necesidades educativas especiales con discapacidad, y toca débilmente a los alumnos que presentan alteraciones de aprendizaje, conducta y lenguaje, que son trastornos en el desarrollo de los niños(as) que con mayor frecuencia se encuentran dentro de las aulas regulares y que por no tener, en ocasiones, características físicas evidentes, pasa un

tiempo considerable del año escolar para lograr su detección, atención o canalización. Lo cierto es que estos alumnos(as) generan serios conflictos para la docente, ya que muchas de las compañeras educadoras, según cuestionarios, tienen a su cargo y desconocen la forma de cómo abordarlos.

Por otra parte, una propuesta de trabajo que ha tenido lugar casi a la par de la Integración Educativa, es la que considera que un número amplio de necesidades educativas especiales sin discapacidad, sería la causa de fracaso escolar en las escuelas regulares y que no dependería únicamente de los alumnos(as). Bajo esta consideración, los fracasos estarían estrechamente relacionados con los aspectos sociales, culturales y pedagógicos del contexto de los niños(as) y serían el resultado de las condiciones del sujeto en interacción con el medio. Desde este punto de vista, la Integración Educativa ha representado, para nosotros los maestros, gran sorpresa. Pues aceptar que algunas de las necesidades educativas especiales sin discapacidad de nuestros alumnos, son resultado, en cierto modo, de la práctica docente, es aceptar que nosotros hemos contribuido a ellas. Para nuestra particular forma de ser como docentes, tal forma de concebir los efectos de nuestra acción cotidiana, sería paradójica: los maestros hemos sido formados bajo la idea de que como buenos docentes, todo lo que hagamos en nombre de nuestra práctica, forma parte del deber ser del maestro y suponemos que sería por el bien de nuestros alumnos(as). Al parecer, es más fácil —y crea menos culpa— responsabilizar de los efectos negativos de nuestra labor a temas como los problemas familiares (de todo tipo) y a los trastornos biopsicológicos específicos.

### **3 Las necesidades educativas especiales y el contexto escolar**

Como ya mencioné, antes de la Integración Educativa, el enfoque de la medición a través de las pruebas y *test*, era el que tenía mayor relevancia y legitimidad en la cultura de la educación e investigación. “Durante mucho tiempo, existió la suposición de que el proceso educacional podía aplicarse atendiendo a los determinantes externos del éxito y fracaso educativos y a los resultados (según se miden por medio de pruebas y cuestionarios), pero sin observar dentro de las aulas” (Stubbs, 1984, 87). Hoy en día, los investigadores, han dado un lugar preponderante al testimonio de lo que sucede en el interior de las aulas. “Ahora se ha visto que el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender en forma crucial, de la relación social entre profesor y alumno” (Stubbs, 1984, 88).

En el ámbito de la investigación educativa, los aspectos sociales parecen tomar relevancia por el impacto que pueden llegar a tener en los sujetos. Principalmente cuando los sujetos de los que hablamos son niños y niñas, que permanecen muchas horas de su vida dentro de la escuela. Diversos estudios en el campo educativo desarrollados desde la década de los años setenta, han puesto el acento en los aspectos sociales cotidianos, que son determinantes en el ámbito escolar. A esta nueva corriente se le denomina “Nueva Sociología de la Educación” (Inclán, 1992, 35) que, utilizando enfoques cualitativos, ha relevado aspectos “micro” y relacionales como factores que atañen a la vida en las escuelas. El enfoque cualitativo que ha privilegiado esta corriente ha sido, principalmente, la etnografía en la escuela, que “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra” (Woods, 1987, 18). A partir de estudios minuciosos, los investigadores han logrado conocer las creencias y otros

aspectos sustantivos de la práctica docente, que dan cuenta de los fenómenos que suceden en la escuela. Gracias a estas investigaciones, podemos reconocer la interacción social de los actores (docentes y alumnos) y mediante la interpretación comprender la lógica con la cual producen, reproducen, intercambian, negocian y entretejen formas de ser, propias del contexto escolar.

Las ciencias de la educación, han demostrado que la escuela como un eje central cultural, se ha transformado conforme a la Historia. A partir de la etnografía, se develan prácticas de los maestros(as) y alumnos(as) que van más allá de lo que legítimamente reconoce el sistema educativo. Las prácticas que podemos enunciar como más frecuentes y comunes en el contexto son: Control, Etiquetado, Negociación, Orden, etcétera. Al respecto, Woods señala el impacto de los estudios etnográficos en la educación y los sintetiza: “Los etnógrafos, han explorado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como de alumnos (Woods, 1983) [...] han demostrado la orientación estratégica —en oposición a la pedagogía— de gran parte de la actividad del maestro por ejemplo (Edwards y Furlong, 1978; Ball, 1981; A Hargreave, 1977); la índole estructurada y significativa del comportamiento aparentemente ‘salvaje’ y carente de significado de ciertos alumnos (por ejemplo, Rosser y Harré, 1976; Beynon, 1984); la construcción social del conocimiento escolar (Hammersley, 1977b; Goodson, 1981; Ball, 1982); las propiedades funcionales de la cultura del alumno (Willis, 1977; Davies, 1982); las reglas rutinarias no escritas que guían la acción del maestro (Hargreaves y colab., 1975); el significado que se encuentra detrás del comportamiento aparentemente incoherente de los alumnos (Turner, 1983; Fuller, 1980; Furlong, 1976). Todo esto muestra capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son” (Woods 1987, textos referenciados en p. 21). Como podemos observar, son muchos y extensos los estudios que se refieren a la

educación en general, pero son escasos los estudios etnográficos, en relación con la educación especial o mejor aún con la nueva concepción de la escuela como una escuela integradora.

Por lo general, los textos y artículos acerca de la Integración Educativa, tratan sobre conceptos, principios y estrategias únicamente. En México, carecemos de estudios e investigaciones que nos hablen de los distintos procesos a partir de la integración de niños con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Por ello, me parece pertinente, a través del enfoque interpretativo, indagar uno de los aspectos de la integración que considero relevante y es la forma en que el docente interactúa con los niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad.

Tener la oportunidad de ver lo cotidiano como extraño, para nosotros los docentes, será de utilidad para entender la lógica de nuestras acciones, de tal suerte que sea posible darnos cuenta de cómo influyen y calan en la personalidad de los alumnos, pues el tiempo que los alumnos(as) permanecen en la escuela bajo la instrucción docente, es extenso y cabría preguntarse los resultados de la acción educativa. Tyler (1998, 85) dice al respecto “En algunos aspectos las actividades educativas actúan como la gota de agua que horada la piedra. No se perciben cambios apreciables en una hora, ni en un día, ni en una semana, ni en un mes, pero al cabo de los años se advierte una indudable erosión”.

#### **4 Preguntas de indagación en el presente estudio**

Pensar en niños con necesidades educativas especiales como parte del contexto regular en la escuela, implica reflexionar e indagar en distintos aspectos y me permite plantear las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las posibilidades que tiene el niño en un medio en el que predomina la homogeneización? ¿Qué tipo de estrategias tiene que utilizar para ser aceptado por los otros? ¿Qué respuesta dar al discurso institucional en

relación con la Integración Educativa? Estas y otras preguntas pretendo responder en esta indagación a través de la observación y comprensión de la incierta relación que establece el docente con los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

## **5 Estrategia de trabajo**

### *a) Perspectiva metodológica*

En esta sección me referiré al enfoque que tendrá la indagación, así como algunos de los objetivos que me propongo en el transcurso de la misma. En el ámbito de la educación, con los cambios de orden social, político y económico en el mundo, nuevos paradigmas generan necesidades en aquellos quienes con carácter de investigador educativo, se interesan por adentrarse en el contexto escolar para conocer y comprender lo que sucede ahí. Llama la atención que muchos autores coincidan en la importancia de encontrar “lo extraño”, en lo que parece común en el diario acontecer en la escuela, Jackson (1990), Delamont (1985), Ezpeleta (1986), Stubbs (1984), son ejemplo de ello y sus trabajos han sido generadores de múltiples investigaciones.

Los investigadores, que también son docentes, se enfrentan al reto de encontrar una forma metodológica que de cuenta de lo que sucede en el ámbito escolar. La forma en que en antropología, los investigadores llevan a cabo sus estudios, nos ha proporcionado elementos en el terreno educativo. Múltiples estudios muestran que los antropólogos, como interesados por conocer los aspectos culturales de las sociedades, se sumergen en las comunidades objeto de estudio, con el objeto de vivir con y como ellos; de manera que esto les permita entender la lógica de sus prácticas y conocer su forma y estilo de vida. Para nosotros, los maestros, esta experiencia se dificulta por ser parte del contexto escolar. Ezpeleta (1986, 5) lo enuncia de esta forma: “Abrir el horizonte cotidiano para

mirarla escuela, permite advertir situaciones y formular preguntas que no fácilmente aparecen desde una mirada normativa”. Sin embargo, de acuerdo a las tendencias de investigación etnográfica, comprender de forma específica las prácticas de los docentes desde el lugar de los actores, posiblemente es la forma de crear una nueva cultura académica entre maestros(as), que favorezca la reflexión y la toma de decisiones de cambio al interior del sistema educativo nacional. Es dar herramientas al otro —que somos nosotros mismos— para mirarse —mirarnos— y posiblemente reflexionar en y sobre la propia práctica.

Dado que la Integración Educativa en México se instituye en la educación básica en 1994 y en el servicio del Centro de Atención Preventiva de Educación Preescolar en el año escolar 1996-1997, los especialistas se ven en la necesidad de replantear sus estrategias de atención en el servicio. Así, en forma paulatina, tendrán que abandonar los cubículos donde impartían terapias individuales, para ahora trabajar en combinación con los docentes, dentro de los jardines de niños. Bajo el supuesto de que es factible, con el abrigo de la Integración Educativa, “la disminución, o eliminación de los factores que interfieren en la adaptación y aprendizaje escolar” (SEP, 1997, 169) dentro del aula regular.

El espacio escolar, a partir de la Integración Educativa, cobra central importancia así como los sujetos que ahí se encuentran. Por todo lo que implica el hecho desde múltiples puntos de vista, me parece pertinente realizar ésta indagación bajo el enfoque cualitativo. Trato de mostrar una parte del proceso acerca de cómo es la interacción del docente de preescolar, con niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Pretendo develar cuáles factores obstaculizan o favorecen la Integración Educativa en este binomio maestro(a)-alumno(a).

Por lo anterior, durante la indagación pretendo:

1. Dar cuenta de la forma en que la educadora se enfrenta a las necesidades educativas especiales sin discapacidad.
2. Describir la relación que existe entre el discurso oficial acerca de la Integración Educativa y la actividad práctica que realizan los docentes en el nivel preescolar.
3. Caracterizar la forma en que la educadora adecua sus actividades para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad.
4. Observar si las necesidades educativas especiales sin discapacidad de niños y niñas preescolares, son susceptibles de ser superadas dentro del aula regular.
5. Identificar los aspectos que favorecen u obstaculizan la superación de las necesidades educativas especiales sin discapacidad de los niños y niñas preescolares.
6. Aportar información, acerca de si encuentra utilidad la educadora, en las sugerencias que recibe para orientar su práctica con niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales sin discapacidad, por parte del especialista de CAPEP.

b) *Selección de caso y exposición de datos*

En este apartado describo el motivo por el cual me interesó estudiar la práctica docente, cómo seleccioné el grupo y los datos metodológicos que obtuve durante mi observación.

La prescripción de “una práctica deficiente de mis compañeras educadoras” y la reorientación del servicio de CAPEP en el año escolar 1976-

1977 —debido a la Integración Educativa— movilizaron mis deseos de profundizar en el conocimiento de esa práctica con la intención de entender, desde el lugar del estudio, lo que en ese momento sucedía.

Por lo anterior y de acuerdo a mi apreciación denominé “el Constructivismo” al anteproyecto de investigación, que realicé para ingresar a los estudios de posgrado en la Universidad Pedagógica. Llevaba ese título, porque supuse que los niños(as) tenían lagunas en habilidades y conocimientos, debido a que las educadoras no aplicaban con eficacia el programa de preescolar “PEP 92”. La metodología de este programa, se basa en el método de proyectos y pone el acento en que el niño, es el constructor de su propio conocimiento. Pronto comencé a darme cuenta de que estaba equivocada, a partir de los comentarios de los profesores, lecturas, debates y exposiciones de mis compañeros(as) en clase, unas veces grata y otras veces con terrible sorpresa, he reconocido en otros y en mí, los aspectos singulares de lo que implica ser maestra.

Para mí ha representado un gran esfuerzo lograr distanciarme y reconocer la singularidad de la práctica docente, ha significado el duelo por el deseo de renunciar a parte de los aspectos que constituían y otros que aún constituyen mi formación. Acepto que, desde mi ignorancia, todo ello nunca me estorbó. Es más, muchas veces por eso me sentí orgullosa. Tal vez por justificarme refiero a Sócrates, quién le dio extremada importancia al intelectualismo moral: “nadie yerra adrede, es decir, que quién actual ‘mal’ lo hace por ignorancia, porque desconoce en qué consiste su bien” (Cortina, 1995, 336).

Actualmente, con fines de alcanzar una meta profesional, y después de tener referencia de diferentes lecturas que poco a poco me han ilustrado en relación con la práctica, mi punto de vista ha cambiado; hoy más que nunca creo necesaria la comprensión de la acción como la describe Bernstein en Bárcena (1994, 44) “es más que un suceso”. Esta frase me

lleva a pensar en que la acción práctica, a veces como causa y otras como consecuencia, imagino una compleja maquinaria que se construye constantemente de múltiples engranes de acontecimientos. Los que generan distintas acciones que sirven de impulso para impactar en y relacionarse con otros engranes. Una nueva concepción de la práctica docente, considero, me permite comprender y describir lo que sucede en el aula en la interacción con niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales sin discapacidad, la forma en que el docente se ve implicado, y cómo interpreta sus acciones y las de los otros. Las descripciones de la acción, dan cuenta y ponen a la luz, si se quiere ver, la parte constitutiva e instituida que tienen los actores como agentes sociales.

Después de realizar las estrategias necesarias para la selección del jardín de niños objeto de ésta indagación, la directora de la escuela, con ánimo de ayuda, me sugiere hacer observaciones a una de las maestras de tercer grado que, desde su punto de vista “trabaja mejor” y que además tiene en su lista algunos niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Bajo su influencia, realicé cinco observaciones en ese grupo, que me sirvieron para iniciar mi trabajo del que pronto pude darme cuenta, no estaba alejada, pues mis observaciones eran de carácter prescriptivo. Por otra parte, el uso de los recursos como la video-grabadora no era fácil, tener que filmar, audio-grabar y registrar al mismo tiempo, resultó ser una tarea complicada y al mismo tiempo interesante. Además de involucrarme en la práctica de la educadora, realicé los primeros intentos de transcripción que me sirvieron de base para describirlos con mayor acertividad una vez que cambié de grupo. Decidí hacerlo, por no encontrar los elementos suficientes que justificaran mi indagación.

Considero que el grupo de segundo grado en el que me instalé para realizar las observaciones, ha sido un lugar idóneo para éste estudio, la

maestra, además de su disposición desde el inicio, me refiere en total cuatro niños y una niña con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Con la asesoría de mis profesores y después de una intensa inmersión en la escuela, veo acciones y escucho señalamientos en la voz de la maestra, y de todos los demás actores que aparecen frente a mí, como algo que había permanecido oculto durante todos mis años de docente. A partir de éste momento, mis prejuicios inician un proceso de cambio. Esto es posible gracias a la revisión de algunos textos y de la información que obtengo de mi asesor y de los seminarios especializados dentro de la Universidad Pedagógica Nacional.

Mis registros en el Diario de Campo, según creo, se vuelven más precisos, y me surgen ideas al respecto de la recolección de material empírico por lo que, en el transcurso de 39 visitas al jardín de niños, obtuve los siguientes productos:

1. Diario de Campo (5 observaciones dentro del aula del 3°.A, 1 observación dentro del aula del 1er grado, 14 observaciones dentro del aula del 2° grado, 7 visitas para entrevista, 1 observación del Consejo Técnico Consultivo de CAPEP, 4 observaciones del Consejo Técnico Consultivo de Educadoras, 1 observación de junta con padres de familia coordinada por la educadora de 2° grado, 1 observación de junta con padres de familia del 2° grado coordinada por una psicóloga (personal de CAPEP), 1 observación de actividad recreativa (día de la amistad), 2 visitas a la comunidad y 2 visitas para fotografías).
2. Video-grabaciones.
3. Audio-grabaciones.
4. Fotografías antiguas.

5. Equipo de Fotografías actuales.
6. 19 Entrevistas.
7. Fotocopia de los planes de la educadora de 2º grado.
8. Cuestionarios de las seis educadoras en relación con la Integración Educativa.
9. Cuestionarios de las seis educadoras en relación con los Consejos Técnicos Consultivos.

Como resultado de las diferentes observaciones, logré obtener un panorama general del contexto y la práctica docente, en donde por cierto, he cambiado los nombres originales de los sujetos con el fin de cuidar su identidad. De ahí, para efectos de éste trabajo, he dado relevancia a las categorías que se relacionan con el tema de la Integración Educativa.

c) *Procedimiento analítico*

El procedimiento analítico que realicé en la estructura de la tesis, fue a partir del estudio y fiel transcripción del material empírico, es decir, de los registros de observación de la práctica (ver ejemplo en anexo 1) y de las entrevistas (ver ejemplo en anexo 2) de todos los sujetos que consideré pertinente entrevistar, ya que era necesario, conocer su punto de vista al respecto de diferentes temas que la indagación requería.

El análisis implicó, la observación y escucha reiterada de los audio y video casetes que grabé, la lectura recurrente del Diario de Campo para aclarar ideas y verificar algunos datos y el análisis minucioso de párrafos, enunciados, expresiones y palabras sumergidas en el complejo contexto cotidiano de la escuela.

Este proceso duró mucho tiempo, pues apegarse a la fidelidad de los hechos fue la mejor manera de encontrar aquellos hechos que se repetían y que resultaron ser significativos. Con ellos, hice una aproximación a las primeras categorías, las que con el tiempo, modifiqué y reestructuré con la ayuda de mi asesor (ver anexo 3).

La nueva estructura permitió realizar un cuadro (ver anexo 4) que puso en relieve, aquellas categorías que, por su frecuencia, tomaron carácter de importancia y fueron las categorías que utilicé para desarrollar los temas que incluí en este trabajo.

d) *El observador: canal de queja y ayuda*

Para mí ha significado toda una experiencia realizar esta indagación en un ámbito que en primer lugar, es conocido. Mi estancia ahí, ha sido placentera ya que mis compañeras educadoras, me recibieron con agrado y con disposición de ayuda en lo que les pedí. En segundo lugar, porque al observar todas y cada una de las actividades del jardín de niños, con el tiempo, logré captar y comparar las distintas situaciones que algunos de los autores describen en sus textos, cosa que me da mucho gusto, porque aún cuando soy novata en investigación, pude iniciar el tránsito en ese camino.

Distanciarme de lo que observo en la escuela, ha sido lo más difícil pues me doy cuenta, muchas veces, que el contexto me atrae, como maestra que soy, y que fácilmente olvido la mirada de observadora. Así en repetidas ocasiones tuve que recordarme a mi misma “fijarme en lo que sucedía pero de una forma distante” para lograr captar sin prejuicios y sin justificaciones lo que observaba. Con el paso de los días noté que las educadoras no me veían como alguien ajeno que va a indagar sino como alguien familiar con quien comentar algo en relación con el trabajo, incluso hacer bromas.

La educadora, punto central de observación, se mostró siempre amable y respetuosa. Muchas veces durante el desarrollo de las actividades, cuando ella creía pertinente, me miraba para pedir, ayuda o permiso para hacer algo como lo describo a continuación:

Los niños, que quisieron desayunar, están por terminar. Natalia (niña con necesidades educativas especiales) se acerca a la maestra.

NATALIA: Maestra, tengo hambre.

MAESTRA: Ya no es hora de desayunar Natalia, la hora de desayunar ya pasó y no quisiste desayunar, lo siento muñeca pero preferiste ponerte a jugar en vez de desayunar ¡Jonathan! Es la tercera vez que vas a jugar y no pones mantel y el plato en su lugar. ¿Ya Miguel Ángel? Elisa, Fernanda, necesitamos que terminen ustedes de desayunar para podernos bajar al patio. Vayan a sentarse Daniela, Esmeralda, ¡a ver quién gana!, Fernanda, Elisa o Miguel; vamos a ver quién gana a desayunar. ¡Fer ya ganó! Ahora vamos a ver quién gana entre Elisa y Miguel Ángel. Ándale Fer, recoge.

FERNANDA: Ya gané.

MAESTRA: Ya ganó. Ándale Elisa, ya, los tres juntos. Ahora vayan a tirar el envase de la leche, ponen mantel y plato en su lugar.

NIÑO: Leche y chocolate [...inaudible].

MAESTRA: Ándale Elisa, Natalia, ¿por qué estás recogiendo el pan de la del piso y te lo estas comiendo?

NATALIA: Tengo [...ininteligible].

MAESTRA: ¡Sí, tienes hambre! Pero hace rato, tu me dijiste que nooo querías desayunar —Daniela interrumpe—. Permíteme Dani. Y [...] —Natalia quiere hablar pero la maestra no la deja—. Ahorita ya pasó el tiempo de desayunar porque tú preferiste ponerte a jugar en vez de desayunar.

ANDRÉS: ¿Yo?

MAESTRA: No, Natalia. ¡Natalia!

ANDRÉS: Yo primero desayuné y después jugué.

MAESTRA: Exacto —se dirige a Natalia—. ¡Ve! Andrés, desayunó y después jugó; Pero tú [...] —interrumpe Andrés.

ANDRÉS: Cuando terminé de [...] —interrumpe la maestra.

MAESTRA: De desayunar, jugaste, exacto.

GLORIA: Cuando yo desayuné, jugué ¿verdad?

MAESTRA: Sí, a ver, dejen pasar al señor Ramón para que agarre la basura —Se dirige a Natalia—, pero tu preferiste ponerte a jugar todo el tiempo Natalia y tenías hambre. Y te dije ¿no vas a desayunar? Y me dijiste ¡no! Yo no vooy a desayunar.

NATALIA: Porque [...].

EDGAR: “Maetla (*sic*) [...] —la maestra no responde.

MAESTRA: ¡Ah! Gracias señor Ramón —el auxiliar de intendencia se retira.

NIÑO: ¡Maestra! —no hace caso.

MAESTRA: Pero ya no es hora de desayunar Natalia, lo siento muñeca, pero ya no vas a poder desayunar —mira a la observadora, aunque le habla a Natalia.

ALUMNA: Maestra, ésta Lupita esta [...] —la maestra no hace caso, ella está pendiente a las actitudes de Natalia, y voltea a verme como una forma de decir: “fijate”.

MAESTRA: —Se dirige a mi— ¡Te digo! —sonríe— pero es que si ahorita le doy, me lo va a volver a hacer mañana (Observación 10).

Parece que a la maestra le agrada compartir con otra docente, las experiencias que tiene con sus alumnos. Es probable que sienta que “alguien la comprende” en los eventos del aula. En relación con niños con déficit de atención o trastornos en la conducta, la maestra utiliza un espacio para expresar su sentimiento, veamos una parte del registro de observación:

Todos los niños han terminado de desayunar y se unen a jugar con el material de plástico, de madera y juguetes —Incluso Chucho (niño con necesidades educativas especiales).

La maestra, se me acerca y aprovecha que los niños tienen esa actividad para platicar conmigo acerca de Chucho.

MAESTRA: ¿Qué crees? Fíjate que la semana pasada, ¡ya estaba desesperada!, resulta que a Chucho no le estaban dando el medicamento, entonces ya sabrás cómo estaba. ¡Ahora ya está más tranquilo! En el Consejo Técnico les dije a todas que ya no podía y las compañeras de CAPEP me están ayudando. Una de las psicólogas, va a venir el próximo viernes a dar una plática a los padres de mi grupo para hablar acerca del manejo de los niños como Chucho y Edgar. También gracias a la directora de CAPEP ya entendí un poco más la problemática de Chucho, porque me prestó un libro que habla de los niños hiperactivos. ¡Ahora ya sé que no agrede para dañar, sino por impulso.

OBSERVADORA: ¡Qué bueno, eso es importante! Si quieres te puedo traer un caso muy similar al de Chucho que revisamos en la Universidad para que te des idea de algunas estrategias para su manejo.

MAESTRA: ¡Ay!, sí me interesa. Muchas gracias.

Aún cuando mi intención no es de sustituir al docente de apoyo, la maestra, encuentra en mi un canal de escucha y no puedo evitar ayudarla cada vez que me lo pide. La necesidad que percibo en la docente de

conversar, de compartir sus experiencias, solamente habla del “aislamiento” (Delamont, 1985, 59) que el docente vive día a día y que sólo, dentro del aula, enfrenta miles de situaciones unas veces gratas, y otras no tanto, en la interacción con sus alumnos. Soledad en el aula que podría ser superada si los docentes de apoyo —a pesar de que han cambiado las reglas de trabajo— logran compartir su trabajo con los docentes regulares.

#### e) *Referentes conceptuales*

En este documento doy relevancia a la práctica docente del nivel preescolar como una práctica que produce significados, como práctica que se realiza en lo cotidiano a partir de aspectos delimitados en el currículo. Al utilizar la metodología cualitativa recurrí a algunas estrategias propias de esta tradición. La observación en el aula y la entrevista. Ambas permiten comprender cómo es la práctica de las educadoras, con respecto al trabajo con los niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad. Cómo es la interacción con ellos(as), qué influencia tiene la inmediatez en el desempeño de su trabajo dado que, “La urgencia, surge en parte del gran número de alumnos con que se enfrenta el profesor, siempre ocurre algo [...] los profesores pueden tomar parte diariamente en miles de intercambios interpersonales [...] esta urgencia significa que muchas de las decisiones del profesor tienen que ser inmediatas” (Delamont, 1985, 59). En éste sentido, es interesante conocer el tipo de decisiones que toma el docente cuando enfrenta, en lo inmediato del trabajo, trastornos de la conducta, aprendizaje o lenguaje de sus alumnos que aún sin tener discapacidad, requieren atención específica. Por otra parte, mediante la aplicación de cuestionarios pretendo conocer la concepción que la docente de preescolar tiene en cuanto a la Integración Educativa.

La utilidad que puede tener el resultado de esta indagación, pretende contribuir a la desviación de la mirada de las educadoras, hacia su propia práctica desde el punto de vista social y relevar este, en el desarrollo de las competencias de los alumnos(as).

Los constructos teóricos que dirigen este estudio los organizo alrededor de la idea de “presupuestos teóricos”, que “sirven de referente para validar o falsear suposiciones sobre el problema por investigar. Esas suposiciones o hipótesis son construcciones apriorísticas, que determinan los límites teóricos en los cuales debe permanecer el investigador” (Puiggrós, 1990, 13). Los presupuestos, son de central importancia en esta indagación, porque a través de ellos, es mi intención, explicar las prácticas que realizan los sujetos en un espacio concreto de trabajo. “La forma de emprender la investigación en el campo de las disciplinas sociales y humanas a partir de presupuestos, es sostenida por Weiss (1977, 1979, 1983)” (Serrano, 1998, 24). Los presupuestos me permitirán narrar historias de la institución y de cómo las viven los actores.

Los siguientes presupuestos orientan la indagación que pretendo realizar sobre la práctica docente de profesores que trabajan con la idea de Integración Educativa.

- a) La práctica que en la escuela se desarrolla, expresa en su conjunto la interacción social y con ello ciñe la relación maestro-alumno.
- b) La escuela es producto de una construcción social, afecta y legitima la práctica de todo aquel que interviene en ella.
- c) La práctica de los sujetos, aún cuando está orientada por un marco institucional, es asumida de forma contradictoria y destaca los anhelos particulares de los actores.

- d) Las actuaciones individuales, están ligadas a tradiciones culturales históricamente construidas en las que, se engarza la historia personal de los maestros.
- e) Los actores del campo pedagógico piensan, traducen, movilizan, producen, reproducen y negocian, significados históricos ubicados en el contexto escolar y en el discurso oficial que tiende a orientar su práctica.

Esta indagación puede ser útil, en la dinámica del trabajo de la educación preescolar, ya que la Integración Educativa como hecho inminente en la actualidad, está constituida por múltiples facetas.

Hemos visto hasta aquí, el surgimiento de la idea principal del trabajo y el por qué considero importante realizarlo. Expuse la forma en cómo experimenté la vivencia de llevar a cabo la indagación, los procesos metodológicos de los que me valí para desarrollarla y, finalmente, cómo me sentí en la interacción con la docente. En el siguiente capítulo, nos centraremos en el tema de la Integración Educativa y su contexto.

## CAPÍTULO II

### LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Si cualquier institución se mantiene y progresa es porque posee un sistema para integrar en su seno a las personas con más necesidades.

Si una sociedad adopta esta postura podemos garantizar que esa sociedad éticamente está madura. Lo que es más, esta sociedad ha comprendido en qué consiste el arte de educar.

LÓPEZ MELERO M., 1992

#### **2.1 Sentidos de la Integración Educativa y estudios sobre el tema**

Con el afán de tener un panorama acerca de la Integración Educativa en este capítulo, expongo un recorrido en distintos contextos. Breves aportaciones desde ámbito internacional nos ayudan a comprender parte de las condiciones y en que se funda el proceso en el contexto nacional. Después, algunas conclusiones de interés, de estudios en el Distrito Federal. Todo ello con el fin de ubicar la presente indagación.

Por otra parte, los antecedentes y trayectoria del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), a través de la voz de los actores —el discurso institucional, la especialista, educadora y padres de familia—, nos dan un claro ejemplo del cambio que ha sufrido la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales debido a la Integración Educativa.

##### *a) La Integración Educativa en el ámbito internacional*

La integración de las personas discapacitadas al ámbito social se ha dado, en diferentes contextos, como respuesta a demandas de tipo social. La práctica de integrar a éstas personas a la escuela, es denominada Integración Educativa. Haremos un breve recorrido contextual de la

Integración Educativa en algunos países, para tener idea de cómo se sitúa en el nuestro. En algunos países, la Integración Educativa se ha desarrollado junto con otras estrategias de integración de acuerdo a la política en uso. Los países que tienen una política de integración extensa han desarrollado una legislación específica para la organización de la Integración Educativa.

En Estados Unidos, por ejemplo, existe un marco legislativo orientado hacia la Integración Educativa. El concepto de *mainstreaming* ocupa un lugar central. Significa “individualización de los programas instruccionales” (Anderson, Chitwood y Hayden, 1990 en Iglesias, 1997, 11). Los programas son adaptados a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos(as). Además, utilizan la evaluación para determinar la pertinencia de algún apoyo especial adicional. “Entonces, *mainstreaming* es la integración temporal instructiva y social de niños excepcionales con sus pares normales, basada en procesos de planeación y programación educativa, continua, individualmente determinada, que requiere la clarificación de responsabilidades entre el personal administrativo regular y especial de instrucción y de apoyo” (Kaufman, *et al.*, 1975, en García, *et al.*, 2000, 61).

Italia, es un país reconocido en Europa por el más grande porcentaje de Integración Educativa. En 1978, el 90% de los alumnos discapacitados fueron integrados al aula regular. Los maestros(as) refieren al contexto escolar como un contexto que socializa al niño con discapacidad, y de gran utilidad para lograr su participación más adelante en el ámbito del trabajo (Murray-Seegert, C., 1992; Rigatti, E., 1991 en Iglesias, 1997, 7). El caso de Italia, ha sido singular, porque en los años sesenta tenían “toda una forma social de represión, discriminación o segregación” (Cuomo, 1989, en García P, 1993, 78). Sin embargo a partir de 1977, la ley que respalda la integración plantea el proceso de rehabilitación como un proceso, que de

acuerdo a la edad de los individuos, debe ser apoyado por la familia, los maestros y otros profesionales (García P, 1993, 79).

En 1980, por promoción de la UNESCO junto con otros países de América del Sur (García I., *et al.*, 2000, 32) después de una larga trayectoria en educación especial, España se adhiere a la práctica de la Integración Educativa, sin embargo hasta 1982 se establece la Integración Educativa con un programa basado en la participación voluntaria del magisterio y padres de familia. El sistema educativo de ese país optó por ello porque en un primer intento los resultados no fueron alentadores. Esto se debió a que la Integración Educativa fue impuesta a los docentes de algunas escuelas. En la actualidad, cuentan con el apoyo de los centros de educación especial que intervienen cuando el caso así lo requiere (Coll. C. Palacios, J., y Marchesi, A., 1990, en Iglesias, 1997, 10).

En Gran Bretaña (1978) se hizo popular el concepto de necesidades educativas especiales con la idea de referirse a “los apoyos adicionales que algunos niños con o sin discapacidad precisan para acceder al currículo” (García. I., *et al.*, 2000, 48). Este modelo es planteado explícitamente en el “*Reporte Warnock* que describe la situación especial en Gran Bretaña y del cual se derivaron muchas normas legales hoy vigentes en ese país” (García Pastor, 1993 en García I, *et al.*, 2000,49).

Suecia, Noruega y Dinamarca —pioneros en Integración Educativa— como países fuertemente enlazados por su historia, condición política y económica, han establecido sistemas educativos parecidos. Esto los ha orientado hacia el establecimiento de leyes y uso de recursos para las personas con necesidades educativas especiales, quienes se han beneficiado ampliamente y cuentan con oportunidad de desempeñarse laboralmente (Murray-Seegert, C., 1992, en Iglesias, 1997, 5-6).

En contraste, Alemania se caracteriza por tener mayor dificultad para poner en marcha la Integración Educativa; posiblemente debido a que el sistema educativo considera prioritaria a la homogeneidad en los alumnos, propicia la competencia académica entre ellos y ejerce un rígido sistema de evaluación (Schöler, J. 1993, en Iglesias, 1997, 8-9).

Las condiciones de la Integración Educativa en los países antes descritos dejan ver, en cierto modo, que la integración ha significado, para cada uno, un proceso con características singulares. En el siguiente apartado esbozo las particularidades del nuestro.

#### *b) Fundamentos políticos y fines de la Integración Educativa en México*

En México, el sistema educativo ha establecido con el paso del tiempo, programas de educación especial que han sufrido cambios paulatinos, como respuesta a los diferentes planteamientos de orden político y social. En nuestro país, “como parte de la reforma a la educación básica iniciada en 1993, se han realizado modificaciones al marco legal que la sustenta: Artículo 3° de la Constitución y Ley General de Educación, misma que en su Artículo 41 manifiesta una clara orientación hacia la integración de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares” (SEP, 1994, núm. 2; SEP, 1993, en SEP, 2000, 33).

A partir de ésta reforma toma un nuevo rumbo la educación especial. En 1994 se establece la Integración Educativa en un consenso internacional durante la Declaración de Salamanca en España, entre otras cosas señala que: “las personas con necesidades educativas especiales, deben tener acceso a las escuelas corrientes; que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades” (SEP, 1998-1999, 13). El concepto de necesidades educativas especiales, adquiere importancia por lo que conviene expresar que un niño las presenta “cuando en relación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para

desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP 7 DEE, 1994 1, núm. 4, en García, *et al.*, 2000). Con base en estos preceptos, el gobierno reorienta sus planes y programas de educación básica, con el objeto de estar acorde con la reforma educativa, por ello, pide a los especialistas integrarse a las escuelas. De esta manera los niños y niñas con necesidades educativas especiales, permanecerán en el contexto escolar en el que los docentes de aula regular y de apoyo, diseñarán adecuaciones curriculares para propiciar el acceso al aprendizaje.

En el nivel de educación primaria, la inmersión de los especialistas en las escuelas regulares se lleva a cabo en 1994, a través de “la puesta en marcha de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), propuestas para el inicio de la reorganización de la educación especial, que busca dar apoyo teórico y metodológico a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular” (Iglesias, 1997, 40).

En el nivel preescolar, a finales del ciclo escolar 1996-1997, a través el curso-taller para la reorientación de los servicios de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) las “analistas”, compañeras que tenían la función de orientar desde el punto de vista técnico-pedagógico al personal, proporcionaron a los especialistas lecturas de apoyo para la introducción de la “Integración Educativa”.

En el paquete de lecturas, se señala que “dentro del aula regular, el docente de CAPEP participará conjuntamente con la educadora en el proceso de elaboración del Perfil Grupal a efecto de realizar las orientaciones pertinentes para las adecuaciones curriculares, adaptando las actividades escolares y de ser necesario modificando los objetivos” (SEP,

1997, 173). Así, el maestro titular y el especialista “docente de apoyo” trabajarán en común dentro del aula, para ayudar al alumno(a) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad para acceder al currículo.

La puesta en práctica de la Integración Educativa ha implicado diferentes situaciones. En el siguiente apartado, me ocuparé de ello. Realizaré un breve recorrido por ciertas conclusiones de estudios realizados en algunas zonas del Distrito Federal, con la intención de plantear determinadas condiciones, hasta la fecha, del proceso de Integración Educativa.

### *c) Estudios sobre la Integración Educativa en el Distrito Federal*

Algunas de las investigaciones realizadas en la ciudad de México, dan cuenta de cómo ha sido el proceso de Integración Educativa en distintos aspectos que la trastocan: política, tradición y práctica docente. Es importante conocer parte de las conclusiones de algunos estudios realizados en algunas delegaciones del Distrito Federal, bajo la idea de tenerlos como referente en la presente indagación y también como pauta por seguir en las acciones en relación con la puesta en marcha de la Integración Educativa. Hice una revisión general de varias indagaciones relacionadas con mi tema, de compañeras que las presentaron para obtener el grado de maestría. Durante la revisión me di cuenta de que existen varios aspectos que se repiten de un estudio a otro; por eso tengo el interés de mostrar únicamente algunas de las conclusiones que —según creo— tocan puntos centrales de la Integración Educativa. Puntos que se refieren a su establecimiento, operatividad y condiciones en las escuelas.

