

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 071**

**LA Y EL DOCENTE DE LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO  
A LA EDUCACIÓN REGULAR N° 20 (USAER) ANTE  
LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN DESARROLLO EDUCATIVO**

**P R E S E N T A :**

**ROSA GRACIELA ZÚÑIGA ESPINOZA**

**DIRECTOR DE TESIS:**

**DR. SEGUNDO JORDÁN ORANTES ALBORES**

Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Febrero 2004.

*¡Gracias a Dios!*

*Por su amor y misericordia para conmigo  
por su mano que me sostiene cada día  
por rodearme de su dulce amor y compañía  
a través de todas las personas que me aman  
al disfrutar de toda su creación.*

*A mi padre y a mi madre con amor y admiración*

*Por su poderoso e inagotable amor,  
por su apoyo constante e incondicional,  
por su aliento en todos los momentos de mi vida  
que han brindado fortaleza a todos mis horizontes.*

*A mis hermanos y familiares mi gratitud*

*Por su cariño de siempre que nutre,  
que conforta y regocija mi alma  
y por su solidaridad en todos mis proyectos  
sin importar la distancia, el tiempo o los obstáculos.*

*A mi amado esposo Basilio*

*Con todo mi amor, admiración y respeto*

*Por su paciencia con que atiende mis desvaros y desvelos,  
por su estímulo que brindo fortaleza una vez más a mis alas  
y el tierno amor con que llena mi ser de pasión por la vida,  
cuando comparte y nutre todos mis anhelos.*

*A Itzel, Vanía y Yaneth mis amadas hijas*

*Por disculpar mis momentos de distancia para este proyecto  
Por la bendición que su presencia da a mi vida  
llenándola de alegría, dulzura y hermosos retos  
que me ayudan a crecer en gozo y amor incondicional.*

*Al Maestro Gil Tovilla con todo mi aprecio*

*A su memoria e incansable labor  
por su entusiasta invitación a crecer  
su semilla continúa alimentando mi espíritu  
¡Hasta siempre inolvidable maestro!*

*Al Estimado Maestro Jordán Orantes Albores  
mi admiración, reconocimiento y respeto*

*Por su entrega y gran profesionalismo,  
por su infinita paciencia, comprensión y aliento  
Por contagiarme de su pasión por mejores derroteros,  
e impulsarme a experimentar nuevas miradas a mi rededor  
al acompañarme como amigo respetando mis puntos de vista  
al redescubrir horizontes más amplios y profundos  
en el complejo mundo de la educación. ¡Gracias!*

*Mi profundo agradecimiento al Maestro Orel Salinas Robles*

*Que con su sentido tan humano, su perseverancia y entrega,  
animo constante la consolidación de esta meta. ¡Dios le bendiga!*

*A todos los catedráticos y catedráticas de la maestría*

*Que con sus aportaciones enriquecieron mi conocimiento  
con sus consejos y amistad fortalecieron mis debilidades  
y con sensibilidad alimentaron mis inquietudes.*

*Compañeras y compañeros de la Maestría*

*Por permitirme compartir esos espacios de dialogo e inquietud  
pero en especial por su camaradería que confortó mis momentos  
difíciles y enriqueció grandemente mi visión de la vida.*

*A Irene, Norma, Anita, Mauri, Paty, N. Aurora,  
Paty, Margith, Martha, Jonaida, Hernán y José María  
compañeros de la UASB R N° 20*

*Por su amistad y su amable apoyo  
para la realización del presente trabajo*

*Muy en especial a Gloria Melchor Sánchez y  
Sostenes Espinosa Nuriulú mi aprecio y gratitud*

*Por su amplia disposición para compartir sus inquietudes  
y experiencia profesional en educación especial  
de manera muy cercana conmigo, para las reflexiones y aportaciones de  
la investigación realizada.*

## INDICE

<b>Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I. El docente de USAER ante la Integración Educativa</b>	
1.1 Antecedentes .....	6
1.2 La educación especial en México .....	8
1.3 La política de integración educativa .....	11
1.4 El maestro de educación especial .....	14
1.5 La educación especial en Chiapas .....	17
1.6 La USAER N° 20 .....	21
1.7 La escuela primaria ante la diversidad educativa .....	23
1.8 La escuela primaria “Francisco I. Madero” .....	31
<b>Capítulo II La investigación educativa: una nueva mirada.</b>	
2.1 Replanteamiento del yo investigador .....	36
2.2 La incertidumbre y el reconocimiento en la investigación de campo .....	38
2.3 Enlace con el actor protagónico de la USAER .....	40
2.3.1 Entre –ver al docente de apoyo: opiniones e ideas .....	43
2.3.2 Los hechos en el aula: La interacción educativa .....	44
<b>Capítulo III Integración educativa: ¿Utopía o ruta a construir?</b>	
3.1 Integración educativa: encuentro de dos mundos .....	47
3.1.1 Tiempos de cambio: ¿Reorientación o desorientación? .....	51
3.1.2 ¿Ser o no ser?: La incertidumbre del maestro de apoyo .....	55
3.2 La practica docente en educación especial: ¿Nuevo enfoque educativo? .....	61
3.2.1 El enfoque conductista: ¿Llegó para quedarse? .....	62
3.2.2 Constructivismo piagetiano desde el discurso .....	64
3.2.3. El gran ausente: el enfoque sociocultural .....	67
3.3 El maestro de apoyo: el superhéroe llega a la escuela .....	70
3.3.1 El nuevo maestro de educación especial .....	72
3.3.2 ¿Ciegos guiando a otros ciegos? .....	74
3.4 Las interacciones en el aula de apoyo: ¿Encuentro o desencuentro? .....	77
3.4.1. El discurso en el aula: Oportunidad de aprendizaje o de poder. ....	78
3.4.2 El lenguaje silencioso: Construcción de significados .....	80
3.4.3 La interacción didáctica: Parches nuevos sobre telas viejas .....	82
3.4.4 La dinámica áulica: Planeación vs incertidumbre .....	84
<b>Conclusiones</b> .....	<b>89</b>
<b>Bibliografía</b> .....	<b>94</b>

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende colaborar al acercamiento que requiere la interacción escolar en general, y en particular, el reto que representa para la maestra o maestro de apoyo de educación especial la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales integrados a las escuelas primarias regulares.

A través de la información presentada, intento aportar algunos elementos de reflexión sobre la labor del maestro de apoyo en el proceso de integración educativa, que coadyuven a un análisis más amplio y profundo de lo que esta representando su operatividad en las condiciones actuales y cotidianas de la escuela primaria y de educación especial, si bien no pretende ninguna generalización de los hallazgos, si permite un acercamiento a las vivencias de protagonistas comunes, ordinarios que dan cuerpo y vida de manera específica a la propuesta de integración educativa.

Las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI que inicia, se han caracterizado por acelerados cambios en diversos ámbitos: económicos, políticos, geográficos, sociales y culturales. La sociedad actual vive en la globalización de ideas, economías e identidades, se implican nuevas y diversas formas de interrelación humana y ante el mundo, de hecho parece que el mundo, con las fuerzas de la naturaleza y sus condiciones actuales nos embate e impulsa a diferentes situaciones de las imaginadas apenas hace algunos años.

La educación con toda su complejidad, forma parte nodal de estas redes de resignificación de nuestras sociedades contemporáneas. De ahí, la importancia de lograr dilucidar la forma en que se entretujan los hilos que dan forma a las propuestas o intentos innovadores en la educación.

En México, las tendencias mundiales demarcan a partir de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que inicien una serie de reestructuraciones al Sistema Educativo Nacional, entre ellos el de la reorientación de los Servicios de Educación Especial. Como consecuencia, la educación en general esta atravesando un

marasmo que remueve todas sus estructuras, o al menos esto se plantea en los documentos y propuestas declaradas por las autoridades.

El Sistema Educativo experimenta a la fecha cambios en los planes y programas de estudio, el enfoque educativo, materiales de apoyo, en la forma organizativa del centro escolar por proyectos de centro escolar y colegiado de profesionales, propuestas de actualización y promoción profesional mediante una Carrera Magisterial. Además, la propuesta de integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales al currículo básico general, y de su integración escolar a las escuelas regulares.

En el nuevo modelo Educación Especial establece dos modalidades de atención para la Integración Educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales: Las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM). Es a la modalidad de USAER hacia donde se dirige el interés de la presente investigación en miras de ofrecer una visión cercana de las implicaciones que esta propuesta integradora tiene para el personal de educación especial en las escuelas primarias regulares.

En la primera parte del trabajo reconsidero el devenir de la conceptualización de los sujetos como anormales o diferentes. La manera en que la escuela ha institucionalizado la condición de segregación de estas personas para constituirlos en sujetos de educación especial, ya sea por motivos asistenciales o terapéuticos, pero al fin y al cabo marginados y estigmatizados.

También retomo la visión de la propuesta de Integración Educativa y como se articula con la vieja historia de Educación especial en nuestro país. Por mucho tiempo, Educación especial también ha construido una relación y una dinámica propia en los servicios que ofrece. Con los nuevos planteamientos de reorientación, existe una demanda que implica enfoques diferentes de la acción educativa, relaciones amplias e interdependientes entre la escuela regular y la especial, entre los agentes involucrados en la atención de estos alumnos y alumnas, en redimensionar el ejercicio de derechos humanos de grupos hasta ahora

marginados de muchas maneras, en replantear profundamente nuestra interacción educativa ante los sujetos con necesidades educativas especiales, como personas.

En el fuego entrecruzado que todos estos cambios plantean, ubico los cuestionamientos que dirigen esta investigación acerca de los docentes de apoyo de la USAER N° 20: por una parte, identificar las interacciones de los maestros de apoyo hacia los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), y por el otro, identificar los aspectos relevantes en las acciones que realiza y como las asume en relación al proceso de integración educativa.

En el segundo capítulo describo las condiciones que van dando cauce a las delimitaciones metodológicas de enfoque cualitativo retomadas. Parto desde las inquietudes desencadenadas ante el reto de asumir el rol de investigador, para retomar tan de cerca el hecho educativo, redescubrirlo de manera diferente, ... a distancia para apreciar lo que ocurre, tratar de llegar más al fondo y al significado de los hechos.

Así también, refiero las razones que fueron determinando a la observación participante y la entrevista, como técnicas para realizar el acopio de información sobre los hechos de la interacción didáctica en el aula de apoyo con los alumnos con NEE, además de las ideas y opiniones de los docentes de apoyo respecto del proceso de integración educativa de estos alumnos. A través de estos instrumentos delimite algunas categorías que permitieron establecer elementos de interrelación que desarrolle en el siguiente capítulo.

En el tercero y último capítulo presento los elementos nodales del trabajo, el recuento de los hallazgos obtenidos, con base a los aspectos observados en el discurso del docente y en su práctica docente; el análisis de la conducta verbal y no verbal de la interacción en el aula de apoyo, así como del lenguaje formal e informal del docente. Todos estos datos, permitieron reconocer algunas de las implicaciones que tiene para el maestro de apoyo de educación especial la implementación de la Atención de niños con NEE con la propuesta de integración educativa y escolar en la escuela primaria regular.

Entre las reflexiones más sobresalientes, se manifiesta que los docentes de apoyo retomados en la presente investigación, de una u otra manera se enfrentan a requerimientos diferentes a los que se han establecido y mantenido durante tantos años, el proceso de integración educativo lo viven de una manera aun muy ajena a pesar de su disposición y aceptación a dicha propuesta. La practica docente observada enfatiza los aspectos socioafectivos, que impactan positivamente el avance académico y de socialización de estos alumnos, aunque en otros puntos no difiera mayormente de las prácticas y pensamientos idealizados de la educación regula, y comparte sus paradojas e incertidumbres.

Finalmente, todo ello nos permite considerar algunas conclusiones de hasta donde la integración educativa es o no una utopía, pero desde una vivencia muy particular de ambos docentes de apoyo en la dinámica compleja de las interacciones educativas en una escuela primaria regular. Pues a fin de cuentas, son estos microespacios donde se cristalizan los propósitos educativos de múltiples formas, son estos agentes activos con sus saberes, sus temores, inquietudes, sus resistencias e ilusiones los que dan significado y forma específica a los ambiciosos enunciados educativos.

# **CAPITULO I**

## **EL DOCENTE DE USAER ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

## VISIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

### 1.1 Antecedentes

Al mirar en retrospectiva para buscar la delimitación de la concepción de lo normal y anormal en la conducta de los seres humanos, parece diluirse como una historia en la que esta condición aparece siempre presente; no obstante, en lugar de sólo darla por hecho, es conveniente reflexionar cómo ha sido esta relación, que condiciones específicas perfilan a los docentes de educación especial que los atienden, y cómo profundizar y entender el sentido que toma su incorporación a los centros de educación regular en la actualidad.

La interacción social cotidiana de las personas permite la construcción y reconstrucción constante de sus conceptualizaciones, desde el momento histórico, político y social específico que vivan. La conceptualización del sujeto normal o anormal es una producción social, entendiendo que esta *“es la creación de nuevos sentidos, de nuevas significaciones que, insertas en redes simbólicas pretenden generar verdades respecto a los objetos que ofrece la realidad inmediata... se orienta a dar cuenta de lo **real**”*<sup>1</sup>; así emerge el sujeto normal o anormal, con base a lo que representa y asume de su entorno social; que además responde a los parámetros prevalecientes de cada sociedad. Berger y Luckman (1972) mencionan como esas experiencias compartidas, el lenguaje las objetiva y convierte con base del conocimiento que tenemos unos de otros, donde nos ubicamos en la sociedad con denominaciones que nos delinear, entre los *normales* o los *diferentes*.

A través de su existencia, la escuela como institución social privilegiada por su influencia en el desarrollo y socialización de los individuos, también ha marcado una distinción entre los sujetos para que tengan acceso a ese proceso educativo, de ahí que inicialmente no todos pudieran asistir, y posteriormente no a las mismas escuelas (Flores, 1995) Así entonces, la Educación Especial, a lo largo de su historia responde a la diversidad educativa con segregación hacia estas personas; para comprender más específicamente el porqué de esta respuesta, conviene ubicarnos en el desarrollo de esta perspectiva de la educación especial en las diferentes sociedades en su contexto histórico.