Así, un estudio acerca de “La política de Integración Educativa: sujetos y procesos de participación en las delegaciones Iztacalco y Venustiano Carranza” ubicadas al oriente de la ciudad de México, dice que “En nuestro país no se manifestó un movimiento social a favor de la

Integración Educativa en términos de mostrar organización y claridad conceptual sobre los cambios. En el grupo social que involucra a los maestros especialistas, predominó la incertidumbre, las tensiones y resistencia frente a la política educativa del gobierno, que en cierto sentido, se expresó en la lógica de la implantación administrativa” (Hernández, 2001, 126). Lo anterior ha sido expresado por un gran número de especialistas a quienes, además de abandonar el espacio físico que tenían asignado, tuvieron que adaptarse a un nuevo contexto social y cambiar sus estrategias de trabajo, para desarrollarlo sin saber con certeza la forma de hacerlo.

En otra investigación realizada en un jardín de niños en Coyoacán, DF, en cuanto a “la acción pedagógica de una docente especialista de CAPEP dentro del jardín de niños” plantea que “la participación conjunta con la docente de CAPEP, ha pasado a formar parte de la rutina de trabajo, tanto para las educadoras como para los alumnos”. Argumenta: “Las educadoras han empezado a formular sus propias teorías y creencias sobre la Integración Educativa y lo que implica el trabajo conjunto” (Morales, 1999, 95).

En las conclusiones anteriores podemos darnos cuenta de que a medida que el tiempo avanza, se han dado algunos cambios. Es decir, aunque a paso lento y mediante instrucción en cursos —la mayoría de ellos— como parte del programa de carrera magisterial, optativos, las maestras han avanzado en el camino de la Integración Educativa. Ya no es raro para nadie del contexto escolar, ver a la docente especialista dentro de las aulas, en el trabajo junto a la educadora. Las docentes por su parte conocen algunos de los propósitos del trabajo con niños con necesidades educativas especiales y buscan el apoyo del maestro especialista para llevar a cabo su labor.

Otro estudio, realizado en la Delegación Álvaro Obregón, D. F, acerca de “La Integración Educativa del niño con problemas de aprendizaje, desde la

perspectiva de una Unidad de Servicio de Apoyo para la Enseñanza Regular (USAER) en Educación Primaria” concluye que “el profesorado asume el currículum en un sentido prescriptivo, ya que supone que el cumplimiento a sus indicaciones y lineamientos debe tomarse al pie de la letra. A pesar de que el enfoque de los nuevos planes y programas de estudio para la primaria, propone una intervención del maestro más decidida, más creativa, para realizar adecuaciones que tengan sentido en función de las necesidades educativas de sus alumnos, en la práctica persiste una preocupación por dar cumplimiento a la protesta curricular de manera formal y mecánica, alejada de las características del alumnado y sus requerimientos de aprendizaje” (Iglesias, 1997, 116). Este breve recorrido permite obtener un panorama sobre la situación de la Integración Educativa en el Distrito Federal.

En el siguiente apartado, nos internaremos en las opiniones de los actores que han sido testigos del antes y después de la Integración Educativa. De una atención con enfoque clínico a una atención propiamente educativa. Algunos de ellos ejercen el trabajo —docentes y especialistas—, otros reciben el beneficio —padres de familia— además expondré el discurso institucional como estructurante en la reorientación del servicio, en este caso del CAPEP.

## **2.2 Una mirada a la reorientación del servicio del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP)**

Parece pertinente dar una mirada a los procesos que, con anterioridad, realizaba el personal especializado de CAPEP, con el objeto de hacer un antes y un después que nos ayude a establecer los puntos de encuentro y desencuentro entre el trabajo que hacían los docentes y especialistas y el que realizan ahora, a partir de la institución de la Integración Educativa. Adentrarse al conocimiento del discurso institucional, y a la idiosincrasia

de los sujetos que la conforman, permite aclarar cómo las actuaciones individuales están ligadas a tradiciones culturales, históricamente construidas en las que se engarza la historia personal de los maestros. La historia como narración verdadera y ordenada de las prácticas de los individuos, toma relevancia pues mediante el conocimiento y análisis de esos acontecimientos logramos comprender las condiciones actuales de los diferentes aspectos de la actividad humana.

a) *El CAPEP antes de la Integración Educativa*

Kuhns afirma que participar de una cultura es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura. Quiere decir que el saber compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos bajo un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad.

PH. W. JACKSON, 1987, 28

1) Antecedentes

En México, el “Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía” fue fundado en 1965 a cargo de la psicóloga Laura Rotter y un grupo de educadoras del Distrito Federal y la provincia. Especialistas en psicología reúnen esfuerzos con la finalidad de buscar “la solución a los problemas de conducta de sus pequeños alumnos” (Ordóñez. A., 1976, 8). Las fundadoras se dan a la tarea de diagnóstico e investigación acerca del desarrollo del niño. Con el tiempo y en respuesta a cambios políticos, ideológicos y por el incremento de la demanda, el Laboratorio cambia su nombre a Departamento de Psicopedagogía de Educación Preescolar (DEPSY). A este se adhiere un mayor número de personal para responder a la solicitud de atención.

En ese entonces, el gremio de educadoras no tenía injerencia en la normatividad que rige al DEPSY y en contadas ocasiones sabían del trabajo

que desempeñan los especialistas en la atención de los niños(as) con trastornos, pues el punto de enlace, en todo caso, lo realizaba una parte del personal del DEPSY que laboraba dentro de los jardines de niños como equipo de detección y prevención. Bajo el enfoque clínico que regía al departamento, las terapeutas trabajaban básicamente con el alumno(a) y su familia. En algunas ocasiones, los especialistas, establecían comunicación con la maestra, para destacar estancamiento o regresión de algún aspecto en el transcurso del “tratamiento”. Era denominado así, por el carácter clínico bajo del cual se trabaja en esa época y que permaneció durante mucho tiempo.

Para 1996, ya con el nombre de Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), suman “180 centros en el interior de la República y 23 ubicados en las diferentes delegaciones políticas del Distrito Federal” (SEP, 1996, 163). A continuación describo la dinámica del trabajo de CAPEP que se mantuvo durante muchos años como respuesta a la detección y atención de los niños y niñas que requerían del servicio.

## 2) Organización

- Detección

CAPEP estaba constituido por dos áreas: la primera llamada “Detección y Prevención” y “Atención” la segunda. El personal de la primera, orientadoras (como se les llamaba) eran educadoras que se desplazaban por la mayor parte de los jardines de niños con el objeto de establecer un enlace con la docente del grupo, ésta daba a la orientadora una guía con ciertos aspectos generales de la conducta, lenguaje y aprendizaje de los niños(as). En algunos casos, la maestra-orientadora decidía aplicar los instrumentos: lista de palabras, dibujo libre y la prueba de Gooudenough (figura humana) —un primer filtro— y captar de esa manera a todos aquellos alumnos(as) que presentaran algún trastorno susceptible de ser

atendido en el Centro. Posterior a la detección, la orientadora, mediante pases, canalizaba al CAPEP a los niños(as) que lo requerían. Ahí se encontraban los especialistas, quienes formaban la segunda área llamada de “Atención”.

- Atención

Una vez que la orientadora entregaba en el CAPEP, las guías y los demás instrumentos que había aplicado y a los padres de familia el “pase de atención”, debían presentarse con el alumno(a) en el Centro, con el fin de que los especialistas realizaran, según el caso, un prediagnóstico que diera la pauta para el tipo de atención que el niño(a) requería. Como resultado de esta primera evaluación, los terapeutas ubicaban a los alumnos en el grupo de la especialidad correspondiente.

- Evaluación y tratamiento

Cuando el niño(a) ya formaba parte del grupo, la especialista realizaba la evaluación específica de su área, para tener elementos en el diseño de un programa específico para el caso. Los niños(as), eran llevados por sus padres o algún familiar, acudían en un horario predeterminado para trabajar con ellos(as) o su familia, según resultado arrojado por las evaluaciones.

- Duración y resultados

Los “tratamientos” normativamente establecidos, duraban hasta tres años, si es que el alumno(a) había sido incorporado(a) a CAPEP desde el primer grado. Hubo atenciones que se prolongaron dos o tres años y en ocasiones regresaron los padres de familia de algunos niños(as) que se fueron con secuelas importantes del trastorno y que poco resolvieron durante su

estancia en la institución. Su interés era, pedir informes acerca de algún lugar en el que pudieran atender a sus hijos(as), ya que continuaban con “problemas” en la escuela primaria. Pero no todos regresaban, un número considerable de alumnos superaba sus trastornos de diferente índole al mismo tiempo que asistían al jardín de niños, algunos vencían sus obstáculos antes de concluir el año que cursaban en ese momento y otros al finalizar el ciclo escolar. Mientras el alumno permanecía en preescolar, a veces llegaban noticias a las especialistas de que el “tratamiento” tenía resultados. Esto era a través de los padres de familia a quienes la maestra comunicaba que el avance del niño se reflejaba en la escuela. Hasta aquí, en forma general, todo lo relacionado con el servicio de CAPEP.

En seguida reconstruyo un caso, que sustentado en la perspectiva clínica, individual y fuera del contexto escolar, puede considerarse como prototipo de la forma de trabajo que realizaban “las especialistas” del CAPEP. Sirve como punto de referencia para observar el contraste que tiene con la actual forma de proceder a propósito de la Integración Educativa.

### 3) Reconstrucción del procedimiento de detección y atención de un caso en CAPEP con enfoque clínico

La descripción que presento a continuación, es reconstrucción de un caso típico de uno de tantos niños(as) que comúnmente son atendidos en CAPEP durante el ciclo escolar. Este en particular, fue una experiencia personal durante el tiempo que trabajé como terapeuta de lenguaje, antes de la Integración Educativa. Los datos fueron obtenidos del expediente que actualmente se encuentra en el archivo del CAPEP TLATELOLCO II.

Enrique es un niño de cinco años que cursa el tercer grado de jardín de niños y presenta trastornos de articulación del lenguaje, su educadora lo ha observado durante las conversaciones en el salón de clases y ha hecho un registro de algunos aspectos de su rendimiento escolar. La orientadora

que visita con regularidad el jardín de niños, realiza una breve evaluación que consta de una pequeña lista de palabras que el niño repite, para confirmar que efectivamente “tiene fallas en la articulación de algunas palabras” (expediente en archivo). Tanto la educadora como la orientadora, citan a la madre de Enrique para informar que será canalizado al CAPEP por presentar fallas de lenguaje. Para la madre del niño, la canalización crea ciertas dudas al respecto del “tratamiento” pues desconoce lo que de ahora en adelante tendrá que hacer para ayudar a su hijo. La educadora tampoco sabe muy bien el procedimiento de la atención, de tal forma que se limita a dar la cita, a la que únicamente se presentarán los padres.

El primer contacto de la madre de Enrique con el CAPEP, es para conocer al respecto de ¿qué es el CAPEP? ¿A que se dedica la institución? ¿Quiénes laboran ahí? ¿Qué tipo de especialistas lo conforman? Por mencionar algunas de las preguntas que le serán reveladas al escuchar a un equipo de terapeutas, en la plática inicial de sensibilización para los padres de todos los niños y niñas, que han sido canalizados al Centro y a quienes al finalizar la junta se les asigna una fecha para su atención.

La madre y Enrique, se presentan el día indicado y son atendidos por un equipo de prediagnóstico formado por dos especialistas que llevan a cabo las evaluaciones. Una de ellas se instala en un cubículo y explica a la señora en qué consisten las pruebas, le informa que otra especialista trabajará con su niño en algún espacio cercano en el mismo plantel. La especialista realiza una historia clínica breve con la madre, en la que vierte toda la información relevante de la vida del niño, desde la gestación a la fecha. Incluye informes de carácter biopsico-social del pequeño. La mamá del niño reporta datos considerados dentro de los parámetros de normalidad en la evolución de la primera infancia, lo único relevante y que llama la atención es “la dificultad que el niño ha presentado para articular palabras desde que inició su expresión verbal” (expediente en archivo).

Cuando concluye la historia, la especialista insiste a la madre en relación con algún hecho significativo en la vida del niño, que pudiera tener relación con el trastorno que presenta su hijo. La señora no reporta nada especial. Posteriormente se le invita a salir del cubículo para esperar a que Enrique concluya su evaluación.

La otra especialista ha invitado a Enrique a trabajar en un cubículo cercano y establece una sencilla conversación con él, la finalidad es lograr la participación activa del niño, para aplicar un dibujo libre, en el que se observarán aspectos de madurez en cuanto a la ubicación espacial gráfica, noción del esquema corporal, integración y componentes del mismo, conocimiento y utilización de los colores, y otras pruebas de tipo psicológico con carácter proyectivo en las que se buscan algunos datos, como la interacción con los otros y la percepción que tiene el niño de su contexto en general.

Posteriormente, una exploración breve de lenguaje que atiende principalmente dos aspectos: la comprensión y la utilización del mismo. El primero —comprensión del lenguaje— se explora al establecer una sencilla conversación con el niño en donde el centro es él. Las preguntas que hace el especialista son en relación con su contexto familiar y social. Le pregunta: nombre, edad, el nombre de su maestra y preferencias en juegos. Otras preguntas se dirigen enfáticamente al razonamiento y están diseñadas y estructuradas en función de las actividades de la vida cotidiana. Un ejemplo es: ¿qué haces cuando tienes hambre?

El segundo aspecto —utilización del lenguaje— la especialista lo evalúa desde el primer contacto con el niño; sin embargo existe un apartado específico para la identificación de trastornos en la estructuración y articulación del lenguaje. La terapeuta pide al niño repita trece palabras que incluyen los fonemas que con mayor frecuencia los niños alteran. El niño, tiene que repetir tres oraciones con diferente número de sílabas, esto

permite registrar la capacidad de su memoria auditiva. Posteriormente, la especialista narra al niño un sencillo relato con secuencia y apoyo visual. Es un cuento de tres escenas familiares para Enrique, mismas que deberá recordar para responder a cuestionamientos específicos de la narración. Todas las preguntas dan cuenta de la capacidad, conocimiento y forma en que el niño se mueve y percibe el mundo social. También quedan registradas observaciones generales de su conducta, colaboración y datos significativos acerca del aparato fono articulador como en el caso de que tenga frenillo lingual corto y que puede ser causa de torpeza lingual.

En cuanto a la reproducción de figuras geométricas, la maestra pide al niño ejecutar diferentes trazos en una hoja blanca, con el fin de observar cómo es el manejo del lápiz, direccionalidad, cierre y organización de los trazos en el espacio gráfico. El aspecto de psicomotricidad se explora para conocer dominancia en cuanto a su lateralidad, coordinación, equilibrio dinámico y estático de su cuerpo. Todo ello se registra cuando se observa la postura y movimientos del niño, cuando se desplaza, cuando se sienta y también mediante sencillos ejercicios que se le indican. Al terminar, la especialista da las gracias a Enrique y le pide reunirse con su madre. El niño, que se mostró dispuesto en la ejecución de las pruebas, con gusto va en busca de su mamá.

Una vez aplicadas las evaluaciones, los especialistas de CAPEP, se reúnen para comentar el caso y aportar la información necesaria, con el fin de ubicar a Enrique en el o los grupos que de acuerdo a la valoración requiere. Cada especialista refiere los datos significativos que encontró durante la evaluación para tratar de encontrar posibles causas y la canalización más adecuada al problema por el que fue solicitado el servicio. Resultado: a Enrique se le ubica únicamente en el grupo de lenguaje porque “no se consideró pertinente enviarlo a otro tipo de terapia

ya que sus trastornos son únicamente de articulación de lenguaje” (expediente en archivo).

Después de algunos minutos, se le da a la madre del niño una breve explicación de los resultados obtenidos en la exploración. También se le aclaran las dudas al respecto de si va a tener que llevar a su hijo al CAPEP o a otra institución, si va a tener que pagar por el servicio, si puede llevar al niño a la terapia otra persona que no sea ella, qué tipo de material necesita el niño para trabajar, por mencionar algunas de ellas. Posteriormente se le da un pase en el que se establece fecha y hora en que se debe presentar con la especialista de lenguaje. Al niño, una de las terapeutas le da las gracias y lo felicita: “Trabajaste muy bien, y otro día te vamos a volver a citar para que hagas otras cosas ¿sí?” El niño asiente con la cabeza y se retira.

El día indicado, Enrique y su mamá acuden con la especialista, quién ya cuenta con el expediente del niño, en él, se encuentran las valoraciones del prediagnóstico y las observaciones de su maestra. La especialista realiza ahora una exploración lingüística completa, que es una evaluación formal de lenguaje, diseñada por dos especialistas de lenguaje —fundadoras de la institución— en colaboración con otras compañeras que sintieron la necesidad de “elaborar un instrumento que estudiara el lenguaje de niños preescolares mexicanos, para detectar deficiencias y establecer la atención que éstas requieran” (Ortega, 1982, 1).

Esta prueba se compone de dos grandes apartados. El primero, comprensión de lenguaje integrado por los aspectos: ficha de identificación, conversación, discriminación fonológica, memoria auditiva, comprensión de órdenes y preguntas de razonamiento. El segundo, utilización del lenguaje en donde se explora: realización articulatoria, nominación sobre imágenes, descripción y preguntas sobre imágenes, observación del aparato fono articulador, evaluación y conclusiones. Con

la aplicación de la prueba antes descrita, la especialista tendrá pautas para la elaboración de un programa de atención acorde al caso, orientado a trabajar los aspectos en desventaja que arrojó la evaluación.

Desde ese día, la especialista incluye a Enrique en su lista y le asigna un horario de terapia en forma regular una vez por semana, solicita cierto material para trabajar y explica a la madre y al niño la dinámica por seguir en el trabajo durante el tiempo que esté bajo su atención. El diagnóstico asignado al niño fue “Niño que presenta dislalias múltiples, que se acentúan en el lenguaje espontáneo debido probablemente a torpeza lingual y existe alteración en su dinámica familiar, que contribuye a éstos trastornos” (expediente en archivo). Al observar que: “tiene torpeza lingual, es enviado a una evaluación en el servicio de ortopedia dento-facial en el que se le instituyó un tratamiento que consiste en la colocación de una placa denominada ‘de Tucat’, para agilizar la lengua y obtener mayor precisión en sus movimientos y posiciones” (expediente en archivo).

Después de cierto tiempo, aparece el siguiente informe en su expediente: “Enrique asiste periódicamente a su terapia, acompañado generalmente de su padre, ya que la mamá por cuestiones de trabajo no puede acompañarlo. En la terapia, ha sido constante, y aunque el trabajo en casa no es consistente, la actitud de disposición del niño durante la terapia ayuda mucho. La especialista ha observado logros a corto plazo. Un factor que ha sido de gran ayuda, es el trabajo de práctica lingual con la placa de Tucat” (expediente en archivo).

Cuando termina el año escolar, la especialista realiza una evaluación de lenguaje que determina que “en forma específica el niño ha logrado la superación de las dislalias que presentaba en un inicio del tratamiento, sin embargo en forma espontánea aún las manifiesta, por lo que es necesario retroalimentar las pautas que se le han dado a los padres, para que el niño logre auto corregirse sobre la marcha del discurso” (expediente en archivo).

Al finalizar el año escolar Enrique concluye el nivel preescolar, por lo que se canaliza a la escuela primaria y ha sido necesario sensibilizar a los padres en relación con la importancia de que el niño continúe con su terapia de lenguaje, ya que aún presenta fallas articulatorias en su lenguaje espontáneo y pueden ser éstas generadoras de dificultad en su relación social y crear trastornos de tipo afectivo-emocional o de bajo rendimiento escolar.

Por ello, se le ofrece a los padres la referencia de la institución correspondiente al nivel educativo de primaria, que es un centro psicopedagógico que se encuentra cercano a su domicilio. Los padres aceptan la canalización y prometen dar cuenta, el próximo ciclo escolar, a la especialista del seguimiento del caso, aunque el niño ya no esté en el jardín de niños.

Como se puede apreciar, el proceso que he descrito hasta aquí, es un caso en particular; sin embargo ilustra de una forma general el estilo de atención individual que se daba a los niños y niñas antes de la Integración Educativa.

Vale la pena hacer algunas consideraciones, en comparación con el procedimiento que en la actualidad realizan docentes y especialistas en la detección y atención de los niños con necesidades educativas especiales dentro del aula regular.

#### 4) Contrastes con el enfoque actual

En primer lugar, centraremos nuestra atención en el proceso de detección de alumnos(as) con necesidades educativas especiales. A diferencia con la época anterior, la detección actual es realizada por la especialista y docente titular del grupo, ambas observan al alumno en diferentes actividades dentro del ámbito escolar y comentan respecto del caso. La

educadora tiene una ficha de identificación con datos relevantes de la vida del niño(a), la cual es llenada por la maestra durante los primeros veinte días después de haber iniciado el año escolar. En ella, la maestra vierte datos significativos que aportaron los padres de los alumnos(as) y que posiblemente son factores reveladores y componentes de las necesidades educativas especiales que en ese momento presenta el alumno(a). Esta ficha permite a la maestra conocer y adentrarse en el contexto familiar del niño(a).

En segundo lugar, actualmente la detección y la atención ya no son dos aspectos fragmentados, ahora, son simultáneos, pues la docente especialista se presenta diariamente al jardín de niños y elabora documentos en los que registra sus observaciones, tanto de los alumnos(as) como de las estrategias de la práctica docente. De acuerdo a esto y a la comunicación constante con la maestra, ambas diseñan estrategias, para la atención de los alumnos(as) detectados y considerados con alguna necesidad educativa especial.

Al respecto de la evaluación, si la docente especialista cree conveniente, es factible que realice algunas evaluaciones específicas a los niños(as) que las requieran o bien canalizarlos(as) a las aulas de apoyo si fuera necesario. Esto es únicamente con aquellos niños(as) cuya necesidad es diferenciada como un trastorno o discapacidad que debe ser apoyado por un especialista específico del área, debido a la severidad del caso y será fuera del aula regular. Pero, aún cuando el niño asiste a su clase específica de apoyo, éste se presenta diariamente en su salón de clases. Ahí, la maestra de CAPEP y la educadora realizan adecuaciones curriculares o algunas estrategias —según el caso— que permitan al alumno(a) acceder al aprendizaje a pesar de su discapacidad o trastorno.

Para abordar el tema de la duración y los resultados, conviene antes que nada, poner el acento en que las necesidades educativas especiales sin

discapacidad, según el enfoque actual. Primero, pueden ser temporales, y segundo, además de creadas en el grupo familiar ser generadas/intensificadas en el contexto escolar, pues son el resultado de las condiciones del sujeto y las condiciones del medio. “Al conceptualizar a los alumnos con necesidades educativas especiales, estamos diciendo que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos, sino que tienen un origen interactivo con el medio. Las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio” (García, *et al.*, 2000, 50). Así, de acuerdo a los propósitos de la Integración Educativa, se requiere que la docente especialista y la educadora permanezcan en constante comunicación y ambas con los padres, para trabajar en forma conjunta y de esta manera realizar ajustes permanentes en la atención de sus niños(as). Visto de esta forma, la duración y los resultados en los avances de los alumnos(as) dependerían exclusivamente de la acertividad del trabajo compartido entre padres, especialistas y personal del jardín de niños.

De acuerdo al modelo actual, el proyecto escolar ha tomado un papel relevante en el trabajo educativo. Este proyecto, es “una estrategia generada en cada centro educativo que le permite definir el camino que tomará para cumplir los propósitos educativos establecidos en su tipo nivel o modalidad [...] expresa la forma particular en que los centros educativos se proponen lograr que los educandos atendidos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y valores específicos” (SEP, 2001-2002). Un punto central del proyecto, es que todas las acciones que se llevan a cabo en la escuela, tienen que ver unas con otras. Así, con las tendencias de la Integración Educativa, en el trabajo con los niños que

tienen necesidades educativas, los padres, docentes y la comunidad en general participan.

Como podemos observar, la reorientación del servicio que la escuela en general brinda, actualmente tiene diferencias importantes en relación con lo que hacía anteriormente. Considero interesante mostrar distintos puntos de vista a través de la voz de la institución y de los actores que intervienen en la labor educativa. En breve atenderemos estos testimonios.

### **2.3 Discursos acerca de la reorientación del servicio de CAPEP**

En este apartado nos centraremos en el discurso de la institución y de los actores que intervienen en el proceso de la Integración Educativa, de los segundos, interesa su percepción en cuanto a la forma en cómo han asumido la reorientación del trabajo con niños(as) con necesidades educativas especiales, qué sentimientos han experimentado con el cambio, cómo piensan, traducen y movilizan los significados del discurso de la Integración Educativa.

#### *a) La reorientación del servicio en el discurso institucional*

Como he mencionado anteriormente, las encargadas de dar a conocer la reorientación del servicio de CAPEP, al personal, fueron las entonces llamadas “analistas”; que eran un grupo de compañeras especialistas, con la función de asesorar y ayudar en el trabajo técnico-pedagógico a quienes en carácter de terapeutas, realizábamos el trabajo cotidiano de atender a los niños con trastornos de lenguaje, aprendizaje o conducta en sesiones de terapia.

Bajo indicaciones de las autoridades, las analistas se dieron a la tarea de hacer un *corpus* de documentos integrado con lecturas que abordan el tema de la Integración Educativa desde el punto de vista político,

psicopedagógico y social. Al final del cuaderno, se encuentra la propuesta de reorganización del servicio de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) que a continuación describo, con la finalidad de comprender la lógica bajo la cual fue diseñada. Tomo de ella lo que considero más significativo en relación con el trabajo que realiza la docente de CAPEP. Por lo que está entrecomillado corresponde al mismo *corpus* (SEP, 1997).

La presentación del documento dice que la propuesta es “una estrategia de atención a los niños preescolares con necesidades educativas especiales. Pretende favorecer la integración de éstos al sistema educativo regular, responder al compromiso de asumir los principios de educación para todos y de acuerdo a la política educativa actual, centrar la efectividad de sus acciones en la gestión escolar en los jardines de niños oficiales, así como propiciar la interacción padres de familia, educadoras, docentes de CAPEP y comunidad educativa”. Plantea como objetivo general “Proponer e implementar estrategias psicopedagógicas que favorezcan la Integración Educativa de los preescolares de los jardines de niños oficiales, que presentan necesidades educativas especiales, mediante la oportuna identificación, evaluación y atención de éstos en el contexto escolar, a través del trabajo conjunto con educadoras, padres de familia y comunidad en general.

En la fundamentación expresa que “Ante las nuevas tendencias filosóficas que matizan la política educativa a nivel mundial y en lo particular en nuestro país, la Integración Educativa del niño con necesidades educativas especiales es un derecho inalienable que debe llevarse a cabo”. Más adelante asevera “Los cambios que se están dando en el Sistema Educativo Nacional como resultado de la Modernización Educativa, generan no sólo modificaciones en su estructura, sino transformaciones en todas las esferas en que se desarrolla la actividad educativa”. El marco que sustenta

la fundamentación es: El Artículo 3°. Constitucional, Artículo 41 de la Ley General de Educación, Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y Programa Nacional a Favor de la Infancia 1995-2000.

Además del marco jurídico y legal, argumenta que “Existen de la misma manera razones de orden psicopedagógico que precisan una reflexión de modo tal que no se piense que la Integración Educativa responde exclusivamente a criterios de naturaleza político-económica, ético-moral, o de carácter ideológico. Cabe destacar la importancia que adquiere el hecho de la convivencia entre niños que tienen alguna necesidad educativa especial y aquellos que no la tienen, que permite a ambos fomentar relaciones de comprensión, solidaridad, tolerancia y aceptación a las diferencias. También la reconceptualización de la práctica educativa que se orienta a brindar educación a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, genera en el docente la búsqueda de estrategias didáctico-pedagógicas que beneficien a todos los alumnos”.

A partir de todo lo anterior, la reorganización del CAPEP fue planteada de la siguiente manera: “Los docentes de CAPEP llevarán a cabo la prestación del servicio organizados en ‘Módulos’, que serán el espacio de acción y de influencia dentro de los jardines de niños a los cuales brinden apoyo... cada módulo estará integrado básicamente por 4 docentes de CAPEP (psicólogo, especialista de audición y lenguaje, psicomotricidad y de problemas de aprendizaje) [...] los módulos estarán ubicados en lugares estratégicos de acuerdo a los resultados de estudios de factibilidad [...] tendrán como sede aulas de jardines de niños y edificios de CAPEP [...] El docente de CAPEP de los módulos, se organizará para proporcionar la atención psicopedagógica en forma permanente a los niños y niñas de los jardines de niños que presentan necesidades educativas especiales, a partir de la intervención directa (en aula regular y/o de apoyo)”. Además

“Los docentes de CAPEP participarán en cada uno de los jardines de niños tanto en atención a los niños con necesidades educativas especiales, como en la orientación a las educadoras y a los padres de familia, para lo cual establecerán su sede en los módulos y ofrecerán el apoyo a los jardines de niños en forma itinerante, de acuerdo a las necesidades observadas”.

La propuesta marca, como acciones generales, que “De acuerdo a las necesidades que expresen tanto las educadoras como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios, se brindarán orientaciones psicopedagógicas con la finalidad de proporcionar elementos técnicos y operativos que permitan la participación conjunta en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Para el desarrollo de las funciones del docente de CAPEP, se tomará en cuenta y aprovecharán las formas de organización establecidas en los jardines de niños como: los consejos técnicos y juntas de padres de familia haciendo énfasis en el trabajo colegiado mediante la gestión escolar”.

Como acciones específicas señala que: “Todos los docentes de CAPEP participarán en la evaluación inicial de los preescolares de los jardines de niños, a través de la cual se realizará la detección de aquellos que tienen necesidades especiales y que requieren de apoyos específicos, pedagógicos o de otra naturaleza, mediante la aplicación de estrategias e instrumentos diseñados para tal fin. Una vez determinadas las necesidades educativas especiales y analizada la respuesta que ofrezca el contexto escolar; se considerarán como opciones: intervención psicopedagógica (en el aula regular y/o de apoyo), solicitud de servicios complementarios y canalización externa” [...] “La intervención psicopedagógica comprenderá el conjunto de acciones que realice el docente de CAPEP, de acuerdo a las necesidades educativas especiales de cada niño, para disminuir, atenuar o eliminar los factores que interfieren en la adaptación y aprendizaje escolar”.

Acerca de la evaluación, la propuesta sugiere una evaluación continua y manifiesta que “será la acción durante el desarrollo de la intervención psicopedagógica que permitirá efectuar los ajustes de las estrategias planeadas o su pertinencia en función del desempeño de los niños y niñas. ‘La evaluación continua’ permitirá señalar la necesidad de un servicio complementario, la canalización del preescolar o el término de la atención”.

En cuanto a las orientaciones que se darán al personal del jardín de niños dice que: “se realizarán en torno al proceso de trabajo de cada módulo y sobre las características que repercuten en el aprendizaje de los preescolares, generando alternativas de atención de acuerdo a las necesidades educativas de los educandos”.

Por último, al respecto de las orientaciones a los padres de familia, expresa: “se realizarán en torno al trabajo que efectúa el personal del módulo en cada uno de los jardines de niños, y en lo concerniente a la atención que recibirán sus hijos, ya sea en el aula regular o en el aula de apoyo; se brindarán sugerencias sobre actividades educativas a desarrollar en el hogar; se informará de la evaluación de sus hijos en el proceso de aprendizaje, se sensibilizará sobre la importancia de su participación en el jardín de niños en forma conjunta con la comunidad educativa para apoyar la atención de sus hijos”.

Quién mejor que los sujetos que han participado en la reorientación para expresar lo que ha significado el proceso de reorientación del trabajo, con un enfoque diferente al anterior. Y sobre todo, nadie más para decir hasta qué punto ha sido posible establecer un enlace de la teoría con la práctica.

Para ello, quiero antes que nada, caracterizar al CAPEP como un establecimiento de la institución ya que forma parte de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar y por lo tanto, sus espacios físicos y su

dinámica de trabajo, ha sido instalada dentro del marco institucional llamada “escuela”. De hecho, uno de los principales requisitos que se ha mantenido vigente, desde su fundación, es que las especialistas que lo conforman sean educadoras y, además, tengan alguna especialidad. Por lo tanto, una minoría del personal son únicamente psicólogas.

Así el CAPEP, representa entonces un establecimiento que “tiene una cualidad material —su edificio, sus equipos, sus personas, su contexto—, presenta una cualidad organizacional (es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades, tiene un estilo), posee una cualidad psíquica, es un objeto de vinculación y además una cualidad simbólica, es también un objeto representado. Es una combinatoria compleja de todas esas cualidades el establecimiento define por último, un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular” (Fernández, 1996, 10).

En el CAPEP, ubicado ya, como representación de la institución, se generan múltiples facetas propias de su dinámica. A continuación presento una forma de analizar la información, un acercamiento a las “percepciones” de cada uno de los sujetos que, simultáneamente, participan en la dinámica que se desarrolla alrededor de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Interesa —de la especialista, la educadora y los padres de familia— conocer y comprender el sentido que le han dado a la Integración Educativa, cómo han vivido el proceso de cambio, en qué aspectos han encontrado ventajas o desventajas. Como sabemos, cada persona interpreta y construye los eventos de acuerdo a su propio bagaje cultural y éste tiene que ver con la historia de cada uno. Sin embargo su aportación sirve a la Integración Educativa para describir el avance o limitantes que hasta la fecha ha concretado. Mostraré la perspectiva de: la especialista, la educadora y los padres de familia en los diversos momentos

de la Integración Educativa y sus puntos de vista sobre los efectos de la Integración Educativa.

b) *La especialista*

La docente especialista del jardín de niños en el que realicé ésta indagación, es maestra con especialidad en pedagogía. Me interesó conocer la percepción que ha tenido del proceso de la Integración Educativa ya que es una de las especialistas con mayor antigüedad en el CAPEP.

Utilizo la entrevista a la especialista (E7) como un analizador, que es “un concepto —que proviene de las ciencias exactas y naturales— es utilizado en las áreas institucional y psicológica para designar tanto acontecimientos y hechos no programados como técnicas expresamente diseñadas para provocar la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas [...] desencadena la aparición de un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce” (Fernández, 1994, 44).

Para abordar su testimonio haremos una división de la forma en como ella percibe su trabajo antes, durante y después de la reorientación y los efectos que ha tenido la Integración Educativa en el trabajo de los especialistas de CAPEP.

- Antes de la Integración Educativa

La maestra de CAPEP, a lo largo de la entrevista, toca insistentemente aspectos que tienen que ver con las prácticas que los especialistas llevaban a cabo antes de la Integración Educativa. Así, la apreciación que tiene acerca de los sujetos que participaron en los orígenes de la institución CAPEP, forma parte de la novela institucional “que es una producción cultural que sintetiza el registro que se tiene del origen y las

vicisitudes sufridas a lo largo del tiempo, haciendo particular referencia a acontecimientos críticos y a las figuras de mayor pregnancia en la vida institucional: ‘personajes’, ‘héroes’ y ‘villanos’” (Fernández, 1994, 48). Así por ejemplo, respecto a la fundadora, la especialista refiere: “La doctora Rotter, sabía todo realmente de lo que se llevaba a cabo. Sabía de todas las áreas, tenía el conocimiento muy amplio de toda esta situación”. Agrega “había mucho apoyo por todas las asesoras”. También, deja ver su concepción del trabajo que el equipo de especialistas desarrolló durante muchos años, dice: “yo siento que era más rico, como que al niño lo veíamos en una manera íntegra”. “Entonces eran buenas las orientaciones a las directoras, y educadoras”.

Esta percepción, es parte de lo que la maestra tiene de lo instituido como modelo institucional “que expresa las características elaboradas en la historia propia del establecimiento y los niveles de las formas de funcionamiento deseadas” (Fernández, 1994, 47).

- Durante la reorientación del servicio de CAPEP

Dado que la maestra especialista trabajó durante mucho tiempo con grupo de estimulación múltiple, anexo a un jardín de niños, su inserción a las escuelas a partir de la Integración Educativa no fue tan difícil como para aquellas especialistas que únicamente trabajaban en los centros de atención alejadas del contexto escolar. Por esa razón argumenta que hubo buen recibimiento por parte de las educadoras y directoras, no así para todas las especialistas.

La reorientación del trabajo, para los especialistas, ha sido equivalente a una tensión del CAPEP —como institución— generada por decisiones políticas que como he mencionado en el primer capítulo, obedecen a movilizaciones de ciertos grupos sociales para generar cambios en las prácticas del sector educativo. Así dentro de esta tensión, podemos

apreciar, en el momento en que se instituye la Integración Educativa, la forma parcial en que son transmitidos los principios y fines a los docentes.

La participación de los actores comprometidos —maestros y especialistas principalmente— se inicia como respuesta a un “imperativo jurídico”; pero sin la aprehensión de los fundamentos y estrategias claras y definidas para poner en marcha la Integración Educativa dentro del contexto de la escuela regular.

Para los especialistas de CAPEP, este momento, significó un cambio drástico en su práctica y espacio físico. Probablemente creó un imaginario en ellos, relacionado con el sentimiento de incompetencia, al poner en juego los saberes, pues debían realizar un trabajo para el que —según la entrevistada— “no estaban preparados”. Durante ese tiempo, con frecuencia escuché decir a mis compañeras de CAPEP, “Yo no soy *todóloga*”. Esto era debido a que la coordinación sectorial de preescolar pidió a los especialistas integrarse a uno o dos jardines de niños y hacerse cargo de todas las necesidades educativas especiales que hubiera, independientemente, de la especialidad de cada uno. Al respecto la especialista en pedagogía dice: “considero que no soy especialista en lenguaje y que realmente pues ¡sí se requiere de! ... pues de las personas de área de lenguaje ¿no?”

El llamado al olvido del trabajo especializado a favor de una labor más integral que generó la nueva visión de las políticas de la SEP, que en lo cotidiano se tradujo en una homogeneización de las actividades de los ex especialistas, generó mucho enojo en ellos. Al convertirse los jardines de niños en su nuevo espacio físico de trabajo, facilitó a las autoridades de preescolar el poder y control sobre los movimientos técnicos y administrativos del personal del CAPEP. Esto los hizo sentir perseguidos y controlados en todo momento (información fruto de las entrevistas a especialistas). Sin embargo, es tal la fuerza de la institución educativa y tal

el grado de adhesión de los docentes especialistas, que la implantación de la Integración Educativa, al parecer, ha sido únicamente un momento crítico. Paulatinamente, ésta etapa para los ahora docentes especialistas de CAPEP, se ha ido transformando en adaptación y aceptación; por lo tanto, la Integración Educativa ha tomado la figura de un mandato social.

- Después de la reorientación del servicio de CAPEP

Aún cuando para la docente especialista que nos ocupa fue más fácil su acceso al contexto escolar, respecto al trabajo, establece sus apreciaciones enmarcadas dentro de la existencia del modelo institucional que como “creación cultural sofisticada, permite a la escuela preservar su idiosincrasia al fijar una selección de aquellos hechos, características, sucesos, que puedan o no ser tolerados en su ámbito” (Fernández, 1994, 51). En éste caso la maestra expone sus creencias al justificar el por qué aún los especialistas no han logrado cumplir con los propósitos de la Integración Educativa. Lo hace mediante los siguientes argumentos: “está acumulado demasiado trabajo en ellas (educadoras) como jardín de niños”, dice “yo creo que nos ha faltado el que nos den el tiempo suficiente para poder platicar más con ellas”. Lo anterior representa que la maestra cuenta con tiempo limitado en la interacción con las educadoras, por esa razón la docente de CAPEP, siente que el trabajo con la maestra de grupo “Todavía está hasta ahorita separado... no se ha llegado a compenetrar”.

En cuanto al tema de la Integración Educativa, la especialista expresa que “todavía hay un descontrol general este [...] dentro de todo el personal, directivo, docentes y nosotras mismas de CAPEP”. Agrega “yo creo que no se ha entendido, no ha quedado comprendido por todas, lo que es lo de la Integración Educativa”. La maestra deja ver que no sabe si la Integración Educativa se trata de un programa o un proyecto. “Todavía no se está llevando el programa o el proyecto como realmente debe de ser”, expresa:

“cada cual lo está manejando a la manera que lo entiende”. Su comentario denota que el personal realiza acciones heterogéneas de acuerdo a la percepción de cada cual. A pesar de que la maestra manifiesta sentirse bien con el trabajo actual, expresa “todavía tenemos limitantes, no hay conocimiento total de lo que es la Integración Educativa”. Considera que “aún no se ha logrado la comprensión de la Integración Educativa, ni las funciones concretas que a cada uno le corresponde”. Expone su deseo: “que se nos diera a conocer lo de la Integración Educativa a todas en general de una manera que todos lo comprendiéramos”.

En referencia a los recursos materiales con que cuentan las especialistas de CAPEP, actualmente para realizar su trabajo, la docente de apoyo, únicamente nombra la entrevista a los padres de familia y dice “en ciertos casos severos profundizamos un poco”. Ella insiste en que además de lo que las especialistas hacen requieren de “el apoyo como lo teníamos antes, por ejemplo de la psicóloga o de la doctora de área médica”. Parece que a la especialista, aislada de sus compañeras, le es difícil definir cuándo se trata de una necesidad educativa especial. Al respecto dice “es muy importante porque hay ciertos niños que no podemos nosotros a ojo de buen cubero decir ¡este niño presenta! (necesidades educativas especiales)”.

La entrevistada también solicita la ayuda de un médico de CAPEP, dice: “que supiera nuestro trabajo”. Comenta que al enviar a los niños con necesidades educativas especiales al médico particular, éste, regresa el mensaje a la maestra de “que el niño está en perfectas condiciones y que la maestra ponga más ojo (se refiere a la detección) porque va dentro de lo normal”. Al parecer la especialista entra en conflicto por la devolución que el médico hace. Por eso reitera “un médico de CAPEP, que es el que nos ayudaría a rescatar muchas cosas”.

Por otra parte, el concepto de necesidades educativas especiales parece ser aún confuso para la docente de CAPEP. Cuando le pido expresarlo con sus palabras, da la respuesta en forma de pregunta por lo que me hace pensar que tiene duda al respecto, dice: “Pues, necesidades educativas eh [...] lo que sale del contexto ¿no? a nivel general de todos los niños”. Según mi punto de vista la especialista establece una clara relación de las necesidades educativas especiales con el déficit, lo diferente, “lo que sale del contexto”. Como esta expresión queda, en cierto sentido, confusa, de igual manera la docente de apoyo expresa dificultad para llevar a cabo la detección de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales. Comenta “como siempre sobresalen los niños de lenguaje, los de conducta, hay que ver porqué la conducta, no fue fácil determinarlo al momento, puesto que muchas veces las necesidades se están creando dentro del aula”. Al respecto, me parece pertinente decir que aún cuando para la especialista no hay una claridad del concepto de necesidades educativas especiales, sí logra percibir que son el resultado de la interacción de los niños con el entorno escolar.

- Efectos de la Integración Educativa

El proceso de la Integración Educativa, para la especialista, ha tenido ciertos efectos que si bien no se pueden considerar óptimos, ha dado un paso en el encuentro con los propósitos que el sistema educativo se ha planteado. Desde la mirada de la docente de CAPEP, el escaso número de especialistas en su ámbito laboral, no ha permitido que la Integración Educativa se lleve a cabo “como debe ser”, y esto ha afectado por una parte, según la maestra, el aprendizaje de los niños, y por otra el aspecto social del personal de CAPEP “como compañeras, como trabajo de equipo”. Dice: “cada quien estamos atendiendo a nuestros niños y canalizando pero siento que hace falta el tiempo para podernos ver como equipo”. La

docente imprime importancia al equipo porque considera que es enriquecedor y en “beneficio de los niños, el resultado es más positivo”.

Uno de los efectos de mayor importancia, según mi punto de vista, es que a partir de la presencia de los especialistas en el contexto escolar, ha sido factible una amplia observación de la práctica docente. Considero relevante el hecho de que la maestra de CAPEP, ha sido testigo de que en un momento determinado, las necesidades educativas especiales pueden ser generadas en el ámbito escolar. Así la especialista, como resultado de la observación, insiste en que los tiempos muertos son generadores de las necesidades educativas especiales de los niños y las niñas. Comenta: “el que las maestras no suban a sus grupos a recibir a sus niños. El que empiece esa situación, el que [...] se les llama constantemente o que la directora necesita realizar algún trabajo administrativo para poderlo enviar a [...] altos mandos”. Reitera que éstas necesidades son causadas por “tiempos muertos, por situaciones este [...] no sé, que no hay todavía integración que las maestras colaboren para esa integración de los mismos niños, sociabilizarse incluirse, este [...] dentro del aula”. La docente de CAPEP, comienza a hacer conjeturas en relación con el perjuicio del excesivo control que ejercen las docentes en el contexto escolar.

Aún cuando para la docente regular, la percepción ideal de maestra, es tener un grupo de alumnos(as) quietos y callados, pareciera contradictorio que también niños(as) con estas características pueden tratarse de alumnos(as) con necesidades educativas especiales y sin embargo refiere la especialista, “pasan por alto a los niños que no hacen ruido [...] el que no habla, el que siempre está sentadito, el que obedece”. Así la docente de apoyo tiene ahora un poco más idea de hacia dónde debe dirigir su trabajo, “tenemos que tener más detenimiento, más tiempo para poder ver en todas sus etapas al niño”, ha tenido, por medio de la observación, oportunidad de determinar las características de diversidad que presenta

un grupo de preescolares en donde el paradigma de la homogeneidad comienza a quedar desplazado. Por ejemplo, argumenta como algo observado “el mismo ritmo de los niños o conductas o manera de ser, nos va dando pautas ¿no?”

Un último efecto que ha dejado, hasta la fecha la implantación de la Integración Educativa, para la especialista, es que ya se hace necesario el trabajo compartido con la docente. Las acciones, sugiere, se hagan desde la detección. Cuando le pregunto a la docente de CAPEP acerca de un instrumento de ayuda para la primera etapa de atención, expresa el deseo de que no sea un instrumento diseñado por las autoridades, “sino por equipo, por módulo, poderlo realizar nosotros este [...] en base a las experiencias”. Además explica que “sería importante que entre las dos (docente especialista y educadora) se determinara ¿no? [...] para conocer un poco mejor por ambas partes [...] al menor”, así como el “seguimiento de los casos de los niños, no para [...] completamente este [...] pues decir todo lo que la madre nos comunicó [...] pero sí, que sirviera el seguimiento porque muchas veces caemos en que solamente en CAPEP queda, porque el niño se está comportando de tal o cual manera, entonces sí es muy importante que se les esté comunicando a las maestras”.

En relación con lo que la maestra señala en el párrafo anterior; acerca de involucrar a las educadoras en la información de los casos de los niños con necesidades educativas especiales, también propicia que, como docentes de CAPEP, encuentren una forma para “ayudar [...] y orientar a la educadora con respecto al trato hacia el niño(a)”. Para la especialista, esto es relevante, pues informa que, por lo regular, las necesidades educativas de conducta, son las que generan más angustia en las educadoras.

Los aspectos, que hasta aquí hemos descrito, se vuelven a tocar en forma general, ahora desde la perspectiva de la educadora, quien, por estar en

constante interacción con el alumno manifiesta conceptos diferentes y posiblemente más complicados.

c) *La educadora*

- Bondades de la Integración Educativa

A la fecha, han pasado algunos años de que surgió la Integración Educativa. Por ello, los maestros se encuentran ya familiarizados con todo lo que ésta implica. Aunque muchos de ellos no están plenamente convencidos, muestran ya, cierto conocimiento de lo que la Integración Educativa pretende. La puesta en marcha, a pesar de su parcial y confusa información para la mayoría de los maestros, ha permitido al docente, mejorar su observación y tener mayor apertura hacia los niños con capacidades diferentes aunque sea por obligación.

Por ejemplo, de primera impresión, la educadora observada (E.4) pareciera estar de acuerdo con la Integración Educativa. Es más, la considera “una buena opción para aquellos niños [...] que presentan necesidades especiales”. Refiere que al tener a estos con otros niños con los mismos problemas genera un “círculo en donde no se sale”. Comenta que la convivencia con niños “entre comillas, normales” les brinda oportunidad de “otro tipo de relaciones [...] de ver cómo pueden llegar a enfrentarse a la vida”. Este comentario me hace pensar en que la maestra, aunque no expresa un argumento teórico, se da cuenta de la gran influencia que tiene el contexto social en los niños con necesidades educativas especiales. Percibe, quizá, el concepto que Vygotsky establece como zona de desarrollo próximo y afirma que “pares más capacitados —lo mismo que los adultos— pueden apoyar el desarrollo del niño” (SEP, 1997, 192).

Por otra parte, la integración de los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, ha permitido a los docentes tener un

concepto teórico más preciso de lo que significa una escuela integradora, aun cuando todavía no sea posible relacionarlo del todo con la práctica, sin embargo, en este caso, la maestra concibe una escuela integradora cuando el personal docente en general ayuda a la maestra que es responsable del niño con necesidades educativas especiales. Dice “Todas las maestras, los aceptamos y [...] y trabajamos con ellos ¿no?, les echamos la mano cuando es necesario”.

- Obstáculos de la Integración Educativa

A la fecha, aún existen obstáculos en torno a la Integración Educativa. El primero y más importante de ellos es la tradición normalizadora-disciplinadora que, como parte de la formación, sustenta al gremio educativo. Desdichadamente, la cultura magisterial hasta hoy, no permite del todo tener apertura a la diferencia. Es muy difícil que el maestro, acepte el trabajo con un grupo heterogéneo en capacidades, cuando ha sido formado bajo la premisa de “tratar de lograr que sus alumnos(as), adquieran un mismo nivel en su rendimiento escolar”. Por otra parte, al ser el control y la disciplina ejes centrales de su práctica, representa un serio obstáculo la conducta disruptiva de los niños y niñas que, por sus características particulares, no centran su atención o no logran seguir el ritmo de las actividades en el aula.

Para el docente, quien está acostumbrado a tratar de mantener la atención centrada de sus alumnos, significa una ardua batalla lidiar con los niños que se mueven, hablan o molestan constantemente a los demás. Por ejemplo, la maestra observada, en relación con Chucho —niño con déficit de atención— reitera la necesidad de la ayuda de una asistente que mientras lleve a cabo actividades con el resto del grupo, la educadora pueda dedicarse al niño que más lo necesite. Expresa: “muchas veces planeo actividades para Chucho, pero debido al corto tiempo que

permanece en el jardín no he podido trabajar con él”. Esto es, porque como parte de una adecuación curricular la docente de CAPEP y ella establecieron para el caso de Chucho, que abandone el jardín de niños a las diez y media —antes del recreo—, también dice: “cuando tengo ayuda de la practicante o de la docente de CAPEP es cuando me puedo enfocar más a Chucho, pero estando sola se me dificulta un poco”. Lo anterior, muestra que la maestra siente la necesidad de ayuda, sola no puede atender a un grupo que, además de tener cierta inscripción —como lo indica la norma— tenga varios niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Por otra parte, la educadora considera un obstáculo, el desinterés de las autoridades en relación con los niños con necesidades educativas especiales. Refiere: “las autoridades saben de ellos, pero no de su seguimiento”. Tal vez, la carga de trabajo administrativo y de gestión escolar, no ha permitido a directoras, supervisoras y jefas de sector adentrarse en el mundo de la Integración Educativa. Es probable que al igual que las docentes, necesiten de un espacio de reflexión sobre su propia formación y ello les de posibilidades de internarse desde otra mirada en el tema.

#### d) *Los padres de Familia*

Si para los maestros ha sido parcial la información al respecto de la Integración Educativa, para los padres ha sido todavía menor. Ellos se han percatado de los cambios en el diario acontecer en las escuelas y mediante reuniones o juntas para padres de familia a las que, generalmente, no acuden aquellos que más necesitan la información. Veamos a continuación la percepción que tienen al respecto.

- Ventajas de la Integración Educativa

Uno de los principales fines que persigue la Integración Educativa, desde el punto de vista social, es la socialización entre todos los niños con o sin necesidades educativas especiales. Al parecer los padres comienzan a darse cuenta de las bondades que representa el que sus hijos(as) convivan con cualquier niño(a) independientemente de sus capacidades. Una de las madres entrevistadas dice al respecto:

... me agrada que la niña conviva con este tipo de personas, no tienen ningún (...) no son diferentes a nosotros, nada más que (...) por cuestiones de la vida no tienen los mismos privilegios que (...) se puede decir que tiene uno ¿no? (E.6).

Por otra parte, parece que los padres tienen la creencia de que si las educadoras integran a niños con necesidades educativas especiales a sus aulas les provee de mayor capacidad como profesionistas:

Me gusta que haya niños con necesidades educativas especiales, porque aumenta la capacidad de las maestras. Porque así ayudan a los niños a convivir y a tener tolerancia (E.14).

La apertura social a la diversidad, mediante la Integración Educativa, ha abierto una pequeña brecha. Los padres y madres de familia han tenido un espacio de reflexión, quizá a través de la observación de los niños con necesidades educativas especiales que son compañeros de sus hijos (as). Quizá porque han pensado que todos estamos expuestos a tener una necesidad educativa especial. Al respecto una madre dice:

Pues, yo creo que hay que ser abiertos no sé, porque me pongo a pensar, si yo fuera madre de uno de esos niños a lo mejor, a mi me gustaría que me lo aceptaran (*sic*), así que yo (...) creo que debe de ser uno abierto y enseñar a los demás niños, a que se comuniquen con ellos y a respetarlos (E.6).

- Desventajas de la Integración Educativa

Para los padres de familia, de acuerdo a esta indagación, parecen ser más las ventajas que las desventajas. Sin embargo, existe aún la creencia, muy arraigada, compatible con el enfoque que se manejaba en la educación antes de la Integración Educativa. Los padres de familia, piensan que los niños con necesidades educativas especiales, “deben estar” en otro ambiente, con otro tipo de atención que sea acorde a sus desventajas. Que requieran aún de los especialistas en espacios distintos a la escuela regular. El siguiente testimonio ilustra lo anterior cuando le pregunto a una madre de familia su opinión acerca de la integración de un niño con parálisis cerebral infantil, con la capacidad intelectual intacta.

Puss (*sic*) la verdad es que es bien recibido, porquee puss (*sic*) todas las maestras lo ayudan y todo ¿no?, pero el debería de estar en otra escuela más que se necesita, o sea, a lo que él necesita en una escuela, que sea más para, o sea, por su actividad por su forma que tiene, debe de estar en otra, en otra educación ¿no? si le hace bien, porque se distrae un poco, pero hay niños que, pues ora (*sic*) sí que necesitan especialistas másss (...) ¿no?” (E.5).

Una segunda desventaja, tiene que ver con la percepción de los padres al concebir a la Integración Educativa como un acto humanitario. Creen que la Integración Educativa tiene más de compasión que de normalizar el hecho de que la sociedad se acostumbre a convivir con personas con capacidades diferentes y verlos como uno más del grupo social. Una madre dice al respecto:

Si, si, si, si (...) pus (*sic*) se me hizo muy humana más que nada la actitud ¿no?, de de que lo hayan aceptado (*sic*), aunque se corrió la voz por ahí ¿no?, que la propia supervisora no estaba de acuerdo y aún así, bueno más que nada el paquete que se echó la maestra que lo atiende, me parece que (...) son actitud (*sic*) excelente de parte de

la maestra, pero sí ha de ser difícil que él (niño) se integre con los demás (E.13).

Cabe señalar que ésta creencia, es precisamente lo que la Integración Educativa no desea. “El primer paso para realizar estos cambios es reconocer que la Integración Educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo por generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo a sus potencialidades. Para lograr este reconocimiento es indispensable contar con la información suficiente y objetiva, que permita superar los prejuicios y las prácticas estereotipadas” (García, *et al.*, 2000, 41).

Hasta aquí, hemos realizado un recorrido en cuanto al trayecto de la Integración Educativa; desde el ámbito internacional, para llegar a las particularidades de nuestro sistema educativo. Han sido —según creo— de carácter significativo, las opiniones de los diferentes actores. Pues dan cuenta de la percepción que tienen en relación con la Integración Educativa, ilustran de manera objetiva, las condiciones actuales y posiblemente permite determinar si, en la comunidad escolar, hemos alcanzado algunos de los propósitos de la Integración Educativa.

En el siguiente capítulo, abordaré el contexto del jardín de niños, objeto de mi indagación. Ello es con la finalidad de ubicar desde el punto de vista físico y social, el ambiente que enmarca este trabajo.

## CAPÍTULO III

### CONTEXTO DEL JARDIN DE NIÑOS DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIAL EN TORNO A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El análisis del jardín de niños, contexto en donde se inscribe esta indagación, ha sido interesante. En primer lugar, porque me resulta sorprendente que una institución y sus instalaciones puedan hablar de las acciones que los sujetos ejercen y han ejercido a través del tiempo. En segundo, como lo expuse en el primer capítulo, por la gama de experiencias que obtuve a través de la recopilación de los datos. La búsqueda del material empírico implicó el aprendizaje de una observación detallada, el esfuerzo de mantenerme alejada del contexto y el cuidado de captar los momentos idóneos para obtener la información de los sujetos. Estos aspectos han sido indispensables para el conocimiento de algunos hechos del pasado, que me dan la pauta para comprender el aquí y el ahora.

#### **3.1 Perfil de la institución**

*a) La ubicación del jardín de niños y lo instituido en relación con la Integración Educativa*

La escuela, objeto de éste análisis, es el Jardín de Niños Cuauhtémoc, establecimiento que por su ubicación (en la colonia Roma centro, Delegación Cuauhtémoc en México, D. F.), es punto de reuniones de múltiples personas que tienen que ver con el ámbito escolar y la Integración Educativa. Sobre el contexto de la escuela, Fernández (1994, 96) afirma que “La ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, el grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto a los centros en los que se concentra el poder social e institucional. Por otro, permitirá comprender su posible significación para

el tipo de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la escuela”.

Así, dentro del Jardín de Niños Cuauhtémoc se concentran desde hace más de doce años, una de las cuatro supervisiones del sector Cuauhtémoc I, el CAPEP Cuauhtémoc I, centro de trabajo de las docentes especialistas de ese sector —después de la fragmentación del CAPEP original Cuauhtémoc ubicado en Tlatelolco— a partir del año 2000, y también, con seis años de antigüedad, un grupo de niños hipoacúsicos que pertenece a Educación Especial.

No está por demás mencionar que en esta escuela, mucho antes de que se incorporara el CAPEP como centro, de acuerdo a la anterior organización del trabajo de CAPEP, ha existido un grupo anexo de trabajo a cargo de una especialista, así como una maestra orientadora —cada año escolar— con la función de establecer comunicación y enlace entre educadoras y especialistas. Entonces, el que la escuela en cuestión, sea punto de reunión de las especialistas y de ellas con el equipo docente, es un aspecto relevante en lo institucional de éste plantel. Me refiero a lo institucional como “una dimensión de la vida humana, siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión —de la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos—. Ella expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos externos e internos de control, y se concretiza, para la percepción de los sujetos, en diferentes formaciones: las leyes, las normas, las pautas, los proyectos, los idearios, las representaciones culturales como marcos externos; los valores, los ideales, las identificaciones, la conciencia, la autoestima y el remordimiento como organizadores internos de su comportamiento” (Fernández, 1996, 9).

En la voz de la maestra que ha permanecido treinta años en ese jardín de niños (E.3), puedo reconocer que, un aspecto que se ha instituido, y objeto

de mi indagación, es la aceptación e integración de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales. Me parece que, en la actualidad, los sujetos que conforman el equipo docente dan por hecho que en ése plantel, siempre ha habido y habrá niños(as) con necesidades educativas especiales. Durante los ocho meses de mi estancia en el jardín de niños, no escuché a ninguna maestra quejarse de incorporar a sus grupos niños con las necesidades antes mencionadas. De hecho, en la escuela, hay un caso de parálisis cerebral infantil y, en el grupo que observo, un caso de trastorno severo de lenguaje, uno de disfunción cerebral y un tercero de conducta que rompe constantemente con la fluidez de la clase. La maestra más antigua, dice que un factor que ha favorecido la integración de éstos niños es “la actitud de las directoras, porque todas las directoras que han pasado, siempre han tenido una actitud de respeto y de aceptación a todo tipo de personas, tanto padres como niños [...] sobre todo en tiempos anteriores, la integridad de las personas, los valores que ellas tenían” (E.3).

#### b) *El marco externo*

El marco externo que rige a la escuela es la idea instituida de Integración Educativa, que desde un plano constitucional con carácter imperativo y jurídico cuenta con cierta normatividad. Así, el Artículo 41 de la Ley General de Educación 1993, dice que: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así

como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación” (SEP, 1997, 26). Por otra parte, “la Ley General de la Educación explicita —por primera vez en la historia de la educación mexicana— la obligación del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando que esta educación tenga una orientación a la Integración Educativa” (SEP, 1997, 26).

En relación con lo anterior, hoy en día todas las personas que pertenecen al sector educativo, en nuestro país, saben que “deben integrar” al aula regular a cualquier niño, independientemente de sus capacidades. La inspectora, en su discurso, constantemente hace alusión a que los niños(as) con necesidades educativas especiales que solicitan inscripción, han sido aceptados en el jardín de niños. Veamos parte de la entrevista a la inspectora, al respecto de cumplir con lo constitucionalmente establecido:

El niño es aceptado, inscrito y se le atiende, incluso ya ves que se mandó a hacer la otra rampa para poder atenderlo (...) bueno están ahí y se reciben (...) yo hablo por mi zona ¿no? Yo no he tenido ningún problema, se acatan las cosas, se hacen, y se ven los resultados, pocos o muchos, pero los niños están dentro de las aulas [...] Nunca ha habido alguien que diga: “voy a hacer esto, voy al sindicato o algo” ¡no! Ahí están las criaturas [niños(as) con necesidades educativas especiales], las reciben [se refiere a las educadoras], este (...) a lo mejor con sus dudas, pero están unidas en la inscripción ¿no? (E.18).

Además del marco externo que rige la Integración Educativa en este plantel, existen factores que, en forma interna, influyen de manera determinante. A continuación cito algunos.

c) *El pasado como organizador interno*

Una de las maestras, hace referencia de una ex directora quien, al parecer, con su participación, marcó pautas en la práctica de las docentes de aquél entonces y la han continuado las maestras actuales. Comenta que fue una persona especial por sus valores, y el comportamiento que mostró durante su estancia en esa escuela:

... ella, [se refiere a la ex-directora] igual así como con nosotras, era con los papás. Cuando algún niño se tenía que ir por alguna situación especial a CAPEP o algo, no lo hacía notar como deficiencia del niño, sino como “un empujoncito que él necesitaba; porque era tan brillante como cualquier niño” aunque fueran problemas graves, y que “ese niño era valioso y merecía lo mismo que todos”, o con mayor (...) con mayor atención tal vez no? Pero no hacía sentir a los papás que eran niños diferentes, sino que necesitaban algo, un poquito más de otra cosa (E.3).

El testimonio anterior, expresa una idea clara de las necesidades educativas especiales, denota también una actitud positiva y el compromiso que adoptó la ex directora al respecto de los niños y niñas que requerían el servicio de CAPEP.

No sólo las docentes recuerdan a la ex directora, también el personal de intendencia expresa añoranza de los tiempos anteriores, por el trato que recibía de la directora antes señalada:

Me gustaba mucho el ambiente de antes, había unas comilonas y regalos para todos, no hacían distinción (E.17).

La conserje al reiterar lo que su compañera de intendencia dijo, añadió:

La maestra María Esther, mis respetos [se refería a que también sentía aprecio y reconocimiento por la directora, principalmente por su trato hacia los demás] (E.8).

d) *La institución, demandas externas y posiciones internas*

Otro aspecto, que a mi juicio expresa los efectos de la operación conjunta de mecanismos externos e internos, es el que el CAPEP se encuentre dentro de la escuela en cuestión, pues esto hace que el personal especializado en diferentes áreas, se mantenga en constante interacción con todo el personal del jardín de niños. Y en opinión de una educadora con respecto del personal de CAPEP dice:

Nos ayudan desde el punto de vista práctico [...] no solamente nos dan la orientación, sino nos acompañan a realizarla [...] entonces vemos y aprendemos [...] hay intercambio de ideas [...] se ven avances (E.3).

El discurso de la entrevistada (E.3), y mi inmersión en el jardín de niños que nos ocupa, me hacen pensar que posiblemente el equipo docente actual de esta escuela, se ha adherido a una identidad institucional de carácter integrador, y observo que, en los momentos de comunicación entre ellas, los casos de necesidades educativas especiales sirven de vinculación y son pretexto para su interacción, en la que se hace presente la ideología a favor de los niños que presentan necesidades educativas especiales. Veamos dos momentos objetivados en las observaciones al jardín de niños; uno, durante una junta del Consejo Técnico Consultivo y el siguiente es una experiencia personal:

OBSERVADORA: ¿Y cómo va Jorge? (niño con parálisis cerebral infantil)

EDUCADORA: Ha avanzado poco, porque lo que le faltaba no era mucho, pues tiene capacidad, pero ha tenido lo que no tenía; que es la integración social (Junta de Consejo Técnico Consultivo de Educadoras).

Los primeros días de observación, en mi tercera visita al jardín, al llegar me doy cuenta que, en el patio, está la maestra de primer grado en la clase

de educación física. Ella tiene, integrado en su grupo, a un niño con parálisis cerebral infantil. Me quedo sorprendida al ver la forma en que la maestra presta ayuda al niño a participar en la clase y cómo adecua las actividades. Me llama la atención la expresión facial de gozo que tiene el niño al participar. Ello me transmite la felicidad que experimenta el alumno, al compartir los juegos y, a su manera, lograr hacer lo mismo que el resto del grupo —patear la pelota con un pie y luego con el otro—. La maestra de Educación Física también lo ayuda, primero una de ellas y, cuando se cansa, la otra maestra. Ambas hacen el esfuerzo —lo cargan, sostienen y le mueven la pierna del niño para que con el pie, le de un golpe a la pelota—. Me invade la nostalgia. No puedo evitar llorar. En ese momento, se acerca otra de las educadoras. “¿Qué te pasa?” —No puedo ocultar mi sentimiento y le platico lo que siento—. Me mira con expresión de comprender lo que me sucede. Conversamos sobre el niño y nos dirigimos hacia su salón. Me habla con entusiasmo de las cosas que hace Jorgito, “nos dice ‘gordas’ a todas las maestras, es un niño muy lindo” (notas del Diario de Campo, p. 3).

En otro momento, logro percibir que el personal de Intendencia está sensibilizado en relación con la Integración Educativa. Cuando le pregunto a la conserje si ¿está de acuerdo en que asistan al jardín, niños con necesidades educativas especiales? dice:

Pus (*sic*) sí maestra, pus (*sic*) si se les puede ayudar y apoyar, no hay problema ¿sí? y en ese caso las que tienen la palabra, pus (*sic*) son las maestras y la directora, pero no hay problema, en cuestión de trabajo, de mi parte no hay problema, porque yo las ayudo y apoyo en el momento en que me lo pidan, o si me doy cuenta, muchas veces me arrimo aunque no me corresponda y lo sigo haciendo. Y como se lo repito a usted, muchas veces lo hago por las maestras, y por los niños así como con Jorgito (niño con parálisis cerebral infantil). Inclusive yo tengo grabado (...) huy (...) hace

muchos años cuando hicieron estos muros (señala los muros del fondo del patio), de una niña que se llamaba Silvia, o se llama Silvia creo, una niñita muy desnutrida, que la maestra Marilú la ayudó y la apoyó mucho, hasta le traía ropita, y comidita y todo, a esa niña, la apapachabamos todo mundo, la verdad, ¿sí? (E.8).

En el discurso anterior, logramos percibir la postura que ha adoptado la conserje ante los niños con necesidades educativas especiales, quizá por ser solidaria con el personal docente, quizá por convicción.

e) *Lo percibido y silenciado*

En toda interacción social, existen eventos que aún cuando son percibidos por los sujetos, algunos de ellos lo silencian. Posiblemente por tratar de evitar conflictos que amenazan a la institución y a la interacción social del plantel, desvíen su desaprobación del desempeño docente hacia otros ámbitos. Es probable que el de la Integración Educativa sea un lugar idóneo para justificarlo. En el caso de ésta escuela, algunas maestras tienen a su cargo niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad y, por consiguiente, requieren ocupar mayor tiempo y atención en ellos, pues tenerlos en sus aulas, implica resolver situaciones en su mayoría conflictivas y desviar su atención de la sistematización docente. Lo anterior propicia que la maestra detenga momentánea pero constantemente, su labor. Cuestión que genera, en la supervisora y en la directora, inconformidad con el trabajo de las educadoras. Por ello, han percibido y silenciado las deficiencias técnicas de su personal y lo que hacen es argumentar que tener a su cargo niños con necesidades educativas especiales les resta tiempo para la atención de los demás niños del grupo. Tratemos de apreciarlo en los siguientes argumentos que tanto la directora como la inspectora hacen al respecto.

En realidad, no fue ayuda lo que la maestra le dio a Chucho, sino que descuidó a su grupo, por darle tanta atención al niño, entonces ya hasta los niños, al final, le decían: “maestra llévate a Chucho”. Si estaban trabajando y ella salía al baño o a lo que fuera, los niños le decían, que se llevara con ella a Chucho. O sea, que lo tomaron como lo más normal ¿no?, que la maestra le pusiera mucha atención a Chuchín y que no le diera la oportunidad de que se integrara, realmente, con sus compañeros y que él aceptara, ¡que viera que su salón era ese! y que ¡ahí debía de estar! y que la maestra también tenía que ir, salir a hacer otras cosas ¿no? Entonces [...] yo digo: Es bueno que nos manden ese tipo de niños, que los integremos ¿no? pero, que también [...] uno como maestro [...] ¿no? que te capacitas, porque igual ni te dan una capacitación, tú estas capacitada para tener niños normales (se refiere a las educadoras) y en general. Pero sí, que te dieran por lo menos [...] pues una orientación, una forma de cómo llevar o planear, pues una actividad, con niños así ¿no? [...] Que el niño entendiera, que también su maestra, tenía que hacer otras cosas, y no necesariamente lo debía de tener aquí (señala un espacio junto a ella) ¿no? Chucho faltó [...] la semana pasada, faltó mucho Chucho, casi toda la semana y [...] sé que apenas vino ayer ¡igual fue de tiempo completo! Entonces, yo no sé. Yo me refiero a que a lo mejor el niño sí se pudo haber adaptado a su grupo y a ponerle actividades [...] porque, es que ella se quejaba, decía: “Es que no puedo hacer nada, porque Chucho me quita el tiempo, es que no puedo hacer nada”. Entonces yo le dije ¿por qué no puedes hacer nada? O sea, yo creo que si tú lo sientas y a lo mejor le pones otro tipo de material, y sigues trabajando [...] (habla por la maestra) “¡No, porque los distrae, les quita esto y les raya esto!” Entonces [...] pues, yo [...] o sea, yo no le vi ningún avance, sino al contrario ¿no? Ves que, en lugar de que vaya para arriba, el niño termina para abajo (E.9).

Por su parte la inspectora comenta, cuando le pregunto su punto de vista, acerca de los efectos en la práctica de las educadoras al integrar a niños con necesidades educativas especiales en el aula. Dice:

Yo creo que si les mueve ¿no? ¡Mucho! (se refiere a las educadoras) Porque si de por sí, te encuentras con docentes que todavía ni siquiera tienen este [...] el control de un grupo, porque sus estrategias didácticas, este [...] no son las adecuadas ¡imagínate con una criatura así! Más las angustias. Van a decir: “tan sólo no puedo con los demás”. Imagínate, pero digo [...] bueno, de que tiene que [...] esforzarse a trabajar y sacar a todos. No nada más al de adelante. Entonces ya es cuando empieza a [...] preguntarle a la directora, a las compañeras, etcétera ¿qué hago?, ¿cómo le hago? ¿No? (E.18).

Los testimonios antes descritos muestran una postura de evaluación de la directora e inspectora, muy distinta a la de las docentes, quienes son las que en realidad llevan la carga del trabajo cotidiano de la Integración Educativa. Por eso, otra parece ser la visión de las educadoras. Una de ellas, quien tiene a su cargo a un niño discapacitado expresa:

Al principio sentí, que las autoridades tomaban mi aceptación hacia el niño (Jorge con parálisis cerebral infantil) como una forma para no trabajar; hasta comentarios para desmoralizar: “¡es que va a ser muy difícil! ¿Qué vas a hacer? ¡Él no sabe hacer nada! ¡Es un número más o un bulto!” Pero siento que eso es también por desconocimiento o por cultura de rechazo, o no-aceptación de las personas (E.3).

En relación con el tema de la Integración Educativa y otros, en esta escuela, el personal en general, dispone de muy poco o ningún tiempo para solucionar las problemáticas, aclararlas y resolverlas. Generalmente, no les dan la importancia que requieren, por lo tanto, percibo que las relaciones interpersonales se encuentran sustancialmente dañadas. De acuerdo a Fernández (1996, 11), observo que dentro de los cuatro riesgos centrales que amenazan a la institución en éste caso, dos se hacen presentes en el jardín de niños en observación, “la escasa recepción o la desestimación de la importancia de las señales o indicadores de dificultad y, la tendencia a evitar la interrogación sobre las dificultades

respondiéndolas con ideología”. Ambos riesgos circulan, dificultan las relaciones interpersonales y por consecuencia la eficacia en la práctica educativa.

Además de los sujetos del aquí y el ahora, la historia y los objetos nos aportan información en el análisis de la institución. En seguida abordaremos ese tema.

### **3.2 La tradición y lo simbólico del jardín de niños, a propósito de la Integración Educativa**

#### *a) Estilo institucional*

Toda institución educativa efectúa su trabajo cotidiano, sustentado en lo que han construido sus actores. En este sentido las tradiciones locales son sustantivas para movilizar las acciones de los sujetos. Se añade a ello lo que cada grupo en la institución genera como marcas, señales de pertenencia o significación; los símbolos. En su articulación genera estilos concretos de actuación. Mostraré a continuación lo que la vida institucional concreta en las representaciones de los actores del Jardín de Niños Cuauhtémoc.

Antes que nada, conviene exponer que “el concepto de estilo institucional funciona al modo de organizador teórico. El estilo es la dimensión privilegiada en la que se expresa —más o menos cristalizado— el poder de lo institucional en sus diferentes formas. Fortalecido por una historia que lo fundamenta y por modelos e ideologías que lo legitiman. El estilo institucional opera a la vez como patrón de asignación de significados, encuadre de socialización y punto de anclaje para las identificaciones de los sujetos. Efectivamente su componente nuclear, la representación colectiva de la identidad institucional es parte constitutiva de las identidades personales y grupales” (Fernández, 1996, 17). Así, me atrevo a

decir que el Jardín de Niños Cuauhtémoc ha mostrado, a través del tiempo, un estilo de carácter integrador que, en cierto modo, se ha convertido en tradición. Primero, como lo expuse en segmentos anteriores y de acuerdo a los testimonios, por las características de las personas de épocas pasadas y, en segundo, por la constante permanencia de personal especializado, que ha atendido desde hace varios años a niños con necesidades educativas especiales.