---

<sup>1</sup> Cantón Arjona Valentina (1995) El sujeto una producción cultural. En Revista Pedagogía. Tercera época. Vol. 10 Núm 3. Universidad pedagógica nacional. p.24.

Podemos reconocer los inicios de la Educación Especial en el siglo XX, aunque las personas con deficiencias y malformaciones orgánicas han existido desde la antigüedad. La valoración y atención de estas personas ha sido diferentes en cada momento histórico; sin embargo, la respuesta de rechazo prevalece en la mayoría de los grupos sociales. Entre los romanos, por ejemplo, las personas diferentes eran motivo de espectáculo. En la edad media les atribuían posesión diabólica por lo que eran torturados y exorcizados, aunque también en casos menos severos se les acogió en conventos para su asistencia y cuidado (Lus, 1995).

En el siglo XIX, el llamado período de las instituciones, la atención consistió principalmente en la asistencia básica de los "enfermos" (enfoque asistencial) y luego, con esa atribución del padecimiento se empezó su tratamiento con medicamentos para curar su comportamiento (enfoque médico); sin embargo, las personas diferentes no mejoraban, morían recluidas y segregadas. Posteriormente, se reconsidera la utilización de acciones de rehabilitación específica para mejorar las habilidades y funciones dañadas (enfoque terapéutico), de ahí que proliferaron las clínicas y centros de atención especial (Toledo, 1981)

En la década de los sesenta, se reconoce la posibilidad de educación para los deficientes y surge el maestro de educación especial para educar al "retrasado mental", al "atípico", que podía ser educado pero no en la escuela *normal*, ni por el maestro común, sino por un especialista. A finales del siglo XX el planteamiento cambia a procurar la educación de todas las personas con necesidades educativas especiales con equidad, que permita una normalización y desarrollo pleno en la sociedad (enfoque educativo).

La atención de los alumnos en educación especial y de los docentes responsables de su atención, no evolucionó de manera independiente, sino siempre determinada por las condiciones económicas, culturales y políticas generales prevalecientes en cada sociedad específica que daban pie a un modelo educativo. En la educación en particular, el enfoque vigente en la sociedad es el que también ha delimitado la forma de interacciones escolares

para los centros especiales mediante un currículo paralelo, con expectativas muy bajas y limitadas para estas personas.

En México, la educación en general parte de los modelos retomados del exterior; los avances de otros países llegan por lo regular muy tardíamente y son acogidos como novedosos en nuestros marcos de referencia. En particular, la Educación Especial sigue el mismo patrón y por consiguiente, se han presentado los diferentes enfoques de atención ya apuntados, durante el siglo pasado, incluso se mantienen vigentes la mayoría de ellos, pues existen aun centros de salud mental (hospitales psiquiátricos), internados, centros de educación especial, clínicas, terapias y centros de rehabilitación; por lo que aun es limitado el avance hacia un enfoque educativo en la atención a las personas con requerimientos especiales en su educación.

## **1.2 La educación especial en México.**

Desde el México colonial ha existido una interacción social específica con las personas “anormales”, que enfatizó preocupación por cuidar y proteger a las personas enfermas mentales en hospitales –Hospital de San Hipólito en 1566-, donde su atención era primordialmente asistencial, reclusos y alejados de los demás.

Gudiño (1998), encuadra desde una visión institucional, como la historia de la Educación Especial se engloba en cuatro etapas:

- Primera etapa comprende de 1867- 1932.
- Segunda etapa de 1935 a 1958.
- Tercera etapa de 1959 a 1966.
- Cuarta etapa de 1970 a 1994.

Se inicia la **primera etapa** en 1867, con el gobierno de Don Benito Juárez se brinda la atención educativa a personas con requerimientos de Educación Especial con la fundación de la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 con la Escuela Nacional de Ciegos (Secretaría de Educación Pública [SEP] 1981)

Para los hombres de la época de la Reforma, el liberalismo de la independencia mexicana implicó no sólo un pensamiento filosófico humanista que reconocía el valor de cada uno de los seres humanos, sino también una búsqueda práctica de las condiciones favorables para la realización de los valores individuales (Paredes y Sosa, 1998). La educación deja de ser un instrumento privilegiado de las elites para convertirse en un derecho universal y necesario para la plena realización humana. El Estado como representante de la sociedad debe asumir la responsabilidad de hacer llegar la educación a todos los individuos, es decir, hacer realidad la Educación Pública (SEP, 1994; Paredes y Sosa, 1998)

Con constantes y marcados altibajos ante la necesaria confrontación de intereses de grupos, estas expectativas van consolidándose a partir de la Constitución de 1824, con la fundación de la República; así, en 1842 por primera vez se declara la Educación obligatoria y gratuita para los menores de edad, llegando de 1856-1869, al establecimiento de la enseñanza ajena a toda doctrina religiosa y a la obligatoriedad de la educación primaria. Es también en este periodo que se plasman tales principios de la educación en la Ley Orgánica de la Instrucción Pública de 1867, se crea una institución de educación especial con la Escuela Nacional para Sordos (1869), marcando así el primer impulso educativo formal para las personas con requerimientos de educación especial (SEP, 1994; Gudiño, 1998).

Sin embargo, pese a las buenas intenciones y el gran avance que esto demarcó en su momento, es necesario reconocer que inicia también una construcción social del alumno de educación especial, delimitando más su *no ser* y *no estar* con los demás alumnos. Con la educación pública el espacio escolar se abrió para todos, exceptuando, por supuesto, a los “anormales”; ellos habrían de conformarse con un lugar segregado en las instituciones de educación especial.

Posteriormente en 1914 se organiza una escuela para débiles mentales en Guanajuato, y así paulatinamente ante el interés de diversas personas se fundaron en varios puntos de la República algunas escuelas para la atención de débiles mentales. En 1929, se gesta el primer intento de institucionalización de la Educación Especial con la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Mental (SEP, 1981).

**La segunda etapa**, considera el planteamiento definitivo de institucionalización de la educación especial en 1935, cuando el Doctor Solís Quiroga incide para que se incluyera en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección por parte del Estado de los débiles mentales, así como la creación de escuelas especiales (Instituto Médico Pedagógico, la Clínica de la Conducta y de Ortolalía y el Instituto Nacional de Psicopedagogía) para la atención de estos niños. Lo anterior incidió para que en 1943 se inaugura la escuela para maestros de Educación Especial con especialidad en débiles mentales y menores infractores; a los que se agregan en 1945 atención para ciegos y sordos y en 1955 la de lesionados del aparato locomotor (SEP, 1981).

En la **tercera etapa** se registra la fundación en 1960, de las escuelas Primarias de Perfeccionamiento N° 1, 2, y para 1961 la N° 3; estas escuelas proliferaron hasta establecerse diez en el D.F y doce en el interior del país. Poco después, en Córdoba, Veracruz , se inauguró la escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en 1962, en el mismo año inicio la escuela mixta para adolescentes, en 1963 se separa esta atención para jóvenes varones de la de adolescentes mujeres (SEP, 1981).

Después de más de dos décadas de lentos pero importantes avances al respecto en toda la República, se perfila la **cuarta etapa**: en 1970 se consolida finalmente un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial, con la creación a nivel nacional de la Dirección General de Educación Especial, que queda a cargo de la Profesora Mayagoitia así, se inicia en 1976, la atención en grupos integrados en las escuelas primarias regulares a niños con problemas de aprendizaje y los Centros de Rehabilitación y Educación Especial, así también tiene lugar el establecimiento de las primeras coordinaciones de educación especial en las entidades federativas (SEP, 1981).

En 1980, bajo la dirección de la Doctora Margarita Gómez Palacios, las Coordinaciones de Educación Especial se convirtieron en Jefaturas de Departamento en todos los Estados del país. En este periodo se promueven un gran número de innovaciones psicopedagógicas,

institucionales y de investigación en diversos aspectos educativos (SEP, 1981; SEP, 1985a; SEP, 1996 y Gudiño, 1998).

A partir de entonces se delimitaron políticas para educación especial, pero bajo un enfoque aún clínico y sobretodo terapéutico; es decir, interacciones educativas primordialmente de rehabilitación (un cuerpo de especialistas para atender cada una de las fallas correspondientes) con lo que se intentó lograr la normalización de las personas con discapacidad (Guajardo, 1998a).

Aun con el gran auge humanista en la educación, y con las bien intencionadas ideas, la capacidad de ser sujeto del individuo con características especiales, siguió siendo cuestión de especialistas, quienes buscan atender muy puntualmente los déficits de la persona para que supere sus fallas, dejando de lado lo medular, la manera en que le conceptualizamos y lo determinamos los demás en nuestro propio proceder, con nuestra incapacidad de concebir que no son sus fallas sino sus características, sus diferencias las que forman parte de su “ser sujeto”; con esas cualidades y necesidades, no era sólo buscar corregirlas, sino más bien reconocerlas y valorarlas en su globalidad, en su integridad, como aquello que da sentido y esencia a las personas, cualesquiera que ésta sea.

### **1.3 La política de integración educativa**

Es hasta hace poco que en nuestro país, tal perspectiva, retoma los fundamentos en las políticas internacionales asumidas para la atención de las desigualdades de oportunidad educativa, y más específicamente, desde 1994, con los acuerdos de Salamanca en España, han retomado nuevos bríos las acciones hacia un enfoque educativo con propósitos de integración, mediante los cuales se pretenden brindar más y mejores oportunidades educativas a las personas con necesidades educativas especiales dentro del contexto escolar ordinario, en relación y convivencia con todos los demás alumnos.

Estas propuestas también están inmersas en una serie de cambios que se impulsan para todo el Sistema Educativo Nacional con la Modernización Educativa, planteada a partir de 1992. Todos estos replanteamientos han implicado un fuerte marasmo al interior del sistema

educativo para todos sus agentes (autoridades, docentes, alumnos, padres y grupos sociales)(SEP, 1997).

Son múltiples los aspectos replanteados concurrentemente y sin mucha claridad, al menos para los maestros frente a grupo y autoridades inmediatas - quizás para los investigadores y encargados de alto nivel si estén claros – como son: nuevos planes y programas con nuevos enfoques, nuevos materiales de trabajo y libros de texto, demandas de trabajo colegiado, reuniones de consejo técnico ya no de contenido puramente administrativo, participación en carrera magisterial y cursos de actualización con finalidad de mejora salarial, evaluación de aprovechamiento de los grupos de alumnos, entre otros.

Todo éste conjunto de acciones mencionadas, han impactado en las actividades escolares de manera significativa, aunque no siempre positiva, debido a que muchos maestros y autoridades se encuentran desconcertados ante las nuevas demandas que indican los replanteamientos citados.

Además, el incumplimiento de las autoridades correspondientes para proporcionar oportunamente los recursos y apoyos para el proceso educativo, desmotiva a los actores e interfiere en el desarrollo de las propuestas planteadas, las exigencias administrativas en constante contradicción con las propuestas pedagógicas, por lo consiguiente, se observa una amplia incertidumbre en las actividades escolares que dificultan el avance hacia las metas planteadas por el Nuevo Modelo Educativo.

Retomando la comprensión de la educación escolarizada en un marco de equidad y justicia en la diversidad, se impulsa a la atención orientada por un *modelo educativo*, que elimina necesariamente el *enfoque clínico*. Las escuelas ahora se deben sustentar en una concepción donde se perciben las necesidades educativas especiales como inherentes al contexto y donde se requieren adecuaciones curriculares:

*“... el alumno que con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente” (Guajardo, 1998:6)*

Desde esta lógica, las necesidades educativas especiales tienen su origen en la interacción del alumno con el centro educativo, con el currículo escolar, ya que es en esa relación donde surge la necesidad (González Manjón, 1994). Además, porque esa interacción incide de manera diferente en cada alumno: aun con la misma discapacidad un alumno es diferente de otro por el contexto específico. Por ello, parte importante en la atención a las NEE es reconocer los apoyos necesarios en cuanto a equipos especiales, estrategias de enseñanza o adecuaciones al currículo. En sí, es importante reconocer todo lo que implica a la interacción didáctica en el aula, en la escuela y en la comunidad para que fructifique en una autonomía personal e integración social del educando (Puigdellivol, 1996). Otras posturas plantean una nueva concepción de la escuela y la educación más allá de la integración en la que se reconozca el derecho a la diferencia y a su valoración para el enriquecimiento humano (Gimeno, 1997; Pérez y Prieto, 1999).

Hasta la década de los noventa, la atención que Educación Especial había brindado, a las personas con necesidades educativas especiales, eran intentos de integración en las escuelas regulares con sus modalidades complementarias (grupos integrados A y B, atención a niños sobresalientes), pero la reestructuración en el país de este nivel educativo, lleva profundas modificaciones a las prácticas y acciones implementadas por largo tiempo. Se convierte en una modalidad de la Educación Básica, se deja atrás el currículo paralelo para asumir el currículo básico para todos los niños; se termina así, con el sistema paralelo de educación, así entonces, los centros especiales se abren a brindar educación de calidad<sup>2</sup>.

Para impulsar y coordinar las acciones de la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales se requirió la reorientación<sup>3</sup> de los Servicios de Educación Especial hacia dos modalidades de atención; por una parte, las Unidades de

---

<sup>2</sup> SEP Dirección de Educación Especial (1996) Cuadernos de integración escolar N° 6, México D.F p 8.

<sup>3</sup> Guajardo, R. E. 1998 Op cit p 4. En la llamada Fase I en que la educación especial pasa a formar parte de Educación básica con la misma normatividad, evaluación y de certificación.

Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) y por otra, los Centros de Atención Múltiple (C.A.M.); por ello se ha mal entendido la integración educativa y social como responsabilidad y trabajo de educación especial y no de toda la comunidad escolar y social<sup>4</sup>.

Cabe aclarar que la USAER se concibe como un equipo de apoyo técnico, conformado por recursos humanos especializados, que brindan apoyo y orientación a la escuela regular en general para la atención de las necesidades educativas especiales de sus alumnos. De este equipo de especialistas, es el maestro de apoyo, quien tiene una incidencia más directa en la escuela regular para la integración de los alumnos con NEE con o sin discapacidad.