A continuación expongo algunas apreciaciones de una ex alumna de la escuela, quien cursó, en ella, la educación preescolar en el año 1953. En su testimonio, primero constato que, en esa etapa, los sujetos conocen y se relacionan con el mundo exterior a través de las senso-percepciones y enseguida la importancia que la entrevistada da a esa etapa de su vida, así como la repercusión que, de acuerdo con su discurso, pueden tener las experiencias en el jardín de niños.

Si tuviera que platicar de mi vida, arrancaría de mis vivencias en ese jardín de niños [...] por más que trato de recordar cosas anteriores, no podría, y estas, las tengo a flor de piel. Cierro mis ojos y recuerdo perfectamente el jardiiín, sus escaleras, los olores y recuerdos muuuy agradables y también algunos que lo hacen a uno crecer, porque pues, dan miedo, o porque dan dimensión de necesidad de crecer y de entender y esas, esos son mis recuerdos pues muy queridos de este lugar [...] Otros recuerdos bonitos son eeh [...] que creo que eso ya era en el segundo año, que estaba yo muy feliz con un vestido de tela muy suave con florecitas pequeñitas, pero traía crinolina y, entonces, yo me empeñaba mucho en que estuviera muy esponjado mi vestido. Y para la fotografía recuerdo perfectamente que estábamos todos. Queríamos que la tomaran rápido, porque los papás estaban fuera de la escuela [...] (me da la impresión que momentáneamente le llega el recuerdo y enfatiza) ¡las mamás fundamentalmente!, porque yo no recuerdo que hubieran habido papás. Pero las mamás estaban con los triciclos, con flores, el mío tenía un arco detenido de los manubrios, con flores de papel y las

mamás y las maestras y todos nosotros fuimos a la calle de Durango, en el camellón, eeh, andábamos con esto [...] Bueno todo mundo muy contento, porque era la primavera y creo que desde entonces me encantan las jacarandas (se le dibuja en la expresión cara de alegría). Porque en toda esta zona recuerdo esas flores moradas y hasta hace poco me enteré de que duran tan poquito en el año, porque yo las recordaba como permanentes en mi vida y era ese tiempo tan bonito que pasé (también habla acerca del trato que recibió por parte de las maestras y de la importancia que, para ella, tienen los primeros años de escolarización, así como la trascendencia que tiene todo esto en la vida futura de los sujetos). Yo me veo en la foto pegada a la maestra, así como que yo me quería sentir consentida de la maestra, cuando ya estaba yo en segundo año, fue cuando salgo con mi diploma y trato de estar cerca de ella y la recuerdo con afecto, como atenta y cariñosa e incluso de la señora que limpiaba, vaya, eran gente que aunque no fueran muy cariñosas y que no apapacharan a uno, eran cordiales y estaban al pendiente. La posición de las maestras ha sido así como entrañable. Yo creo que su capacidad de entrega siempre, pues siempre ha sido maravillosa. Pero en ese entonces, la verdad es que éramos niños menos listos que los de ahora o menos informados, y ellas deben haber batallado mucho y [...] Yo sí estoy muy agradecida porque pues, finalmente, parte de lo que es uno hoy, es gracias a eso ¿no? Ojalá pudiera uno ir a decirles a ellas, también: ¡muchas gracias! Porque la cantidad de gente que han de haber formado. Y lo importante que son en nuestras vidas ¿no? Y a veces una [...] por ejemplo, aquí la actitud de yo poder estar cerquita ¿no? (habla de la fotografía donde aparece con su maestra) y que ella me lo permitiera. A lo mejor todos los niños querían lo mismo ooo [...] buscar la manera de que el que menos pila trae (se refiere a los alumnos) a veces, buscar la manera de desarrollarlo o viceversa; de uno así escandaloso, aplacarlo, entonces, yo creo que tenían muchos menos elementos que ahora. No lo sé. Pero me imagino y la verdad ¡que esfuerzo tan grande! ¿No? Porque, pues toda la vida es esfuerzo, pero yo si siento que a ésta (señala una maestra de las

fotografías), por ejemplo, ve que jovencita debe haber sido ¿no? Y ve su ropa, así parecía como monjita y entonces, este pues, de mucha entrega. Es muy interesante la vida de ellas y yo creo que no sé. A veces uno, no se da cuenta de lo que puede pasar en la vida de la gente, un comentario o una actitud fundamental, que se tenga la conciencia de ello, porque igual de que puede beneficiarte, te puede dañar mucho ¿no? (E.11).

En este testimonio podemos observar el estilo que han expresado, en la práctica, desde los años cincuenta, los actores de esa escuela.

Por su parte, los padres de familia de la actualidad, también hacen su aporte desde el punto de vista de la tradición. Para algunos de ellos, además de que el establecimiento les da sensación de seguridad, limpieza y confianza. Es pertinente recordar que “como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Fernández 1996, 100). Por otra parte, inscriben a sus hijos(as) en esta escuela, porque es tradición para las familias que viven en las calles aledañas asistir a ese jardín de niños. Además, consideran bueno el que estén integrados niños(as) con necesidades educativas especiales. Creen que eso provee a las maestras de mayor capacitación y profesionalismo. Muestra de ello son los siguientes testimonios.

ABUELITA DE JOSÉ: Yo traigo aquí a mis nietos, porque este jardín es bueno, nunca he tenido ningún problema, imagínese mis hijos también vinieron aquí. El mayor ya tiene veintiséis, todavía visita a su maestra, pues es la maestra que ahorita tiene primero ¿ve? Entonces mis nietos, tienen que venir también aquí.

MAMÁ DE GABRIELA: Pues, es muy bueno que tengan niños con problemas, (se refiere al grupo de niños hipoacúsicos que está integrado al jardín de niños) porque antes no lo tenían. Yo me acuerdo hace muchos años, unos veinte aproximadamente, cuando estuvo mi prima aquí, no tenían este

[...] ese grupo, entonces ese grupo se me hace muy bueno, este [...] grupo [...] grupo integrado que está ahorita esteee. Y por una parte a los niños, los enseña uno a convivir con ese tipo de personas, no que muchas veces hay gente que los menosprecia y los hace a un lado y esto sirve para que los niños también empiecen [...] a entender que [...] muchas personas tienen problemas y no por eso deben de hacerlos menos.

MAMÁ DE ANDRÉS: Sí recomendaría la escuela, por la capacitación de las maestras, por el espacio y por el trato especial. La impresión que tengo de la escuela es que es buena, limpia y ordenada.

Además de los comentarios de los padres de familia, también existen en el jardín de niños objetos culturales cuya influencia se hace presente. En el siguiente apartado mostraré parte de la simbología de la escuela.

b) *El Mural, una expresión de modelo pedagógico.*

Aún cuando el mural que llamó mi atención en el jardín de niños, no es muy antiguo, ha sido muy interesante tratar de encontrar su significado y lo que emana de él. La tarea de buscar a la maestra que pintó el mural, llevó tiempo y resultó altamente gratificante mi encuentro con ella. La maestra realizó este mural en el año 1990, durante una comisión que obtuvo en sus años de servicio y en los que se dedicó a pintar algunos murales en determinados jardines de niños, principalmente en la colonia Roma de la ciudad de México.

Cabe decir que en el nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones son considerados, en un aspecto, como “Expresión de un modelo pedagógico que condicionan en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan. Desde esta perspectiva, el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que deben ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un

control indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción” (Fernández 1994, 101).

El mural al que me refiero, muestra un grupo de niños de diferentes razas, en edad preescolar, sentados alrededor y al pie de una educadora, quien, según la pintora, les platica la leyenda de Quetzalcóatl, muestra de ello, es la postura de la mano derecha, de la maestra, que simula ser una serpiente. Dentro del grupo de alumnos se encuentran diferentes niños y niñas de culturas que aluden a la diversidad. Dado que el jardín de niños, objeto de indagación, lleva el nombre de Cuauhtémoc en honor al “último rey de los mexicas” (Gobierno del Estado de México, 1978, 5), aparece sensiblemente, en el mural, la figura un tanto desdibujada, vaporosa y sutil, a decir de la pintora:

el espíritu de Cuauhtémoc cuando era niño (E.19).

Veamos parte del discurso de la pintora, al respecto de algunas fotografías que tiene de diversos murales que realizó en diferentes jardines de niños.

PINTORA: Aquí está (es la foto de uno de los murales que se encuentra en el jardín en observación) aquí está la maestra Silvia Noemí (es el nombre de la maestra, que en ese entonces, sirvió de modelo para el mural de Cuauhtémoc).

OBSERVADORA: Me encantó que le pusiste su [...] símbolo del lenguaje.

PINTORA: ¡Ah! sí, aquí está la [...] (se refiere a una inscripción que lleva el mural en la parte baja superior) si porque me gustaba también un poquito la prehispánica, sobre todo de México, a Cuauhtémoc, y aquí está Cuauhtémoc, mmm observando y escuchando (se refiere a la figura apenas perceptible de un niño indígena, que forma parte del grupo).

OBSERVADORA: ¿Este es el cuerpo de la serpiente?



PINTORA: Este es el cuerpo de la serpiente, que viene así, hacia el infinito, va saliendo de la nada, de la imaginación y de la mente, y llega a concretizarse y más o menos con la mano, está haciendo un movimiento de Quetzalcóatl (se refiere a la mano de la educadora) sí, aquí está la de la luna y la de la noche, es el jaguar, y el jaguar lo toman como simbolismo de la noche, por las manchas.

OBSERVADORA: ¿Oye y aquí de verdad, hay una cosa escrita, me imagino que ¿en náhuatl?” —interrumpe la pintora—.

PINTORA: ¡Ah!, si, si, si, si, si, la mexicanidad nunca morirá.

OBSERVADORA: ¿A si se llama?, ¿es lo que significa?

PINTORA: Si, eso quiere decir, la mexicanidad nunca [...] es que ni me acuerdo, si aquí está emmm este [...] y lo sabía eh *Hipoliwix*, *Hipoliwish*, *Mex* [...] y *Meztli*, no recuerdo ya la frase, pero quiere decir la mexicanidad nunca perecerá (E.19).

Como podemos apreciar, el mural estuvo pensado para mostrar un estilo de pedagogía, que compartieran los integrantes de la escuela. El interés claro en su origen es mostrar un ideal del ser docente, que representa un

estilo de trabajo que ha sido movilizado en los diversos discursos sobre la escuela en México. Coincidentemente, la maestra pintora, durante la entrevista hace alusión a aquella directora de la que diferentes personas han recordado en esta indagación. Este es parte del discurso:

... la maestra María Esther, encantadora, una persona que tenía la capacidad de unir a todo mundo ¿no? Era muy, muy especial, también se jubiló en esa época, y sí cálida ¿no? Porque incluso yo iba a los jardines, porque las directoras me pedían que fuera. Ella me pidió que fuera, entonces eeh si ya en esa época, yo tenía muchísimos pedidos, para seguir haciendo murales, nada más que la comisión se me terminó, y las circunstancias también me orillaron a dejar el trabajo ¿no?, pero era una persona muy sencilla. Una persona que no se enredaba con los problemas, al contrario solucionaba los problemas, y tenía la capacidad de conciliar con cada una de las personas ¿no? Era una persona, no sé si era o es ¿no? No sé, ya perdí su contacto. Pero es una persona con don de gente, podríamos decir muy educada, con mucha táctica, muy entusiasta, y tenía mucho amor a su escuela, a los niños, a sus maestras, conmigo ¿no? A todo mundo te digo “nos unía”. Si, si era linda, era linda. Mi paso por las escuelas pues era seis u ocho meses. Porque, pues iba yo, este, hacía talleres te digo con los padres, hacía talleres también con los niños, y se prolongaba o a veces hasta tardaba más ¿no? Cuando hice el mural, le encantaba ¿no?, le gustaba venir, a ver, esteee [...] Es más, ella supo que yo ya me retiraba completamente, de esto, de las pinturas, en cuanto a jardines de niños, reunió a todos los padres de familia, me hizo una especie de despedida. Incluso dijo que ya me jubilaba yo, y entonces, pues fue muy cálida ¿no? Fue una persona muy cálida, sí una persona encantadora. Todas, todas, todas las maestras de ahí, todas en general. Yo me llevé súper bien con todas (E.19).

Hasta aquí, concluimos con la aportación de los testimonios que dan cuenta del pasado y pondremos ahora énfasis en lo actual, a partir de la práctica de la Integración Educativa en esta escuela.

### **3.3 Saber y hacer en torno a la Integración Educativa**

A partir del imperativo de integrar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales a sus grupos, las educadoras de éste y todos los jardines de niños, se han enfrentado a una nueva tarea. Porque, si bien es verdad que desde siempre han tenido en sus aulas niños(as) con trastornos de conducta, lenguaje y aprendizaje, también es cierto que la responsabilidad de ayudarlos a superar esos trastornos era básicamente de la especialista. Para ello, los alumnos(as) asistían a terapias, la mayoría de ellas en el horario escolar para ser atendidos en el CAPEP. Luego, si con la institución de la Integración Educativa las educadoras están seriamente implicadas en todos los casos de sus alumnos(as) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, significa que la tarea que enfrentan hoy en día requiere mayor compromiso y preparación.

Tomemos de acuerdo con Fernández (1996, 89) como base que “la tarea educativa consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento de los sujetos ‘en educación’ hacia ciertas formas deseables”. “La responsabilidad de la escuela es administrar (diseñar y poner en acción) las situaciones en las que esos aprendizajes se planteen como necesarios, incentivar su interés y ofrecer los recursos y ayudas para que realmente se efectivicen. Es un hecho reconocido por todas las perspectivas que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreductible entre las necesidades de su organización y las necesidades y deseos de sus miembros” (Fernández, 1996, 90). El jardín de niños, no es la excepción; como lo expuse en uno de los presupuestos: “La práctica de los sujetos, aún cuando está orientada por un marco institucional, es asumida de

forma contradictoria y destaca los anhelos particulares de los actores”. En Fernández encontramos la idea completa “La oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obligan a limitar la iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento”. Lo anterior, fundamenta el criterio de las respuestas de equipo docente del plantel en estudio, en el cuestionamiento acerca del tema que nos ocupa: Encontré que de siete docentes —seis educadoras y la maestra de educación física— cinco de ellas, no han asistido a ningún curso de Integración Educativa, y las dos restantes únicamente han tenido someras experiencias al respecto. Como parte del concepto que tienen de Integración Educativa, cuatro utilizan la idea de “integrar a los niños(as) con características diferentes”. Sin embargo, en la concepción de las necesidades educativas especiales seis de las maestras aún relacionan éste concepto, principalmente, con “problemas” y evalúan a éste tipo de niños desde “el déficit”. Esto explica por qué la mayoría de ellas coinciden con que es factible que los niños con necesidades educativas especiales sin discapacidad, logren superar dichas necesidades en el ámbito escolar, sólo si cuentan con ayuda del especialista que las apoye. Esta respuesta deja ver que las maestras no consideran la idea, siquiera, de ayudar a éstos alumnos a salir adelante por sí solas; no obstante, en cuanto a la adecuación del currículum, dos utilizan su creatividad para que los niños(as), a pesar de sus desventajas, trabajen en el aula. Las restantes respondieron expresamente en relación con la conducta y el control de los niños(as). Es decir, tratan de mantenerlos ocupados o ponerlos en lugar de “secretarios” pero, definitivamente, solicitan el apoyo de la docente de CAPEP para llevar a cabo el trabajo con ellos.

Como podemos apreciar, las respuestas de las docentes dejan ver que aún queda mucho camino por recorrer y mayor aún, queda mucho trabajo que

realizar al respecto de los criterios que manejan las maestras en relación con el tema.

Hemos realizado un recorrido por el plantel desde una perspectiva social que generaliza, en cierto modo la identidad que, como mencioné con anterioridad, se apega al carácter integrador.

En el siguiente capítulo, centraremos la atención de una manera individual en la práctica de la maestra en observación; en ella trato de mostrar de una forma más precisa la puesta en marcha de la Integración Educativa.

## CAPÍTULO IV

### LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA

En el apartado de la selección de caso, mencioné que la maestra y el grupo elegido resultaron ser idóneos para llevar a cabo éste trabajo, pues además de tener los elementos que buscaba para la indagación —alumnos(as) con necesidades educativas especiales sin discapacidad— la práctica de la maestra, fue doblemente interesante por sus singulares características de docente y por los aspectos que pueden derivarse de ello en relación con la Integración Educativa. El principal objetivo de este capítulo es adentrarse en la interacción que tiene la maestra con sus alumnos(as) con la finalidad de comprender la lógica de su práctica.

#### **4.1 La práctica docente**

La práctica docente, “concebida en teoría como la aplicación en el contexto del aula de las normas y técnicas que se derivan del conocimiento científico, se considera el escenario adecuado para la formación y desarrollo de las competencias, habilidades y actitudes profesionales que requiere la aplicación de aquel conocimiento” (Pérez, 1998, 141). Ha sido estudiada por un sinnúmero de investigadores y personas interesadas en el campo educativo. Gran parte de los textos alusivos a la práctica docente, anuncian el control, la diversificación de actividades, la proyección de las formas que aprendió el maestro en su formación y la valoración de la actividad. Todo ello, involucra el conjunto de lo manifiesto en la práctica cotidiana de los docentes, dentro del contexto escolar. Una de las principales características que se hace presente en el aula, es el control. El que, estudiado por Jackson, describo a continuación.

### a) *El control*

El control, se refiere a las formas en que los profesores plantean la actividad escolar, para lograr la atención del conjunto de los sujetos alrededor de lo que se trata en el salón de clase, a través de la figura del maestro. El docente adopta el control, en la mayoría de sus acciones, debido a la condición de hacinamiento del aula que menciona Jackson (2001, 53), quien argumenta: “Es obvio que resultan necesarios algunos tipos de control para alcanzar los objetivos de la escuela y evitar el caos social”. Así, el maestro adquiere roles diversos en su práctica: se convierte en proveedor de los materiales; determina las participaciones de los alumnos (as); establece duración, características de las actividades y; también, el que asigna o niega permisos a los alumnos(as).

Debido a los rasgos singulares de la escuela, determinados por el hacinamiento, es comprensible que el docente encuentre en el control la vía para llevar a cabo su tarea educativa, dentro de los lineamientos que establece la institución.

El control en la escuela es, asunto más que sabido, vivido por los docentes, quienes en sus años de formación lo han experimentado en el papel de alumnos y lo ejercen ahora como maestros. “La formación de docentes se sitúa en una red espacial que no encontramos en ningún otro sector profesional: de la institución a la institución. Los diversos programas de formación acogen, en primer lugar, sujetos que han pasado por la institución —como alumnos—, en segundo, estos programas les muestran a los futuros docentes escenarios semejantes en donde les propondrán formas de acción, tendientes a organizar un rol futuro —como practicantes— finalmente arraigan a los sujetos —en tanto profesores— a aquellos escenarios como lugares estables de trabajo, por una buena cantidad de años” (Serrano, 1994, 19).

Los docentes, expresan en su práctica, las formas asimiladas en el proceso de aprender a ser maestro y las consolidan dentro del campo, transformado en el *habitus* que Bourdieu conceptualiza como: “Sistema de disposiciones permanentes de pensar, sentir, percibir y hacer, de determinadas maneras interiorizadas asumidas e incorporadas por los agentes a lo largo de sus historias” (Da Veiga Nieto, 1992, 98).

En relación con la indagación que realicé, para la docente, el control dentro de su práctica es el eje central, es decir: las reglas, normas y hábitos aparecen como imprescindibles dentro del aula. Estos aspectos característicos del gremio magisterial ya se perfilaban desde los inicios de la profesión de la maestra. A continuación menciono algunos sucesos en los que podemos observar la parte germinal de los rasgos docentes. Probablemente sean reveladores del por qué y de las características de su práctica. A partir de la entrevista (E.1) identifiqué que existe un hecho significativo que disparó la elección de su profesión. La entrevistada refiere que tomó la decisión de ser maestra a los 13 años. En aquel entonces, dentro de la Iglesia, sus inicios como catequista le dieron oportunidad de tener un grupo de cinco niños y amistad con personas mayores. Dice: “una de esas personas estaba estudiando la carrera de maestro normalista y pues (se ríe) yo creo que influyó en mí, esta persona llegó a ser mi novio a final de cuentas. Fue alguien que me abrió los ojos para darme cuenta cuál era realmente mi verdadera vocación”. Además de aceptar por añadidura todo lo que esa decisión implicaba. Dice que en un principio pensó: “a lo mejor estoy equivocada porque a lo mejor me dejé llevar por el novio [...] pero conforme fui estudiando la carrera [...] me fui dando cuenta a todo lo que te enfrentas como maestra y todas las problemáticas y todo lo que te cuesta”. La maestra refiere que en el último año, hay muchas cargas de trabajo. Practicar, ir a la escuela y hacer la tesis, implicó para ella “casi, casi dejar de ver a la familia, dejar de estar con amigos y

adentrarse más en lo que era tu carrera”. Es algo equivalente a aceptar, quizá, una misión, a pesar de la oposición de su familia.

Pronto, la entonces catequista, se inicia como maestra pues comienza a planear las actividades que su novio normalista le sugería. Una vez titulada inició el trabajo como educadora; las normas, reglas y límites comienzan a formar parte imprescindible de su quehacer cotidiano.

#### b) *Normas, reglas y límites*

A través de las normas, reglas y límites, la maestra puede controlar a un número considerable de alumnos(as). Al respecto dice: “no estamos hablando de un niño, estamos hablando de veintisiete niños”. Además de que, según ella, es una forma de lograr un ambiente agradable, también menciona que, por las características de los niños, se requiere marcar límites. Establece similitud con el manejo de los niños en sus hogares, dice: “necesitan saber que dentro de un salón, así como también en su casa, existen ciertas reglas, ciertas normas y límites que ellos mismos marcaron y fijaron al inicio del ciclo escolar y que los tienen que respetar”. Según la maestra, el respeto de las normas y acuerdos para la convivencia, el trabajo y el juego son parte del propósito de la interacción social en preescolar.

Las expresiones verbales y gestuales de la maestra hacia los alumnos(as), generalmente, son de orden y control de atención. La disciplina es condición que aparece en la mayoría de las actividades y en todo momento. Esto me recuerda la idea de Tyler (1998, 85) quien dice “Los cambios importantes de la conducta humana no se producen imprevistamente, de allí que ninguna actividad de aprendizaje aislada tendrán influencia profunda sobre el estudiante [...] En algunos aspectos las actividades educativas actúan como la gota de agua que horada la piedra”. La cita anterior, es pertinente al respecto de lo que Jackson argumenta en cuanto

a la gran cantidad de tiempo que permanecen los niños(as) en el aula, en la que día a día y momento a momento reciben mensajes como los siguientes:

MAESTRA: Necesito que ya se queden bien sentaditos, Natalia [...] Nataliaaaa. ¿Ya Natalia? (Obs. 10)

MAESTRA: A ver, quiero ver a todos con las manitas atrás. (Obs. 2)

MAESTRA: Les voy a quitar el material, porque no están trabajando bonito. ¡Sentados en su lugar! (Obs. 2)

Durante el juego del Tren:

MAESTRA: ¡Joshua no empujes! ¡A ver, no corran! Despacio ¡En orden! (Obs. 6)

Antes de pasar lista:

MAESTRA: ¿Cómo tengo que estar para pasar lista?

ALUMNOS: Calladitos y dormiditos. (Obs. 10)

La maestra también utiliza cantos, señalamientos y preguntas para controlar la atención de los alumnos en general:

MAESTRA: A ver vamos a cantar: *un candadito nos vamos a poner, el que se lo quite va a perder, una dos, tres* (hace gesto de cerrar su boca con un candado y dar vueltas a la llave para luego lanzarla lejos) ¡El niño que hable pierde!

MAESTRA: Vamos a jugar a un juego muy bonito. ¡A ver Joshua! ¿No escuchaste a la maestra que dijo que estén calladitos? (Obs. 2)

Es característico de la docente observada, al hablar se ubique en el lugar del otro, es decir: en el lugar de los niños. Con ello trata de que

los niños imiten lo que ella les pide en ese momento. De esta forma, la maestra obtiene el control de las acciones de sus alumnos.

Al término de pasar lista:

MAESTRA: Voy a guardar mi silla (los niños se levantan inmediatamente, guardan su silla y hacen una fila para salir al recreo. (Obs. 7)

La maestra emplea expresiones para mantener el orden y silencio mientras expone algo a los niños. Lo hace como si hablara de una tercera persona. Esto se repite cada vez que quiere llamar la atención de los alumnos(as), dar relevancia a lo que dice o proveer de autoridad a su discurso.

MAESTRA: A ver, Natalia, a ver Gloria. ¡Gloria!, ¡Gloooria! La maestra no puede hablar si ustedes están hablando. ¿Verdad Daniela? ¿Verdad Joshua? ¿Verdad Edgar? (Obs. 10)

En la junta de evaluación intermedia con padres de familia, la frase más pronunciada durante su discurso fue:

MAESTRA: Nos falta marcar normas, reglas y límites. (Visita 20)

Como podemos apreciar, en los segmentos de observación expuestos, las normas, reglas y límites a través del lenguaje de la maestra están siempre presentes. Los alumnos constantemente se ven obligados a mantenerse en orden, quietos y callados. Lo anterior resulta sustancialmente contradictorio con los fines que persigue la escuela en cuanto a la socialización de los alumnos(as), la participación y la posibilidad de expresión.

Una forma de controlar la participación de los alumnos a través del control del currículum.

### c) *El control del currículum*

La maestra además de establecer normas y reglas dentro del aula, también selecciona del currículum lo que considera pertinente dar a sus alumnos. En sus investigaciones, Jackson (2001, 70), encontró en relación con el currículum oculto, que “en algunas escuelas poco o nada es lo que los estudiantes pueden decir a la hora de determinar el contenido del currículum”. Por ejemplo, la maestra dice tener dificultad en la aplicación del lenguaje matemático en las actividades. Y efectivamente pude observar que solamente lo aplica a la hora de contar a sus alumnos, al pasar la asistencia; en ningún otro momento del día. Al parecer, debido a la dificultad que tiene para aplicar el lenguaje matemático lo excluye de las actividades escolares.

Así como la selección del currículum, la maestra también se muestra selectiva en cuanto a la metodología que utiliza, pues utiliza —según ella— el “ método de situaciones” que es el que más se le facilita, porque es el que aprendió durante la carrera. En cuestión de duración de los temas que aborda, la educadora menciona tener el poder de decidir hasta qué momento es pertinente continuar o dar por terminado el tema vigente. Al respecto dice: “si tu quieres que se tarden los años (se ríe), pues se tardan los años, pero si, en ti esta que se tarden quince días, un mes, pues [...] depende mucho de [...] de ti”. Hasta aquí podemos identificar lo que Delamont (1985, 60) menciona como la autonomía del docente. Significa que en el aula “El profesor está solo y posee todo el control. Tiene poder o autoridad sobre muchos aspectos de la vida de los alumnos: conocimientos, conducta, lenguaje e indumentaria, todo está incluido en su esfera de control”.

Una forma de tener el control de las actividades, es mediante la sistematización.

#### d) *La sistematización*

De acuerdo con los registros de mi observación, aparecen datos significativos en todos los aspectos relacionados con la ideología oficial, es decir: la maestra intenta apearse en todo lo que planea, hace sistematización de sus horarios y actividades según lo marca la norma institucional. Ella busca ser “el buen maestro”. “Esta tradición no se restringe solamente a ‘normalizar’ el comportamiento de los ‘niños’, sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes. Ella se expresa hasta hoy en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente ‘debe ser’, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social” (Davini, 1996, 25-26).

Es pertinente resaltar que a pesar de que la maestra busca ser sistemática y normativa sobresalen aspectos que interfieren y modifican su práctica sobre la marcha. La urgencia, por ejemplo, significa que: “muchas decisiones del profesor tienen que ser inmediatas” (Delamont, S., 1985, 59). Esta genera en la docente, la toma de decisiones día a día y en ellas se aprecian formas de resolver distintas situaciones, de acuerdo a lo que ha aprendido desde sus años de formación y en la experiencia cotidiana como docente titular.

El empleo de materiales o la organización de una actividad no prevista y no registrada en el cuaderno de planes, puede ser un ejemplo de algunas de las decisiones que la docente suele tomar en un determinado momento. Es decir, en algunas ocasiones, la maestra realiza actividades que, sin haberlas planeado previamente, las pone en práctica porque de acuerdo a sus objetivos inmediatos así lo requiere. Tal es el caso del uso del material de plástico para ensamblar, el cual los niños(as) manipulan, mientras algunos de los alumnos desayunan. O los cantos y juegos organizados que la maestra utiliza cuando tiene un tiempo libre.

La sistematización no siempre se logra en la actividad docente. La maestra toma decisiones que no tenía previamente organizadas en la planeación y que dependen del día a día. La maestra utiliza algunas actividades (no registradas en su cuaderno de planes) [posiblemente a manera de estimular algunos aspectos del desarrollo de sus alumnos(as)]; sin embargo la forma en como se lleva a cabo la dinámica permite observar que la actividad no la ha realizado con frecuencia, por lo tanto, los niños no conocen el juego y no saben la letra del canto. Al respecto les dice a sus alumnos(as).

MAESTRA J: (Con queja y amenaza) ¡Oigan, pero canten. Si ustedes no cantan es la última vez que jugamos a los conejitos.

La maestra cambia la dinámica e invita a mayor número de niños a participar al centro [pienso que tal vez de esa forma trata de hacerlo más divertido para los niños]. (Obs. 2)

En referencia a la singularidad de la escuela, un aspecto que considero necesario mencionar es la valoración de la actividad. Es otra de las características arraigadas en el gremio magisterial porque el contexto así lo pide.

#### e) *La evaluación*

El docente realiza valoración ante cualquier situación del ámbito educativo. Refiere Jackson (2001, 60): “la fuente principal de evaluación en el aula es, sin duda, el profesor. Se le exige continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos y que los comunique a éstos y a otras personas”. La mala conducta de los alumnos amerita regaños, suspensión de premios, aislamiento en un lugar estratégico del salón o la visita a la dirección por mencionar algunas de las acciones que suelen poner en práctica los docentes.

En relación con mi indagación, observo que la educadora tiende a dar mayor importancia al comportamiento de los niños, que a la evaluación de aspectos de tipo académico. Así, es notorio y relevante que, sus estrategias en el trabajo docente se dan mediante expresiones verbales y gestuales que indican la búsqueda de disciplina, control del orden; están encaminadas a propiciar que los alumnos permanezcan quietos y callados, con el fin de centrar su atención frente a su discurso. En caso de que los alumnos no se apeguen a lo que la maestra espera, inmediatamente habrá consecuencias que bien pueden ser regaños o sanciones en cuestión de actividades, materiales o premios.

Jackson (2001, 62) expresa que “la conducta del alumno en clase contribuye en gran medida a la reputación que logra entre los demás como listo o tonto, tímido o fanfarrón, favorito del profesor o chico normal, tramposo u honrado. La mayoría de los alumnos son plenamente conscientes de que su conducta se está evaluando en estos términos porque juzgan a los demás del mismo modo”. En la práctica de la maestra que observé, diariamente, se presenta la evaluación del comportamiento de los niños(as) al final de la mañana. Todos participan y aportan información en relación con la conducta de los compañeros durante la clase y en el recreo, como se muestra a continuación.

MAESTRA: A ver: ¿cómo se portó Natalia?

ALUMNOS: ¡Bieeen!

MAESTRA: ¿Bien? Yo vi que Natalia pellizco a una compañera. ¿Nooo?

ALUMNOS: Siii

MAESTRA: Entonces; le damos medio círculo esta vez, para que la próxima se porte mejor ¿eh Natalia?

NATALIA: (Hace gesto de enfado). (Obs. 9)

La maestra, siempre toma la decisión final de dar o no el premio a los alumnos.

Durante la evaluación, sólo cuatro niños ganaron el dulce de ésta semana. A los que no ganaron:

MAESTRA: Ni modo, para la próxima semana hay que echarle más ganas. (Obs. 7)

Como describe Bernstein en Bárcena (1994, 44): “la acción es más que un suceso. Y a diferencia del comportamiento, una correcta explicación de la acción reclama la interpretación del agente que la realiza: ‘la acción humana’ —señala Bernstein— no puede identificarse, describirse o entenderse apropiadamente si no se toman en cuenta las descripciones intencionadas, los significados que tienen tales acciones para los agentes involucrados, las formas en que tales agentes interpretan sus propias acciones y las de los demás”. Esta cita me lleva a pensar que la acción práctica, es una cadena interminable de acontecimientos que difícilmente se rompe y que, por el contrario, se bifurca hacia distintos caminos. En este sentido, conviene recordar a Schön en Pérez Gómez (1998, 132-134) quien ha expresado la resistencia de encasillar a la realidad social en “esquemas preestablecidos de tipo taxonómico o procedimental”, señala que distintas situaciones y conflictos que se presentan en el aula no es posible generalizarlas ni resolverlas mediante aplicación de reglas o recetas. Dice “las zonas indeterminadas de la práctica —incertidumbre, singularidad y conflicto de valores— escapan de los cánones de la racionalidad técnica”.

Si para los docentes la práctica educativa resulta complicada, por las características singulares del contexto, cabe preguntarse cómo resultará ser, cuando esa práctica es ejercida con alumnos(as) que presentan necesidades educativas especiales. A continuación nos internaremos en este tema.

## **4.2 La práctica docente y las necesidades educativas especiales**

Dentro de la diversidad del contexto escolar, los alumnos con necesidades educativas especiales, son en gran parte, motivo de preocupación para los maestros.

Un alumno tiene necesidades educativas especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinará en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias del entorno familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (SEP, 1999-2000).

A continuación, describo algunas de las características y formas de interacción de Chucho, Natalia y Edgar —niños(as) con necesidades educativas especiales— con los otros, y que son punto clave de observación en relación con la práctica docente en la Integración Educativa.

La atención de Chucho es momentánea. Chucho es hiperactivo, tiene movimientos perseverantes; acciones constantes en el salón de clase que no permiten la concentración del niño en las actividades que la maestra muestra a todo el grupo.

La maestra le habla a Chucho constantemente, lo hace con el fin de no perder el contacto con él. Le pide sentarse en su lugar: el niño obedece pero sólo unos segundos (Observación 5).

Natalia, por lo general, presenta conductas disruptivas (Sara Delamont, 1985) en el salón de clases. Es una niña muy agresiva con sus compañeros cuando no consigue que hagan lo que ella quiere.

Después de Honores a la Bandera:

Los niños avanzan hacia sus salones. Me uno a la fila del 2º grado para ir con ellos al salón. Me doy cuenta de que en la fila Natalia se aferra a Leslie quien está enfrente y la jalonea “porque no quiere jugar con ella”. Leslie pone cara de molestia y con su actitud corporal y gestual rechaza a Natalia (Obs. 8).

Edgar presenta severo trastorno de articulación en su lenguaje. Cuando expresa una idea en forma verbal, la maestra lo interpreta para verificar si entendió lo que el niño dijo y en otras ocasiones, para que los demás alumnos sepan del tema que Edgar habla.

EDGAR: Maestra, ese es obo, ese obo e ma glande (*sic*).

MAESTRA: ¡Mira! ese robot es más grande (Obs. 10).

Como se aprecia, son diversas las características que los alumnos con necesidades educativas especiales poseen, pero el docente, con su pensamiento normalizador, se inclina por el manejo de sus alumnos a través de “modelos” (que se porte bien, que no haga ruido, que no converse, que repita lo que le dice el maestro) por ello, le es difícil la aceptación a las diferencias. Como lo expresa Davini (1995), en tal caso, lo diferente es tratado como el “desvío” del modelo, cuestión conflictiva cuando la acción escolar atiende a poblaciones socialmente heterogéneas.

A continuación las indicaciones que la maestra da a sus alumnos antes de una visita a la comunidad:

MAESTRA J: ¡A ver ya!... Guarden todo y se sientan en su lugar (los niños y niñas obedecen). Fíjense bien, voy a decir las reglas para poder ir al Palacio de Hierro:

—Voy a portarme bien y no voy a andar corriendo en la tienda, tampoco voy a tocar nada. En la calle voy a ir de la mano de mi compañero y en la fila ¿Sí?...

MAESTRA J: A ver. ¿Voy a tocar lo que vea en la tienda?

ALUMNOS: ¡Nooo!

MAESTRA J: ¿Voy a soltarme de la mano de mi compañero?

ALUMNOS: ¡Nooo!

MAESTRA J: Bueno, entonces los niños que quieran ir al baño, salgan y los demás se forman aquí (algunos niños(as) salen al baño y los que quedan hacen una fila dentro del salón) (Obs. 4).

Debido a los alumnos(as) que tienen discapacidad, los maestros, se ven obligados a buscar apoyo en los especialistas que a partir de la Integración Educativa trabajan dentro de las escuelas; sin embargo, existe un mayor número de alumnos que “sin presentar alguna discapacidad (física, sensorial o intelectual) tienen serios problemas para aprender” (García, *et al.*, 2000, 14) y significan una ardua tarea cotidiana para los docentes. Me refiero a aquellos alumnos, que, debido a situaciones particulares de su contexto personal-social, presentan trastornos que se incrementan, se combinan y en ocasiones se transforman en dificultades para acceder al aprendizaje.

El siguiente párrafo ilustra acerca de las características del contexto familiar que tiene Miguel Ángel —niño con necesidades educativas especiales— y quien, con frecuencia, presenta trastornos en su comportamiento y en su atención, aspectos que generan bajo rendimiento escolar.

MAESTRA: Desde el otro día te quería comentar de Miguel ¿te acuerdas que platicaste con su mamá?

OBSERVADORA: “Sí, ¿qué pasa?”

MAESTRA: Resulta que sus papás tienen un puesto de jugos en la avenida. Según parece que el papá golpea a la señora (madre del niño) y a sus hijos. Yo creo que eso es la razón por la que el niño es agresivo ¿No crees?

OBSERVADORA: Es probable ¿ya hablaste con ella?

MAESTRA: La mandé con la docente de apoyo, pero ¡ya ves! Cuando le toca venir con ella, ese día no se presenta (Obs. 6).

Lo anterior, es una de tantas situaciones en el aula, que hacen de la práctica del maestro más compleja de lo que ya es.

Parto de que algunas características de alumnos(as) con necesidades educativas especiales no son compatibles con los hábitos, normas, habilidades y competencias que los docentes esperan que ellos adquieran como parte del currículo. Para un niño con necesidades educativas especiales con trastornos en su conducta, por ejemplo, le representa un serio conflicto tener que permanecer quieto y callado por períodos largos, mientras espera turno cuando la maestra pasa lista, expone o da instrucciones de alguna actividad. Debido a las características del aula como lo menciona Jackson (2001, 53) “Uno de los resultados inevitables del control del tráfico es la experiencia de la demora”. He aquí algunos momentos capturados en los registros de observación de conductas disruptivas mientras la maestra trabaja.

Durante una instrucción:

MAESTRA: (en voz alta) ¡Natalia, no hagas desorden! Al rato vamos a ir a la Biblioteca, pero fíjense bien: nada de desordenar el material ¿he? Vamos a trabajar con lo que está ahí pero tenemos que cuidar el material (Obs. 6).

Durante una explicación:

MAESTRA: ¡Edgar!, ¿puedes estar calladito por favor?, porque tú hablas y yo hablo y los compañeros no me escuchan lo que estoy explicando (parece enojada) (Obs. 10).

Al docente, le significa un esfuerzo atender a estos alumnos, pues en su carácter de maestro “normalizador”, duplica tiempo en intentar controlar y centrar la atención de sus alumnos. La “pérdida” de tiempo al maestro le desagrada, pues no olvidemos que a él, le interesa cumplir y cubrir su programa. Es por eso que los niños con necesidades educativas especiales, se convierten en “problemas” para la práctica docente, pues un gran número de alumnos presentan trastornos en la conducta, aprendizaje o lenguaje.

A pesar de que el maestro, actualmente, tiene algunos referentes acerca de la Integración Educativa, todavía relaciona y busca las causas y soluciones de todas las necesidades educativas sin discapacidad de sus alumnos(as) en otros contextos, fuera del entorno escolar. Esto se debe a que el docente, no han tenido oportunidad ni tiempo para conocer las características de su propia práctica y del contexto en el que trabaja: por esa razón no ha cambiado la creencia que imperaba antes de la Integración Educativa. Es decir, los maestros(as) continúan con la idea de que los trastornos sin discapacidad son generados por causas ajenas a su quehacer docente y en la generalidad piensan que sólo se logran cambios y éxito, en los casos de niños(as) con necesidades educativas especiales, cuando son apoyados por los especialistas y padres de familia. Sin embargo es necesario que los docentes sepan que “las necesidades educativas especiales son relativas, porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo. Por esta razón, cualquier niño puede llegar a tener necesidades educativas especiales y no sólo aquel con discapacidad. Hay niños con discapacidad que asisten a clases regulares y

no tienen problemas para aprender, mientras que hay niños sin discapacidad que sí los tienen” (García, *et al.*, 2000, 50).

Observemos lo que responde una maestra acerca de la superación de las necesidades educativas especiales dentro del aula regular.

OBSERVADORA: ¿Los niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad, pueden superar dichas necesidades en el contexto escolar con la ayuda de su educadora?

MAESTRA: Si, pero si ésta, cuenta con el apoyo de personal capacitado y de los padres de familia (Cuestionario núm. 5).

En la respuesta del cuestionario, la docente destaca sus anhelos particulares en la práctica. Aunque su respuesta es afirmativa, devela el deseo de ser ayudada por otros. La maestra afirma que los alumnos con necesidades educativas especiales sin discapacidad son susceptibles de ser ayudados por ella; sin embargo también argumenta que sólo si es apoyada por los especialistas y los padres de familia. Entonces, se observa cierta contradicción en la respuesta al solicitar la intervención de los demás. Esto sucede porque, de acuerdo a la generalidad de respuestas en un cuestionario que apliqué al personal docente acerca de Integración Educativa, la maestra no se considera competente para abordar las necesidades educativas especiales de sus alumnos(as) y tampoco reconoce que parte de estas necesidades educativas, pueden ser generadas posiblemente, en el ambiente de aprendizaje que ella proporciona.

La práctica docente, como ya he expuesto, se desarrolla dentro de la urgencia e incertidumbre. En relación con mi observación, me parece que, la maestra se ve obligada a tomar decisiones en el momento o bien, llevar a cabo actividades no previstas en su planeación. Lo anterior, resulta incompatible con las acciones específicas que niños con necesidades educativas especiales necesitan. Estos niños requieren adecuaciones

curriculares bien definidas que vayan dirigidas a atender aquellas necesidades educativas que los alumnos presentan. “Las adecuaciones curriculares constituyen la estrategia educativa para alcanzar los propósitos de la enseñanza, fundamentalmente cuando un alumno o grupo de alumnos necesitan algún apoyo adicional en su proceso de escolarización. Estas adecuaciones deben tomar en cuenta los intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, con el fin de que tengan un impacto significativo en su aprendizaje” (García, *et al.*, 2000, 132).

Si bien la docente tiene información general acerca de la Integración Educativa, el escaso tiempo, las acciones administrativas y la falta de personal especializado de apoyo que la oriente, son algunos de los factores que complican su acción educativa con los alumnos en cuestión. Por eso la maestra, por lo general, acude a su repertorio de estrategias que en su experiencia le han resultado. Estas acciones van desde —algunas detenidamente pensadas— como fomentar el liderazgo del alumno, invitándolo al reparto de material, ser “secretario”, enviarlo a dar recados, hasta otras más, generadas en el momento como tenerlo sujeto de la mano durante la mayor parte de la mañana. Todo ello con el fin de controlarlo y que le permita hacer su trabajo cotidiano, como describo a continuación.

Durante el desayuno:

Chucho —niño con necesidades educativas especiales— hace movimientos corporales (parece que tiene ganas de ir al baño). La maestra, se da cuenta y me mira (hace cara de asombro).

MAESTRA: —me dice— Quiere ir al baño —se refiere a Chucho— ¿te los dejo? Porque el no va solito.

OBSERVADORA: Claro no te preocupes.

La maestra sale con Chucho de la mano en forma apresurada. En un par de minutos regresan.

MAESTRA: —le pregunta a Chucho— ¿No vas a desayunar?

CHUCHO: No.

MAESTRA: ¡Entonces porqué pediste desayuno! Recoge tu plato y tu carpeta, ahora ¡Ven acompáñame! ¡Ahora voy al baño yo! (Sale con Chucho de la mano) (Obs. 4).

Otro día:

El señor Ramón (intendente), a través de la ventana, se dirige a la maestra. Con mímica le dice que le hablan por teléfono en la dirección.

MAESTRA: —me dice— Ahorita vengo, me hablan por teléfono —toma de la mano a Chucho y le dice—, ven tantito (ambos abandonan el salón) (Observación 5).

Como se aprecia, en este caso, la maestra trae consigo a Chucho en forma permanente, pues si el niño permanece en su salón, cuando ella no está, se dedica a golpear a varios de sus compañeros. Con la estrategia de llevar a Chucho a todos lados con ella, la maestra se asegura que no habrá conflictos en el aula, mientras se ausenta. Sin embargo esta estrategia no permite a Chucho interactuar con sus compañeros y tiene poca oportunidad de aprender a hacerlo.

Por otra parte, la búsqueda de lo homogéneo en las características del alumnado, constituye un obstáculo importante en aras de la Integración Educativa. Recordemos que el docente, por su formación, tiende a evaluar y a mirar a sus alumnos desde la falta de competencias, entendidas estas como: “un conjunto de habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que califican a un ser humano para desenvolverse en los distintos

dominios que determinan su calidad de vida” (Lavin, 1990, 11). Esta forma de percibir a los alumnos(as), invita a establecer etiquetados que perjudican el desempeño de los niños, pues en múltiples ocasiones hemos sabido de la profecía de autorrealización. “Si los profesores creen que un niño es poco espabilado le tratarán de forma distinta, el niño interiorizará ese juicio y se comportará en consonancia, estableciéndose un círculo vicioso” (Delamont, 1995, 77). La creencia de que a los niños diferentes se les “debe dar un trato distinto” no es algo de lo que el maestro sea culpable, es simplemente que ese estilo de trabajo, ha estado sustentado durante mucho tiempo. Y dado que la Integración Educativa en México se instituyó hace apenas algunos años, el cambio de ideas fuertemente arraigadas en los docentes ha sido paulatino.

La Integración Educativa, en sus propósitos, pretende que el maestro en lugar de estigmatizar al alumno, se involucre en su contexto personal y social, que conozca y comprenda su estilo y ritmo de aprender para que con éstos elementos pueda construir adecuaciones curriculares que permitan a los niños(as) con necesidades educativas especiales, acceder al aprendizaje. Una de las propuestas que puede ser útil para el docente, acerca de la Integración Educativa, es la comprensión e interiorización de “que el alumno integrado no representa más trabajo, sino que implica un trabajo distinto” (García I., *et al.*, 2000, 63).

Conviene puntualizar que el trabajo distinto no debe realizarlo solamente el profesor. La participación de todo el personal (autoridades, compañeros docentes, docente especialista, conserje e intendentes) es indispensable. La integración de niños con necesidades educativas especiales requiere que la escuela se transforme en integradora; es decir, con la colaboración de todos los sujetos que conforman el contexto escolar. El aporte de cada uno brindará elementos de ayuda que facilitarán la labor del maestro.

Una forma de propiciar y facilitar la Integración Educativa, según propuesta de García I. y otros autores (1999), es a partir de que el equipo docente de cada escuela, diseñe un proyecto curricular en el que adapte “el currículo oficial a la realidad y a las características de cada institución educativa, además de contextualizar y pormenorizar los objetivos, contenidos y medios de un ciclo escolar” (García I., *et al.*, 1999, 15).

El proyecto curricular será el punto de partida para que el docente, desarrolle “programaciones didácticas de aula. El profesor adaptará el proyecto curricular del centro a las necesidades y características de su grupo de alumnos. Las programaciones pueden abarcar varias áreas académicas, detallando en cada una la secuencia de las unidades a trabajar durante el ciclo escolar. En dicha programación se precisan objetivos, los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y las actividades de evaluación que se llevarán a cabo” (García I., *et al.*, 1999, 16). Como puede apreciarse, en ésta propuesta, la Integración Educativa plantea que el maestro considere al currículum como un proceso dinámico, cambiante y flexible en el que quepa la reflexión sobre las diversas experiencias que conlleva la práctica docente, principalmente en cuanto a la interacción del personal que labora en la escuela y su implicación en el aprendizaje de todos los alumnos(as).

Para ahondar un poco en la participación del maestro en relación con el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales, recurro a Tyler (1998, 69) quien ha expresado algunos principios generales para seleccionar actividades de aprendizaje. “El tercer principio general relativo a las actividades de aprendizaje, es que las reacciones que de ellas se esperan deben figurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos. En otras palabras, que se adecuen a la capacidad actual de los estudiantes, a sus predisposiciones, etcétera. O sea, otra manera de enunciar el viejo adagio que dice que ‘el punto de partida del profesor es el

propio alumno'. Así aquél fallará en su propósito si la actividad de aprendizaje requiere un tipo de conducta que el estudiante no está todavía capacitado para desarrollar lo que, a su vez, exige que el educador posea información suficiente acerca de sus alumnos para saber si sus condiciones, su formación y sus ajustes mentales posibilitan la conducta deseada”.

Por otra parte, reconocer el factor afectivo-emocional resulta determinante en la tarea del aprendizaje. Un maestro que trata de integrar a niños con necesidades educativas especiales, además de considerar lo expuesto en el tercer principio de Tyler, piensa y crea actividades que resultan satisfactorias para sus alumnos, considera puntos claves en el desempeño del trabajo cotidiano. Un niño que hace o experimenta algo que le satisface, le interesa, le motiva y le proporciona, por consecuencia, un aprendizaje significativo. Es significativo, porque incluye utilidad y sentido para el alumno(a), implica retos y eso lo hace sentir bien, lo ayuda a operar en el espacio donde se desarrolla y se relaciona mejor con los demás. El maestro que hace de su práctica algo interesante construye un ambiente de aprendizaje que brinda a los niños las condiciones para acceder al conocimiento. Si para los niños que no presentan necesidades educativas especiales, son indispensables las condiciones antes mencionadas, cuanto y más requerirán aquellos alumnos que por distintas situaciones no logran aprender.

## CONCLUSIONES

Para este trabajo me propuse objetivos que además de cumplir con la línea metodológica, dieran respuestas a muchas de las preguntas que como docente especialista de CAPEP eran enigmas para mí. Los objetivos han sido ejes centrales en la elaboración del proyecto y puesta en marcha de la indagación.

Por otra parte, los presupuestos a los que me adherí han servido de límites conceptuales dentro de los cuales llevé a cabo mi experiencia y se han hecho presentes en el contexto escolar observado, a través de las prácticas de los sujetos que laboran en la escuela. Tanto los objetivos como los presupuestos me han sido útiles para dar conclusión a las ideas que hasta aquí he expuesto y que en el orden de los objetivos (ver p. 15) concluyo de la siguiente manera.

1. La forma en que la educadora enfrenta a las necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, igual que con el resto del alumnado, es a través del control. Para el logro de los objetivos que plantea la escuela, únicamente de esa manera, es posible contrarrestar las dificultades que se presentan debido al hacinamiento en el aula. Hemos iniciado el camino hacia la reconceptualización de la práctica educativa, ya que los docentes comienzan a reflexionar y a preguntarse en relación con el trato que dan a sus alumnos y a la búsqueda de estrategias para los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Ha sido posible gracias a que, a partir de la inserción del docente especialista en el ámbito escolar, se ha dado un intercambio entre ellos y los docentes regulares.
2. Al valorar la relación que existe entre el discurso oficial acerca de la Integración Educativa y la actividad práctica que realizan los docentes en el nivel preescolar, a pesar de la inconformidad inicial y el difícil

trayecto que ha representado el proceso, puedo decir que por hoy, la convivencia entre niños(as) con necesidades educativas especiales y los que no las tienen cada vez es más común. Esto ha permitido establecer, a todos los sujetos que participan en la comunidad educativa, relaciones de aceptación, comprensión, ayuda y tolerancia para con el otro. Sin embargo, no basta que los docentes, aunque sea por obligación, acepten a niños y niñas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad en las escuelas. Requerimos los docentes, padres de familia y alumnos iniciar un proceso interno que nos lleve hacia la normalización, que como cité en el capítulo I “se centra no en la situación de las personas que sufren deficiencias, sino en la relación entre estas personas y todas las demás [...] No se trata de ‘normalizarles’, se trata de normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros” (García Pastor, 1983, 38-39).

3. Para caracterizar la forma en que la educadora adecua sus actividades para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales sin discapacidad, señalo, la influencia que tiene la inmediatez en la práctica docente con niños y niñas que presentan las necesidades educativas antes señaladas. Las decisiones que el maestro toma en la esfera de su trabajo, obedecen a los cientos de interacciones que surgen simultáneamente. La mayoría de ellas, de manera espontánea, y es aquí donde se aprecian los anhelos particulares de cada maestro. Gran parte de estos anhelos, tienen que ver con la formación, la tradición cultural y la historia personal de cada sujeto.
4. Al observar, si las necesidades educativas especiales sin discapacidad de niños y niñas preescolares son susceptibles de ser superadas dentro del aula regular, me atrevo a decir que mientras autoridades como docentes y docentes especialistas, tengan puesta la mirada desde el déficit, todo aquel que coincida con esa mirada será catalogado de

“anormal”, por lo tanto, sus prácticas serán realizadas con un enfoque diferente al que necesita la Integración Educativa. Por consiguiente la superación de las necesidades educativas especiales, principalmente las que cursen con trastornos de conducta, será difícilmente alcanzable.

5. En cuanto a la identificación de los aspectos que favorecen u obstaculizan la superación de las necesidades educativas especiales sin discapacidad de los niños preescolares, he mencionado algunos de ellos a lo largo del trabajo, sin embargo me parece importante destacar uno de los obstáculos que encontré con mayor frecuencia. El lenguaje como vehículo del pensamiento docente, emite mensajes en el discurso cotidiano dirigidos a los alumnos, los que, por cierto, de una forma subliminal inmovilizan las acciones de los niños(as), pues la mayoría de estos mensajes aluden al control; cuestión seriamente contradictoria con el comportamiento que suelen tener algunos de los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, las adecuaciones curriculares que hace el maestro en la mayoría de los casos, son caracterizadas por actividades con un nivel más bajo de complejidad y también basadas en hechos pasados de las maestras, cuyas experiencias les han dado buen resultado y tienden a reproducirlas pero que de ningún modo atienden el estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos, pues la experiencia me dejó ver, que la docente no tiene tiempo y en algunos casos tampoco el interés por sumergirse en el contexto familiar y social de los niños(as).

6. Para aportar información acerca de si encuentra utilidad la educadora, en las sugerencias que recibe para orientar su práctica con niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales sin discapacidad, por parte del especialista del CAPEP, es pertinente mencionar que, desde la visita itinerante del docente especialista, la maestra regular intenta acciones en beneficio de los niños y niñas con

necesidades educativas especiales, algunas tienen continuidad y otras, la mayoría de ellas, suelen ser olvidadas. La imposibilidad de la maestra regular para llevar a cabo las sugerencias de la docente especialista, no es debido a negligencia. Es, en aras de cumplir, de preferencia, con lo que está oficialmente establecido y que aparece en el discurso de las autoridades y en los documentos. No olvidemos que en el docente, predomina la lógica de su formación “lo que debe ser” y las formas que ha asimilado en el campo educativo, las cuales, constituyen a los sujetos. Por lo anterior, es más fácil que una maestra reproduzca en su práctica las actividades que le han funcionado a la compañera de junto, que a las sugerencias de la docente especialista. La presencia del docente especialista dentro de la escuela, ha facilitado el proceso de la Integración Educativa, generalmente los temas de conversación con las docentes regulares están en función de las necesidades educativas que presentan los alumnos(as).

El especialista ha tenido la oportunidad, de darse cuenta de la singularidad del contexto escolar y reconocer que de él también suelen generarse las necesidades educativas. Por ello, el docente de CAPEP ha iniciado un reconocimiento de la necesidad de impactar como profesional en la conciencia de los maestros con la finalidad de mejorar la práctica docente. De hacer un trabajo compartido con la docente regular, ello le permitirá ser más asertivo en la detección y atención de los alumnos(as) con necesidades educativas especiales. Comienza a darse cuenta de que existe un exceso de control en el aula que obstaculiza el desarrollo y desenvolvimiento social de los alumnos(as) en los que la homogeneidad es, cada día, más obsoleta. El docente especialista se encuentran ya en la puerta de su quehacer dentro del aula regular, porque si bien es cierto que se ha mantenido mucho tiempo inconforme y algunos de ellos continúan con el anhelo del trabajo para el que fueron formados, gracias a la observación y

permanencia en la escuela, comienzan a tener mayor claridad de hacia donde dirigir su trabajo.

Aún hay mucho por recorrer, todavía existen factores que obstaculizan la Integración Educativa, faltan elementos para cambiar nuestra visión, necesitamos el trabajo personal de cada uno. sin embargo, vamos en el camino, estamos y formamos parte de la historia.

Para cerrar mi aportación en este espacio, deseo mencionar algunos aspectos que me parece necesario destacar en vías de avanzar en el camino de la Integración Educativa, el primero de ellos tiene que ver con la organización y es aquí donde la escuela y las instituciones que apoyan el trabajo relacionado con la Integración Educativa como el CAPEP en jardines de niños, requiere de apuntalar su estructura con el incremento de recursos humanos y el diseño de planes y programas que permitan satisfacer todas y cada una de las necesidades que implica la atención de los niños(as) con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. Por mencionar algún ejemplo, diré que carecemos de un representante de la institución y también de un elevado número de especialistas en todas las áreas, pues actualmente, existen muchos jardines de niños sin personal especializado que atienda a los niños y niñas antes mencionados.

Por otra parte, después de que, los especialistas cada día se integran más en el trabajo de la escuela regular, requerimos de una normatividad definida que exponga claramente las funciones y limitantes del docente de CAPEP dentro de las escuelas. Con ello, creo que su trabajo resultará tener mayor acertividad y eficiencia.

El papel de la docente especialista, como una figura central en el proceso de la Integración Educativa, es cada vez más útil en la detección, atención o canalización de todos aquellos alumnos(as) que lo necesitan, sin

embargo este trabajo no debe realizarlo “sola”. Desde el inicio del año escolar, es imprescindible que junto con la maestra regular, observen y registren todo cuanto pueda ayudarlas a establecer parámetros de cada uno de los casos, con la finalidad de ser más precisas en las adecuaciones curriculares que convenga en particular para cada uno de ellos.

A pesar de que aún es difícil para la especialista, asumir el trabajo compartido con la docente regular, por miedo a quedar en el lugar de asistente, encargada del grupo mientras la maestra sale del aula para ir a realizar otra actividad, hace esfuerzos por apegarse cada día más al trabajo acorde con la maestra titular y además, cuando es necesario, continuar el trabajo de diagnóstico y evaluación, pues es conocido que la Integración Educativa no está divorciada de la aplicación de pruebas. Por el contrario, uno de los propósitos de la Integración Educativa es valerse de cualquier medio para lograr integrar a los alumnos(as) lo mejor posible al contexto escolar y acceder al aprendizaje.

Para las docentes especialistas, el trabajo dentro del aula, hasta hoy ha sido difícil, pues acostumbradas, la mayoría de ellas, a trabajar en cubículos y en forma individual, se resisten a abordar al grupo mientras la docente observa, o bien a compartir las actividades con ella.

Debido a que aún no existen lineamientos claros y específicos para el trabajo de las docentes de CAPEP, no desean caer en la complejidad de lo que significa un trabajo de supervisión, pues al tratar de dirigir actividades, sugerir modificaciones al currículum o dar indicaciones a la maestra en relación al trato de los niños(as) es fácil encontrar resistencia por parte de la docente regular, pues ya cuenta con directora y supervisora que están al tanto de su práctica.

Parece que la mejor vía para abordar el trabajo como docente especialista, es a través del “compañerismo” que necesitamos fomentar. Es más fácil

que la docente escuche y lleve a cabo lo que una compañera le sugiere, que si percibe a la docente de CAPEP, como alguien que ordena lo que tiene que hacer. Desde luego que ésta empresa no resulta nada fácil cuando las docentes de CAPEP, algunas de ellas, también son maestras y adoptan una actitud evaluadora.

Necesitamos capacitación, mayor preparación y conocimiento del quehacer docente para tomar una actitud comprensiva con las maestras, que lejos de calificarlas les ayude a mirarse a sí mismas. Posiblemente, a partir de ello, se pueda iniciar un cambio que cada día se hace más necesario.

Un segundo aspecto para tomarse en cuenta, es aquel que se relaciona con la enseñanza. Habrá que disponer de tiempos específicos para discutir más sobre los factores que atañan el aprendizaje de nuestros alumnos(as). Unificar los criterios de especialistas con las docentes regulares, conducirá a llevar a cabo el proyecto escolar de una manera eficaz que permita realizar adecuaciones curriculares en toda la amplitud que implica el término. Ello, permitirá posiblemente adelantar en el proceso de la Integración Educativa.

Un tercer y último aspecto es el referente a la formación y actualización de los docentes. El cambio de ideas fuertemente arraigadas en el gremio docente requiere facilitarse a través de un constante bombardeo de información e interacción que poco a poco lleve a los docentes a la reflexión y a un lugar distinto del que hasta ahora han tenido. Lo anterior es factible de lograr a través de una formación permanente, que permita a los maestros(as) apropiarse de una nueva mirada.

A pesar de que ya han pasado varios años desde que se instituyó la Integración Educativa, su evolución ha sido lenta y dado que está constituida por diversos aspectos, éstos, representan amplios terrenos sugerentes y útiles de investigar.

## BIBLIOGRAFÍA

Bárcena, Fernando (1994). *La práctica reflexiva en educación*, Madrid: Universidad Complutense.

Cortina, Adela (1995). "Razón práctica". En Cortina, A. (1995). *Diez palabras clave en ética*, Navarra: Verbo Divino.

Da Veiga Neto, Alfredo José. (1992). "A ciência em Kuhn e a sociología de Bourdieu: implicacoes para a análise da educacao científica". en Da Veiga Neto, A. (1992). *Educacao e realidade*, 17 (1) 93-107, jan-jun. Porto Alegre.

Davini, Ma. Cristina. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Delamont, Sara. (1985). *La interacción didáctica*. Bogota: Cincel-Kapelusz.

Ezpeleta, Justa. (1986). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción". *Cuaderno de Investigación Educativa* núm. 20. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del IPN. México: Departamento de Investigaciones Educativas.

Fernández, Lidia. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández, Lidia. (1996). "Praxis educativa". Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.

García Pastor, Carmen. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La Integración Escolar*. Barcelona: Universitat.

García, Ismael. *et al.* (1997). *Antología de educación especial*. México: SEP.

García, Ismael. *et al.* (1999). "Un enfoque alternativo para los educadores". *El desarrollo de la integración educativa en el aula regular*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación

Educativa. SEP: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España. Versión preliminar.

García, Ismael. *et al.* (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México-España.

Gobierno del Estado de México. (1978). *Biografías de grandes personajes. Cuauhtémoc*. México: Serie Nezahualcoyotl.

Hernández, Patricia. (2001). *La política de Integración Educativa: sujetos procesos de participación*. Tesis para obtener el grado de maestría de la Universidad de las Américas. México: UDLA.

Iglesias, María Esther. (1997). *La Integración Educativa del niño con problemas de aprendizaje desde la perspectiva de una USAER*. Tesis para obtener el grado de maestría de la Universidad de las Américas. México: UDLA.

Inclán, Catalina. (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1978*. México: UNAM.

Jackson, Philip. (1998). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". En McEwan, H. y K. Egan. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jackson, Philip. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Lavin de Arrive, Sonia. (1990). *Competencias básicas para la vida: intento de una delimitación conceptual*. México: Centro de Estudios Educativos.

López, Miguel. (1993). *Lecturas sobre integración escolar*. Barcelona: Paidós.

Morales, Ma. Esther. (1999). *La acción pedagógica de una docente especialista de CAPEP dentro del jardín de niños*. Tesis para obtener el grado de maestría de la Universidad de las Américas. México: UDLA.

Ordóñez, Beatriz. (1976) *Memoria del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía*. México: Dirección General de Educación Preescolar. Departamento Editorial de la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio. SEP.

Ortega, Hilda. *Et al.* (1982). *Exploración lingüística del niño preescolar*. México: SEP.

Pérez, Ángel. (1998). "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En Villa, Aurelio. (1998). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.

Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

SEP. (1982). *Programa de Educación Preescolar*. México.

SEP. (1997). *Curso-taller para la reorientación de los servicios de CAPEP. Paquete de lecturas*. Coordinación Regional Zona Norte. CAPEP. Supervisión núm.1. México.

SEP. (1998-1999). *Integración escolar en el nivel preescolar*. Curso taller. México.

SEP. (1999-2000). *Las necesidades educativas especiales y su intervención en el aula*. Curso taller. México.

SEP. (1999-2000). *Las necesidades educativas especiales y su intervención en el aula*. Curso taller. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D. F. México.

Serrano, José A. (1994). "Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia: problemas". 18-25. en *Pedagógica*. núm. 10 México: Universidad Pedagógica Nacional. Sinaloa.

Serrano, José A. (1998). *Hacer pedagogía; sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Proyecto de investigación. Mimeo. México: UPN.

Stubbs, Michael. (1984). *Diálogos en educación*. Madrid: Cincel.

Tyler, Ralph. (1982). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Woods, Meter. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.



<b>Mobiliario</b>		<b>Mobiliario</b>	
<i>a</i>	Entrada	<i>l</i>	Muro
<i>b</i>	Mesa con cepillos de dientes	<i>ll</i>	Pizarrón pequeño
<i>c</i>	Mueble con material diverso	<i>m</i>	Mueble con material diverso
<i>d</i>	Mueble de aseo personal	<i>n</i>	Estante de la maestra
<i>e</i>	Mueble con botes para crayolas	<i>ñ</i>	Mesa pequeña
<i>f</i>	Mesa para la canasta de los desayunos	<i>o</i>	Espejo
<i>g</i>	Mueble con material de teatro	<i>p</i>	Perchero
<i>h</i>	Pizarrón grande	<i>q</i>	Decorado
<i>i</i>	Cartulina de evaluación	<i>r</i>	Escritorio
<i>j</i>	Mesa pequeña	<i>s</i>	Calendario
<i>k</i>	Mueble con material diverso	<i>t</i>	Bote de basura

<b>Personas</b>		<b>Personas</b>	
<i>1</i>	Marco Antonio	<i>11</i>	Lupita
<i>2</i>	Luis Enrique	<i>12</i>	Daniela F
<i>3</i>	Jonathan	<i>13</i>	Ariana
<i>4</i>	Alejandro	<i>14</i>	Edgar
<i>5</i>	Miguel Ángel	<i>15</i>	Adrián
<i>6</i>	Gloria	<i>16</i>	Joshua
<i>7</i>	Andrés	<i>17</i>	Ayline Daniela
<i>8</i>	Natalia	<i>18</i>	Esmeralda
<i>9</i>	Fernanda	<i>19</i>	Javier
<i>10</i>	Elisa	<i>20</i>	

<i>M J</i>	Maestra Jazmín
<i>M M</i>	Maestra Mary
<i>M R</i>	Maestra Rebeca
<i>Cons</i>	Conserje
<i>Als</i>	Alumnos en general
<i>Obs</i>	Observadora

Hora	Descripción	Observaciones
8:50	<p>En la dirección conversan las maestras Rebeca y Jazmín. Entro, las saludo y me siento frente a ellas.</p> <p>OBSERVADORA: Hola, Buenos días.</p> <p>MAESTRAS: Buenos días.</p> <p>Sólo tres grupos, de seis, asisten hoy al jardín de niños, por eso, Jazmín propone a Rebeca no llevar a cabo la ceremonia de Honores a la Bandera.</p> <p>De pronto, las maestras ven llegar a la inspectora (aunque la inspección de la zona está en este jardín de niños, ella no se presenta todos los días a ésta escuela, porque su función es supervisar también otros jardines de la zona). Se dirige a su oficina localizada al fondo de la planta alta. Las maestras intercambian miradas y gestualmente se comunican que ya no podrán evitar la ceremonia, por lo que, sin hablar al respecto, Jazmín baja a recibir a los niños y a las niñas.</p>	<p><i>1 Sujetos y contexto escolar</i> <i>1.4 Autoridades</i></p> <p>Las docentes, en situaciones especiales, intentan romper la rutina.</p> <p>(Ver el día que las maestras al llegar al jardín, encontraron los salones recién pintados y el día que los trabajadores de la Delegación limpiaron las coladeras).</p> <p>Las maestras tratan de evitar la ceremonia; sin embargo la presencia de la inspectora rompe sus planes [ella les representa la normatividad que en algunos casos no pueden infringir].</p> <p>(En otros casos, las maestras infringen la norma. Ver en: Recreo de varios días, actividades y horario).</p>
9:00	<p>La maestra Jazmín abre la puerta del jardín de niños. La conserje está a su lado. Los padres de familia se encuentran fuera de la escuela. La mayoría de ellos tienen a sus hijos(as) tomados de la mano. Jazmín los saluda:</p> <p><i>M J:</i> Buenos días, pasen por favor (algunos de los padres y madres de familia entran a la escuela para participar en la ceremonia de la Bandera).</p> <p>En el patio se forman los niños(as) de segundo y primer grado junto a sus maestras (los niños y las niñas de tercer grado, no se encuentran en el plantel, visitan un teatro acompañados de sus maestras y la directora).</p> <p>La inspectora en el patio observa la ceremonia.</p> <p>Me coloco junto a los niños y niñas del grupo de la maestra Jazmín (2° B).</p> <p>La ceremonia la dirige la maestra Mary (1er grado), invita a nueve niños y niñas a participar: seis en la escolta y tres en los tambores. Los demás alumnos y alumnas permanecen atentos,</p>	<p><i>1.3 Padres de familia</i> <i>1.3.2 Asistencia y participación en los eventos</i></p> <p>Algunas madres y padres de familia, entran junto con su hijo(a) para participar en los honores a la bandera [es posible que los padres sientan cierto compromiso con la escuela y el estar presentes le haga sentir que cumplen. Por otro lado es probable que tengan curiosidad por presenciar las actividades y el comportamiento de su hijo(a) en la escuela].</p> <p><i>1.1 Directora</i> <i>1.1.2 Planeación 2</i> <i>Calendario de comisiones</i></p> <p>Las educadoras llevan a cabo actividades de rutina según un calendario que se encuentra en un pizarrón, ubicado en la</p>

	<p>formados y en posición de “firmes”. Alguno que otro se distrae, platica o juega con el compañero de junto. Los padres y madres de familia, el personal manual, el personal docente y yo participamos. Juntos, entonamos los cantos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Saludo a la Bandera</i></li> <li>- <i>Bandera de tres colores</i></li> <li>- <i>Himno Nacional Mexicano</i></li> <li>- <i>Promesa</i></li> </ul> <p>Durante la ceremonia, una niña de primer grado, alumna de la maestra Mary, hace movimientos con su cuerpo [muestra actitud de querer ir al baño], como es de nuevo ingreso y su maestra está ocupada en la coordinación del evento, me acerco a ella, le pregunto si desea ir al baño, dice sí con la cabeza y me da su mano. Juntas nos dirigimos al baño de las niñas (éste, se localiza en la planta alta del jardín de niños) pero al llegar, la niña renuncia a entrar y regresamos hasta su lugar en la fila de su grupo. La dejo y vuelvo con el grupo de segundo (maestra Jazmín).</p>	<p>dirección. En el están registradas la guardia y comisiones que las maestras tienen, así como la calendarización de cada una.</p> <p>En este caso la maestra Mary dirige los honores.</p> <p style="text-align: center;"><i>La observadora dentro del contexto escolar</i></p> <p>Intervención de la observadora.</p> <p>Las docentes se ayudan y suplen funciones (en este caso, la maestra Mary no puede llevarla al baño, me presto para ayudarla).</p>
9:22	<p>Al finalizar el evento:</p> <p><i>M M:</i> Felicito a los niños que participaron en la escolta y tambores porque lo hicieron muy bien. Agradecemos la presencia de los padres de familia que nos acompañaron y les recuerdo a los niños que al cuarto para las doce los esperamos para arriar la Bandera.</p> <p>Los padres de familia se retiran del plantel. Los niños y niñas se dirigen sus salones.</p> <p>Camino junto al grupo de la maestra Jazmín. Los niños y niñas conversan mientras caminan (no pongo atención en el tema).</p> <p>Al llegar al salón me dispongo a conectar la cámara de video y la grabadora.</p> <p>Los niños y niñas en su mayoría, han tomado su lugar y hablan entre ellos con voz alta.</p>	<p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i></p> <p><i>3.1 Planeación previa</i></p> <p>Forma parte de la sistematización de la educadora, felicitar a los alumnos al concluir algunas actividades y agradecer a los padres su participación.</p>
9:24	<p>De pronto entra la maestra Jazmín (trae papel y pluma en la mano, alguien, le pidió que en el lugar de la maestra Alicia de 3er grado, pase a cada salón para tomar la asistencia por grupo y después informarlo a la inspección).</p> <p><i>M J:</i> (Desde la entrada ‘a’) Oigan, sentaditos. Voy</p>	<p><i>1 Sujetos y contexto escolar</i></p> <p><i>1.1. Directora</i></p> <p><i>1.1.1 Planeación 1</i></p> <p><i>Colaboración diaria entre maestras</i></p> <p>Las maestras suplen funciones en ausencia de alguna de ellas (ver: cuidado del recreo, comisiones).</p> <p style="text-align: center;"><i>La observadora dentro del contexto escolar</i></p> <p><i>Diálogo con la educadora.</i></p> <p>La docente se dirige a mí cada</p>