#### **1.4 El maestro de educación especial**

Aun cuando la Educación de personas con discapacidad en nuestro país se remonta a la época juarista (1867), es hacia 1943 que se establece la perspectiva de un maestro especializado para la atención de estos sujetos, así se creó La Escuela de Formación de Maestros Especialistas en Educación para Anormales Mentales y Menores Infractores (SEP, 1981). Esta acción demarca importantes límites entre quienes son los encargados de la atención educativa de estas personas, delinea una mayor distancia entre la escuela regular y los espacios segregados para los alumnos especiales, los maestros regulares y los maestros especiales, la sociedad de los normales y los reductos de los defectuosos (Adame, 1998; Gudiño, 1998).

A esta especialización le sucedieron otros espacios de preparación profesional para diferentes discapacidades (sordos, ciegos, problemas neuromotores, etc.) incluso ya no sólo las afecciones visibles, sino también a las invisibles como los Problemas de aprendizaje (Paredes y Sosa, 1998), que hasta la fecha han proliferado estos centros de manera amplia en algunas partes del país. Se configuró así una identidad muy específica del Maestro de Educación Especial y del sujeto al que se encamina su tarea. Cabe mencionar, que el estado de Chiapas, no cuenta con estos centros de especialización; la formación de los

---

<sup>4</sup> Guajardo, E. 1996 Op. Cit. Pp. 3-4 El autor delimita como integración escolar el trabajo de USAER y de integración educativa al CAM cuando retoma el currículo básico de educación regular.

especialista se ha realizado por centros ubicados en otros estados y/o como en el caso de los docentes en esta investigación, a través de la experiencia de insertarse a trabajar con alumnos discapacitados.

En México la Educación Especial se estructura definitivamente en la década de los setentas; con toda una larga historia e influencia de atención médica hacía las personas con discapacidad, dicha estructura se mueve con un marco primordialmente clínico - terapéutico en el que la atención ofrecida era para que los alumnos se rehabilitaran de sus enfermedades o déficit; las prácticas docentes eran dirigidas a procurar espacios y acciones de rehabilitación en los centros de educación especial (Gudiño, 1998 y Flores, 1998).

Los Servicios referidos generalmente eran otorgados por especialistas (aprendizaje, lenguaje, psicología, medicina) que mantenían un contacto directo, cara a cara, con los niños discapacitados, en forma individual y en pequeños grupos (los grupos eran reducidos) en la mayoría de los casos, lo cual permitía una atención constante, con actividades y ejercicios sobre la base del nivel conceptual de los niños, todo esto con la finalidad de que los problemas fueran superados cuanto antes, aunque en los casos severos se enfatizaban más bien únicamente actividades de auto cuidado, trabajando con un currículo paralelo al de la educación básica .

El organigrama general de educación especial es similar al de las escuelas regulares (supervisor, director, docentes especialistas y secretaria) por lo tanto, persiste el status de jerarquía con sus implicaciones en las practicas laborales correspondientes de cada uno, incluso el status maestro – alumno en realidad es el mismo que en la escuela regular, con la única diferencia en el reducido número de niños atendidos por docente, la conciencia de los fines educativos, los valores y actitudes subyacentes en general son cuestiones que también han sido poco reflexionados y profundizados en la práctica docente de estos profesionales.

En los Centros de Educación Especial, el maestro especialista en aprendizaje estaba a cargo de los alumnos con la colaboración de los otros especialista (médico, terapeuta de lenguaje,

psicólogo, trabajador social), el trabajo se sustentaba desde la visión de una pedagogía especial que coadyuvara al avance del alumno en su desarrollo, sin embargo, las expectativas generalmente eran bajas y los resultados una prolongada vida segregada, pues el contacto con la vida común y corriente de cualquier persona estaba fuera del currículo paralelo, estableciéndose también una vida paralela para estas personas (Gudiño, 1998). Estos centros son los que en la reorientación se ubican como CAM,

Los servicios complementarios establecidos dentro de las escuelas primarias regulares, contaban también con un maestro de aprendizaje, quien atendía directamente al grupo de alumnos con dificultades en el aprendizaje, en colaboración de otros especialistas que apoyaban periódicamente con las orientaciones respectivas de su área. Estos servicios son los que se transforman en USAER, los cuales continúan trabajando en las escuelas regulares pero con una acción diferente a la hasta entonces realizada.

La USAER queda constituida como un equipo de apoyo técnico, conformado por: maestros de apoyo que permanecen en las escuelas regulares, un equipo itinerante con atención en comunicación, psicología y trabajo social, un director, y en los casos que lo requieran también otro tipo de especialistas (en ciegos, trastornos neuromotores, discapacidad intelectual, etc). A este equipo es al que le compete impulsar el proceso integrador al interior de las escuelas regulares (SEP, 1996)

De forma específica, el docente de apoyo es la persona clave para este impulso, es quién permanece y se compenetra de manera más constante con los alumnos, atiende más directamente a los menores con NEE y da seguimiento a las diversas acciones de orientación, apoyo y elaboración en cada escuela, de ahí la relevancia de su experiencia en este proceso.

### **1.5 La educación especial en Chiapas.**

En Chiapas, lugar donde se desenvuelve la presente investigación, la educación en general vivió un largo letargo debido a condiciones geográficas, económicas, políticas y sociales muy limitadas a pesar de su gran potencial de riquezas naturales: por su gran extensión y accidentada orografía es de difícil acceso en gran parte de los municipios, conformados principalmente por población rural, y la enorme distancia que le separa del centro del país. Crearon un abismo, pues el gobierno en su eterna política centralista poco hizo por brindar las condiciones de infraestructura necesarias para ofrecer al estado chiapaneco la comunicación y el desarrollo educativo que otros estados disfrutaban.

Han sido grandes los esfuerzos que en los últimos años se han procurado para ofrecer más y mejores condiciones de educación y de vida a toda la población en nuestro estado; sin embargo, por la enorme brecha creada durante siglos, aun se enfrentan grandes distancias para lograr los objetivos e ideales de bienestar a que aspira y merece la población; es lamentable reconocer que en la actualidad, Chiapas es uno de los estados de la República con mayores rezagos educativos en todos los niveles (INEGI, 1992).

La Educación Especial en el estado de Chiapas también estuvo demarcada por las condiciones generales prevalecientes en el estado. Es hasta 1971 que se abre el primer espacio de educación especial, en la ciudad capital, Tuxtla Gutiérrez, con la fundación de la Escuela de deficiencia mental; en 1972 se inicia la Clínica de audición y lenguaje, y en el período de 1976-1978 se logran establecer escuelas de educación especial en Comitán y San Cristóbal de las Casas (SEP, 1985b)

Para 1979, se confiere el nombramiento de la Coordinación de Educación Especial en el estado a la Profesora Consuelo Moguel Estrada, y en ese mismo año, es autorizada la implementación de atención de grupos integrados en escuelas primarias regulares para apoyo de los niños con problemas de aprendizaje, este tipo de atención, poco a poco fue ofertada, en las diversas ciudades del estado, proliferando así este servicio educativo complementario

En 1980, debido al gran aumento de población demandante, se generó la reestructuración de los servicios de educación especial en el estado, permitiéndose la separación de las áreas de Audición y lenguaje, las cuales constituyeron entonces la Escuela de Audición en el turno matutino y en el turno vespertino con el área de lenguaje y aprendizaje como Centro Psicopedagógico con lo cual se avanzó ampliamente en la atención requerida, tanto para atención de tipo complementaria como indispensable (SEP, 1985b)

Tapachula en 1980, da sus primeros pasos en el terreno de la educación especial proporcionando servicio a niños con deficiencia mental y sordos, e iniciándose finalmente con la Escuela de Educación Especial. También para entonces se fortalecen las Coordinaciones de Educación Especial en los estados y se crean las asesorías técnicas para un apoyo en diversas áreas (SEP, 1985b)

El Centro de Educación Especial en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez es inaugurado en 1982, así también, se implementan las asesorías de Audición y Psicología. A fines de ese mismo año se genera, con carácter nacional, la descentralización de los niveles de Educación Especial y de Educación para Adultos, transfiriéndose a cada uno de los estados: por ello, la Coordinación de Educación Especial pasa a formar parte de la Subdirección General de Educación Básica, ahora como Departamento quedando entonces en el cargo la Profesora Consuelo Moguel Esteban, que venía fungiendo como encargada de la Coordinación. Se crean en 1983 las asesorías en las áreas de Trabajo social, Educación sexual y Lenguaje. Así mismo se establecen grupos integrados en algunas escuelas primarias de las localidades del Jobo, Copoya, la ciudad de Chiapa de Corzo, y en la ciudad de Cintalapa se funda la Escuela de Educación Especial .

En 1986, queda a cargo de la Jefatura de Educación Especial en el estado la Licenciada Aída Ruiz Melchor quién, entre otras acciones, impulsó el establecimiento de los grupos integrados “B” y a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, en escuelas primarias regulares, con lo que se incidió de manera importante en los apoyos educativos complementarios que se ofrecen dentro de las mismas escuelas. El inicio de atención a

niños sobresalientes fue con el entonces Proyecto C.A.S. (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) que principia en 1987 en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez y Chiapa de Corzo.

Como puede apreciarse en la reseña histórica presentada, el avance para atención en educación especial ha sido inicialmente muy lento, pero poco a poco y a recientes fechas se han realizado logros más amplios. A la fecha, en el estado de Chiapas se cuenta con una cobertura más amplia en cuanto a los tipos de servicios (Trastornos de Audición, Trastornos de Lenguaje, Trastornos Neuromotores, Déficit Intelectual, Dificultades de Aprendizaje, Atención a Niños Sobresalientes, Trastornos Visuales, etc.), ofreciéndolos en:

❖ ***Centros de Atención Múltiple.***- Instituciones para las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales que requieren de apoyos más permanentes y que no cuentan con condiciones para integrarse a centros de educación regular. Estos servicios se ofrecen en diferentes modalidades escolarizadas:

- *Inicial* .-Brinda atención y estimulación temprana para alumnos de 45 días a 4 años de edad,.
- *Preescolar y primaria.*- Ofrece la educación básica para alumnos de 5 a 15 años de edad.
- *Alterno.*- Apoya alumnos con NEE en turno alterno al que se encuentran integrados a otro centro educativo regular.
- *Laboral.*- Ofrece capacitación e integración a la vida productiva de personas mayores de 15 años.

❖ ***Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.***- Instancia que brinda apoyos a la escuela regular para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de la educación básica (preescolar y primaria)

En los últimos años ha incrementado el número de centros y de localidades que cuentan con estos servicios en la entidad.. En el cuadro de la siguiente página podemos observar particularmente la manera en que se encuentran distribuidos los servicios en el estado.

## SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO DE CHIAPAS

SERVICIO LOCALIDAD	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE			UNIDAD DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
	Escuela	Laboral	Alternativo	
Acala			*	*
Arriaga	*			**
Bochil				*
Cacahoatán				*
Chiapa de Corzo	*			
Chilón	*			
Cintalapa	*			**
Comitán	*	*		**
Copainalá	*			
Escuintla	*			
Estación Juárez	*			
Huixtla				*
Jiquipilas				***
Larrainzar				*
Las Margaritas				*
Motozintla				*
Ocosingo	*			
Ocozacoautla	*			*
Palenque	*			*
Pichucalco	*			*
Pijijiapan	*			
Reforma	*			*
Suchiapa	*			
San Cristóbal Las Casas.				***
Tapachula	**	*		***
Tecpatán	*			
Tenejapa				*
Teopisca				*
Tonalá	*		*	*
Trinitaria				*
Tuxtla Chico	*			
Tuxtla Gutiérrez	*****	*		*****
Villa de Acapetahua				*
Villa Corzo	*			**
Villaflores	*			**
Villa las Rosas				*

Relación de Servicios en el Estado de Chiapas. SECH Mayo 2001.

De esta manera, podemos apreciar que para el 2002 el nivel de educación especial en el estado de Chiapas ofrece servicio en 36 localidades (todas cabeceras municipales), contando con 76 centros de atención en sus modalidades de Centros de Atención Múltiple (C.A.M.) y de Unidades de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) para el apoyo pertinente a las necesidades educativas especiales de la población.

La tendencia actual apunta a un marcado interés por la ampliación de los servicios, particularmente las USAER, por la atención que brindan dentro de los propios centros escolares regulares y la cobertura que permiten- esto con base a lo delineado a nivel nacional<sup>5</sup> -, tanto en número de centros así como, cubrir un mayor número de localidades que permitan el acceso de estos servicios a la mayoría de la población .

## **1.6 La USAER N° 20**

La actual USAER N° 20, tiene sus inicios en 1987, con el antes mencionado Proyecto CAS, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez; los y las docentes que participaron como pioneros en este proyecto provenían del nivel de educación primaria, eran docentes frente a grupo, ya que el trabajo requería el manejo de grupos regulares además del grupo de atención especial de niños sobresalientes; todos estos docentes contaban con alguna especialidad en áreas como español, ciencias naturales o psicología; se contaba también con una Coordinadora y dos psicólogos como apoyo técnico para operar en las ocho escuelas primarias regulares participantes.

En 1992, el referido proyecto se establece formalmente como servicio de educación especial, con la denominación Unidad de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes sobresalientes (Unidad CAS) y se complementa su estructura de personal de la siguiente manera:

- ▶ Una directora.
- ▶ Una secretaria.

---

<sup>5</sup> Guajardo, E. 1998a Op. Cit. Pp 9. La intención es ampliar la cobertura al interior de las escuelas regulares, pues a través de ellas se atiende a un mayor número de alumnos, y al mismo tiempo se fortalece el trabajo de los profesores regulares con la sensibilización y apoyo pertinentes que pueden manejar con la diversidad educativa en sus aulas.

- ▶ Ocho docentes ubicados en escuelas primarias
- ▶ Una trabajadora social.
- ▶ Una psicóloga.

Así conformado el personal, se brindaba el apoyo de manera más completa. Conviene mencionar que la atención otorgada con este programa, a pesar de ser muy rica y amplia, pues contemplaba un trabajo de “irradiación escolar”<sup>6</sup> en el que se beneficiaba a los niños talentosos pero también a los grupos en general de la escuela, - no dejaba de tener una tendencia segregadora, ya que los niños que participaban en el grupo CAS de alguna manera se convertían en élite dentro de la escuela.

A partir de 1997, cambia la Unidad CAS a *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)* conforme a la reorientación planteada por el departamento de educación especial en el estado, con base a la política de integración educativa nacional ya establecida desde 1994. Este cambio llega repentinamente aunque sin mayor trascendencia ya que únicamente se cambio de nombre pero la operación del servicio continuaba igual, con atención a los niños sobresalientes, incluso se convino el nombre como USAER CAS, con lo cual se distinguía el tipo de atención que brindábamos de las que daban apoyo a alumnos con dificultades para el aprendizaje.

Para el ciclo escolar 1998-1999, la USAER N° 20 replantea su atención a los alumnos con N.E.E. como lo demarca la propuesta de integración educativa nacional. A la unidad 20 se integran una especialista en comunicación y dos docentes más, completando una plantilla de diez docentes y un equipo paradocente más completo.

A partir de ese momento en la unidad N° 20 se viven momentos de fuerte crisis pues la mayoría del personal no tenía experiencia de trabajo con niños con dificultades de aprendizaje y discapacidad. Prevalecía la incertidumbre respecto qué y cómo iniciar la operación de apoyo en las escuelas, nadie sabía el rumbo preciso: autoridades, directivos o docentes. Así, se gestan las contradicciones frecuentes entre las propuestas de unos y las

---

<sup>6</sup> SEP DGEE Paquete didáctico para el proyecto de Atención a niños con CAS en el nivel primaria. México, D.F. 1991.

disposiciones de los otros, por lo cual, en particular en la USAER 20 fue necesario retomar espacios de análisis y discusión de documentos, confrontación de experiencias con personal de otras unidades que contaban con más y diferentes experiencias con dificultades en aprendizaje o discapacidad; sin embargo continuaba la contradicción y ambigüedad en los planteamientos, prolongándose esta situación hasta dos años después.

Bajo estas condiciones inició su reorientación la USAER 20, a través del presente ciclo escolar 2001-2002 se participó en diversos cursos y reuniones técnicas a partir de las cuales se han estructurado algunas acciones para estimular el avance integrador en las escuelas en que se presta el servicio. El desarrollo de la presente investigación se ubica en este momento de transición, con el interés de conocer cómo vive este proceso de cambio el docente de apoyo en su quehacer cotidiano, qué tipo de interacciones se gestan con el movimiento integrador de los niños con necesidades educativas especiales en la escuela primaria regular.

### **1.7 La escuela primaria ante la diversidad educativa**

Son muy variadas las respuestas que los docentes asumimos ante la diversidad educativa de los alumnos, sin embargo, por lo general los niños o niñas con dificultades en el aprendizaje o de conducta cuentan con una disposición negativa de los profesores y de la comunidad escolar (Blanco, 1997).

La interacción educativa se torna muy contradictoria y ambivalente para docentes y alumnos. Por una parte los profesores planteamos como base ideal de nuestra labor el enseñar a los niños y niñas, pero cuando estos presentan dificultades tal labor se torna controvertida; así mismo, en los menores, la curiosidad e interés natural para aprender decae ante los continuos fracasos escolares que van acompañados también de la valoración negativa de sus profesores y compañeros: “él no sabe” “¿Qué no entiendes?” es el discurso común hacia el niño con dificultades, y el mismo niño se reconoce como “Es que soy flojo”, “No sé”, etc.

La respuesta común a las dificultades en el aprendizaje o de conducta son la reprobación, rechazo y segregación (Gudiño,1998). Los profesores preferimos que los niños con dificultades sean atendidos en otros centros, con la idea de que en la escuela común solo deben estar los niños que pueden aprender fácilmente: nos alejamos de la premisa inicial de que en las interacciones educativas es precisamente donde los niños aprenden y desarrollan mejor sus habilidades.

Lo que ocurre cuando se encuentran los profesores y los alumnos en el aula implica una serie de relaciones que impactan de manera diversa no sólo a los aprendizajes académicos, sin los aprendizajes en general (Delamont, 1984). A ésta que referimos como interacción educativa, comprende la relación social en general que de manera constante, amplia y sutil entreteje una red compleja de significados y conductas en el aula (Jackson, 1991)

Los investigadores en el intento de comprender la naturaleza de los cambios producidos por las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje, han situado a las interacciones educativas como un aspecto fundamental de su estudio (Coll y Solé, 1996). Los primeros estudios de estas interacciones tratan de identificar las características personales de los profesores que impactaban en su eficacia docente; lo que llevó reconocer esta idea como una concepción excesivamente estática y esencialista de la personalidad del maestro, esto conduce a una búsqueda para relacionar la eficiencia con métodos específicos de enseñanza; los resultados contradictorios y la constatación de lo reducido que resulta esta conceptualización, permite hacia finales de la década de los cincuentas, considerar la vida de las clases como objeto de investigación.

Desde la óptica científica positivista de la pedagogía, psicología y de administración escolar la búsqueda de la eficiencia docente<sup>7</sup> desde hace décadas contrapone en gran medida a la realidad escolar, la eficiencia parecía reducirse a ciertas cualidades personales del docente o a ciertos métodos que al ser controlados y estandarizados redundarían en una educación eficaz. No obstante en contraposición en la década de los setentas las

---

<sup>7</sup> Flanders.R.R (1971) La cadena de acontecimientos en el aula. En: Flanders, R. *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya, Salamanca. El autor realiza amplias investigaciones de los acontecimientos en el aula que marcaron el estudio de la interacción escolar desde una perspectiva positivista, que coadyuvaron a mantener la idea de un modelo de docente y de técnicas eficaces.

conceptualizaciones de las ciencias sociales permiten redimensionar la interacción educativa de una manera más global, cotidiana y significativa, mediante la reconceptualización de las construcciones y representaciones sociales que ocurren durante la interacción social en el aula (Coll y Solé, 1996).

La Educación Especial comenta Saad (1999) colaboró a mantener esta posición marginadora en la escuela: fortaleció estas expectativas con la apertura de los centros especiales para las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje o conducta, donde los especialistas éramos los encargados de esta atención educativa y terapéutica, y en donde nuestra relación con el niño consistía en ayudarlo a corregir sus fallas – contrastadas siempre con nuestra normalidad, con *la normalidad*, recluidos en nuestros centros especiales, lejos de los normales. El profesor de escuela regular fungió como simple receptor y selector para canalizar a las escuelas especiales a todo aquel estudiante que no se ajustase a la norma, a lo esperado, con el *ideal* de niño, de alumno, de ser humano que la sociedad establece.

Actualmente con la reorientación de Educación Especial, el personal de apoyo docente en la modalidad de U.S.A.E.R. es considerada como la instancia técnico operativa que coadyuva a la orientación de alumnos, padres y profesores para la comprensión y apoyo pertinente para las N.E.E. de los niños. Así, la U.S.A.E.R tiene como finalidad colaborar para transformar la respuesta de rechazo y marginación en relaciones de comprensión y respeto hacia las necesidades específicas de aprendizaje y desarrollo dentro de la escuela regular.

La integración educativa como propuesta está implementada en todo el territorio, pero sin una evaluación e investigación en cada entidad a la par que permita vislumbrar el rumbo y los descabros que enfrenta, no sólo en su difusión, sino en su operación que es la cuestión esencial.

Entre las investigaciones publicadas Méndez y Col. (2000) en el Estado de San Luis Potosí, realizaron un estudio diagnóstico descriptivo de las actitudes de los docentes hacia

la integración educativa de diferentes niveles (inicial, preescolar, primaria, especial y secundaria); a través de una escala de actitudes y entrevistas semiestructuradas, encontraron como vínculo principal la formación docente para una actitud positiva para la integración. El estudio referido permite conocer lo que dicen los docentes en términos restringidos a su discurso, sin poder rescatar su hacer que finalmente es lo que demarca las interacciones en el aula, y con ello la construcción social de la integración.

Espinoza (2001) realiza un acercamiento a los Centros de atención Múltiple (CAM) en el Distrito Federal con la finalidad de reconocer elementos sobre la operación de los reajustes con la integración educativa; empleó un cuestionario y una entrevista a maestros, directivos y padres de familia, así como la observación. Como primera conclusión denota que la integración es un proceso no concluido, consecuencia de las condiciones sociales y culturales que mantienen bajas expectativas de maestros y padres de familia respecto de los logros en el aprendizaje de los niños del CAM, así como por importantes elementos de la interacción educativa que acontecen en las aulas. Con estos elementos, como la falta de actualización y de maestros especialistas en las diferentes discapacidades, implementan un grupo de apoyo entre los docentes y especialistas para una actualización que permita una mejor atención a las necesidades de los educandos y una diversificación de las estrategias de trabajo de los docentes.

Como podemos observar, la integración educativa es un proceso demarcado no sólo por la normatividad de numerosos discursos e ideales, de manera lineal, sino que está inmerso en la complejidad de las relaciones educativas, de las condiciones y necesidades reales y no sólo ideales, de los alumnos, docentes, padres de familia y autoridades. Ello hace importante que mediante estas incursiones de investigación al campo operativo de la integración educativa, podamos reconocer las condiciones en que esta propuesta opera en las escuelas, para permitir una evaluación que contraste nuestra realidad, no sólo desde la perspectiva de los documentos, leyes y normas que demarcan esta labor, sino en nuestra realidad escolar tal cual.

Conviene adentrarnos reflexiva y críticamente en este terreno para reconocer primero si retomamos dicha implementación y cómo se hace, pues no basta con hacer grandes y meritorias propuestas, sin tomar el cuidado de contrastar a la realidad que nos circunda y que puede contradecir en muchas ocasiones nuestros supuestos de modelo o “deber ser”. De no ser así, caeremos en los tradicionales problemas de contradicción entre lo que se dice y lo que realmente ocurre, sin reconocer los ajustes de fondo y necesidades reales que plantean las innovaciones.

La convivencia cotidiana (Heller, 1985), la interacción educativa como establece Viogtsky, hacia los niños y niñas que hemos mantenido marginados, menospreciados y no reconocidos, experimentan las contradicciones que actualmente se suscita desde el discurso y lo que realmente se vive en las prácticas docentes; reconocerlas forma parte de las posibilidades de alternativas y mejoras que permitan calibrar adecuadamente los avances u obstáculos.

Resulta fundamental iniciar también el análisis de esta situación al interior de los mismos docentes de educación especial de las U.S.A.E.R, que son los agentes delimitados y encargados de impulsar y operar dicha propuesta en de las escuelas regulares. Específicamente, en un aspecto tan obviado y sutil como las interacciones que establecemos; en los valores y actitudes que esta propuesta integradora requiere en su trabajo directo con los niños con necesidades educativas especiales en las aulas regulares, en las acciones de orientación y apoyo a los padres y madres de familia y a los docentes de primaria regular. Considero prioritario revalorar las condiciones y la forma en que estos ideales educativos se perciben y viven en el actuar de los involucrados en la U.S.A.E.R.

Por esto considero relevante identificar :

*¿cómo se manifiesta la interacción del docente de educación especial en el trabajo con niños y niñas con N.E.E en la escuela regular?*

*¿Cómo enfrenta este docente el implementar la propuesta integradora en la escuela primaria regular?*

A través de la presente investigación me interesa reconocer ***las interacciones del docente especialista de U.S.A.E.R. N° 20 con los niños y niñas con necesidades educativas especiales en la integración educativa en la escuela primaria regular.***

La Educación de los individuos es una labor fundamental que la sociedad realiza a través de las interacciones sociales que establecemos en múltiples ámbitos: familia, escuela, medios masivos de comunicación, iglesia, etc. Cada uno impacta de diversas maneras en la formación de las personas, ya sea de manera propósitiva o no. Es sin duda la educación escolarizada uno de los agentes principales en esa formación, donde las interacciones sociales, las actitudes y valores son aspectos que poco se reconocen y explicitan en la acción del docente y de los alumnos.

Bautista (1993) Guajardo (1998) Porras (1999) reconocen que la escuela debe considerar los elementos necesarios para que sea una educación de calidad, acorde con las necesidades educativas de cada individuo dentro de un contexto integrador a su medio, que posibilite mejorar sustancialmente y en todos sus aspectos las condiciones de vida de la población, como se reconoció mundialmente en Jomtien en 1990: en Salamanca, en 1994; en el Programa de Desarrollo Educativo de México, en 1995 y en la Conferencia Nacional de Huatulco, en 1997 (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; SEP, 1995 Y SEP, 1997)

La escuela procura una educación bajo lineamientos generales hacia toda la población de educandos, por lo que es común soslayar las necesidades específicas importantes de esta población diversa y multicultural: Estos grupos requieren, sin duda, de experiencias educativas diversas que no se ofrecen regularmente en el grupo por el afán uniforme y homogenizador que prevalece: es hacia quienes se encaminan los propósitos de la integración educativa.

No obstante, es importante reconocer la forma en que esta integración es realizada y asumida por los mismos docentes de educación especial, para confrontar los formalismos de estas propuestas, las interacciones que implica la atención a los niños con N.E.E. en un ambiente escolar regular- de donde les hemos excluido tanto tiempo- y ya no sólo en centros de atención múltiple.

Los educadores y educadoras somos conscientes de que en las aulas existe una gran diversidad de necesidades educativas específicas. La profesora o el profesor de la escuela ordinaria debe atender las necesidades de la mayoría del grupo, por lo que tiende a dejar de lado estas necesidades especiales o en el mejor de los casos lo canaliza al especialista: debido, entre otras razones, al desconocimiento de cómo abordarlos pedagógicamente, a la sobrecarga académica de actividades y contenidos, a falta de tiempo para la atención específica de estos niños; sobresalen casi inmediatamente actitudes de incertidumbre y/o rechazo ante las demandas que sus diferencias les plantean. Por lo tanto, las condiciones que plantea la escuela común al niño con N.E.E. implica una serie de reconceptualizaciones sobre cómo podemos los docentes reconocer y atender su diferencia y necesidad educativa.