<p>a ir a pasar la asistencia por favor (se dirige a mí). Es que le tocó a Alicia (maestra que se fue al teatro) y me pidieron de favor [me parece que pone gesto de que lo tiene que hacer] y sale del aula.</p> <p>Los niños permanecen sentados. Algunos platican entre ellos (me encuentro lejos, no escucho el tema) y otros esperan el regreso de la maestra.</p> <p>La maestra regresa y una alumna acusa: ALUMNA: Maestraaa, ésta Fernanda tiene la mesa acomodada así (señala la mesa que está en posición perpendicular en relación con las demás).</p> <p><i>M J:</i> ¿Fue Fernanda? A ver, a ver, me quedo sentadito en mi lugar. Una, dos (los niños también cuentan) y [...] [...] treees. ALUMNO: ¿Puedo quitarme la chamarra? (al no obtener respuesta inmediata de la maestra, el niño se la quita).</p> <p><i>M J:</i> A ver. ¿Porqué desacomodan las mesas? (se</p>	<p>vez que va a salir del aula [no estoy segura si es con intención de solicitar ayuda para dejarme a cargo del grupo momentáneamente, tomarme como participe de sus acciones, o en forma de queja].</p> <p>[Esta actitud la observo con mayor frecuencia cuando la interacción de la maestra es con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales] (leer las interacciones con Natalia, Chucho, Edgar).</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i> <i>4.1 Los pares. Acusar a compañeros.</i> En el jardín de niños, es común que entre compañeros se acusen. Esto sucede cuando alguno de ellos comete una falta en su comportamiento o realiza alguna acción que desde el punto de vista institucional no es correcto. JACKSON.</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i> <i>2.1 Expresión verbal</i> <i>2.1.1 De control de orden.</i> <i>Ubicarse en el lugar del otro</i> La educadora, con palabras, se ubica en el lugar de los niños en diversos momentos del día. “Me quedo sentadito en mi lugar” [Parece que la maestra intenta, con sus comentarios, ubicarse en el lugar de los niños para que la imiten a la vez de tener un llamamiento al orden]. Para ello, entre otras cosas se apoya en el conteo de tres. Los niños comparten y tratan de hacer lo que la maestra pide en el tiempo establecido.</p> <p><i>2.3 Preguntas de la maestra.</i> <i>2.3.1 Control y orden.</i> Con la pregunta ¿Porqué</p>
--	--

<p>dirige a algunos de los alumnos, va a acomodarlas. Simultáneamente voltea a ver al niño que se quitó la chamarra).</p> <p><i>M J:</i> ¿No tienes frío? (el niño no contesta. La maestra no insiste. Se escuchan el ruido de las mesas y sillas que acomoda con los niños).</p> <p>GLORIA (6): ¡Maestra, maestraaa [...] (se escucha débil e insistente).</p> <p><i>M J:</i> ¡Maaande Gloria! (impaciente).</p> <p>GLORIA (6): (Inaudible).</p> <p><i>M J:</i> Sí hombre, de Andrés (impaciente). ¡Vamos a comenzar a trabajar!</p> <p>NATALIA (8): ¡Maestra, ésta mesa también está desacomodada!</p> <p>(La maestra no hace caso y se coloca junto al escritorio 'r').</p> <p><i>M J:</i> Necesito que ya se queden bien sentaditos, Natalia [...] Nataliaaaa. ¿Ya Natalia? [la maestra espera captar la atención de todos] (cuando todas las miradas del grupo se dirigen a ella inicia).</p> <p><i>M J:</i> Bueno, a ver (inicia un canto) <i>La lechuza, la lechuza hace shh [...] hace shh [...] todos calladitos, como la lechuza que hace shh [...]</i></p>	<p>desacomodan las mesas? [es posible que la maestra trate de dar a entender a los niños(as) que no deben desacomodarlas</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.3 La figura de la maestra</i>  <i>4.3.3. Demanda de los niños</i>  [Me parece que la educadora, muestra actitud de molestia frente a los alumnos que intervienen constantemente como en el caso de Gloria. Es posible que la niña, demande atención de la maestra de esa manera].</p> <p>Gloria, con frecuencia, repite las indicaciones de la maestra; ante éste u otro tipo de intervenciones, la educadora se muestra indiferente o con impaciencia.</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.3 Preguntas de la maestra</i>  <i>2.3.1 Control y orden</i>  <i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.3.1 Corrección. Señalamientos</i>  [Observo que por medio de preguntas o señalamientos, la educadora, hace evidente frente a los demás, al alumno(a) que no respeta reglas o se sale de la norma] (ver: principalmente La interacción con niños(as) que presentan necesidades educativas especiales).</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.1 Expresión verbal</i>  <i>2.1.3 De control de atención</i>  Además de los señalamientos, la maestra utiliza cantos que propician el silencio de los alumnos. De esa manera, puede iniciar la siguiente actividad con la atención de los alumnos(as).</p>
---	--

<p>(Cuando a los niños(as) les toca producir el sonido onomatopéyico de la lechuza, Natalia hace un sonido diferente al que la mayoría hace. Es un sonido parecido a mm [...] con tono alto y de intensidad débil).</p> <p><i>M J:</i> (Cuando lo percibe, pregunta) ¿Cómo hace la lechuza?</p> <p>ALUMNO (otro): Hace shh [...]</p> <p><i>M J:</i> ¡Ah! Yo por ahí oí otro ruido muy chistoso que no hace la lechuza.</p> <p>ALUMNO: (Acusa) Natalia juée (<i>sic</i>).</p> <p><i>M J:</i> ¡A ver, ya! Bueno, fíjense muy bien. Todavía no tenemos nuestro calendario porque supuestamente, éste fin de semana iban a venir a pintar; pero no vinieron (la maestra quitó los materiales que tenía en la pared. Me dijo el viernes antes de retirarnos: “No quiero que los trabajadores ensucien con pintura mis cosas”).</p> <p>ANDRÉS (7): ¿Porqué?</p> <p><i>M J:</i> Pues, quién sabe porqué esos señores que vienen a pintar (interrumpe Andrés).</p> <p>ANDRÉS (7): ¿Se quedaron dormidos?</p> <p><i>M J:</i> No sé Andrés, no sé por qué no vinieron a pintar, no sabemos por qué no vinieron a pintar (la maestra toma del mueble ‘m’ el calendario ‘s’ y se dirige al lugar donde estaba colocado), pero entonces vamos a poner aquí nuestro calendario (lo coloca en el mismo clavo en el que estaba colgado).</p> <p>GLORIA (6): ¿Y nuestras cajas? (la maestra tenía pegadas en la pared, cajas de cartón forradas, una para cada niño(a), en donde guardan sus trabajos).</p>	<p><i>5 La integración educativa</i>  <i>5.1 Interacción maestro-alumno con n.e.e.</i>  Natalia presenta conductas disruptivas (texto de Sara Delamont) con la educadora repetidas veces (ver en: Otras interacciones con Natalia).</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.1 Acusar a compañeros</i>  En la interacción con el profesor, algunos alumnos(as) utilizan, la estrategia de acusar a alguno de sus compañeros. (Ver otros momentos y la evaluación del comportamiento de los niños(as) todos los días, al final de la clase).</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.1 Expresión verbal</i>  <i>2.1.1 De inicio de actividad</i>  La Educadora utiliza la palabra “Bueno” siempre que inicia una nueva actividad (véanse inicios de actividades).</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.2 Irrupciones</i>  Andrés y Gloria, con frecuencia intervienen y hacen preguntas a la educadora, esto rompe el discurso de la maestra [por eso, me parece que no siempre consiguen respuestas agradables de ella, en ocasiones, sólo de indiferencia, otras veces actitudes que demuestran fastidio].</p>
--	---

	<p><i>M J:</i> No (enfatisa), las cajas si, no las vamos a poder poner todavía. El calendario si, porque es más fácil nada más ponerlo y quitarlo, pero las cajas si, no las podemos poner, hasta que (interrumpe Edgar).</p> <p>EDGAR (14): [...]Porque no tenemos (inaudible. Continúa la maestra).</p> <p><i>M J:</i> Hasta que no vengan a pintar, porque las cajas si [...] si las ponemos.</p> <p><i>M J:</i> (Se escucha un ruido al fondo del aula, la maestra voltea) ¡A ver! ¿Quién está hablando? [molesta por la interrupción].</p> <p>ALUMNOS: todos hablan a la vez (ininteligible).</p> <p><i>M J:</i> ¡Edgar!, ¿puedes estar calladito por favor? Porque tu hablas y yo hablo y los compañeros no me escuchan lo que estoy explicando [parece enojada].</p> <p>JOSHUA (16): Maestra.</p> <p><i>M J:</i> Mande Joshua.</p> <p>JOSHUA (16): Esta Daniela le puso [...] (interrumpe la maestra)</p> <p><i>M J:</i> Ya me dijiste, ya me dijiste.</p>	<p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i></p> <p><i>2.1 Expresión verbal</i> [La maestra utiliza las palabras “sí, no” para confirmar la negación de la expresión “no las vamos a poder poner todavía”].</p> <p><i>2.3 Preguntas de la maestra</i></p> <p><i>2.3.1 Control y orden</i> La pregunta ¿Quién esta hablando? Tiene probablemente la intención de ¡nadie debe hablar!</p> <p><i>5. La educadora y la integración educativa</i></p> <p><i>5.1 Interacción maestro-alumno con n.e.e. Expresiones</i> La maestra utiliza el diminutivo para corregir a algunos de los alumnos(as). [Posiblemente con ello quiere parecer sutil; sin embargo su tono de voz es de enojo]. (Existe un antecedente del año escolar pasado. Se trata de un problema con la madre de Edgar. La señora acusó a la maestra Jazmín de golpear al niño. Esta queja, llegó a instancias de la SEP. Por eso, la maestra éste año escolar, teme a las consecuencias que pudiera ocasionar cualquier situación conflictiva con el niño) (ver Entrevista con la educadora a cerca del relato del antecedente) [noción de estigma social a partir de su temor de que el problema crea un estigma también para ella] (observar: otras interacciones con Edgar).</p>
--	---	---

<p>9:29</p>	<p>GLORIA (6): Maestra: ahí dice no hablar cuando la maestra dice algo.  <i>M J:</i> (Con apatía) Siii Gloria [...] Natalia, ¿dejas de molestar a Fernanda por favor? (Natalia mira a Fernanda y le hace un gesto con la nariz) [parece de desagrado].</p> <p><i>M J:</i> Bueno, vamos a poner entonces la fecha en el calendario (se escuchan comentarios de algunos alumnos(as). El calendario está elaborado con compartimentos en los que cada día, un niño o una niña, coloca una tarjeta con el número correspondiente a la fecha).</p> <p><i>M J:</i> Vamos a ver. ¿Pero que creen?  ALUMNOS: ¿Queeé?</p> <p><i>M J:</i> Que tenemos que poner todavía los números que nos hacen falta del calendario de la semana pasada que no los pusimos, de este día que fue sábado, de este día que fue domingo, de este día [...]</p> <p>[...]que fue lunes [...] (interrumpe Andrés)  ANDRÉS (7): Maestra debes llenar todos (Andrés se levanta y se dirige hacia la maestra que aún permanece junto al calendario 's').  <i>M J:</i> Todos no (continúa), de éste día que fue martes [...]  ANDRÉS (7): Este sí (señala el miércoles).</p>	<p><i>3 Ideología y tradición oficial</i>  3.4 <i>Asimilación en el aula</i>  3.4.2 <i>Eco repetición del discurso del profesor</i>  Algunos alumnos hacen con sus comentarios el eco de lo que la maestra dentro de su discurso ha establecido en el aula. [Posiblemente éste eco ayuda a los demás alumnos(as) a la asimilación de las reglas, además de ser una estrategia del alumno para cubrir las expectativas del profesor].</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  2.1 <i>Expresión verbal</i>  2.1.1 <i>De inicio de actividad</i>  Uso de la palabra “bueno” antes de iniciar una actividad (ver modos de inicio de actividad por parte de la maestra).</p> <p><i>2.3 Preguntas de la maestra</i>  2.3.2 <i>Centrar la atención del alumno</i>  La maestra da diferentes usos a sus preguntas En el caso de la pregunta “¿Pero que creen? la utiliza en distintos momentos [Pienso que lo hace para lograr la atención de sus alumnos(as)].</p> <p><i>2.1.3 De control de orden</i>  La expresión “tenemos” [me da la idea que ésta palabra es sinónimo de norma y no precisamente un interés de los niños.</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  4.2 <i>Irrupciones</i>  Andrés, constantemente, expresa su sentir con palabras, apoyado de gestos y mímica. Frecuentemente, opina a cerca de lo que sucede en el aula. Si no está de acuerdo en algo, se lo hace saber a la maestra. Casi</p>
-------------	--	--

<p>9:30</p>	<p><i>M J:</i> Siii Andrés (Andrés regresa a su lugar. Continúa la maestra) de éste día que fue miércoles, de éste día que fue jueves, de éste que fue viernes, de éste que fue sábado y de éste que fue domingo.</p> <p>Y hoy (enfatisa con entonación de ánimo) ¿quién va a pasar?</p> <p>ALUMNOS: ¡Yooo! (algunos(as) levantan la mano).</p> <p><i>M J:</i> Vamos a ver a quien vamos a escoger el día de hoy para que pase. A ver Adrián, pásale Adrián, vamos a pasar a Adrián (se cae el clavo en el que estaba colocado el calendario). ¡Ay! Ya se cayó mi clavo (pone nuevamente el clavo, el calendario y le da una tarjeta). ¿Dónde crees que va Adrián? (el niño la coloca en forma incorrecta) No mira; si ayer lo pusimos aquí, ahora [...] (el niño lo pone correctamente).</p> <p>¡Hay, muy bien, le damos un aplauso a Adriaaan! ¡Muy bien Adrián! ¿Hoy es día?</p> <p>ALUMNOS: ¡Lunes! (gritan algunos).</p> <p><i>M J:</i> Lunes, once de febrero,</p> <p>ALUMNOS: (En coro) ¡Del año dos mil dos!</p> <p><i>M J:</i> ¿Qué día es [...]? (interrumpe Andrés, como conoce muy bien la rutina, se anticipa y con su pregunta desea saber si asistieron más niños que niñas el día de hoy).</p> <p>ANDRÉS (7): ¿Quiénes ganaron, quienes ganaron [...] qué día es [...]</p> <p><i>M J:</i> Ahorita vemos Andrés. ¿Qué día es hoy Joshua? Y ¡Edgar!</p> <p>ALUMNOS: Lunes, lunes.</p> <p><i>M J:</i> Yo le estoy preguntando a Joshua y a Edgar (se pone el dedo índice en la boca para callar a</p>	<p>nunca se queda callado [observo que a la maestra no le agrada interrumpir su discurso por eso tiene un estilo peculiar en sus respuestas: “siii Andrés” con entonación de monotonía].</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.2 Decisiones de participación del alumno</i></p> <p>La maestra, asigna turnos de participación a los niños y niñas en ésta y otras actividades de rutina. Ella elige y decide quién de ellos(as) desempeñará las actividades.</p> <p>[Parece que una de las estrategias de la educadora, es procurar la participación de todos los alumnos(as) aunque ella decida quien la realiza] (ver en El reparto de carpetas, material, calendario, etc.) texto de JACKSON.</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición docente</i>  <i>3.4 Asimilación en el aula</i>  <i>3.4.1 Repetición de acontecimientos</i></p> <p>[Algunos niños ya han interiorizado algunas rutinas]. En este caso, saber que después de la fecha hay conteo de niños y niñas que asistieron al salón de clase. Andrés lo hace evidente al anticipar la pregunta: “¿Quiénes ganaron?” Cuando aún están en el consenso de la fecha.</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.1 Expresión no verbal. Gestual</i></p> <p>La educadora utiliza la comunicación gestual para ordenar la no-intervención a los</p>
-------------	--	--

<p>9:34</p>	<p>los que contestan). ¿Qué día es hoy? (Edgar encoge los hombros) [así indica que desconoce la respuesta] Que ellos (los señala) por estar jugando y estar platicando no pusieron atención (se voltea para borrar el pizarrón). ALUMNOS: (Gritan) “¡Lunes, lunes!”</p> <p><i>M J:</i> ¿Qué día es hoy Edgar?” ALUMNO: Lunes. EDGAR (14): (No contesta) <i>M J:</i> ¡Díganle todos qué día es hoy! ALUMNOS: ¡Lunes, lunes! JOSHUA (16): Sí, ya sabía. <i>M J:</i> Y ¿por qué no me respondiste cuando yo te pregunté? (enfatisa con movimientos de la cabeza). Si tu sabías cuando yo te pregunté me hubieras dicho (se voltea para escribir en el pizarrón ‘h’).</p> <p>(Llega Paquita, la conserje. Con la canasta de los desayunos entre sus brazos, camina rápido con la mirada puesta en la mesa ‘f’ simultáneamente les dice a los niños(as)). CONSERJE: Horrorosos, buenos días. ALUMNOS: (En coro) ¡Buenos días! La conserje coloca la canasta en la mesa. La maestra, se localiza al fondo del aula de espaldas al pizarrón ‘h’.</p> <p><i>M J:</i> Lunes once de febrero del año dos mil dos (lo escribe en el pizarrón ‘h’, se voltea y luego camina hacia la conserje) ¿Qué paso Paulita? (se escucha mucho ruido de los niños que se distraen en lo que la maestra habla con la conserje. Comentan algo –inaudible– entre ellas, y después la conserje se va. La maestra camina y se coloca junto al pizarrón ‘ll’ para dirigirse al grupo).</p>	<p>alumnos que no les corresponde contestar.</p> <p><i>2.3 Preguntas de la maestra</i> [La educadora también utiliza las preguntas para controlar el comportamiento y participación de los alumnos(as)].</p> <p><i>1 Sujetos y contexto es colar</i> <i>1.2 Conserje</i> Todos los días, Paquita o alguna de las madres de familia, reparte los desayunos en cada salón. Con la expresión “Horrorosos, buenos días” [me parece que la conserje, con su expresión “Horrorosos”, trata de transmitir afecto hacia los niños(as). Aun que no presenta actitud cariñosa con los niños(as), creo que se interesa en ellos(as) (ver comentario del día 10 de diciembre de 2001 acerca de la percepción que tiene de un niño (Alejandro) de tercer grado).</p> <p><i>3 Ideología y tradición en la labor docente</i> <i>3.1 Planeación previa. La sistematización de la educadora</i> La Maestra, todos los días, pone la fecha en el pizarrón ‘h’ después, se dirige al pizarrón ‘ll’ para anotar el número de niños y niñas que asistieron (ahí tiene pegadas dos caras de cartón, una de niño y la otra de niña). Junto a cada una, escribe el número de niños y niñas que están presentes ese día (ver asistencia de todos los días).</p>
-------------	---	--

<p><i>M J:</i> A ver, vamos a ver, ¿cuántos vinieron hoy? (cuenta desde ese lugar a los niños y a las niñas, señala con el dedo índice al aire y dice) Hoy vinieron ¡Ah! Pues estamos igual, miren [...] hoy vinierooooo ¿diez niños? A ver no, déjenme checo bien: tres, cuatro, cinco, seis [...] (los vuelve a contar) ¡Sí! Diez niños y nueve niñas (da suaves golpes en el pizarrón para señalar los resultados).</p> <p>ALUMNOS: ¿Quiénes ganaron?  <i>M J:</i> Pues, ¿Quiénes son más?  ALUMNOS: (Contestan a la vez) ¡Las niñas, los niños!  <i>M J:</i> ¿Las niñas son más?  ALUMNOS: ¡Niños!  <i>M J:</i> Fijense bien; si los niños son diez y las niñas son nueve, ¿quiénes ganaron?  Alumnos: Los niños.</p> <p><i>M J:</i> ¡Los niños! A ver Luis (se dirige al niño. Se escucha un grito “¡Ganamos!”). Así, son los niños (le muestra sus diez dedos), los niños son diez, las niñas son así (muestra nueve dedos). ¿Quiénes ganaron?  ALUMNOS: Los niños.  <i>M J:</i> ¡Aaah, los niños! (toma un material del escritorio y lo lleva al mueble ‘m’).  ANDRÉS (7): (Se dirige a la maestra) Ganaron porque si quitas un dedo [...]  <i>M J:</i> Claro quitas un dedo y quedan nueve.  ANDRÉS (7): (Se levanta de su lugar) Sí y si son todos pues ya, ya (mueve las manos) ganaron los niños [parece complacido], se sienta.  En ese momento, Natalia (9) le dice algo que hace que se levante y se dirige a la maestra.</p> <p><i>M J:</i> Bueno; ¿Qué canción, qué canción voy a cantar [...] (interrumpen los niños “Sol solecito”) para saludarnos?  ALUMNOS: <i>Sol solecito.</i></p>	<p><i>3.3 Contenidos. Las matemáticas</i>  La educadora utiliza la asistencia de alumnos(as) para reforzar el concepto de número. Invita a los niños y niñas a realizar operaciones matemáticas sencillas a partir del conteo de niños y niñas.</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.3 Preguntas de la maestra</i>  <i>2.3.3 Conocer lo interiorizado por el alumno</i>  Con las preguntas que hace la maestra se da cuenta del manejo que hacen sus alumnos(as) del concepto de número, adición y sustracción. “¿Quiénes son más? ¿Quiénes ganaron?”</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i>  <i>3.3 Contenidos</i>  En relación con los objetivos que el profesor se propone (ver planeación), para algunos alumnos, en función de sus intereses, las actividades toman distintos sentidos [para Andrés, en la actividad de asistencia, posiblemente hay un juego de identidad de género que le es más importante que el concepto numérico]. Cuando el número de niñas que asistieron es mayor, se enoja.</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.1 Expresión verbal</i>  <i>2.1.3 De control de atención</i>  La maestra se ubica en el lugar de los niños para lograr la atención y posiblemente propiciar la imitación en sus alumnos. “¿Qué canción voy a cantar”.</p>
---	---

<p>ANDRÉS (7): Maestra.  <i>M J:</i> Mande.  ANDRÉS (7): Dijo Natalia “qué tontos niños”.</p> <p><i>M J:</i> A ver, Natalia, a ver Gloria, ¡Gloria! La maestra no puede hablar si ustedes están hablando. ¿Verdad Daniela? ¿Verdad Joshua? ¿Verdad Edgar? ¿Verdad Gloria?</p> <p>¡Natalia! ¿Porqué les dijiste así a tus compañeros? [...]. ¿A ti, te gustaría que tus compañeros a ti te dijeran así? ¡Natalia! Te estoy halando, ¿te gustaría?</p> <p>NATALIA (8): No.  <i>M J:</i> ¡Diles! Compañero [...] ¡Diles: Compañeros!</p> <p>NATALIA (8): Yo solamente dije [...] (la maestra interrumpe).</p> <p><i>M J:</i> No, pero les dijiste a todos (señala a todos los niños(as)). ¡Compañeros! ¡Natalia!, ¿no vas a pedir disculpas? ¡Natalia! (escucha ruido en la entrada del salón y voltea).</p> <p>ANDRÉS (7): Está llorando.  (Entra Paquita —conserje de la escuela. Le dice algo a la maestra).</p> <p><i>M J:</i> Gracias Paquita (continúa) ¡Natalia!, compañeros (la niña está con los brazos cruzados y agachada sobre la mesa). ¿Natalia? ¡Hay Natalia!, eso que dijiste, no se les dice a los niños y es muuuy feo que no quieras pedir</p>	<p><i>5 Integración educativa</i>  5.2 <i>Interacción con los pares</i>  Con frecuencia, Natalia es acusada por sus compañeros. En esta ocasión es acusada por Andrés.</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  2.1 <i>Expresión verbal</i>  2.1.3 <i>De control de orden</i>  Con el uso de la expresión “La maestra” como si hablara de una tercera persona y no de ella. La educadora se ubica desde el lugar del otro para lograr orden en el aula. “La maestra no puede hablar si ustedes [...]”  [Esto lo hace cada vez que quiere llamar la atención de sus alumnos(as), dar relevancia a lo que dice, proveer de autoridad su discurso] (observar en Otras partes de su discurso).</p> <p><i>5 La integración educativa</i>  5.4 <i>Ideología oficial y tradición en la labor docente. Concepción</i>  c) Natalia  [Pienso que la expectativa de la educadora acerca de Natalia, la mayoría de las veces, es a partir de lo que los docentes califican como mal comportamiento]. En este caso, la educadora no permite explicación por parte de la niña. Cuando se dirige a ella, casi siempre, es para corregirla o regañarla. Solicité a la educadora el expediente de Natalia y encontré que aún no ha sido citada la madre para aportar los datos de la ficha de identificación de la niña (ésta, se llena una vez que la maestra ha recibido al grupo. Generalmente al inicio del año escolar. En este caso la maestra Jazmín recibió a su grupo después, por tener</p>
--	--

<p>disculpas (de repente la maestra cambia el tema y la actividad. Se dirige a todos y dice:)</p> <p><i>M J: ¿Qué canción voy a cantar para saludarme hoy?”</i> ALUMNOS: La de sol, solecito.</p> <p><i>M J: La del Sol solecito para ver si sale, pero vamos a cantarle fuerte al solecito para que pueda salir.</i> ANDRÉS (7): Porque todavía está de flojo, anda dormido (se refiere al sol y hace mímica de que está dormido).</p> <p>ALUMNOS: (Cantan con voz fuerte, algunos gritan) [me da la impresión de que en el imaginario de los niños(as) está el que mientras más fuerte canten, más fuerte brillará el sol] <i>Sol, solecito caliéntame un poquito, hoy y mañana y toda la semana. Lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo.</i></p>	<p>licencia de gravidez). Por esa razón la maestra desconoce gran parte de la historia de Natalia, los datos que me dio fueron escasos y aislados [imagino que la maestra tiende a corregir a Natalia, bajo la idea de cumplir con el suministro de valores como parte de su deber como maestra y no a partir del conocimiento del contexto familiar y social de la niña].</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i> <i>2.1 Expresión verbal</i> <i>2.1.3 De control de atención</i> La maestra emplea las palabras “Voy y saludarme” para incluirse en el grupo. Lo hace cuando da instrucciones a los niños(as) [me parece que trata de ponerse en el lugar de ellos para ejemplificar lo que quiere que respondan o hagan durante las actividades] (observar en otros momentos del día: Expresiones de la maestra).</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i> <i>3.1 Planeación previa. El saludo</i> [Parece que el saludo, más que una regla social, cumple con una función rutinaria y tradicional en el aula]. La mayoría de las veces, los niños, eligen el mismo canto para saludarse (ver saludos de otros días).</p> <p><i>3.3 Contenidos. Noción tiempo-espacio</i> Algunos cantos que utiliza la educadora, apoyan ciertos contenidos de preescolar. En este caso la noción temporal es favorecida por el canto de los días de la semana.</p>
--	--

<p>9:39</p>	<p><i>M J:</i> ¡Muy bien!, ¿ustedes creen que así vaya a salir el solecito?  EDGAR (14): Sí porque no había sol saliendo (<i>sic</i>).</p> <p><i>M J:</i> ¿Sí verdad? ¡Bueno! Vamos a pasar lista (se sienta en la silla del escritorio). ¿Cómo tengo que estar para pasar lista?  ALUMNOS: (En coro) Calladitos y dormiditos.  <i>M J:</i> A ver Jonathan, Andrés, Edgaaar, Elisa [...] (éstos niños hablan y no se han puesto en la postura indicada, que es poner la cabeza sobre la mesa). ¡A ver, vinoo Alcántara Serrano, Miguel Ángel?  MIGUEL ÁNGEL (5): Presente.  <i>M J:</i> Álvarez López, Adrián Tadeo.  ADRIÁN (15): Presente.</p> <p><i>M J:</i> ¡A ver Edgar, Edgar no escucha ¿verdad Edgar?  EDGAR (14): Yo, sí.  <i>M J:</i> Y ¿por qué no estás calladito? (continúa con la lista) Arana [...]  GLORIA (6): (Interrumpe) Unas niñas están hablando.  <i>M J:</i> Pero son de allá abajo. ¿Arana Basilio, Jonathan?  JONATHAN (3): Presente.  <i>M J:</i> Bravo Pérez, Luis Enrique.  LUIS ENRIQUE (2): (Levanta la mano derecha) Presente.  <i>M J:</i> Díaz Vázquez, Marco Antonio.  MARCO ANTONIO (1): Presente.  <i>M J:</i> González Hernández, Andrés.  ANDRÉS (7): Presente.  <i>M J:</i> Jiménez Honorato, Jorge.  ALUMNOS: No vino.</p> <p><i>M J:</i> (Observa la mala postura de Daniela) ¡Sí no se sienta bien Dani, le quito la silla!, Reynoso Hernández, Javier.  JAVIER (19): Presente.</p>	<p><i>3.4 Asimilación en el aula</i>  3.4.2 <i>Eco. Repetición del discurso del profesor</i>  En esta ocasión la maestra propicia que los alumnos, repitan la consigna que ella les ha enseñado para mantener el orden y la atención en el aula.  La maestra dice: “¿Cómo tengo que estar para pasar lista?” Alumnos: (en coro) “Calladitos y dormiditos” [me recuerda la idea de TYLER (<i>Principios básicos del currículo</i>) quien dice que la actividad que es continua sería como “la gota de agua que horada la piedra”].</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  2.4 <i>Disciplina y control</i>  [Pareciera que para la educadora es imprescindible que, los niños(as) se mantengan callados y quietos. Posiblemente pedir esta actitud en sus alumnos(as), a ella, le es muy útil porque así puede preguntar e informar sin interrupción].  La maestra invierte mucho tiempo, en controlar y disciplinar a sus alumnos (ver en otros momentos del día: <i>Disciplina y control</i>) (texto de SARA DELAMONT).</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i>  3.3 <i>Contenidos. Las prácticas habituales</i>  La Educadora se mantiene atenta a las conductas y hábitos de sus alumnos(as). Cuando encuentra falla en ello corrige inmediatamente.</p>
-------------	--	--

	<p>M J: Rosales Uscanga, Edgar. Edgar (14): Presente. M J: ¡Ay! (se da cuenta que no está Jesús en el salón) Lucero Guzmán, Jesús. ALUMNOS: No vino.</p> <p>M J: Salazar Gutiérrez, Jesús Alejandro. ALEJANDRO (4): (Con voz apenas audible y tímida, rápidamente dice) Presente (levanta la mano. Me da la impresión de que no quiere ser visto).</p> <p>M J: Sánchez Almaráz, Alan. ALUMNOS: No vino. M J: Tadeo Escobar, Felipe de Jesús. ALUMNOS: No vino. M J: Vázquez Castañeda, Joshua. JOSHUA (16): Presente.</p> <p>M J: Edgaaar, ¿ves como no escuchas? (Edgar habla con otro niño) ¿Edgar?</p>	<p>5. La educadora y la integración educativa 5.1 Interacción maestro-alumno con necesidades educativas especiales. Edgar La educadora, en su discurso, no muestra resistencia, ni apatía a la integración de niños(as) con necesidades educativas especiales (ver cuestionario sobre Integración educativa [sin embargo, me hace pensar con la expresión “¡Ay!” Demuestra una grata sorpresa cuando descubre que no asistió Chucho a la escuela. Pienso que este día para ella será más tranquilo por la ausencia de Jesús].</p> <p>5.4 Ideología oficial y tradición en la labor docente. Clasificación de los niños con n.e.e. d) Alejandro [¿La educadora percibe necesidades educativas especiales sólo en aquellos alumnos(as) que presentan conductas disruptivas?] Alejandro nunca participa en la actividad de Educación Física. En el salón permanece quieto y generalmente callado. La maestra no lo tiene catalogado con necesidades educativas especiales. (Ver 1ª observación, cuando la maestra me da la lista de niños con necesidades educativas especiales. Revisar las respuestas del Cuestionario sobre integración. Más adelante la entrevista sobre el tema).</p> <p>5.1 Interacción maestro-alumno con necesidades educativas especiales a) Edgar y f) Miguel Ángel La maestra reprende a Edgar y cuestiona a Miguel; pero su</p>
--	---	--

<p>EDGAR (14): (Responde ininteligible por su trastorno de lenguaje).  <i>M J:</i> ¿También Jonathan? ¡Migueeel! ¿Por qué le estás jalando los cabellos a tu compañera, eh? ¡Te estoy viendo! [...] (continúa) Espinosa Villa, Ariana.</p> <p>ARIANA (13): Presente.  <i>M J:</i> Fernández Fernández, Elisa.</p> <p>ELISA (10): Presente.  <i>M J:</i> Flores Herrera, Daniela.</p> <p>DANIELA (12): (Inaudible).  <i>M J:</i> Montiel Gómez, Fernanda.</p> <p>FERNANDA (9 ): (Inaudible).  <i>M J:</i> Nava Novelo, Gloria Elizabeth.</p> <p>GLORIA (6 ): Presente (levanta la mano derecha).  <i>M J:</i> Rito Aguilar, Arantza.</p> <p>ALUMNOS: No vino.  <i>M J:</i> Rivera Marques, Magnolia Esmeralda.</p> <p>ESMERALDA (18): (Inaudible).  <i>M J:</i> Santiago Isidro, Lupita.</p> <p>LUPITA (11): Presente.</p> <p><i>M J:</i> Yo creo que a Joshua o a Edgar los voy a cambiar de lugar, porque no entienden ninguno de los dos. ¡A ver, vamos a ver!, voy a cambiar de lugar a alguno [...] a ver [...] ¿quién será bueno? ¿Daniii? Pásate por favor, al lugar de Joshua. Joshua, cámbiate al lugar de Leslie por favor [...] (se escucha el ruido del movimiento de las sillas. Los niños se cambian al lugar que les solicitó la maestra) [observo en Joshua cara de preocupación] (Continúa con la lista). Velásquez Camacho, Aylin Daniela.</p> <p>DANIELA (17) : Presente.</p> <p><i>M J:</i> Zamudio. ¡A ver Daniela! ¿Cambié ahí a Daniela, para que no estuvieran platicando, para que Joshua no platicara con Edgar? Y ¡ahora resulta que tú te vas a poner a platicar con ella! ¿La quitamos?</p> <p>DANIELA (17): (Voltea hacia donde está la maestra, niega con la cabeza y sonríe apenada).  <i>M J:</i> ¡Bueno! Zamudio Otero, Natalia.</p> <p>NATALIA (8): Presente.  <i>M J:</i> Zúñiga Contreras, Leslie.</p> <p>ALUMNOS: No vino.</p> <p>(La maestra termina de pasar lista y se levanta de la silla del escritorio 'r'. Los trabajos de los alumnos están encima del escritorio.)</p>	<p>intervención, no es con el deseo de saber porque, sino más bien es para establecer disciplina. Posteriormente, sigue con la lista.</p> <p><i>2. Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.4 Disciplina y control</i>      La maestra, cambia de lugar a los niños que no están quietos y callados [creo que como estas conductas de sus alumnos alteran la secuencia en las actividades la maestra opta por separar a los niños(as)].</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.3 La figura de la maestra</i>  <i>4.3.1 Corrección. Señalamientos</i>      Algunos alumnos reaccionan con preocupación o se apenan cuando la maestra les llama la atención o hace evidente frente a los demás su falta.</p>
--	---

<p>9:53</p>	<p><i>M J:</i> ¡Bueno! (toma en sus manos los trabajos de los niños. Hace ruido con ellos, los acomoda). Muy bien, vamos a comenzar, entonces nuestras actividades. ¡Primero! Vamos a desayunar, deeespués, van a terminar los niños que no han terminado sus corazones, van a terminar sus corazones para decorar el salooón y despueeés, vamos a realizar otro [...] trabajo.</p> <p><i>EDGAR (14):</i> ¿Cuál tabajo? (<i>sic</i>)</p> <p><i>M J:</i> Tu corazón que no hiciste (trabajo del día de la amistad que Edgar no ha hecho).</p> <p><i>PAQUITA:</i> (Entra al salón con un papel para anotar, se acerca al escritorio ‘r’, en voz baja) ¿Qué van a encargar? (la maestra me pregunta en voz baja, le contesto y escribe lo que queremos comer a la hora del recreo. Le da el papel a Paquita y ésta se retira. Después volteo hacia los alumnos y les dice:)</p> <p><i>M J:</i> Bueno (la maestra se desplaza en el aula para poner en su estante ‘n’ y los otros muebles algunos materiales). ¡A ver, los hombres, los niños que van a desayunar, se paran por su plato y su mantel y su desayuno [...] (la mayoría de los niños obedecen inmediatamente). ¡Las niñas que van a desayunar, van por su mantel, su plato y su desayuno! (la maestra acomoda las mesas donde se ubican Andrés y Natalia).</p> <p><i>GLORIA (6):</i> Maestra no voy a desayunar porque me duele la panza, yo comí Zucaritas (como la maestra no le hace caso) la leche es rica, pero si yo quiero tomar leche vamos terminar rápido (<i>sic</i>) porque la leche te ayuda a crecer.</p> <p><i>M J:</i> ¿Y por eso no vas a tomar lechita hoy?</p> <p><i>GLORIA (6):</i> Sí, solamente la leche (se levanta y se acerca a la mesa de los desayunos para tomar un envase con leche).</p>	<p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i></p> <p><i>3.3 Contenidos. Noción temporal</i></p> <p>Mediante la información que la maestra da a sus alumnos en relación a la secuencia de las actividades que llevarán a cabo durante la mañana, estimula la noción temporal. En este caso utiliza la expresión: “primero [...] después [...] y después..”</p> <p><i>1 Sujetos y contexto escolar</i></p> <p><i>1.2 conserje</i></p> <p>Paquita procura estar pendiente de las peticiones de las maestras. Estas, generalmente son relacionadas con limpieza, materiales y comida [así obtiene su apoyo cuando lo necesita frente a la directora] (ver: Comentarios en la dirección acerca de la función de los trabajadores manuales).</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición docente</i></p> <p><i>3.1 Planeación previa. El desayuno</i></p> <p>Todos los días la maestra invita a sus alumnos(as) a tomar el desayuno. Organiza al grupo por género para evitar el desorden.</p> <p><i>3.4 Asimilación en el aula</i></p> <p><i>3.4.2 Eco, repetición del discurso del profesor</i></p> <p>[Gloria es una de las alumnas que siempre repite y valida el discurso de la maestra. Me da la impresión que con ello quiere ganar la atención de la educadora].</p>
-------------	---	--