Dentro de la nueva concepción de la escuela integradora, ante estas necesidades se plantea a la U.S.A.E.R. como el elemento técnico operativo para favorecer la integración en la escuela regular (SEP, 1994), sin embargo, según el diagnóstico general realizado en nuestro país por el Programa Nacional de fortalecimiento de educación especial del 2002, aún al interior del personal de educación especial, este planteamiento es retomado con múltiples reservas y resistencias: no hay lineamientos claros ocasionando contradicciones e incertidumbre entre el personal y los directivos, falta información y capacitación, el apoyo dirigido a toda la escuela, implica una sobrecarga en las condiciones reales de trabajo las escuelas que debemos apoyar (grupos numerosos, escuelas desorganizadas, poca disposición docente y directiva al trabajo colegiado, etc.). Hegarty (1990), López Melero y Guerrero (1991) y Bautista (1993) plantean la necesidad de la revaloración de la discapacidad y el cambio de visión hacia la diversidad educativa en nuestra sociedad en general, pero muy específicamente en las escuelas y aulas regulares.

La ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a pesar de contar con algunas U.S.A.E.R.- es la ciudad en el estado con más unidades, actualmente cuenta con siete y con tendencia a incrementar- en escuelas primarias oficiales para facilitar este movimiento integrador. Y no obstante las diversas acciones emprendidas para sensibilizar a la comunidad escolar, es frecuente la resistencia a la integración de estos niños en el aula regular, por lo que no observamos avances significativos: aún pocos niños con discapacidad están integrados por falta de flexibilidad y aceptación; las evaluaciones iniciales en primer grado muchas veces son utilizadas como medio de selección y restricción para los alumnos que presentan menor habilidad y/o problemas de lenguaje, aprendizaje y conducta; además, muchos niños ya integrados en la escuela son relegados en el trabajo del grupo, por lo que prefieren regresar a centros especiales para su educación escolar o incluso desertan por no encontrar oportunidad real en la escuela.

Considero primordial, conocer las condiciones e interacciones escolares prevalecientes entre las y los docentes de apoyo de USAER, como promotores del cambio de las relaciones escolares, para enfrentar los retos de una atención pertinente a niños con necesidades educativas especiales dentro de la escuela regular. A ese interés, apunta el planteamiento de considerar los aspectos de la interacción educativa del docente de USAER con los niños con NEE, como elemento crucial de su atención, así como, de las múltiples acciones que enfrenta el maestro de apoyo, ya sea en la orientación y apoyo a docentes de aula regular y/o padres de familia, en el contexto cotidiano de la dinámica escolar de la escuela primaria. Esto puede permitir una mayor comprensión de lo que representa, como lo enfrentan y qué necesitan los docentes de apoyo en el proceso de integración a su cargo. Si bien, en el presente estudio se retoma una experiencia específica de una USAER, de unos maestros de apoyo en una escuela con circunstancias muy específicas, los elementos rescatados pueden permitir dilucidar cuestiones importantes, que permitan una comprensión más cercana de lo que implica esta relación educativa. En razón a esto, delimito los siguientes propósitos en la presente investigación:

### **PROPÓSITOS:**

- Identificar las interacciones prevalecientes en los docentes de apoyo de la U.S.A.E.R. N° 20 hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales (N.E.E) en la escuela primaria regular, para analizar su impacto en el proceso de integración de estos niños.
- Identificar los aspectos relevantes en las acciones que realiza y cómo las asume la o el docente de apoyo en la operación de las orientaciones y apoyos a docentes de escuela regular y padres de familia, para retomar qué elementos de las interacciones y acciones favorecen u obstaculizan una comprensión con relación a la integración educativa.

### **1.8 La escuela primaria “Francisco I. Madero”**

El espacio delimitado para la realización de la investigación fue la escuela primaria “Francisco I. Madero”. Es una escuela oficial, pertenece al sistema estatal; brinda servicio en tres turnos (matutino, vespertino y nocturno). Haré referencia a su servicio matutino en la presente investigación. Se encuentra ubicada en la zona centro de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; cuenta con una organización completa de personal y brinda atención a dieciséis grupos de 1° a 6° grado, cuenta con apoyos docentes en Educación física, música, educación tecnológica y de educación especial con la USAER N° 20.

La infraestructura del colegio comprende: cinco edificios de una sola planta, donde se ubican dieciocho aulas de clase, una para audiovisual, una biblioteca amplia, una dirección espaciosa, tres aulas extras, dos para apoyo de educación especial y una para usos múltiples, un salón de música, baños, bodega, cancha de básquetbol y fútbol, tres patios amplios, cocina equipada y cooperativa.

Se ubica al lado de un río llamado “Sabinal” , de una avenida y dos calles muy transitadas. Todo alrededor de la escuela tiene árboles y en el interior también cuenta con jardineras con árboles y otras plantas. El portón principal de acceso se ubica en la calle 4ª oriente

norte, dos portones más uno lateral sobre la avenida principal y otro por detrás de la escuela hacía el lado del río.

Es una escuela con una plantilla amplia de personal por lo que las relaciones laborales son complejas, diversas las visiones y a momentos muy controvertidas las decisiones; se observan subgrupos de trabajo por afinidad y algunos tienden a manifestarse solitarios en sus actividades de trabajo. La mayoría del personal lleva muchos años ya en la escuela, de hecho recientemente se han jubilado varios, razón por la cual algunos maestros son nuevos en el plantel, sin embargo, todos cuentan con varios años de experiencia laboral.

Muchas de las maestras y maestros del plantel participan en el programa de promoción de carrera magisterial, algunos en categoría A, otros en B o C y una en D. El Director lleva varios años a cargo de esta y una maestra colabora como auxiliar técnico en la dirección.. En la escuela existen actualmente tres profesores de Educación física, un profesor de música y dos profesoras de actividades tecnológicas que apoyan en la elaboración de materiales didácticos; una más apoya permanentemente en la biblioteca; además, laboran cuatro intendentes.

La escuela ha contado con el apoyo de educación especial, en sus diferentes modalidades desde 1981 (grupos integrados, aulas de apoyo, atención a niños sobresalientes y actualmente con USAER), lo cual, de alguna manera ha permitido cierta apertura para las condiciones de integración educativa que ahora se proponen; no obstante la escuela no contaba con una visión global de centro y su organización era muy desarticulada. Esto permite reconocer la historia y la manera en que la misma escuela ha tenido diversas experiencias con la educación especial que enmarcan los servicios que ahora ofrecen como USAER.

A partir del ciclo escolar 1998- 1999, la unidad 20 reorienta su labor en USAER, impulsa el trabajo de gestión escolar con los docentes de la escuela, esta labor ha sido lenta y no del todo articulada, pero ha permitido que actualmente la escuela cuenta con algunos avances hacia la construcción de su proyecto de centro con una visión más global que procura

involucrar a todos los docentes. Entre los avances más relevantes están el que han propuesto acciones como el trabajo colegiado en consejos técnicos, comisiones técnicas que funcionen y aporten mejoras a la escuela, trabajo con padres de familia, flexibilización curricular, integración de niños con NEE con o sin discapacidad en diferentes grupos (actualmente están integrados 14 niños con discapacidad intelectual, motora, debilidad visual, déficit de atención e hiperactividad).

Si bien, no pude afirmarse que ya están todas las condiciones logradas para la escuela integradora, sí podemos afirmar que existen muy buenos avances para ir conformando. Por lo anterior, considero que son adecuadas las propuestas mencionadas por los autores españoles acerca de la conscientización del centro escolar como punto disparador para una respuesta educativa propia de la diversidad educativa en atención a las especificidades de cada una de las escuelas.

La unidad N° 20 actualmente cuenta con diez profesores de apoyo en escuela primaria y tres elementos en apoyo paraprofesor (Trabajo social, Comunicación y Psicología) una Directora y Una secretaria; mi labor específica en la Unidad es como psicóloga.

La USAER N° 20 opera en seis escuelas primarias oficiales de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez: dos de ellas están en la zona centro de la ciudad y cuatro más en las zonas de la periferia. Delimitamos esta escuela para la investigación por contar con dos años de experiencia con servicio de USAER, tiene niños con discapacidad integrados por varios ciclos escolares que se encuentran ubicados en diferentes grados de 1ª a 6º, ambos maestros de apoyo cuentan con una experiencia diferente en educación especial que permite una visión más rica de su relación en la atención de estos menores.

La población comprendida en la presente investigación considera básicamente dos docentes (uno de sexo femenino y uno de sexo masculino) de la USAER N° 20 ubicados en una escuela primaria oficial de nombre Francisco I. Madero, laboran en turno matutino, esta ubicada en el primer cuadro de la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, el trabajo se desarrolló durante el ciclo escolar 2001 - 2002.

➤ La maestra tiene veinte años de experiencia en la docencia: seis en el nivel de primaria, y catorce en educación especial. Es pionera de la Unidad como profesora en CAS, lleva catorce años en este centro de trabajo, es el segundo ciclo que trabaja con modalidad de USAER. Cuenta con estudios de normal primaria, especialidad en Ciencias naturales en la Normal Superior y Licenciatura en Educación Primaria. Participa en carrera magisterial en categoría C, es el tercer ciclo escolar que trabaja en la escuela Francisco I. Madero, atiende a los grupos de 4º, 5º y 6º grados .

➤ El maestro cuenta con dieciséis años en el magisterio: Dos en educación primarias y catorce en educación especial, de ingreso posterior a la Unidad, lleva cuatro años en la USAER 20; él todavía trabajo un año en la modalidad de CAS, tiene diez años de experiencia en educación especial con grupo integrado y aula de apoyo. Cuenta con estudios de normal primaria y especialidad en pedagogía de la Normal Superior. Participa actualmente en carrera magisterial en categoría A. Ha trabajado cuatro años en la escuela primaria Francisco I. Madero, atiende a los grupos de 1º, 2º y 3º grados.

# **CAPITULO II**

## **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA NUEVA MIRADA**

## 2.1 Replanteamiento del yo investigador

A lo largo de mi experiencia en el ámbito educativo, en numerosas ocasiones me han llegado cuestionamientos y dudas respecto a diversos aspectos contradictorios y complejos que ésta involucra, sin embargo, en pocas ocasiones había asumido el reto, de ir más allá, de no conformarme con mis conjeturas del simple sentido común, para comprender las contradicciones que encierran todas estas interacciones cotidianas se requiere de tiempo, esfuerzo y disposición. Por fortuna, el espacio histórico específico de la presente investigación me permite sumergirme en esta complejidad de relaciones escolares, que abre nuevas posibilidades de enriquecimiento personal y espero que también de mis colegas, para conocer y comprender mejor nuestro espacio escolar.

El pretender convertirme en una investigadora implicó por principio muchas dudas e inquietudes sobre cómo comenzar, qué involucra ser una investigadora comprometida con el fenómeno investigado, cómo plantearme mi objeto de estudio en un ámbito tan amplio y diverso como el educativo, en alguien tan complejo como es el docente, el alumno, la cotidianeidad escolar y de mí misma; como menciona Woods, “*descubrir cosas de sí misma... es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo*”<sup>12</sup>; y el mundo escolar es parte significativa del mundo que deseo comprender.

Ante esta posibilidad de profundizar en las múltiples incertidumbres e inquietudes largamente relegadas, mi cuestionamiento principal redundo en ¿qué era investigar y cómo podía hacer investigación? Para ello, inicié una búsqueda entre los autores e investigadores expertos en el área como Stenhouse (1989) quién plantea que “*la investigación es una indagación sistemática y autocrítica...basada en un deseo de comprender ... respaldada por una estrategia.*”<sup>13</sup>, Así planteado, parecía que empezaba yo con posibilidades de iniciar una investigación.

---

<sup>12</sup> Woods, Peter. (1997) Investigar el arte de la enseñanza. p 15.

<sup>13</sup> Stenhouse, Lawrence. (1987) ¿Qué es investigación? En: La investigación como base de la enseñanza. Madrid Morata. p 28.

Pero la lucha más intrincada fue como señala Dendaluce (1988) comprender la alternativa de “desmitificar” la investigación educativa, como algo cercano y posible para mí, concebía yo esta actividad desde una posición muy teórica, alejada de las aulas, sobre todo de los mismos involucrados que somos los educadores. La tarea entonces radicó en determinar dentro del mar de inquietudes, alguna que concretara mi acción en un objeto de investigación desde la concepción de que.

*“Es una delimitación específica del campo problemático que construye el sujeto en y desde la relación concreta en que se ha realizado; tal construcción es posible en tanto se ponen en juego los saberes mediante los que entiende, mismos que se expresan en la actividad cuestionadora del sujeto, que inicialmente se distancia, en un segundo momento y a través de la comunicación, se asume dentro de la problemática, misma que se enriquece cuando el sujeto amplía sus horizontes referenciales con la apropiación y uso crítico de la teoría”.*<sup>14</sup>

Surgieron ante mí múltiples posibilidades, investigar tomó un cariz especial, era un espacio donde podía delimitar y construir a través de esa relación *en y desde*, no era algo alejado, estático, sino una posibilidad de conocer los hechos simples de nuestra cotidianidad escolar, pero tan dinámicos y complejos al mismo tiempo.

Así, la experiencia del proceso de integración educativa tomó forma de propuesta de investigación para mí; como agente involucrado habría de develar con sentido crítico y sistemático esas vivencias específicas. Pero había de comenzar como menciona con una mirada amplia, que permitiera explorar y reconocer el terreno tantas veces recorrido del proceso de la integración educativa en las escuelas primarias, espacio en que comparto labor como psicóloga, ... resultó un proceso lento y difícil, era tan cotidiano, tan natural, que requería ser observado, escuchado, sentido, pero desde una mirada nueva, con una vivencia cercana y profunda.

---

<sup>14</sup> Hidalgo G., Juan L. (1997) Investigación educativa una estrategia constructivista. Castellanos editores México. P. 15.

## **2.2. La incertidumbre y el reconocimiento en la investigación de campo**

Una vez recreado el primer acercamiento, empezó a tomar forma la idea de reconocer cómo estaban los avances en el proceso de integración educativa en la escuela, en específico, cómo lo enfrentaban los profesores de apoyo de educación especial en el marco de las relaciones escolares cotidianas en la escuela primaria; opté entonces por iniciar mi delimitación de objeto de estudio; en un principio fue por “*Las actitudes de los docentes de USAER ante la integración educativa los niños con N.E.E*”. En particular mi interés se centró en las experiencias de mis compañeros de la USAER N° 20, ya que recientemente habían reorientado el servicio.