<p>9:58</p>	<p>(Las niñas también se levantan. Solo cuatro niños y cinco niñas toman el desayuno, el resto del grupo, se dirige al lugar donde se encuentra el material de plástico con el que juegan mientras esperan que desayunen sus compañeros(as)).</p> <p>(La maestra saca un material de su estante y se sienta en la silla del escritorio. Mientras los niños(as) desayunan, el resto del grupo juega en el espacio cercano a los muebles ‘m’ y ‘k’ , ella escribe el nombre de los alumnos(as) que realizaron corazones de cartón el viernes pasado).</p> <p>OBSERVADORA: ¿Siempre desayunan los mismos niños?</p> <p>M J: Sí, pero por ejemplo hay veces que las mamás pagan y hay muchos que no desayunan, pero las mamás te dicen: “pago para el día que quiera” (se escuchan las voces de los niños que juegan con el material).</p> <p>OBSERVADORA: Y el día que no, ¿se llevan su desayuno?</p> <p>M J: No, no puede salir de aquí. Ahora si que esa es la [...] (la interrumpo).</p> <p>OBSERVADORA: La consigna.</p> <p>M J: ¿La consigna?, no.</p> <p>ANDRÉS (7): (Se acerca a la maestra) [con voz entrecortada] ¿Maestraaa [...] puedo ir, ir al baño?</p> <p>M J: Sí, Andrés (continúa con la respuesta pendiente) de que si se lo toman aquí, bien, si no [...]. y eso se los dijeron desde, desde queee iniciaron (la maestra Jazmín se sienta. Escribe los nombres de los niños(as) en los trabajos que faltan).</p>	<p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i></p> <p><i>2.4 Disciplina y control en el aula</i></p> <p>Aproximadamente la tercera parte del grupo desayuna diariamente. Los demás niños(as) juegan con material de plástico durante treinta minutos aproximadamente (en los planes de la maestra no se reporta ningún objetivo específico de ésta actividad). Al ser tan pocos los alumnos que desayunan la maestra implementa la estrategia de darles material de plástico al resto del grupo [parece que es con la finalidad de establecer control en el aula. De esa manera, ella tiene tiempo para preparar el material que van a utilizar en las actividades posteriores].</p> <p><i>La observadora dentro del contexto escolar</i></p> <p><i>Diálogo con la educadora</i></p> <p>La maestra Jessica me informa al respecto del desayuno y el pago del mismo. Observo que la maestra se apega al reglamento institucional: “No, no puede salir de aquí. Ahora si que es la consigna [...] si se lo toman aquí, bien, si no [...] y eso se los dijeron desde que iniciaron”.</p>
-------------	---	--

<p>10:00</p>	<p><i>M J:</i> Mira, este es el corazón de Chucho, lo hizo bien (me lo enseña y sonrío, complacida).  <i>OBSERVADORA:</i> ¡Ahí va!  <i>M J:</i> Pero no me avisó su mamá que no iba a venir hoy. Quién sabe [...] qué habrá pasado.  <i>OBSERVADORA:</i> Quién sabe.  <i>M J:</i> Ha de haber dicho: “hace mucho frío para sacarlo”.  <i>OBSERVADORA:</i> Pues sí (el clima es frío, los niños están abrigados. Durante un largo rato solamente se escucha el ruido de los niños que interactúan en el juego).</p> <p><i>DANIELA (12):</i> Maestra [...] (se acerca al escritorio) estaaa [...] Lupita no quiere jugar con nosotras.  <i>M J:</i> (Desde el escritorio) Lupitaaa [...] ¿qué pasa Lupitaaa? Qué, ¿no quieres jugar con tus compañeras? Lupitaaa [...] ¡A ver Lupita, ven! Lupiita [...] (con energía) estoy hablándole a Lupita, venga por favor [...] Lupita ¿qué no quieres jugar con tus compañeras? Con Danie (sic). Con las Danielas ¿no quieres jugar? ¿Por qué no quieres jugar con las Danielas?  <i>LUPITA (11):</i> (Le explica algo, inaudible).  <i>M J:</i> Ah [...] Pues pueden buscar otro lugar, además ustedes van a desayunar. Qué alega entonces usted, si se va a sentar a desayunar, ¡por qué se queja de que Lupita no quiere jugar!  <i>ALUMNO:</i> Maestra mire (le enseña un objeto construido con material de plástico).  <i>M J:</i> Mira, mira.</p> <p><i>ANDRÉS (7):</i> Maestra, ¿puedo coger esa pistolita que está ahí?  <i>M J:</i> ¿Cuál pistolita?  <i>ANDRÉS (7):</i> La que tiene esa caja.  <i>M J:</i> A ver, enseñamela.  <i>ANDRÉS (7):</i> Ahorita te la enseño (se va a buscarla y lanza parte del material).  <i>M J:</i> ¡No!, Andrés, el material no se avienta así Andrés.  <i>ANDRÉS (7):</i> (Se dirige a una caja que está en el suelo junto al mueble ‘k’ ahí cerca se encuentran otros niños(as), entre ellos Natalia que juega con otras cosas. Andrés toma de ahí el juguete y le dice a la maestra:) Ésta, maestra, ¿sí?</p>	<p><i>5 La integración educativa</i>  <i>5.4 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i>  <i>Evaluación</i>  La maestra se muestra complacida ante los buenos resultados de los trabajos realizados por los niños con necesidades educativas especiales. En este caso es el de Chucho.</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.3 La figura de la maestra.</i>  <i>4.3.2 Mediación</i>  La maestra algunas veces hace función conciliadora en los conflictos que surgen entre sus alumnos(as) “Que no quieres jugar con tus compañeras?” Y en otras ocasiones regaña ante situaciones que no considera correctas “Qué alega usted, si se va a sentar a desayunar”.</p> <p><i>4.3.3 Demanda de los niños</i>  Algunos alumnos(as) hacen peticiones a la maestra para obtener su apoyo en algunas acciones “Maestra, ¿puedo [...]”</p>
--------------	--	--

<p><i>M J:</i> Sí, Andrés.  ANDRÉS (7): (Regresa al lugar donde tomó el juguete y le dice a Natalia:) La maestra dice que puedo jugar con esto.  NATALIA (8): No, no (trata de quitarle el juguete de las manos).  ANDRÉS (7): (Hacia el escritorio) ¡Maestra, no me lo quiere prestar! (acusa a Natalia porque no le quiere prestar el juguete) [parece una pistola y también una batidora].</p> <p><i>M J:</i> ¡Nataliaaaa! Tú no estabas jugando con ella Natalia.  NATALIA (8): ¡Pero voy a jugar! (le arrebató el juguete a Andrés) [su expresión facial es de enojo y queja].  <i>M J:</i> No, no, Natalia ven, ¡préstale la pistola a Andrés! ¡Natalia!  NATALIA (8): No, es [...] (inaudible, la maestra no la deja terminar).</p> <p><i>M J:</i> Ven, ven. Por eso tú estas jugando con otra cosa, en lo que tú terminas de ver tu cuento, préstale a Andrés la pistola. Por favor.  NATALIA (8): No, pero [...] (no quiere acceder).</p> <p><i>M J:</i> (Sube la intensidad de la voz) ¡Natalia! Tú no estabas agarrando la pistola, nada más viste que Andrés la agarró y entonces ahora quieres jugar con ella (con entonación de súplica). Préstasela un ratito y un ratito por favor (la niña obedece pone cara de molesta y se aleja).</p> <p>EDGAR: Maestra, ese es obo ese obo e ma glande (<i>sic</i>).  <i>M J:</i> Mira el robo es más grande.</p> <p><i>M J:</i> ¿Andrés?, ¿por qué se la avientas?  ANDRÉS: ¿Mande?</p>	<p><i>4.3.2 Mediación</i>  La maestra primero intenta convencer a Natalia de devolver el juguete a Andrés; pero como la niña no accede, la maestra cambia la intensidad de su voz y aunque suplica al mismo tiempo ordena.</p> <p><i>5 La integración educativa</i>  <i>5.2 Interacción con los pares</i>  En diferentes actividades Natalia tiene conflictos con sus compañeros(as).</p> <p><i>5.1 Interacción maestro-alumnos con n.e.e.</i>  c) Natalia  La maestra frecuentemente le llama la atención. En este caso trata de convencerla que le preste el juguete a Andrés.</p> <p><i>5.1 Interacción maestro-alumnos con n.e.e.</i>  Edgar  Cuando Edgar expresa una idea en forma verbal, la maestra lo interpreta [me parece que lo hace para verificar si entendió lo que el niño dijo y en otras ocasiones, para que los demás alumnos sepan del tema que habla].</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  <i>4.3 La figura de la maestra</i>  <i>4.3.2 Mediación</i>  Ante los conflictos entre alumnos, la maestra</p>
---	---

<p><i>M J:</i> ¿Por qué le avientas la pistola?  <i>ANDRÉS:</i> Es que [...] (inaudible).  <i>M J:</i> A ver, tráiganme los dos la pistola y vengan los dos. ¡Traigan la pistola! (Gloria se acerca e interrumpe)  <i>GLORIA (7):</i> Maestra ya termine. Maestra ya termine. <i>M J:</i> Y ¡vengan Andrés y Natalia! Sí Gloria.  <i>GLORIA (7):</i> Ahora qué hago ¿eh?  <i>M J:</i> Pues siéntate a jugar [...] Natalia, ven tantito por favor y trae la pistola (llega la niña con un juguete que parece pistola). ¡A ver!, en lo que la juega un ratito Andrés le vamos a sacar esto (la maestra desprende una parte al juguete). Y ya que la juegues ¡¡¡tú!!! Se lo ponemos. ¿Trato hecho? (se dirige a Andrés). Tú la juegas así y al ratito se la prestas a Natalia y le ponemos esto (es un aditamento del juguete que al ponérselo, parece una batidora), para que Natalia juegue con ello. Aquí lo dejamos Natalia (lo pone sobre el escritorio y los niños se retiran) [Al parecer Natalia no ha quedado conforme con lo establecido por la maestra].</p> <p><i>DANIELA:</i> Habla [...] (ininteligible).  <i>M J:</i> ¿Mande? ¿Le hizo su cara? ¿Cuál cara Daniela? A ver ¿cómo le hizo, Daniela? ¿Cómo tu viste que dice su cara? ¿Cómo?</p> <p><i>DANIELA:</i> Pues como enojada [...]  <i>M J:</i> Ah [...] pues como enojada no te [...] (ininteligible). ¡Natalia!  <i>NATALIA:</i> Es que no quiero que juegue.  <i>M J:</i> Por qué, Natalia.  <i>NATALIA:</i> ( [...] no responde).</p> <p><i>M J:</i> (Se dirige a los niños que aún no terminan de desayunar) Apúrate Miguel, apúrese Dani, Elisaaa, Esmeralda apúrate (se escuchan voces de los niños que juegan). Dani, Elisa, Esmeralda, Danielaaa. ¿Ya Miguel? [...] ¿Ya Elisa? ¡Fer!, que vamos a bajar a hacer Educación Física (se dirige a mí). Aunque no haya venido la maestra [...] pero pues hoy les toca.</p>	<p>frecuentemente realiza una función mediadora [parece que trata de mantener la armonía en el aula]. Para lograr ello, utiliza, expresiones, ordenes, señalamientos y preguntas.</p> <p><i>4.3.1 Señalamientos</i>  Algunos alumnos(as) reaccionan a los señalamientos de la maestra con actitudes gestuales de desaprobación (en este caso la maestra no se da cuenta de ello, pero una de las alumnas se encarga de hacerlo notar).</p> <p><i>4.1 Los pares</i>  <i>4.1.1 Acusar a compañeros</i>  Al darse cuenta una de las alumnas de la reacción de Natalia, la acusa con la maestra.</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i>  <i>3.2 Decisiones día a día</i>  En ausencia de la maestra de Educación Física, la educadora decide dar la clase.</p>
--	---

<p><i>M J:</i> ¡Muy bien!, ponemos todo en su lugar.  ALUMNOS: Aaah (con resistencia),  <i>M J:</i> (Canta) <i>Todo a su lugaaar [...] todo a su lugaaar, todo a su lugaaar, todo a su lugaaar.</i>  <i>Limpia, limpia, guarda todo en su lugar</i> (mientras se escuchan voces de los niños(as) que recogen y guardan el material), <i>limpia, limpia, todos deben cooperar.</i> ¿Ya Edgar?, ¿ya Jonathan? ¿No escucharon que ya vamos a guardar todo en su lugar? Jonathan, Edgar (se dirige a otro niño).  ¡Deja que él la recoja!  ALEJANDRO: (Inaudible, le enseña algo).  <i>M J:</i> ¿Quién te la compró? Ay, está muy bonito Ale [...] (inaudible). ¡Yaaaa! Los estamos esperando, vamos a contarle a Jonathan y a Edgar diez para ver a que horas guardan el material: ¡Una (se une el grupo al conteo), dos, ¡Andrés!, trees, ¡a su lugar! (le dice a otro niño) cuaaatro, ciiinco, seiiis, sieeete, ooocho, nueeeve y diez (se dirige a Joshua), ¡no quiere que le ayudes Joshua, déjalo que él guarde.  (Algunos niños, aún no terminan de guardar, por lo que continúa el conteo) ooonce, doooce, trece, catoorce, quiince, dieciséis, diecisiete [...]</p> <p>(Natalia se acerca a la maestra)  NATALIA: Maestra, tengo hambre.  <i>M J:</i> Diesciooocho, ya no es hora de desayunar Natalia, la hora de desayunar ya pasó y no quisiste desayunar, lo siento muñeca. Pero preferiste ponerte a jugar en vez de ponerte a desayunar.</p> <p><i>M J:</i> ¡Jonathan!, es la tercera vez que te vas a jugar y no pones mantel y su plato en su lugar. ¿Ya Miguel Ángel? Elisa, Fernanda, necesitamos que terminen ustedes de desayunar para podernos bajar al patio. Vayan a sentarse Daniela, Esmeralda, ¡A ver quién gana!, Fernanda, Elisa o Miguel; vamos a ver quién gana a desayunar. ¡Fer ya ganó! Ahora vamos a ver quién gana entre Elisa y Miguel Ángel. Ándale Fer, recoge.  FERNANDA: Ya gané.</p>	<p><i>3.1 Planeación previa</i>  <i>Acomodo del material</i>  La maestra utiliza todos los días el mismo canto para que los niños recojan y guarden el material que utilizaron.</p> <p>La educadora se apoya en la numeración para establecer el tiempo en el que tienen que terminar de recoger el material los niños(as).</p> <p><i>5 La educadora y la integración educativa</i>  <i>5.1 Interacción maestro-alumnos con necesidades educativas especiales</i>  c) Natalia  Natalia primero elige jugar con el material y después desayunar. La maestra capta la estrategia y le niega el desayuno.  [Me parece que utiliza la palabra “muñeca” para aminorar la negación del desayuno y la llamada de atención].</p> <p><i>2 Estrategias en el trabajo docente</i>  <i>2.4 Disciplina y control en el aula</i>  La maestra se apoya de señalamientos, preguntas y ordenes para establecer control en el aula.  Establece competencia entre sus alumnos para obtener homogeneidad en los tiempos para pasar a la siguiente actividad.</p>
--	--

<p><i>M J:</i> Ya ganó. Ándale Elisa, ya, los tres juntos. Ahora vayan a tirar el envase de la leche, ponen mantel y plato en su lugar.  <i>NIÑO:</i> Leche y chocolate [...] (inaudible).  <i>M J:</i> Ándale Elisa.</p> <p><i>M J:</i> Natalia, ¿por qué estás recogiendo el pan de la [...] del piso y te lo estas comiendo?  <i>NATALIA:</i> Tengo [...] (ininteligible).  <i>M J:</i> ¡Sí, tienes hambre! Pero hace rato, tu me dijiste que nooo querías desayunar (Daniela interrumpe). Permíteme Dani. Y [...] (Natalia quiere hablar pero la maestra no la deja). Ahorita ya pasó el tiempo de desayunar porque tú preferiste ponerte a jugar en vez de desayunar.</p> <p><i>ANDRÉS:</i> ¿Yo?  <i>M J:</i> No, Natalia. ¡Natalia!  <i>ANDRÉS:</i> Yo primero desayune y después jugué.  <i>M J:</i> Exacto, ¡ve! Andrés, desayunó y después jugó; pero tú [...] (interrumpe Andrés).  <i>ANDRÉS:</i> Cuando terminé de [...]  <i>M J:</i> (Interrumpe) De desayunar; jugaste, exacto.  <i>GLORIA:</i> Cuando yo desayuné, jugué ¿verdad?  <i>M J:</i> Sí. A ver, dejen pasar al señor Ramón para que agarre la basura (continúa hablándole a Natalia).</p> <p><i>M J:</i> Pero tu preferiste ponerte a jugar todo el tiempo Natalia y tenías hambre. Y te dije ¿no vas a desayunar? Y me dijiste ¡no! Yo no vooy a desayunar.  <i>NATALIA:</i> Porque [...]  <i>EDGAR:</i> Maetla (<i>sic</i>) [...] (la maestra no responde)  <i>M J:</i> ¡Ah! [...] Gracias señor Ramón (el auxiliar de intendencia se retira).  <i>NIÑO:</i> Maestra [...] (no hace caso).</p> <p><i>M J:</i> Pero ya no es hora de desayunar Natalia, lo siento muñeca, pero ya no vas a poder desayunar (me mira aunque le habla a Natalia).  <i>ALUMNA:</i> Maestra, ésta Lupita esta [...] (la maestra no hace caso, ella está pendiente de las actitudes de Natalia, voltea a verme).  <i>M J:</i> ¡Te digo! (sonríe), pero es que si ahorita le doy, me lo va a volver a hacer mañana.  <i>NIÑO:</i> (Pregunta algo, no se percibe).  <i>M J:</i> Hasta que venga mamá y le dé de comer en</p>	<p><i>5. La educadora y la integración educativa</i>  <i>5.1 Interacción maestro-alumnos con necesidades educativas especiales</i>  c) Natalia  Natalia insiste en querer desayunar. La maestra le hace ver su actitud desde la falta.</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i>  <i>3.4 Asimilación en el aula</i>  <i>3.4.2 Eco. Repetición del discurso del profesor. Interiorización</i>  Andrés se pone de ejemplo “Yo primero desayuné y después jugué. La maestra confirma “Exacto, ¡ve! Andrés desayunó y después jugó”. Después Gloria reitera el eco.</p> <p><i>5. La educadora y la integración educativa</i>  <i>5.1 Interacción maestro-alumnos con necesidades educativas especiales</i>  c) Natalia  Reiteradamente, la maestra hace señalamientos a Natalia, porque constantemente expone sus argumentos.</p> <p><i>La observadora dentro del contexto escolar</i>  <i>Diálogo con la educadora</i>  Con la mirada, la maestra me hace partícipe de lo que sucede en ese momento con Natalia. Interpreto su mirada como: ¿Ya viste lo que hace Natalia? Después lo confirmo con su expresión “¡Te digo!”  Después, a la hora de la salida, me hace saber que: mediante la constancia en sus</p>
---	---

<p>casa (sube la intensidad de la voz). ¡Porque la hora de desayunar ya pasó! Metemos nuestra silla y nos venimos a formar.</p> <p>EDGAR: ¿Vamos al lequeo? (<i>sic</i>)  <i>M J:</i> No, yo no dije recreo. Vamos a bajar ¿a dónde?  ALUMNOS: A Educación Física (algunos alumnos(as) en coro).  <i>M J:</i> Ven como se la pasan hablando, pues no se escucha lo que la maestra dice.  ALUMNO: A bajar la bandera.  <i>M J:</i> ¡No!, ah. ¡Yo dije que bajar la bandera!  LUIS: ¿A dónde?  <i>M J:</i> A Educación Física Luis.</p> <p>ANDRÉS: ¿Tú lo vas a hacer? (pregunta extrañado).  <i>M J:</i> Sí.  ANDRÉS: ¿Por qué?  <i>M J:</i> Porque no vino la maestra Lety.  ALUMNO: Ah [...] son las diez.  ANDRÉS: Ah [...] como no viene, tu lo haces.  <i>M J:</i> Pues sí.</p> <p>ALEJANDRO: (No quiere ir a Educación Física. Cuando el grupo lleva a cabo ésta actividad Alejandro no participa, se queda sentado en las escaleras y junto a la maestra Jazmín observan. Ella le ha insistido muchas veces que realice los ejercicios pero no logra convencerlo).  <i>M J:</i> (Se da cuenta de su resistencia y dice) ¡Conmigo! (con tono de súplica) vamos a estar trabajando conmigo Ale.  ALUMNO: Pero quiero [...] (ininteligible).  <i>M J:</i> Bueno. ¡Avancen! (los niños avanzan en fila. Platican entre ellos, se dirigen al patio de la escuela. Los acompaña hasta la escalera).  OBSERVADORA: De lejos me despido con la mano y mímica de la maestra.  <i>M J:</i> (Devuelve la despedida con la mano).</p>	<p>decisiones, trata de corregir actitudes de sus alumnos</p> <p><i>3 Ideología oficial y tradición en la labor docente</i>  3.4 Asimilación en el aula  3.4.1 Repetición de acontecimientos</p> <p>Los alumnos, por su edad, asocian el tiempo con las actividades de rutina. Por eso Edgar cree que van al recreo y otro alumno a bajar la bandera.</p> <p><i>3.2 Decisiones día a día</i>  La maestra decide (en ausencia de Lety, maestra de Educación Física) dar ella la clase. Esta decisión extraña a los niños. Andrés: “¿Tú lo vas a hacer?”  [La reacción de Andrés me hace pensar que no es frecuente que la maestra lleve a cabo la actividad en ausencia de la maestra Loly].</p> <p><i>4 Interacción maestro-alumno</i>  4.3 La figura de la maestra  d) Alejandro</p> <p>Ante la resistencia del niño para no ir a realizar la actividad de Educación Física, le suplica a Alejandro y le dice que trabajará con ella [parece que tiene la esperanza de que al ser ella la que de la clase, el niño aceptará participar].</p>
---	---

**Cuadro de categorías. Observación 10**

	<b>Categorías / Subcategorías</b>	<b>Páginas</b>
1	Sujetos y contexto escolar	
1.1	Directora	
1.1.1	Planeación 1	4
1.1.2	Planeación 2	3
1.2	Conserje	11, 18
1.3	Padres de familia	
1.3.1	Tareas	
1.3.2	Asistencia y participación	3
1.4	Autoridades y personal de apoyo	3
1.5	El patio escolar	
1.5.1	Honores a la Bandera	
1.5.2	Recreo	
1.5.3	Educación Física	
2	Estrategias en el trabajo docente	
2.1	Expresión verbal y no verbal	8, 11
2.1.1	De inicio de actividad	5, 7, 9
2.1.2	De corrección de actividad	
2.1.3	De control de atención -de orden	6, 9, 13, 14, 15
2.2	Decisiones de participación del alumno	10
2.3	Preguntas de la maestra	11
2.3.1	Control y orden	6, 6, 6, 8
2.3.2	Centrar la atención del alumno	9
2.3.3	Conocer lo interiorizado por el alumno	12
2.4	Disciplina y control en el aula	15, 17, 24
3	Ideología oficial y tradición en la labor docente	
3.1	Planeación previa	4, 14, 18, 23
3.2	Decisiones a día a día	23, 25
3.3	Contenidos	15, 16, 18,
3.4	Asimilación en el aula	
3.4.1	Repetición de acontecimientos	10, 25

3.4.2	Eco (repetición del discurso del profesor)	15, 19, 24
3.5	Evaluación	
4	Interacción maestro-alumno	
4.1	Los pares	5, 7
4.1.1	Acusar a compañeros	22
4.1.2	Valoración entre alumnos	
4.2	Irrupciones	8, 10
4.3	La figura de la maestra	26
4.3.1	Corrección (señalamientos)	6, 18
4.3.2	Mediación	20, 21, 22
4.3.3	Demanda de los niños	6, 20
5	La integración educativa	
5.1	Interacción maestro-alumno con n.e.e. Expresiones (maestro-alumno)	7, 8, 16, 17, 21, 22, 23, 24
5.2	Interacción con los pares	13, 21
5.3	Sujetos y contexto escolar (padres y personal de apoyo)	
5.4	Ideología oficial y tradición en la labor docente con niños con n.e.e.	
5.4.1	Clasificación de los niños con n.e.e.	16
5.4.2	Concepción acerca de los niños con n.e.e.	13
5.4.3	Adecuaciones curriculares	
5.4.4	Evaluación de los niños con n.e.e	20
5.4.5	Características de los niños con n.e.e	
5.5.6	Estrategias con los niños con n.e.e,	

## Anexo 2

### Entrevista 7

**Fecha:** 14 de junio de 2002

**Lugar:** Jardín de Niños Cuauhtémoc. Salón de CAPEP

**Persona entrevistada:** Maestra Araceli.

**Función:** Docente de apoyo de CAPEP (pedagoga)

**Entrevistadora:** Lilia Campillo Navarrete

**Tiempo:** 40 minutos

**Material:** Audio grabadora

**Contexto:** La maestra Araceli, es docente de CAPEP, del Jardín de Niños Cuauhtémoc. Me interesa conocer su percepción actual sobre la Integración Educativa, porque es de las especialistas que más antigüedad tiene. Le pedí desde las primeras horas de la mañana, la oportunidad de entrevistarla y accedí con gusto. Como ha sido mi compañera varios años en el CAPEP, conozco su trayectoria dentro de la institución. Me parece que fue de las personas que más fácil aceptó trabajar dentro de los jardines de niños, a diferencia de otras especialistas.

(Entrevistadora en cursivas, entrevistada en redondas)

Descripción	Observaciones
<p><i>ENTREVISTADORA: Primero que nada, eh, quiero agradecerte que ¡me hayas este esperado tanto! —con entonación de pena por la espera— y que por fin ya se dio el momento de la entrevista, mira en realidad lo que [...] bueno me gustaría saber ¿cuántos años de servicio tienes?</i></p> <p>ARACELI: Veinte [...] seis, voy a cumplir, ahorita el primero de septiembre.</p> <p><i>¿Y de CAPEP en CAPEP cuánto tiempo has trabajado?</i></p> <p>Como [...] como veinte años, 18 años en CAPEP.</p> <p><i>O sea, que a ti te tocó todavía [...] el tiempo deee [...] cuando el CAPEP era, eh, Laboratorio de Psicopedagogía ¿o ya era Departamento?</i></p>	<p><b>Datos</b> Antigüedad 18 años en el CAPEP.</p>

<p>No, Departamento de Psicología y de [...] no Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía Infantil.</p> <p><i>Cuando estaba a cargo de la doctora Roter.</i></p> <p>Ajá.</p> <p><i>Oye, me gustaría así como que me platicaras un poco acerca de ese tiempo. O sea qué mmm [...] ¿cómo recuerdas [...] cómo recuerdas ese tiempo, eh? Cuando la doctora Roter estaba, y el trabajo lo hacían eh [...] con el nombre del laboratorio?</i></p> <p>Pues, yo creo que era algo muy [...] eeh [...] muy enriquecedor, porque la doctora Rot Roter sabía todo realmente de lo que se llevaba a cabo, sabía de todas las áreas, tenía el conocimiento muy amplio de toda esta situación, y [...] nos apoyaban demasiado, o sea, había mucho apoyo por todas las asesoras [...] este [...] pues las cosas se iban [...] llevando a cabo, pues yo siento que era más rico, como que al niño lo veíamos en una manera íntegra, si y [...] el tiempo que fuera determinado, o sea el niño nos determinaba que tiempo es el que teníamos que estar con él.</p> <p><i>Ujú, ¿te gustaba ese trabajo?</i></p> <p>Siii.</p> <p><i>¿Qué era lo que más te gustaba de [...] de ese momento, de ese tiempo?</i></p> <p>Pues, el tiempo que teníamos a los niños, no eran tiempos aislados, nada más para cubrir, era realmente el que le ayudabas al niño, a [...] a aprender, o sea, las necesidades que se presentaban uno cubría duran durante el año escolar.</p> <p><i>¿Tú estudiaste la carrera de educadora?</i></p> <p>De educadora y [...] de licenciada en pedagogía.</p> <p><i>A okey, ¿y dónde estudiaste pedagogía?</i></p> <p>En la UNAM, de ENEP Aragón.</p> <p><i>Eh, después de que estudiaste pedagogía, fue cuando te integraste aaa [...] a al departamento de [...] de este, psicología?</i></p>	<p>Entra cuando la denominación era Departamento de Psicología y Psicopedagogía Infantil.</p> <p>Tiene estudios de educadora y pedagogía en la ENEP Aragón.</p> <p><b>Fundación del CAPEP</b></p> <p>En relación con los orígenes del Departamento de Psicología y Psicopedagogía la entrevistada tiene tres formas de resaltar el punto de partida:</p> <p>1) Respecto a la fundadora: “La doctora Roter, sabía todo realmente de lo que se llevaba a cabo, sabía de todas las áreas, tenía el conocimiento muy amplio de toda esta situación y nos apoyaban demasiado.</p> <p>2) Respecto a la concepción del trabajo: “yo siento que era más rico, como que al niño lo veíamos en una manera íntegra”.</p> <p>3) Respecto a la forma de tratamiento: “El niño nos determinaba qué tiempo es el que teníamos que estar con él”.</p> <p>[Percibo en el imaginario de la maestra, cierta añoranza por el tiempo pasado. Parece que en ese entonces sentía la guía y el apoyo necesario para realizar su trabajo. La maestra tiene la creencia de que en aquél tiempo, no había tiempos aislados —posiblemente sinónimo de tiempos muertos—, y que había una ayuda real para el aprendizaje de los niños.]</p>
---	---

De psicología, si, cuando estaba terminando mi último año.

*Aja, ¿tú estudiaste con un enfoque clínico el trabajo de la [...] del niño con [...] problemas, como se le decía en ese tiempo?*

Pues, nos apoyaban las psicólogas [...] y había esa atención de las psicólogas, que nos apoyaban, y se realizaban est [...] ellas realizaban [...] —Lilia le dice “diagnósticos”— los diagnósticos y este, pues nosotros también de alguna manera, aprendimos a [...] a apoyar al niño ¿no?, a realizarlos de vez en cuando.

*Tú desde que entraste teni [...] ya te abocaste a un grupo, o ¿qué tipo de trabajo, desempeñabas en ese tiempo?*

Umm [...] siempre ha sido de aprendizaje, siempre ha sido de aprendizaje, entonces eran buenas las orientaciones a las directoras, educadoras, en las juntas y ver el por qué el niño estaba [...] este pues, teniendo problemas ¿no?, presentando un problema dentro de los [...] las aulas.

*Aja, emm [...] ahora queee [...] se instituyó la [...] Integración Educativa. Que te tocó todo ese cambio, todo ese proceso, ¿qué piensas, o qué me podrías decir al respecto?*

Pues, yo creo que todavía, hay un descontrol [...] general este [...] dentro del [...] todo personal este directivo, docentes y nosotras mismas de CAPEP, porque yo creo que no se ha entendido, no ha quedado comprendido por todas, lo que es lo de la Integración Educativa ¿si? Toda todavía hay [...] no se está llevando [...] el programa o el proyecto como realmente debe de ser, o sea ummm [...] cada quien lo está manejando a la manera que [...] que lo entiende, entonces eso, pues viene a repercutir.

### **División del trabajo**

#### *a) Las psicólogas (1983-1996)*

Las psicólogas(os) realizaban los diagnósticos a partir de los cuales se clasificaba al niño. En función de eso, las especialistas en aprendizaje, organizaban sus grupos para atención.

#### *b) Las terapeutas de aprendizaje*

Las maestras organizaban los grupos de niños con trastornos de aprendizaje, a partir del resultado del C.I. que era arrojado por el diagnóstico de la psicóloga.

[Considero importante resaltar el papel de la psicología psicométrica en esa época, ya que durante muchos años predominó la cultura de la medición.]

### **Fundación del CAPEP**

Para la maestra, las juntas que promovía el Departamento de Psicología y Psicopedagogía, permitían tener orientaciones al trabajo del equipo [percibo añoranza cuando dice que: “entonces eran buenas las orientaciones a las directoras, educadoras”] p. 2.

### **La Integración Educativa**

#### *Conocimiento de los propósitos de la I.E.*

Los inicios de la reorientación del servicio, los percibe como organizados en contraposición de lo que es la actual política de Integración Educativa. Para ella “todavía hay un descontrol [...] dentro de[todo el] personal [...] de CAPEP. Añade “no se ha entendido, no ha quedado comprendido por todas, lo que es la Integración Educativa [...] cada quien lo está manejando a la manera que lo entiende”

<p><i>¿En qué?</i></p> <p>O sea, en el aprendizaje de los niños, en la enseñanza, en lo integrador, en [...] en tanto en el personal, socialmente, eh emmm [...] como compañeras, como trabajo de equipo, como se debe de llevar realmente en una escuela.</p> <p><i>Cuando tú teee [...] eh [...] te fuiste a trabajar a los jardines de niños, ¿cuál fue tu experiencia?</i></p> <p>Pues, si recibimos [...] atención este, por parte de las maestras, muy buen recibimiento, por las directoras también, eeh [...] pero, también este, hay está acumulado demasiado trabajo en ellas, como jardín de niños y entonces yo creo que nos ha faltado el tiempo, que nos den el tiempo [...] necesario, para poder platicar más con ellas.</p> <p><i>Ujú, ¿sientes que tu trabajo si es, en común con la educadora. Digamos que tu trabajo lo desempeñas en relación con los [...] programas o los planes, que ellas desarrollan? O ¿es un programa todavía separado?</i></p> <p>Um [...] siento que todavía [...] está [...] hasta ahorita separado, no se ha llegado a [...] a compenetrar, o sea, ese, ese, no se ha llegado a compenetrar el que estemos trabajando la educadora y yo.</p> <p><i>Y en cuanto a la relación social, digamos, ¿ya se lograron las [...] compañeras de CAPEP y tú ammm [...] integrar como [...] trabajo de compañeras en las escuelas regulares?</i></p> <p>Ummm [...] si, pero también —se ríe— esto nos ha traído que cada quien, o sea, ya no hagamos mucho de binas, por los jardines que nos corresponden, estar atendiendo [...] este cada quien ser responsable de dos jardines, como que esto no permite, somos muy pocas en el módulo uno y esto, pues no ha permitido que realmente se lleve un trabajooo [...] muy completo para poderlo realizar, digamos por binas ¿no?, en un jardín de niños.</p> <p><i>O sea, ¿cómo por binas, tú con Angeli [...]</i></p> <p>—Interrumpe— Ángeles. Con alguien.</p> <p><i>¿Con alguien?</i></p> <p>Si, o sea, estamos en forma individual, aquí si nos</p>	<p><b>Integración Educativa</b>  <i>Efectos:</i>  Para la profesora, los efectos de la implantación de la I.E, al no llevarse a cabo como “debe ser”, afecta en “el aprendizaje de los niños, en la enseñanza, en lo integrador, [...] en el personal, socialmente, [...] como compañeras, como trabajo de equipo”.</p> <p><b>Interacción con las educadoras y directoras</b>  <i>Inserción en los jardines de niños</i>  La entrevistada plantea que fueron bien recibidas por el personal de las escuelas; sin embargo considera que falta tiempo para “poder platicar más con ellas” [con educadoras y directoras].</p> <p><b>El trabajo con la educadora</b>  La maestra siente que el trabajo con la educadora “todavía está hasta ahorita separado, no se ha llegado a compenetrar. p. 4.</p> <p><b>Organización del trabajo de CAPEP</b>  Cuando se le pregunta acerca de ¿si ya se logro la integración de ella y sus compañeras en escuelas regulares? La docente de apoyo dice que sí pero que como “cada quien es responsable de dos jardines [...] somos muy pocas en el módulo uno y esto —se refiere a la I.E.— no ha permitido que se lleve un trabajo muy completo para poderlo realizar [...] por binas”.  [Parece que la maestra insiste en trabajar con alguien más, como lo hacía anteriormente entre 1983-1996]. p. 3.  Agrega: “cada quién estamos</p>
---	--

vemos, platicamos, como te dije anteriormente, si se ve eso. Pero ahorita lo estamos haciendo en formaaaa [...] cada quien estamos atendiendo a nuestros niños, y canalizando, por ejemplo en caso severo aaa [...] dar la ta [...] atención ¿no?, a la especialista que corresponda, psicología, eh psicomotricidad, está muy llena, pero siento que hace falta, hace falta el tiempo para podernos ver como equipo.

*¿A ti te [...] digamos que te parece que es importante el trabajo de equipo, ooo [...] prefieres trabajar en forma individual con tus jardines?*

Pues, en algunas situaciones, yo creo que si sería importante lo del equipo, para poder enriquecer más con los padres yyy [...] y con las maestras ¿no?, y sobre todo el beneficio de los niños, el resultado es más positivo.

*Ajá, ¿cómo te sientes actualmente eeen este trabajo, así ya digamos emmm [...] que tú seas la responsable, y que tú orientes a las maestras, en sus aulas?*

Pues, muy bien me [...] me parece [...] eeh [...] me parece bien, pero a veces si todavía tenemos limitantes, por lo mismo que vuelvo a repetir [...] no hay conocimiento total, de lo que es lo de la Integración Educativa, entonces, a veces nos limitamos en algunas situaciones, para poder este [...] entrarle como debe de ser ¿no?, que nos escuchen.

*¿Qué te gustaría a ti, queee [...] emm [...] que hicieran al respecto las autoridades, en cuanto a la Integración Educativa?*

Pues, que se nos diera a conocer lo de la Integración Educativa a todas, en general, de una manera que todos lo comprendiéramos, y que la funciones se [...] dieran muy [...] muy concretas de lo que a cada uno nos, nos corresponde ¿no? Las funciones de que cada uno tiene que desempeñar.

*Uhu, ¿sientes que los [...] niños con necesidades educativas, este año escolar, lograron superar sus problemáticas, digámosle así como antes se le llamaba esteee [...] dentro del aula?*

Si, aunque seguimos con la misma situación, o sea, yo en lo particular de mn eh seguir trabajando, en ocasiones de manera individual, porque el niño, no realmente, toda nuestra participación no va a [...] en

atendiendo a nuestros niños y canalizando [...] pero siento que hace falta el tiempo para podernos ver como equipo”.

La maestra considera importante el trabajo de equipo porque “el resultado es más positivo”.

### **Integración Educativa**

*Conocimiento de los propósitos de la I.E.*

Aunque la maestra dice que se siente bien con el trabajo actual, dice “tenemos limitantes [...] no hay conocimiento total de lo que es la Integración Educativa. p. 4.

### **Integración Educativa**

*Difusión*

La docente de apoyo considera que aún no se ha logrado la comprensión de la Integración Educativa, ni las funciones concretas que a cada uno le corresponde. Expresa su deseo de: “Que se nos diera a conocer lo de la Integración Educativa a todas en general de una manera que todos lo comprendiéramos”.

### **La Integración Educativa**

*El trabajo actual con los niños. Con necesidades educativas especiales*

La maestra refiere que los niños con necesidades educativas especiales superaron sus problemáticas aunque ella

una totalidad para poder atenderlo dentro del aula, entonces teníamos que hacerlo de manera individual, con él y con los padres, o sea, de manera individual, poder trabajar cada caso, este [...] en forma individual.

*En cuanto a la detección de necesidades educativas, ¿fue fácil delimitar que tipo de niños tenían o quién no tenía necesidades?*

Ummm [...] no fue fácil. No fue fácil. Como siempre, sobresalen los niños de lenguaje, algún problema de articulación, emmm [...] de conducta, que hay que ver por qué la conducta, no fue fácil determinarlo al momento, puesto que muchas veces las necesidades se están creando dentro del aula ¿no?, por un [...] tiempos muertos, por situaciones este [...] no sé que no hay todavía la integración que lo de las maestras colaboren para esa integración en los mismos niños, sociabilizarse, incluirse, este [...] dentro del aula y otra de las situaciones es que también se nos pasan por alto los niños que no hacen ruido, o sea, se nos pasaban por desapercibido muchos niños, el que no habla, el que está siempre sentadito, el que obedece, nada más comprende lo que uno se le está pidiendo y lo realiza, pero en realidad el niño pasa desapercibido, y entonces son eeh [...] Tenemos que tener, más detenimiento, más tiempo, para poder ver en todas sus etapas al niño.

*Oye y esteee [...] ¿estos niños que [...]? ¿Cómo te diste cuenta que las necesidades que los niños presentan, a veces, se generan dentro del aula, por tiempos muertos?, eso ¿quién te lo dijo?, o tú te diste cuenta sola, o ¿qué?*

No, se observa, se observa, o sea en los jardines cuando a veces este estamos si [...] vemos que hay por ejemplo, el que las maestras. N [...]no suban a sus grupos a recibir a los niños. El que empiece esa situación, el queee [...] emmm [...] se les llama constantemente o que la directora necesita realizar algún trabajo administrativo, para poderlo enviar, aaa [...] altos mandos, y entonces si, esos tiempos que también las llaman, ¿sí? Como que son tiempos innecesarios, como que están fuera de, de control, por qué, porque pues, yo siento que no debe de ser en ese momento ¿no?, realmente, pues es para atender al [...] a los niños, yyy [...] esos tiempos son los que generan también, esteee [...] pues las situaciones de que tengan necesidades educativas.

continúa “con la misma situación [...] trabajando en ocasiones de manera individual [...] con él y con los padres, o sea manera individual”.

[Me parece que al usar la expresión “la misma situación” ella denota que no ha habido cambio en la atención de los niños con n.e.e].

### **La Integración Educativa**

*Detección de n.e.e.*

La maestra expresa dificultad para la detección de las necesidades dentro del aula.

En primer lugar dice:

“Sobresalen los niños de lenguaje y de conducta” pero que a éstos segundos no es fácil determinar la causa.

Refiere que “muchas veces las necesidades se están creando dentro del aula”.

Agrega que “se nos pasan por alto los niños que no hacen ruido [...] el que no habla, el que siempre está sentadito, el que obedece”.

Dice que necesitan más tiempo.

### **Observación al trabajo del personal docente**

*Tiempos muertos*

La maestra hace referencia de los tiempos muertos en el jardín de niños, como generadores de necesidades educativas. Las ejemplifica así:

“El que las maestras no suban a sus grupos a recibir a los niños [...] que se les llama constantemente o que la directora necesita realizar algún trabajo administrativo para poderlo enviar a los altos mandos”.

*Uhu, ¿tú me podrías decir el concepto [...] No, no qué dice el libro del concepto de necesidades, sino tu concepto, tu propio concepto de necesidades, ¿cuál es?*

Pues, necesidades educativas eh [...] lo que sale de contexto ¿no?, a nivel general de todos los niños, los niños que realmenteee [...] este, pues si salen de [...] de [...] —pregunta con la cabeza, abre más los ojos— umm [...] ¿cómo? [...] —la entrevistadora interrumpe y dice: “de la norma”—, de la norma si.

*Pero, ¿qué características tienen estos niños que tienen necesidades, para ti?*

Pues, por ejemplo, en conducta si que son niños que por ejemplo, no respetan límites, este todavía no, no respetan las reglas, no se han incluido, este, al grupo, eh [...] no trabajan en equipos, tratan de evitar, a todo eso se aíslan, este en cuanto a lenguaje también, su timidez ooo [...] la situación, el miedo de poder hablar delante de la gente, en psicomotricidad también ¿no?, muchas veces los de conducta, pues que no viene la destrucción, ni nada, pero muchas veces eso nos puede ayudar, para tener este, un control emocional ¿no?, un control de impulso hacia los niños de conducta.

*¿Qué más?, ¿ya?*

Ya yo creo que ya —se ríe.

*¿Qué te gustaría tener emmm [...] de herramientas, digamos documentos y eso para tu trabajo?, ¿qué te hace falta?*

Ummm [...]

*¿Cómo qué [...]?*

No sabría decirte, porque no me acuerdo.

*Anteriormente, teníamos un filtro, ¿te acuerdas? de eh cuando llegaban los niños a CAPEP y se les realizaba, para determinar ciertos eh [...] características o, o determinar a que servicio requería ir, actualmente, ¿qué documentos tienen ustedes, en los que se pueden apoyar?, o ¿cuáles requieren, paraaa [...] detección, para atención, para todo esto?*

Pues, yo creo, que sería también este un poco, retomando lo anterior, ummm [...] la situación de entrevistas, bueno que seguimos haciendo con los padres de familia, en ciertos casos los severos

## **Las necesidades educativas**

### *Concepto*

Para la maestra las necesidades educativas es “lo que sale de contexto” se refiere a los niños que “salen de la norma”.

### *Características*

En conducta, “son niños que no respetan límites, no respetan reglas, no se han incluido al grupo, no trabajan en equipos, se aíslan.”

En lenguaje, “su timidez, [...] el miedo de poder hablar delante de la gente”.

## **Herramientas de trabajo**

La maestra menciona “la entrevista a los padres de familia” como única herramienta de trabajo. Agrega “en ciertos

profundizamos un poco, pero que también fueraaa [...] el apoyo como lo teníamos antes, por ejemplo de la de la psicóloga, este que ella o la doctora de área médica, que ahorita, son pocos los que [...] los que enviamos, porque ya no la tenemos, no tenemos dentro de nuestro módulo, de CAPEP Cuauhtémoc uno, no tenemos esta área médica, tónces (sic) es muy importante, porque hay ciertos niños que no podemos nosotros aaa [...] ojo de buen cubero, decir, ¿este niño presenta ¿no?, o sea, con qué argumento, y también alguien de mucha confiabilidad, porque hemos mandado por ejemplo, con médicos y nos dicen las mamás que los van a llevar al particular, y entonces lo que [...] nosotros notamos o vemos por la experiencia, en los niños sn [...] llegaran ante una situación de necesidad educativa, los médicos, la devolución es de que el niño está en perfectas condiciones, y que la maestra pong [...] ponga mas ojo ¿no?, porque va dentro de lo normal, entonces también alguien que estuviera, en contacto con los niños, que supiera nuestro trabajo, un médico de, de CAPEP, que es el que nos ayudaría a rescatar muchas cosas.

*Tú necesitas [...] ¿te gustaría tener un instrumento que te ayude a [...] a detectar a los niños, crees necesario eso?*

Si, sería en ciertas cosas, pero yo creo que también, nos limitaría a nada más observar aaa [...] ciertas conductas en los niños, porque muchas veces, eh salen hasta situaciones de que no, no las tenemos en mente, o sea, el mismo ritmo de niños o conductas, o manera de, de ser, eh nos va dando pautas ¿no?

*Pero esta limitante que dices, nos ayuda a limitar, no sé a qué te refieres.*

No, no limitar, como que enta [...] encuadrar nada más ciertos aspectos, de lo queee [...] dijera. Pero también si es importante.

*Pero, ¿si es bueno o malo para ti?*

No, pues es bueno.

*¿Es mejor que se delimite o que sea [...]?*

No delimitado, pero si que podamos nosotros, eh con las experiencias, que no fuera algo que nada más este [...] no los mandaran de, de allá arriba, sino por equipo o por módulo, poderlo realizar nosotros, o sea, poder nosotros este [...] en base a las experiencias, elaborar algún [...] documento.

casos, los severos profundizamos un poco.

Ella expresa el deseo de volver a tener el apoyo que tenía antes de “la psicóloga, o la doctora de área médica.

Dice “es muy importante porque hay ciertos niños que no podemos nosotros a ojo de buen cubero decir: ¿este niño presenta!

La maestra hace referencia de que cuando envían a los niños con médicos particulares, éstos demandan a la maestra, “ponga más ojo” porque el niño está en perfectas condiciones.

La docente considera que si fuera un médico de CAPEP “que estuviera en contacto con los niños, que supiera nuestro trabajo [...] nos ayudaría a rescatar muchas cosas”.

### **Un instrumento específico para la detección**

La docente de CAPEP, argumenta que un instrumento específico de detección le ayudaría “en ciertas cosas [...] pero [...] nos limitaría a observar ciertas conductas en los niños”. Dice que “muchas veces salen hasta situaciones que no las tenemos en mente”

No desea un instrumento que se lo “manden de allá arriba sino por equipo o por módulo, poderlo realizar nosotros [...] en base a las experiencias”.

*Y esa [...] ese documento, ¿te gustaría que lo aplicaran solamente ustedes, o solamente las maestras, o las dos, o cómo?*

Pues, yo creo que sería importante que entre las dos se, se determinara ¿no?, un documento, no metiéndonos, en los aspectos ya de [...] canalización ni nada, sino que nada más, simplemente, para conocer un poco mejor, por ambas partes a este [...] al menor, por lo mismo de que decía yo, hace rato que pasa muchas veces desapercibido, también a las maestras les ayudaría, para hacer una mejor canalización de [...] niños con necesidades educativas.

*Mjú, o.k., emmm [...] en cuanto a los consejos técnicos, tú generalmente te presentas a ellos.*

Sí.

*Eh [...] ¿qué te gustaría [...] tratar o abordar en algún espacio que seaaa [...] digamos eh [...] para ti, como CAPEP, como personal de apoyo, o ¿crees necesario que haya ese espacio, en caso de que sí lo consideres, qué te gustaría abordar en ese espacio?*

Pues, yo creo que el —se ríe—, el seguimiento de los casos de los niños, o sea, el seguimiento, no para [...] completamente este [...] pues, decir todo lo que la madre nos comunicó, lo que hemos visto, profundizar, pero si que sirviera el seguimiento, porque muchas cosas, caemos en que nosotros, solamente en CAPEP queda, porque el niño se esta comportando de tal o cual manera, entonces si es muy importante que se les este comunicando a las maestras, este [...] Pues las conductas que esta presentando, sin abundar mucho en, en la por digo en la situación por cual se esta generando, pero si poderle, pues no sé ayudar de la manera, este orientarla de cómo hay que [...] el trato con el niño ¿no?, muchas veces que ellas pudieran controlar y que a veces, no porque no queramos, pero nnno, no llegamos a controlar muchas situaciones, y en lugar de beneficiar, bueno pues, estamos perjudicando más ¿no?

[Percibo que la maestra requiere hacer el trabajo acompañada como anteriormente lo hacía.] p. 2, 3.

La maestra reconoce la importancia de un trabajo compartido entre la maestra de grupo y la docente de CAPEP, para “conocer un poco mejor por ambas partes al menor [...] para hacer una mejor canalización de niños con necesidades educativas”.

### **Los Consejos Técnicos Consultivos**

*Participación de CAPEP en los consejos*

A la maestra de apoyo le gustaría participar en los consejos en “el seguimiento de los casos de los niños”. Expresa que no “para decir todo lo que la madre le comunicó” —en la entrevista—; pero deja ver que la información no debe quedar únicamente en el personal del CAPEP. Sobre todo la información —causa del comportamiento del niño.

Refiere que de ésta forma puede “ayudar [...] orientar” —a la maestra— con respecto al “trato con el niño”.

La maestra hace notar que el involucrar a la educadora con la información, va a permitir saber hasta donde es posible “controlar o no, muchas situaciones”.

[Es posible que “muchas situaciones” se refieran a los casos en donde ella se siente limitada, probablemente en casos severos de conducta donde dice: “en lugar de beneficiar, [...]estamos perjudicando más”.]

*De las necesidades educativas, que tú has visto en los niños, ¿cuáles son las que generan más problemas eeh [...] angustia, o más eh [...] preocupación en las maestras?*

Pues, pienso que es la de la conducta, de conducta este [...] por lo regular es de conducta del niño que se mueve mucho, si es el que más les está provocando mucha angustia en ellas, yyy [...] situaciones hasta con los mismos niños ¿no? y esto [...] pues algunas maestras han manifestado, que ha venido a, a detener el proceso, o sea, en sus aprendizajes, en lugar de ir un poquito ya más avanzadas y llevando a cabo su proyecto, les detiene esto, por la misma situación del niño.

*Umhu [...] bueno emmm [...] este cambio deee [...] coordinación, de separación del CAPEP —el CAPEP original se fragmentó en tres centros—, ¿qué resultados ooo [...] digamos ¿que qué generó en el personal?*

Ummm [...] pues yo pienso que allá —se refiere al CAPEP original— éramos mucho personal y de alguna emmm [...] para empezar, no nos conociamos [...] en de manera personal un poco más a, profundamente, como que era muy superficial, pero bueno de alguna manera, generaba que se hicieran equipos, si que se separaran [...] por equipos, entonces, como que el total no veíamos que fuera un equipo de trabajo, sino sobre equipos, y esto —se refiere a la fragmentación— pues, eh [...] siendo menos gente, siendo menos gente nos ha ayudado, pues yo siento queee [...] a estar más unidas, a podernos eh [...] compartir los casos de cada una de nosotras, y que podamos enriquecer, porque todas aportamos, o sea, el caso de alguna de las compañeras, que tenga niños con necesidades educativas podemos aportar, todas ayudamos, todas nos [...] compartimos nuestras experiencias.

*Umhu, y con la directora —de CAPEP—, la nueva directora, ¿cómo se han relacionado, qué [...] qué perspec [...] ¿qué percepciones tienes?*

Pues, muy buenaaa [...] relación con [...] con ella, ha tenido una apertura muy amplia, eeh [...] ha sabidooo [...] digo ser en este aspecto como, como persona y como directivo, una persona muy responsable, que con el ejemplo, nos ha puesto, a muchas que [...] que pues, digamos ¡adelante! ¿no?, que le echemos ganas al trabajo, estee [...] eh [...] que tengamos esa apertura de comunicarle nuestra,

### **Las necesidades educativas**

*De conducta:*

La entrevistada refiere que las necesidades educativas de conducta son las que generan más angustia en las educadoras. Dice al respecto: “Por lo regular, es de conducta, del niño que se mueve mucho, es el que más les está provocando mucha angustia [...] Algunas maestras han manifestado que ha venido a detener el proceso o sea, en sus aprendizajes”.

Hace notar que éstos niños son causa de que no puedan avanzar con mas velocidad en el proyecto de trabajo. p. 8.

### **La Integración Educativa**

*Efectos en el personal:*

La maestra argumenta que, el que el CAPEP original se haya separado, benefició en la unión de sus compañeras que ahora están en el CAPEP, en donde ella está adscrita.

Dice: “siendo menos gente nos ha ayudado pues yo siento que a estar más unidas, a podernos compartir los casos [...] y que podamos enriquecer porque todas aportamos [...] todas nos compartimos nuestras experiencias.

### **Percepción de la directora**

La maestra percibe a la directora de su CAPEP “como una persona muy responsable que con el ejemplo” les ha motivado. Dice al respecto: “Nos ha puesto a que muchas que [...] que pues digamos ¡adelante! [...] que le echemos ganas al trabajo [...]

las situaciones que esta pasando con los niños, el que ha llevado... un seguimiento, eso de tener menos jardines, pues le ha permitido a ella mucho involucrarse, de alguna manera y hasta conocimiento, digo involucrarse en, en todos los aspectos ¿no?, con los niños, con este el, directoras, con los trabajadores de, de los jardines, con todo mundo ha tenido muy buena apertura y eso ayuda, porque emmm [...] le permiten que haga algunas situaciones, por ejemplo que ella vea, eh [...] no correcciones, sinooo [...] eh [...] que pueda aportar alguna situación, no del todos los jardines se lo han permitido, ¿si?, entonces, pues esto ha repercutido en una manera muy positiva, un cambio deee [...] de directora, no separando del otro, el uno del otro ¿no?, sino que yo pienso que también en el otro CAPEP deben de haber tenido también, respuestas muy positivas, en estar menos personal.

*Claro, ¿alguna cosa que quieras comentar de, de todo este cambio de CAPEP, algo que consideres importante de todos los temas que abordamos ahorita en esta entrevista [...] que te gustaría decir, que quisieras expresar?*

No, pues que continuáramos igual, que nos dieran eeh [...] las juntas de módulo, que teníamos antes, de una vez por semana, eh [...] que nos enriquecía bastante y este [...] y que nos permitan, según las necesidades de los niños, en aula de apoyo, permitirnos los dos días, o un día, porque realmente es muy limitado lo que les damos a los niños, no estamos, estamos haciendo todo lo posible por atenderlo, también queee [...] no tenemos especialista de lenguaje —se ríe porque la entrevistadora era la terapeuta de lenguaje de ese equipo y hace un gesto de demanda para que regrese a cubrir ese trabajo—, nos es muy importante, y que todo eso también nos ha hecho, por ejemplo, que a lo mejor le podríamos dar un tiempo más al niño de aprendizaje, por ejemplo de mi en, en mi área y estoy atendiendo, o sea, no me quita nada, porque dentro de eso también estoy en el aprendizaje del lenguaje, pero si me considero que no soy especialista en lenguaje, y que realmente, pues si se requiere de [...] pues de las personas de área de lenguaje ¿no?, la especialista, para que realmente nos ayude a determinar lo que se le puede [...] con lo que se le puede apoyar al niño y a los padres.

*Bueno, muchas gracias, eh.*

De nada.

que tengamos esa apertura de comunicarle las situaciones que están pasando con los niños.”

Refiere que la directora al llevar “un seguimiento y tener menos jardines, le ha permitido involucrarse en todos los aspectos: con los niños, con directoras, con trabajadores, con todo mundo, ha tenido muy buena apertura y eso ayuda” Dice que le permiten que haga aportaciones y eso repercute de manera positiva.

#### **Organización del trabajo de CAPEP**

La maestra reitera en su deseo de que el trabajo actual, lo lleven a cabo como lo hacían antes: “que nos dieran las juntas de módulo que teníamos antes, de una vez por semana que nos enriquecía bastante [...]” p. 3, 5.

“Que nos permitieran, según las necesidades de los niños en aula de apoyo, permitirnos los dos días o un día porque realmente es muy limitado lo que les damos a los niños, no estamos haciendo todo lo posible por atenderlo.”

También solicita una especialista en el área de lenguaje, pues reitera que se siente limitada en ese aspecto porque dice “no soy especialista en lenguaje”.

## **Resumen de la entrevista a la docente de apoyo**

La profesora, Ángeles educadora y docente de apoyo con especialidad en Pedagogía, adscrita al CAPEP desde hace dieciocho años, da su apreciación acerca de los orígenes de la institución Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía, posteriormente Departamento de Psicología y Psicopedagogía y en la actualidad Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, CAPEP.

Ella destaca cuatro aspectos estructurales de la institución. El primero, respecto a la fundadora, refiere que “La doctora Roter, sabía todo realmente de lo que se llevaba a cabo. Sabía de todas las áreas, tenía el conocimiento muy amplio de toda esta situación”. Agrega como segundo punto que “había mucho apoyo por todas las asesoras. En tercer lugar deja ver su concepción del trabajo que el equipo desarrollaba, argumenta “yo siento que era más rico, como que al niño lo veíamos en una manera íntegra”. Por último, en relación con la forma de tratamiento que llevaban a cabo las especialistas dice “El niño nos determinaba qué tiempo es el que teníamos que estar con él”.

Respecto al periodo de 1983 a 1996 (antes de la Integración Educativa), refiere una división en el trabajo de atención a los niños. Menciona que las terapeutas de aprendizaje, recibían ayuda de las psicólogas en la realización del diagnóstico, y ellas, las maestras de aprendizaje, aprendieron. Dice “había esa atención de las psicólogas que nos apoyaban y se realizaban est [...] ellas realizaban [...] los diagnósticos y este pues nosotros también de alguna manera aprendimos a [...] a apoyar al niño ¿no? a realizarlos de vez en cuando”.

La docente de apoyo califica las juntas que se llevaban a cabo en ese periodo de la siguiente manera “entonces eran buenas las orientaciones a las directoras, educadoras”.

En cuanto a la Integración Educativa (a partir de aquí I.E.), la especialista refiere que “todavía hay un descontrol [...] general este [...] dentro del [...] todo personal, este directivo, docentes y nosotras mismas de CAPEP”. Agrega “yo creo que no se ha entendido, no ha quedado comprendido por todas, lo que es lo de la Integración Educativa”. La maestra deja ver que no sabe si la I.E. se trata de un programa o un proyecto, refiere “Todavía no se está llevando [...] el programa o el proyecto como realmente debe de ser”.

Su comentario denota que el personal realiza acciones heterogéneas, de acuerdo a la percepción de cada uno, “cada quien lo está manejando a la manera que [...] que lo entiende”, añade “entonces eso viene a repercutir”.

Los efectos que la I.E. a tenido, por no llevarse acabo “como debe ser”, según la maestra Ángeles, son en cuanto al aprendizaje de los niños, en el aspecto social del personal y “como compañeras, como trabajo de equipo”.

En relación con la inserción del personal de CAPEP en los jardines de niños a partir de la reorientación del servicio por la I.E., refiere que hubo buen recibimiento por parte de las educadoras y directoras, pero argumenta con respecto al trabajo, “está acumulado demasiado trabajo en ellas, como jardín de

niños”, dice “yo creo que nos ha faltado el que nos den el tiempo suficiente, para poder platicar más con ellas”. Lo anterior representa que la maestra cuenta con tiempo limitado en la interacción con la educadora, por esa razón la docente de CAPEP, siente que el trabajo con la maestra de grupo “Todavía está hasta ahorita separado [...] no se ha llegado a compenetrar”.

Otro efecto que la maestra reporta, es que al ser reducido el número de especialistas, la reorientación del servicio de CAPEP, “no ha permitido que se lleve un trabajo muy completo, para poderlo realizar por binas”. Dice “cada quien estamos atendiendo a nuestros niños y canalizando [...] pero siento que hace falta el tiempo para podernos ver como equipo”. La docente imprime importancia al equipo, porque considera que es enriquecedor y en “beneficio de los niños, el resultado es más positivo”.

A pesar de que la maestra diga sentirse bien con el trabajo actual, expresa, “todavía tenemos limitantes [...] no hay conocimiento total de lo que es la I.E.” Considera que “aún no se ha logrado la comprensión de la I.E, ni las funciones concretas que a cada uno le corresponde”. Manifiesta su deseo “que se nos diera a conocer lo de la I.E. a todas en general, de una manera que todos lo comprendiéramos”.

La maestra refleja su interrogativa en cuanto al trabajo actual, que realiza en forma individual con el alumno, aún no sabe si es lo correcto. Pareciera que desde su punto de vista, la atención “Debiera ser” dentro del aula.

Por otro lado, la docente de apoyo expresa dificultad para llevar a cabo la detección de niños y niñas, que presentan necesidades educativas especiales (n.e.e). Comenta “como siempre sobresalen los niños de lenguaje” los “de conducta, hay que ver porqué la conducta, no fue fácil determinarlo al momento, puesto que muchas veces las necesidades se están creando dentro del aula”.

La maestra de apoyo dice que éstas necesidades son causadas por “tiempos muertos, por situaciones este [...] no sé, que no hay todavía integración, que lo de las maestras colaboren para esa integración en los mismos niños, sociabilizarse, incluirse, este [...] dentro del aula”. También expresa como otro aspecto de la detección, que “pasan por alto a los niños que no hacen ruido [...] el que no habla, el que siempre está sentadito, el que obedece”. Después de mencionar diferentes situaciones de la detección y posibles causas, reitera que necesitan tiempo para trabajar dice: “tenemos que tener más detenimiento, más tiempo para poder ver en todas sus etapas al niño”.

Respecto a la observación que realiza a la práctica del personal docente dentro del jardín de niños, insiste en que los tiempos muertos, son generadores de las n.e.e. de los niños y las niñas. Comenta: “el que las maestras no suban a sus grupos a recibir a sus niños. El que empiece esa situación, el que [...] se le llama constantemente o que la directora necesita realizar algún trabajo administrativo para poderlo enviar a [...] altos mandos”.

Cuando le pido a la docente de apoyo, me de el concepto de necesidades educativas especiales con sus palabras, da un concepto desde mi punto de vista

desde la falta, además de hacerlo en forma de pregunta, lo que hace pensar que aún tiene dudas. Dice “Pues, necesidades educativas, eh [...] lo que sale del contexto ¿no? a nivel general de todos los niños”.

Caracteriza a los niños con n.e.e. de la siguiente manera: “en conducta si que son niños que por ejemplo, no respetan límites, no respetan reglas, no se han incluido al grupo, no trabajan en equipos, se aíslan. Este en cuanto a lenguaje también, su timidez o [...] la situación, el miedo de poder hablar delante de la gente”.

En referencia a los recursos materiales con que cuentan las especialistas de CAPEP para realizar su trabajo, la docente de apoyo, únicamente nombra la entrevista a los padres de familia y dice “en ciertos casos severos, profundizamos un poco”. Ella insiste en que además de lo que las especialistas hacen, requieren de “el apoyo, como lo teníamos antes, por ejemplo de la psicóloga o de la doctora de área médica”. La maestra refleja que, sola le es difícil decir cuándo se trata de una necesidad educativa especial. Al respecto dice “es muy importante porque hay ciertos niños que no podemos nosotros, a ojo de buen cubero decir ¿este niño presenta!

Por otra parte refiere la entrevistada que requieren de un médico de CAPEP, dice: “que supiera nuestro trabajo”. Comenta que al enviar a los niños con n.e.e. al médico particular, éste, regresa el mensaje a la maestra de “que el niño está en perfectas condiciones y que la maestra ponga más ojo porque va dentro de lo normal”. Al parecer la maestra entra en conflicto por la devolución que el médico hace, por eso reitera “un médico de CAPEP, que es el que nos ayudaría a rescatar muchas cosas.

En referencia a un instrumento ex profeso, que ayude a la detección de los niños y niñas que presentan n.e.e., dice que le gustaría tenerlo pero cree que la “limitaría a nada más observar a [...] ciertas conductas de los niños, porque muchas veces, eh [...] salen hasta situaciones que no las tenemos en mente”.

La situaciones que ella contempla son “el mismo ritmo de los niños, o conductas o manera de ser, eh, nos va dando pautas ¿no?”

Posteriormente, acepta que sería bueno contar con un instrumento para la detección, pero no desea que sea un documento que lo manden “de allá arriba, sino por equipo, por módulo, poderlo realizar nosotros este [...] en base a las experiencias”. Además explica que “sería importante que entre las dos —docente de apoyo y educadora— se determinara ¿no? [...] para conocer un poco mejor por ambas partes a este [...] al menor”.

Por otro lado, cuando hablamos de los Consejos Técnicos Consultivos, la maestra de CAPEP, refiere su deseo de participar en ellos en cuanto al “seguimiento de los casos de los niños, no para [...] completamente este [...] pues decir todo lo que la madre nos comunicó [...] pero si, que sirviera el seguimiento, porque muchas veces caemos en que nosotros solamente en CAPEP queda, porque el niño se está comportando de tal o cual manera, entonces si es muy importante que se les esté comunicando a las maestras”. Es prudente señalar que el espacio

que brindan los consejos técnicos, también es factible utilizarlos por el personal de CAPEP, para propiciar la capacitación del personal docente; sin embargo la maestra entrevistada no lo señala.

En relación con lo que la maestra señala en el párrafo anterior; acerca de involucrar a las educadoras en la información de los casos de los niños con n.e.e., también propicia que, como docentes de apoyo, encuentren una forma para “ayudar [...] y orientar a la educadora” con respecto al “trato con el niño”.

Para la maestra Ángeles, esto es relevante, pues informa que, por lo regular, las n.e.e. de conducta son las que generan más angustia en las educadoras. “Porque es el niño que se mueve mucho”. La docente de CAPEP, deja ver que algunas maestras, han manifestado que tener niños integrados con n.e.e. de conducta, “ha venido a detener el proceso o sea, en sus aprendizajes”.

Uno de los efectos que tuvo la I.E. en el personal del que la entrevistada forma parte, es que el CAPEP donde estaba anteriormente, se fragmentó en tres partes, ella argumenta que la separación ha beneficiado a todo el personal, dice al respecto: “siendo menos gente, nos ha ayudado, pues yo siento que a estar más unidas, a podernos compartir los casos [...] y que podamos enriquecer, porque todas aportamos [...] todas nos compartimos nuestra experiencias.

La maestra Ángeles, muestra la percepción que tiene de la actual directora del CAPEP en donde quedó adscrita. Al respecto nos habla de la buena relación con ella y que es “una persona muy responsable, que con el ejemplo nos ha puesto a muchas a que [...] que pues digamos ¡adelante! [...] que le echemos ganas al trabajo [...] que tengamos esa apertura de comunicarle las situaciones que están pasando con los niños”.

En cuanto al trabajo que desempeña la directora, refiere que ésta, lleva seguimiento de los casos y que al tener menos jardines bajo su coordinación, “le ha permitido a ella, mucho involucrarse en todos los aspectos” gracias a eso puntualiza, “le permiten que haga aportaciones y eso repercute de manera positiva”.

Por último cuando se le pide a la maestra expresar algo importante, según su punto de vista en relación con los temas que se abordaron, expresa su deseo de seguir llevando a cabo su trabajo “como lo hacían antes”, pide “que nos dieran las juntas de módulo que teníamos antes”, “que nos permitieran según las necesidades de los niños en aula de apoyo, permitirnos los dos días o un día, porque realmente es muy limitado lo que les damos a los niños, no estamos haciendo todo lo posible por atenderlo”. Finaliza con la solicitud de un especialista en el área de lenguaje, porque se siente limitada en ese aspecto y dice, “no soy especialista en lenguaje”.

## **Anexo 3**

### **Categoría 1. Sujetos y contexto escolar**

- 1.1.1 Planeación 1- Colaboración diaria entre maestras
  - Organización de grupos
- 1.1 Directora**
- 1.1.2 Planeación 2 - Calendario de comisiones
  - Recorrido diario p/ informar asistencia.
  - Guardias
  - Horario de actividades:
  - Educación Física
  - Cantos y juegos
- 1.2 Conserje**
- 1.3 Padres de familia**
  - 1.3.1 Tareas
  - 1.3.2 Asistencia y participación en eventos
- 1.4 Autoridades y personal de apoyo**
- 1.5 El patio escolar**
  - 1.5.1 Honores a la Bandera
  - 1.5.2 Recreo
    - Disciplina y control
    - Convivencia de personal
    - Diálogo
  - 1.5.3 Educación Física

### **Categoría 2. Estrategias en el trabajo docente**

- 2.1.1 De inicio de actividad
- 2.1 Expresión verbal y no verbal (gestual, mímica)**
  - 2.1.2 De corrección de actividad
  - 2.1.3 De control de atención de orden
    - Directas
    - Metáforas
    - Ubicarse en el lugar del otro
    - Desde el lugar del otro
- 2.2 Decisiones de participación del alumno**
  - Aula de clases
  - Aula de cantos y juegos
- 2.3 Preguntas de la maestra**
  - 2.3.1 Control y orden
  - 2.3.2 Centrar la atención del alumno
  - 2.3.3 Conocer lo interiorizado por el alumno(a)
- 2.4 Disciplina y control en el aula**

### **Categoría 3. Ideología oficial y tradición en la labor docente**

**3.1 Planeación previa** La metodología, discurso oficial de o que hace y cómo lo intenta hacer, la sistematización de la educadora, el saludo, el desayuno, el material, lista y asistencia-conteo de alumnos y lista, descanso, despedida.

**3.2 Decisiones día a día** Tradición docente, lo que ella aprendió en la normal, (segmentación) en lugar de actividades poco frecuentes y actividades no previstas.

**3.3 Contenidos** La metodología, estimulación de funciones mentales superiores. Matemáticas. Prácticas habituales, noción tiempo-espacio, los alumnos y los contenidos.

**3.4 Asimilación en el aula**

3.4.1 Repetición (de acontecimientos)

3.4.2 Eco (repetición del discurso del profesor)

**3.5 Evaluación** Todo lo que es evaluación.

### **Categoría 4. Interacción maestro-alumno**

**4.1 Los pares**

4.1.1 Acusar a compañeros

4.1.2 Valoración entre alumnos

**4.2 Irrupciones**

**4.3 La figura de la maestra**

4.3.1 Corrección (señalamientos)

4.3.2 Mediación

4.3.3 Demanda de los niños

### **Categoría 5. La Integración Educativa**

**5.1 Interacción maestro-alumno con n.e.e** (disciplina, expresiones)

**5.2 Los pares**

**5.3 Sujetos y contexto escolar** (padres y personal de apoyo)

**5.4 Ideología oficial y tradición en la labor docente**

5.4.1 Clasificación de los niños con necesidades educativas especiales

5.4.2 Concepción de los niños con necesidades educativas especiales

5.4.3 Adecuaciones curriculares

5.4.4 Evaluación (de la maestra hacia los niños con necesidades educativas especiales y acerca de la integración educativa)

5.4.5 Características de los niños con n.e.e.

5.4.6 Estrategias para los niños con n.e.e.

## Anexo 4

### Concentrado de categorías

Cat	Obs 1	Obs 2	Obs 4	Obs 5	Obs 6	Obs 7	Obs 8	Obs 9	Obs 10	Obs 11
<b>1</b>										
<b>1.1</b>										
<b>1.1.1</b>	6		3			10	4,6		5	
<b>1.1.</b>					3,6,7			4	4	
<b>1.2</b>	4			3	11			4	12,20	
<b>1.3</b>		12		11		4				
<b>1.3.1</b>			1		1,6					
<b>1.3.2</b>			10		1,7	3			3	
<b>1.4</b>				4		3,4,5,10			3	
<b>1.5</b>										
<b>1.5.1</b>							2			
<b>1.5.2</b>	7,7,8	6,7	11	10	11,12	8	6	13		
<b>1.5.3</b>	5				6			9,9		
<b>2</b>										
<b>2.1</b>			9		8		7	8	8,11	
<b>2.1.1</b>			3,12	5	9			3	6,8,10	
<b>2.1.2</b>										
<b>2.1.3</b>	5	8,9,11	11,12,13		5,8,13,14	7,7	5	10,11	7,10,14, 14,15	
<b>2.2</b>		10,10,11			8				11	
<b>2.3</b>										
<b>2.3.1</b>		8			9				6,7,9	
<b>2.3.2</b>		9							10	
<b>2.3.3</b>		5,11	9					11	13	
<b>2.4</b>				4		6,11	5,6	15	16,19,21,26	
<b>3</b>	3	5,6	4,6,11,15	3,3, 3,11	3,4,4,8, 12,14	6		3,5,7,15	4,12,16,20,25	
<b>3.1</b>		4,7,9	10,13		5,6,7,9,11,15		2,2,3,4,6	14,15,16	25,28	
<b>3.2</b>										
<b>3.3</b>		12	4,4,13		4,10			10,11,14	13,13,16,17,19	
<b>3.4</b>										
<b>3.4.1</b>	5		6,14		13	8		8,8	11,28	
<b>3.4.2</b>			7		12				9,16,20,27	
<b>3.5</b>					15	11		3,16		
<b>4</b>										
<b>4.1</b>						11			5,7	
<b>4.1.1</b>									24	
<b>4.1.2</b>										
<b>4.2</b>									8,10	
<b>4.3</b>									28	
<b>4.3.1</b>		3,10	12					10	7,19,24	
<b>4.3.2</b>									22,23,24	
<b>4.3.3</b>			5,11		15				6,23	
<b>5</b>										
<b>5.1</b>		5,7,9	5,5,15			12,12		3,5,16	7,9,17,18,23,24,26,26,27	2,3,3
<b>5.2</b>			7	3,7	3,4	9	3	5,12	14,23	
<b>5.3</b>	6		16,16	6,10	5,14,16	3	3	3		1,3,3
<b>5.4</b>	4		3							
<b>5.4.1</b>									18	
<b>5.4.2</b>					8,13	7		7,13	14	22
<b>5.4.3</b>				9				12		
<b>5.4.4</b>				8	16			7	22	
<b>5.4.5</b>		7		4,4,4,5,6, 6,6,7				4		4
<b>5.4.6</b>			3,7	7				4,6,12		