La idea inicial fue con la intención de retomar a los diez profesores de apoyo, parecía fascinante poder involucrarme en la experiencia particular de cada uno. No obstante, la realidad de mis circunstancias, pronto me enfrentó con diversas limitantes para realizar una inmersión cercana a todos y cada uno de ellos y ellas.

Durante el proceso de construcción y análisis de los avances de la fase de acercamiento y exploración, participamos en algunos colectivos de trabajo con compañeros y asesores, allí recibí cuestionamientos y sugerencias para replantear mis intenciones, ya que no me había percatado que la visión planteada en relación a las actitudes, de alguna manera limitaba mi mirada. Los ajustes sugeridos permitieron que replanteara mi investigación para enriquecer la visión desde la perspectiva de las *interacciones en el aula*. Así también reubique a *dos* el número de maestros y maestras que retomaría en la investigación, pues no me era posible abordar a los diez propuestos, pues las características de la investigación requería de una compenetración más profunda y constante que no me permitía abordar por el momento a tantas personas y ubicados en espacios escolares diferentes.

Las modificaciones mencionadas implicaron momentos de incertidumbre y reelaboración, quizás una de mis luchas personales ha sido que mi formación profesional fue de esencia

conductista, por tanto, mis esquemas de investigación científica se mantenían dentro del positivismo con su consecuente apego estrictamente a lo observable y generalizable, a partir de muestras representativas del objeto de estudios.

Las modificaciones asumidas me permitieron también reubicar a profundidad las posibilidades de la investigación cualitativa desde el sencillo aporte de mi espacio escolar, esto implicó tiempo, para recabar información más apropiada al replanteamiento elegido, tuve que reprogramar esos tiempos en mi investigación. Sin embargo, lo relevante fue que amplié la mirada pues como denota Flanders (1971) *“las actitudes de los docentes por su propia naturaleza se dan en un contexto de interacción social”*.

Con base al objeto de estudio planteado ubiqué mi trabajo como *“una investigación microsocia*l que consistía de escenarios pequeños y reducidos, analizando la interacción entre los sujetos”<sup>15</sup>, mi intención era comprender ese microespacio del docente de educación especial y los niños con N.E.E. en la escuela primaria. Por las características de mi objeto retomé un enfoque cualitativo o interpretativo, considerado como

*“la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico”, en el que “ la preocupación es indagar como los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porques y para qué de sus acciones”*<sup>16</sup>

La perspectiva metodológica propuesta es **cualitativa** desde el postulado *interpretativo* por comprender que el objeto de estudio de las interacciones y acciones de las y los docentes requiere de un acercamiento y análisis inferencial retomando la realidad áulica y escolar en

---

<sup>15</sup> Rincón, R.C. 2000: *Construcción del objeto de estudio: Punto de partida del proyecto de investigación*. UPN Chiapas. P 12

<sup>16</sup> Goetz, S.P. y M.D. LeCompte. 1998 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata. P 5.

su complejidad, ya que las manifestaciones de las interacciones son elementos no sólo observables de forma directa, ni el propósito es su medición, sino su reconocimiento tal y como están manifestadas y significadas en sus distintas acciones y su impacto en las relaciones que tiene con los niños con N.E.E. en de la escuela.

Retomo la *etnografía* pues mediante ésta puedo describir y reconstruir detalladamente las características de las interacciones en el aula que me permita generar categorías conceptuales, establecer vínculos entre los constructos denotados a partir de lo observado, de los datos significativos y relevantes para interpretarlos y comprender mejor el nicho ecológico de las interacciones educativas.

De esta manera, me permite reconocer elementos explícitos e implícitos de las acciones propias de la vida cotidiana escolar, para captar las interacciones y los significados que mueven la práctica concreta de los docentes de educación especial ante los niños con N.E.E., para dar oportunidad de hablar a los involucrados directos del proceso de integración educativa Así perfilé las primeras bases para enfocar las directrices de la investigación propuesta.

### **2.3 Enlace con el actor protagónico de la USAER.**

Para la realización de la investigación solicité la anuencia de los compañeros seleccionados, quienes afortunadamente accedieron: les expliqué la finalidad de la investigación y las acciones que habría de realizar para rescatar la información, en las cuales su participación era muy importante y constante.

El iniciar los acercamientos y la aplicación de instrumentos no fue tan disruptiva a su dinámica cotidiana de trabajo ya que tanto los alumnos como la y el docente se encuentran familiarizados con mi presencia, en mi labor como psicóloga ya antes hemos participado conjuntamente en las actividades. No obstante, cabe mencionar que mantener el

distanciamiento necesario, por esa misma familiaridad, ha sido uno de los retos que he ido sorteando para permitir una observación e interpretación más allá de mis propias ideas.

Ante un panorama más claro del qué y para qué de mi investigación comencé la delimitación de mis técnicas para la recogida de datos. Retomé la **observación participante** con base a que mi interés radicaba en las interacciones en el aula, rescatar la descripción de esas interacciones, las ideas e interpretaciones que tienen y sus significados para los docentes como actores protagónicos. Consideré pertinente dicha técnica ya que se trata de:

*“... una estrategia no valorativa de recogida de datos cuyo objeto es la descripción autentica de grupos sociales y escenas culturales” “... sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo”<sup>17</sup>.*

A través de la observación participante pude rescatar lo que sucede en el aula, los elementos explícitos, pero también los que subyacen de una manera oculta en la interacción del o la docente de educación especial y los niños con N.E.E. Estas observaciones se realizaron con un profesor y una profesora de apoyo de la USAER N° 20, durante el desarrollo de su trabajo con alumnos con NEE, en equipos pequeños, en el aula especial de apoyo (es el salón designado para el trabajo del docente de apoyo). Las observaciones duraron una hora, inicialmente fueron directas y posteriormente se realizó también su video grabación.

Por otra parte, requería considerar las opiniones, interpretaciones y significados de los docentes, lo cual requirió la aplicación de la **entrevista** a través de ella podría <<comprender las perspectivas y experiencias de las persona>>, era importante reconocer la voz de los protagonistas sobre sus acciones, con lo que pudiera permitirme una comprensión, desde sus contextos y vivencias particulares de lo que ellos entendían sobre la

---

<sup>17</sup> Goetz, S.P. y M.D. LeCompte Op. Cit. P. 126.

integración educativa, y de lo que representaba para ellos la interacción en el aula con los niños con N.E.E.

Realicé un piloteo de la entrevista y algunas prácticas de observación y vídeo grabación con maestras de la USAER N° 20 que no participarían en la presente investigación, con lo cual pude reajustar mis cuestionamientos y estrategias para realizar de mejor forma la posterior recogida de datos con los docentes elegidos para la investigación.

Con los docentes sujetos de la investigación efectué entrevistas no estandarizadas con apoyo de guías de los puntos centrales y audio grabé las entrevistas. A través de ellas fue posible recuperar las ideas y experiencias de los docentes ante los niños con NEE integrados en la escuela primaria.

Llevé a cabo algunas observaciones directas de manera participativa con ambos maestros durante su trabajo en aula especial en apoyo con los niños con NEE, en las dos últimas me apoyé con la vídeo grabación a efecto de enriquecer el análisis de dichas observaciones. Retomé tres entrevistas informales con guía apoyada en la audio grabación. Con estos datos procuré consolidar algunos aspectos de la interpretación en entrevistas y en las observaciones referidas.

Una vez recabadas la información con las observaciones y entrevistas, fui realizando las transcripciones, tarea por demás ardua y laboriosa, pero que ha permitido a través de la reconstrucción de los discursos y hechos, una mayor claridad de lo que parecía ser apreciado en el primer momento.

Con base a los datos reconstruido, aparecieron algunos indicadores que permitieron avizorar que desde un enfoque psicosociológico, se entretajan, por un lado una visión constructivista del aprendizaje expresado desde el discurso de los docentes, pero con reiteradas acciones conductistas en la interacción educativa analizada; así también en relación a los modelos de atención en educación especial, se observó el proceso de

integración educativa operando desde un modelo aun enraizado en lo clínico, más que en lo educativo.

### 2.3.1. Entre -ver al docente de apoyo: opiniones e ideas.

El entre ver a los otros a través de las entrevistas realizadas, ha permitido una visión más amplia y diferente con los docentes, ha sido una tarea interesante y rica, me ha permitido descubrir y denotar múltiples aspectos de sus ideas y opiniones, de sus historias y deseos, más allá de simplemente oírles, a implicado intentar escucharlos, descubrirlos en un océano de palabras que hubo que escudriñar. Todo esto, sin duda brinda elementos cruciales al pretender comprender su ser y hacer en la interacción educativa con los niños con NEE.

El análisis del discurso formal de los docentes a partir de las respuestas en las entrevistas, muestran algunos indicadores de sus ideas sobre los alumnos con NEE, sobre el trabajo como maestro de apoyo, sus opiniones sobre la integración educativa, sus historias y experiencias como docente, en ellas aparecen algunas cuestiones englobadas de la forma siguiente:

DISCURSO FORMAL DEL DOCENTE		
Términos y referencias constructivistas piagetianas del aprendizaje	Términos sobre la integración educativa desde el lenguaje normativo de educación especial.	Opiniones en lo vivencial de su experiencia como docente de primaria y de educación especial

Estos aspectos parecen apuntar hacia la relevancia de su *formación docente*, de su idea *sobre el aprendizaje*, de la concepción de *su rol docente*, y de su experiencia en el proceso de *integración educativa*.

### 2.3.2. Del dicho al hecho: la interacción educativa

A partir de las observaciones realizadas a los docentes durante su labor profesional con los niños con NEE, a quienes integraban en equipos de trabajo en el aula de apoyo (de 2 a 8 alumnos), he captado algunas características reiteradas, que permiten reconocer, en el quehacer cotidiano, muchos aspectos dichos o reconocidos por el docente, y también algunos otros no dichos pero que sobresalen en los hechos de la interacción educativa analizada; retomando los siguientes;

<b>INTERACCIONES EN EL AULA DE APOYO CON NIÑOS CON NEE</b>			
<b><i>Mirada Del docente</i></b>	<b><i>Gestos del docente</i></b>	<b><i>Movimiento del Cuerpo</i></b>	<b><i>Discurso</i></b>
- Al niño.	- Indiferente	- Acercamiento	- Explicación
- Al grupo	- Aceptación	- Alejamiento	- apoyo
- A algo	- Cuestionamiento	- Ubicación neutra	- Elogio
			-Cuestionamiento

Del análisis de estas interacciones, en general pueden considerarse dos aspectos principales:

- ✓ ***La interacción verbal:*** la entonación del discurso y los cuestionamientos utilizados.
- ✓ ***La interacción no verbal:*** expresiones del cuerpo, gestos, miradas y desplazamientos corporales.

De manera general, estos son los hallazgos retomados que brindan elementos para la categorización que desarrollé finalmente para la reconstrucción de significados.

La validación de mis datos la realicé mediante la triangulación metodológica que Mckernan (1999) señala como un procedimiento de organización de diferentes tipos de datos en un marco referencial coherente, de manera que pueda establecerse relación y contraste entre ellos, para reconstruir y construir interpretaciones que permitan una mejor comprensión del fenómeno educativo.

En la Triangulación retomé los datos empíricos de:

- ✓ las entrevista codificadas como (E1 y E2 según el docente correspondiente).
- ✓ las observaciones directas codificadas como (O1 y O2)
- ✓ observaciones video grabadas codificadas como (OV1 y OV2).
- ✓ la teoría consecuente con los hallazgos y categorías.

Es sin duda la fase más rica y compleja, ya que a través del entrecruzamiento de los datos, se aprecian líneas más claras para la constitución de categorías específicas, con las que se pueden dilucidar elementos y condiciones para comprender mejor, lo que el proceso de integración educativa de niños con NEE implica para los docentes de USAER en las escuelas primarias regulares. En el siguiente capítulo presenté el desarrollo de estas categorías y sus implicaciones.

# **CAPITULO III**

## **INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ¿UTOPIA O RUTA A CONSTRUIR?**

### 3.1. Integración educativa: encuentro de dos mundos.

El presente análisis como producción de conocimiento local de este complejo movimiento de la integración educativa, es resultado de reflexiones específicas de los casos concretos retomados. Estos hallazgos representan hechos que reflejan algunos de los matices que viven los involucrados en el microespacio educativo de una escuela primaria regular de la capital de Chiapas, con ello damos oportunidad de rescatar experiencias específicas, valiosas y contrastadas de los docentes involucrados ante la integración educativa de los niños con necesidades educativas especiales. Ello permite reconocer algunas de las interacciones sociales y didácticas que establecen los involucrados en el complejo de relaciones educativas cotidianas en la escuela.

Con base a los hallazgos rescatados en la presente investigación denotamos dos líneas generales de análisis: el discurso del docente de apoyo y su práctica cotidiana, los cuales dan cuenta de aspectos relevantes sobre las interacciones que acontecen en sus relaciones diarias, impactando el proceso de integración educativa que pretenden lograr. Estas dos líneas son las que desarrollaré a través del siguiente recuento y reconstrucción de los datos obtenidos. En el discurso del docente retomo dos situaciones: el *Lenguaje formal* que es lo expresado de manera puntual por los docentes durante las entrevistas y el *lenguaje espontáneo* que refiere las expresiones informales que suceden durante el trabajo diario en clase. La práctica la retomo de las acciones y conductas observadas de manera recurrente o incidental entre los docentes de apoyo y los alumnos con NEE durante las relaciones ocurridas en el aula de apoyo, las cuales retomo de la *interacción verbal y no verbal* dada en estas situaciones.

La Educación Especial ha transitado por diferentes estrategias para la atención de los niños con requerimientos educativos especiales, una de ellas son los servicios complementarios establecidos en los centros regulares de educación primaria; en México estos servicios inician con los grupos integrados y transitan con variaciones e innovaciones hasta lo que hoy denominamos USAER, ubicados en el marco de la Integración Educativa (Gujardo,

1998) Si bien, estos cambios parecieran ajenos al maestro, es interesante conocer cómo los percibe el docente de educación especial desde su propia experiencia y cómo los expresa a través de su acción como agente concreto de dichos ideales.

La Integración educativa emerge como una situación muy ambivalente para ambos docentes de apoyo en la presente indagación, por una parte, representa “nuevas” formas y oportunidades de relación de la comunidad escolar y el alumno o alumna con “dificultades” o “problemas” y por otra, devela la idea de que a través de esa relación este alumno llegue a ser como “debe ser”.

Cuando los alumnos con NEE se encuentran en el aula de apoyo, es común observar que mientras trabajan intercambian comentarios, roces corporales, miradas, risas, con diferentes intenciones generalmente amigables y de colaboración, en pocas ocasiones llegan a ser disruptivas u hostiles. A solicitud del docente de apoyo, regularmente realizan las actividades encomendadas e incluso reconocen rutinas y las anticipan ya sea verbalmente “¡profe yo sacó el material!”, “¿Recojo las hojas?” “¿No nos va a calificar profe?” o corporalmente (se levantan de sus sillas en cuanto suena el timbre y entregan su cuaderno al profesor para calificarlos, levantan la mano inmediatamente ante el cuestionamiento del maestro)

Así la Integración educativa para los alumnos con necesidades educativas especiales, es estar en la escuela regular - según palabras de los propios docentes de apoyo- con la posibilidad de lograr “desenvolverse” y “aprender más cosas” a través de su relación y experiencia con esas nuevas cosas y personas. Pudo observarse durante las clases y tiempo de receso las actividades, conductas y relaciones que establecían los niños con NEE entre ellos y con otros, apreciando que a través del tiempo se van ajustando y las van aprendiendo como los demás alumnos (a que hora es receso, quienes son sus maestros, donde es el salón y los baños, donde colocar sus mochilas, el pase de lista) Además, realizan actividades encomendadas (llamar a su compañero, dar un mensaje a su profesor, solicitar y traer algún material de la dirección o biblioteca, sacar sus útiles, recoger los materiales y las rutinas de trabajo) y establecen múltiples relaciones con sus compañeros y

maestros (platican, juegan, preguntan, ayudan, molestan) considerado en la mayoría de los casos como bien integrados socialmente.

Estas evidencias fortalecen la premisa de que la estancia en la escuela regular favorece una mejor interrelación de los alumnos con NEE y su medio, pues de diversas formas se promueve el desarrollo de habilidades sociales, punto que retomaremos más adelante. En este aspecto el encuentro de estos dos mundos –el “regular” y el “especial”- resulta enriquecedor.

Es conveniente retomar otro énfasis que tiene este mismo discurso cuando cuestionamos qué es para el maestro de apoyo la Integración educativa y sobre lo cual expresa.

*“La nueva forma en que se dice ahora que los niños con dificultades pueden desenvolverse como que más abiertos, como que más natural en las escuelas regulares” (EIMI 14-12-01)*

*“Son los nuevos planteamientos para que en las escuelas se dé la oportunidad de que los niños con problemas, con necesidades educativas especiales, pues tengan una vida más humanitaria, que puedan convivir con los demás niños y aprender más cosas”(EIM 2 7-12-01)*

Los propósitos de la integración educativa para estos profesores denotan también un sentido humanista y humanitario de la educación por lo cual se espera que “*el niño se desenvuelva más natural*”, que “*tenga una vida más humanitaria*”; de alguna manera el docente espera que el niño sea como “debe de ser” de acuerdo al ideal de alumno “normal”, de “alumno modelo” en el grupo homogéneo, que sea como los demás, a través de una lente monocroma y universal de las personas.

El humanismo, como condición social demarcó un enfrentamiento radical del ser humano ante la voluntad divina dominante en el medioevo, momento en que la idea del hombre le restringía al “papel” que le correspondía en la jerarquía inamovible existente, en la que

Dios era el centro y razón de todo el hacer y sentir; El mundo espiritual y el político eran cerrados, ordenados, fijos y eternos, todo giraba alrededor de ellos. En el Renacimiento las experiencias de algunos empiezan a incidir para redefinir las ideas imperantes. Empiezan a conocerse nuevos límites, se abren otras fronteras físicas, geográficas, políticas. Todo esto permite que el hombre reconozca su acción en el mundo, una acción que transforma, crea, razona y conoce. El hombre es reconocido con voluntad y libertad para su acción, incluso llega a sentir que puede ser como Dios. La razón y el conocimiento son retomados como cualidades fundamentales de ser hombre (Cantón, 1995)

En búsqueda de su libertad y dignidad; esa condición de exaltación de las capacidades, de la espontaneidad, o virtud que Rousseau planteo desde el romanticismo educativo, se aprecian claramente planteados en la intención formativa de ambos docentes de apoyo entrevistados, curiosamente continuamos en la paradoja de la libertad que este autor apunta y que continua como lucha *ideal* en la educación, en los educadores como sujetos sociales, históricos y protagónicos de esa educación.

Hargreaves (1996), plantea cómo en la postmodernidad existe continuidad de muchos de los planteamientos que la modernidad con su propuesta de progreso científico racional, de libertad y bienestar social han mantenido, en contraste con los ritmos y condiciones contradictorias que prevalecen actualmente en las sociedades y específicamente en los microespacios escolares, sin duda son espacios en que se renuevan estos motivos y de alguna manera se mantienen vigentes.

Por otra parte, la contradicción de lo deseado y lo actuado emerge, en la interacción didáctica en el grupo de apoyo se observa que los maestros estructuran la clase de manera que se den las actividades de forma muy inductiva, condicionados tal vez por el breve tiempo de asesoría con que cuentan para atender a los niños con N.E.E, o quizá por la búsqueda inconsciente del orden y la eficacia que debe mostrar resultados, aunque sean endeble.

Es común también la demarcación constante de límites a la conducta del niño para que “centre su actividad, su atención” a lo que el maestro quiere que realice y deje de hacer otras conductas que incomodan o irrumpen la propuesta del maestro; la deseada “educación natural”, “libre”, la realiza el educador a partir de su posición de autoridad (Jordán, 1994; Devalle y Vega, 1998)

Además, resulta complicado delinear hasta dónde existe la conciencia en el docente de apoyo de que este sujeto, este alumno que pretendemos “integrar” en la escuela regular, forma parte de “otro”, uno diferente, que no aspira a ser “normal” como otro sino aspira a ser “él” en su diferencia, en su singularidad, como todos (Pérez de Lara, 1998).

Expresiones como “más natural”, conllevan a cuestionar ¿no es natural un niño o niña con discapacidad?, ¿lo mantendremos en nuestros valores de antinatural aunque lo mantengamos a nuestro lado? Hasta donde el discurso sobre los alumnos diferentes mantiene su dictadura conceptual en Educación Especial (Flores, 1995).

Postic (1982) enfatiza lo importante que es comprender el tipo de categorización que hace el docente, en este caso el de apoyo, acerca del alumno con NEE, pues de ello depende mucho de lo que ese alumno podrá ser y hacer en la interacción educativa.

También nos demarca cómo esta susodicha integración implica unir lo que hemos mantenido separado en dos mundos diferentes, con un espacio escolar segregado, con un currículo paralelo, con un diagnóstico fragmentado del ser de las personas con alguna discapacidad (Flores, 1995; Pérez de Lara, 1998) No se trata de reconocer la diferencia o problema del alumno o alumna; sino reconocer su situación en interacción con su contexto escolar y social, no va a ser el alumno más natural y abierto, es su contexto el que tiene que ser más abierto con el alumno para permitirle compartir, convivir, aprender y ser (Puigdellivol, 1998). Desde el aspecto de socialización y convivencia se aprecia un beneficio y relativa facilidad para realizarse, sin embargo, en los aspectos académicos y formales de la escolarización parece ser más difícil como comentaremos más adelante.

Pero todo esto no parece claro para el docente de apoyo que simplemente se mantiene en la mejor disposición de brindar *“la oportunidad a los niños con problemas”* para retomar *“la nueva forma”* de que estén en la escuela regular, lo cual es comprensible pues la reorientación no aparece como una inquietud construida o consensuada y mucho menos concientizada de los maestros de apoyo, sin embargo, con su mejor esfuerzo procuran dar cuerpo a la meritoria propuesta de una escuela integradora, pero sin un rompimiento y movilización de las conceptualizaciones ya instituidas por tanto tiempo.

### **3.1.1. Tiempos de cambio: ¿ reorientación o desorientación?**

Se reconoce a nuestra época por su cualidad de constantes cambios en múltiples aspectos y áreas, tantos que a menudo empieza a ser difícil reconocer qué había antes del cambio más reciente, o si ya inició el cambio. Por lo que toca al terreno educativo, los cambios forman parte del quehacer docentes desde siempre, cuando mencionan:

*“Ha habido cambios educativos cada sexenio, cada nuevo jefe trae sus ideas, modelos van y modelos vienen, a veces ya ni caso les hacemos”*(E1M1 14-12-01)

*“Pues, siempre ha habido cambios, traen cosas nuevas, .. a veces son buenas, pero muchas veces sólo se queda en los documentos porque no se pueden realizar o no le dan continuidad”.* (E1M2 7-12-01)

Parece tan familiar para el maestro que existan propuestas de cambio educativo, que parece ya no sorprenderle, ya no impactar su quehacer docente, sin embargo, pueden también vislumbrarse resistencias que conviene analizar, si el cambio me impulsa o inquieta a una reflexión y transformación o si más bien la inquietud comprende temores e incomodidad ante lo desconocido, a la falta de comprensión de la razón del cambio. La manera en llega la propuesta de cambio puede brindar elementos para dilucidar mejor la causa de estas resistencias. Así por ejemplo, ante el cuestionamiento de la razón de reorientación de los servicios de Educación Especial los maestros de apoyo mencionan:

*“ es la nueva política en el ámbito central, de hecho allá ya tiene mucho que empezaron y pues ahora ya también acá se tiene que trabajar... nomás que acá rápido le dieron el cambio” (EIM1 14-12-01)*

*“Responde a las nuevas propuestas en la educación en el ámbito nacional, a la Ley General de educación de que tenemos que atender a los niños con discapacidad en las escuelas regulares... aunque el cambio se dio de repente y nos tomó por sorpresa” (EIM2 7-12-01)*

A la pregunta de sí antes de que llegase el proyecto de integración educativa al estado ellos habían participado en algún análisis profundo de ella, ambos docentes contestaron que

*“no”, “había oído, pero yo francamente no me interesé” (EIM1 14-12-01)*

*“Nunca, como yo estaba en lo de CAS ni nos decían nada, como que nada más los más metidos en eso eran los que sabían de la integración”(EIM2 7-12-01)*

Los maestros de apoyo se encuentran constantemente involucrados en múltiples actividades ante las cuales mostraron desconcierto y confusión de cómo actuar, a pesar de ser ellos quienes la escuela y maestros regulares consideran son los que “ saben al respecto” . Así tenían que enfrentar situaciones como: cuestionamientos precisos sobre trabajo con discapacidades sobre las cuales no tenían referentes inmediatos pues nunca habían trabajado con ellos, orientar decisiones sobre la ubicación de alumnos con discapacidades severas sin contar con elementos claros y ordenados de cómo hacerlo, colaborar en la formación de carpetas de trabajo de niños con NEE para los maestros que participaban en Carrera Magisterial sin saber específicamente como hacerlo, todas estas cuestiones las enfrentaban de momento y entonces darse a la tarea de investigar por diferentes medios para procurar dar respuesta a las necesidades planteadas, lo cual por lo tanto dejaba de ser oportuno, pues en ocasiones se tenían que tomar decisiones inmediatas.

Es evidente que para ambos maestros la Integración educativa parece alejada de una decisión propia, no como producto de una inquietud y reflexión de ellos como docentes de educación especial, aparece más bien como una decisión tomada por otros “ *a nivel central*”, “*a nivel nacional*” es impuesta a su trabajo, aunque aparezca un para qué, se pierde el porqué, pues la propuesta de integración educativa no es concebida como una tarea de crítica, construcción y propuesta propia, sino ajena, como una demanda de la “*nueva política*” o “*nueva propuesta educativa central*”, quizá como responsabilidad de los que “*más metidos en eso*” como un grupo de especialistas o interesados, pero no como una cuestión relevante de las experiencias diarias como docentes de Educación Especial. Carrizales (1990) menciona que esto es obvio e incuestionable para la mentalidad institucionalizada en los docentes, quienes estamos acostumbrados a poner en marcha las propuestas educativas, pero poco cuestionamos, de manera profunda, dichas propuestas en nuestro quehacer cotidiano, asumimos que los especialistas lo proponen o que las autoridades lo disponen y hay que implementarlo.

“El cambio se ha desarrollado e impuesto en un contexto en donde se concede poco crédito a los maestros con relación a su propia transformación” (Hargreaves, 1996: 33). El propio docente da poca valía e importancia a su participación directa en los cambios institucionales; aunque le genere inconformidad, desconcierto e incluso indiferencia, prevalece una sobreentendida imposición inamovible.

Una participación más directa del docente en Educación Especial, tendría que haber llevado a reflexionar sobre tres premisas de la Educación Especial que son cuestionables y pueden dar paso a una visión integradora:

- 1) la necesidad de un sistema dual de instrucción (escuelas especiales – escuelas ordinarias)- generadora de prejuicio-. No pueden estar los alumnos con problemas en los espacios escolares regulares.
- 2) la eficiencia del sistema paralelo para niños “especiales” y
- 3) la actitud inadecuada de caridad de los involucrados hacia las personas con discapacidades.

En el discurso formal y espontáneo de ambos docentes, no aparecen estas premisas como confrontadas y cuestionadas por reflexiones y experiencias asumidas por ellos, sino sólo retomadas del discurso oficial de Integración Educativa, y con una actitud que parece no haber perdido su trasfondo de caridad y buena voluntad hacia estos alumnos (Jordán, 1994)

El momento en que se inicia el proceso de Integración Educativa difiere en tiempos entre estos docentes, ya que mientras uno lo ubica en 1996, de acuerdo con su experiencia directa en el cambio de Grupos integrados a Aulas de Apoyo, para la otra maestra dice que inicia hasta 1997-98, cuando a ella le informan una nueva denominación para la Unidad para niños sobresalientes.

*“empieza en el 96 con las aulas de apoyo, ahí nos cambiaron” (E2M1 13-02-02)*

*“comenzó creo que a fines del ciclo 97-98 pero nada más nos cambiaron de nombre, ya luego al otro año nos metieron a USAER” (E2M2 8-02-02)*

La experiencia de ambos en servicios diferentes permitió una comprensión distinta del momento en que inicia el proceso de integración, que de forma oficial, inicia desde 1994, con la reorientación; sin embargo, la integración deviene desde los ochentas, con las bases y políticas de Educación Especial y la conformación de los primeros grupos integrados en las escuelas primarias en nuestro país (Guajardo, 1996; Lus, 1997 y Flanders, 2000).

Aunque ambos docentes han participado en servicios complementarios de educación especial, en el interior de las escuelas ordinarias, no tienen idea clara de formar parte de una acción integradora, seguramente por la poca revisión y reflexión que suele darse en cuanto a las bases y políticas de educación especial, pues la preocupación principal en la capacitación inicial es adentrarse en el “área” específica de trabajo correspondiente. Los docentes de apoyo en la presente investigación denotan que está desorientado más que reorientado en su propia práctica y en los cambios que ésta supone.

Es cuestionable cómo y hasta dónde, se está transitando de un modelo médico- terapéutico a uno educativo, si de alguna manera estos docentes de educación especial no se han identificado con ese supuesto movimiento integrador, dentro de la escuela primaria,. El docente de apoyo parece desconocer los motivos que impulsan prácticas completamente diferentes, ¿cómo pretender tener una visión menos clínica?. Esto se presenta también, en el diagnóstico nacional realizado recientemente, donde se apunta que en Educación Especial se tienen poco claras las motivaciones de la integración educativa (SEP, 2002).

### **3.1.2. ¿Ser o no ser?: la incertidumbre del docente de apoyo.**

La experiencia de los docente de apoyo sujetos de trabajo de este documento, en educación especial remite a oportunidades diversas sobre los servicios de atención en este campo educativo, así como en los cambios que ha implicado el proceso de integración educativa, como manifiestan sus comentarios al respecto:

El maestro 1 reconoce que una diferencia importante en la atención que brinda y ha brindado educación especial es que en Grupo Integrado (GI).

*“se sacaba a los niños de primero, y se trabajaba con ellos durante todo el año, tenía un grupo específico” es decir, tenía “ un grupo permanente durante todo el ciclo escolar bajo mi atención y dirección, aunque administrativamente estaban en la relación escolar del profesor de primer grado”, lo cual brindó un espacio y objetivo muy definido al maestro de apoyo en la escuela “yo ya sabía lo que tenía que hacer para sacarlos adelante”(E2M1 13-02-02)*

La maestra 2 refirió “ yo atendía niños sobresalientes, los orientaba en un horario especial para ellos en el aula especial, elaboraban su proyecto de investigación, les conseguía recursos para sus temas,... apoyaba también el desarrollo de talentos y habilidades en el grupo regular, pero lo primordial era que los niños CAS avanzaran sus proyectos y los presentaran a la comunidad escolar”; nuevamente su tarea la percibe muy específica y clara. (E2M2 8-02-02)

Además, en general el trabajo cotidiano de ambos docentes de apoyo se mueve de forma muy paralela con respecto a la construcción de estrategias de trabajo para las necesidades educativas especiales de sus alumnos correspondientes. El maestro de apoyo que por su propia experiencia en grupos integrados mostraba fluidez en las cuestiones de adquisición de lectoescritura, en algunas ocasiones orientó a la otra profesora de apoyo, pero solo cuando esta lo solicitó insistentemente, el intercambio de ideas y materiales para actividades de trabajo fueron escasas, cada uno se mostró preocupado más bien por dar respuesta a las demandas y necesidades de sus maestros correspondientes pero de manera independiente.

En reuniones programadas para brindar orientación a maestros de grupo, los maestros de apoyo, también lo organizaron regularmente de manera separada, en las reuniones colegiadas de consejo técnico, no siempre organizaban cuando les correspondía de manera conjunta sus planteamientos y organización, por lo general les consumía su tiempo realizar sus actividades por separado, lo cual no daba tiempo de mucho intercambio, organización y trabajo colegiado.

Como mencionan Fullan y Hargreaves (2000), el trabajo aislado es el estilo preponderante del trabajo docente; así, el profesor de apoyo de educación especial tenía su tarea bastante delimitada con un “*grupo permanente*” o “*grupo primordial*” de alumnos, bajo su responsabilidad y atención, de manera paralela al trabajo del maestro de grupo, pero no como un trabajo en equipo con la escuela regular; Moya (2000) lo refiere como “apoyo paralelo”, ya que nunca se intercomunica el trabajo de uno y otro docente. Esto se observa en su tendencia cotidiana de apoyo pedagógico a los niños con NEE en sesiones de trabajo en el aula de apoyo, soslayando o quizá rehuyendo el trabajo en grupo regular de manera colaborativa, ya que cuando trabajan en grupo regular tienden a presentar una clase “modelo” o donde ellos fungen como responsables de la clase, prevalece la dificultad para el trabajo conjunto en el aula.

Por otra parte, para el propio maestro es fuente de certeza tener dicho objetivo bien delimitado en su rol y su espacio, menciona

*“yo siempre saqué adelante a los niños que tenía en grupos integrados” (E2M1 13-02-02)*

*“era un trabajo muy interesante, los niños elaboraban productos muy ingeniosos, de mucho aprendizaje” (E2M2 8-02-02)*

Ante el reto conquistado por el especialista, lo reconoce como una *“experiencia muy bonita”* su labor en estos grupos. La certeza, los logros, la claridad de metas sin duda brindan la sensación de éxito, de *“experiencia muy bonita”* o *“muy interesante”* aunque no tenga una base de reflexión y creación profunda, sino más bien como reproducción o repetición, como la mayor parte del quehacer docente (Carrizales, 1990)

Posteriormente, cuando comienza la variación a aulas de apoyo, empiezan a resquebrajarse las certezas establecidas en la labor docente del maestro y maestra de apoyo según comentan:

*“ al darse la nueva modalidad de aulas de apoyo se seleccionaban los niños que tenían problema dentro de cada grupo y se empezaban a trabajar en cubículo por ciclo, de acuerdo a la necesidad” (E2M1 13-02-02)*

Podemos observar el primer rompimiento con el esquema tradicional *“ya no trabajamos con un grupo específico”*, es decir, no están ubicados en un grupo, en un salón con su maestro, ya son alumnos de diferentes ciclos, atendidos en diferentes tiempos (pequeños equipos) que trabajan por aparte con el maestro de apoyo, fuera de su salón de clases, esos niños *“están en diferentes momentos de su proceso de aprendizaje”* que el maestro de apoyo atiende *“de acuerdo a la necesidad del niño”*.

Los alumnos con NEE que atendieron los maestros de apoyo provenían de diferentes grupos y grados, esto dificultaba la coordinación de las actividades propuestas, ya que no siempre podían participar al mismo tiempo a la asesoría todos los alumnos correspondientes (Tenían examen, no tenían clases ese día, estaban realizando una actividad relevante, habían salido de la escuela a alguna visita), todo esto desarticulaba las actividades programadas por el profesor o profesora de apoyo, todo esto fuera de su mano, organizar un trabajo con “sus” alumnos que al mismo tiempo no están bajo su único mando, resulta muy descontrolado y ocasiona la pérdida de continuidad en las actividades propuestas.

Como refiere Hargreaves (1998) los momentos de incertidumbre en su tarea de docente especialista empieza a desdibujar su rol en las escuelas. Al parecer la propuesta educativa procura impactar en el niño, sobre la base de sus necesidades, sí pero, interviniendo primordialmente en el niño con problemas para que logre los ritmos de desempeño esperados, de alguna manera “el ideal” de alumno persiste y se deja de lado el sentido interactivo con el contexto. Además, parece prevalecer más bien el modelo terapéutico que incide en el alumno con problemas para rectificarlo.

La reorientación de estos servicios a la actual USAER según el maestro de apoyo ampliar su marco de acción ya que “ *ahorita no únicamente vamos a apoyar a ciertos niños... sino que nos enfocamos en general a la escuela,... al maestro de grupo o al grupo en su totalidad,... de acuerdo a la necesidad del niño también trabajamos en cubículo. Para que vayamos superando esas necesidades del niño*” (E2M1 13-02-02)

“*Tener que atender a todos los alumnos, a los de bajo aprovechamiento, con problemas de aprendizaje, o sea a los niños con NEE con o sin discapacidad y problemas de conducta, ah y también CAS*” (E2M2 8-02-02)

En reiteradas ocasiones se observó a los docentes de apoyo sin claridad de cómo actuar ante diversas demandas de los maestros de grupo regular y de los directivos, ya que por ejemplo

con frecuencia se solicito su orientación a padres de familia por problemáticas que no tienen relación con los alumnos con NEE, o apoyo pedagógico individualizado para tratar de regularizar alumnos con bajo rendimiento, se mal interpreta el apoyo a la educación regular.

De alguna manera, los maestros de apoyo se sienten involucrados con *“todos los alumnos”* y *“con toda la escuela”*, cosa nada fácil, ya que si de por sí estar al tanto de un grupo escolar es desgastante, es comprensible que ahora ante ese vasto campo de acción con *“docentes y padres de familia... de toda la escuela”* este implicando una labor por demás apabullante, sobretodo tomando en cuenta que se pasa de un marco restringido de *“un grupo (pequeño) de alumnos permanente o específico”* a tener ahora en cuenta a *“toda la escuela”*. Fullan y Hargreaves (2000) mencionan esta diversificación y ampliación del quehacer docente como una de las causas de intensificación de ésta labor.

Es relevante considerar que además de lo anterior los recursos y actualización que reconoce el docente de educación especial no siempre le brindan una base adecuada para su labor; al respecto la maestra dice:

*“yo no tenía experiencia en el trabajo con niño con dificultades de aprendizaje, la verdad me está costando”*(E3M2 28-05-02)

Para hacer frente a la atención de estos niños la maestra busca alternativas de acuerdo a sus recursos

*“como que voy picando de lo que encuentro por aquí y por allá... es difícil para mí porque nos dieron un giro total, yo no tenía experiencia con estos niños, y no nos han capacitado para ello”*(E3M2 28-05-02)

*“lo más difícil es tener que manejar grupos completos, mientras yo estaba acostumbrado a mis pequeños equipos, o sea, es mucho tiempo y estar coordinando con los maestros los materiales, luego se olvidan, en fin es mucha talacha”*(E3M1 27-05-02)

Otra cuestión que parece intensificar más la labor del docente de apoyo es involucrarse en un trabajo colegiado con los docentes de toda la escuela, que implica además de mucho dominio y experiencia en las demandas presentadas, tiempos de coordinación y trabajo que vienen a sobre saturar aun más las infinitas funciones que debe cubrir en un tiempo que como mencionábamos antes resulta insuficiente. Hargreaves (1996) refiere cómo el tiempo limita al docente en su libertad, voluntad y obstaculiza la innovación en las aulas. También refleja la diferencia que existe entre el tiempo de los administrados y especialistas que piensa suficiente el tiempo para las amplias tareas a realizar por el docente de apoyo.

Resulta paradójico que siendo la integración educativa una innovación tan profunda se cuente con tan poco tiempo para la reflexión concienzuda, pues con tal intensificación del trabajo, con tantas acciones desarrolladas a la vez, tanta “*talacha*” bloquea al docente de apoyo, le desanima a cuestionar y analizar todas estas actividades prescritas para su función. Así entonces, el docente de apoyo se ve en el dilema constante de, ser o no ser todo lo que “debe ser” según el modelo propuesto.

Una reorientación en los Servicios de Educación Especial ha implicado muchas rupturas de diferente índole; algunas de tipo formativo, otras de tipo operativo y administrativo; sin embargo, se denota la distancia entre los planteamientos discursivos y las acciones realizadas tanto por las autoridades como por los mismos docentes de apoyo, pues si bien las autoridades se vanaglorian al decir que la Integración educativa ya está en nuestro país, mientras que los docentes lo enmascaran en considerar que estamos integrando, en los hechos denotamos que existen aun muchas contradicciones y limitantes. Quizá la más amplia sea que prevalece una falta de cultura y estructura para ello considerando que:

La propuesta de que la Educación Especial transite de un modelo terapéutico a un modelo educativo implica diferencias sustanciales en la forma de atención y el concepto de alumno que plantea, pero esto tiene estrecha relación con el modelo educativo de la escuela en general que tradicionalmente sustenta la idea docente y aprendiz; el poseedor del conocimiento y el desposeído del mismo (Gilbert, 1997).

- Los docentes refieren de manera discursiva razones y argumentos muy normativos, tan repetidos pero poco comprendidos, y la integración educativa es un cambio de visión que resquebraja toda una forma de hacer y ser, lo cual aparece simplemente maquillado por la repetición de ese discurso normativo. Aquí es importante considerar que al menos para estos docentes la reorientación de Educación especial parece una cuestión tan repentina como ajena, la información ha tardado en llegar además de llegar de manera ambigua y no ha generado gran interés por parte de los maestros de educación especial en general.
  
- La realización de una serie de acciones que si bien tienen avances o aportaciones relevantes en el caso de la integración de estos niños con NEE en la escuela Francisco I. Madero, aun no ha llevado a estos docentes a la búsqueda de respuestas del por qué y para qué de la integración, simplemente han retomado la información y la demanda lanzada por la institución escolar. El darse los docentes de apoyo esa oportunidad de reflexión de su propia práctica y realidad será el punto nodal para permitir que la integración educativa pase de un bello slogan a una realidad construida con base en la reflexión constante, paciente y crítica de lo que estamos haciendo en vez de sólo hacerlo porque así es como lo marca el programa o la normatividad.
  
- Es necesario que el mismo docente valore su quehacer, sus errores y sus avances, pero que se detenga a criticarlo para plantearse formas de transformarlo, de reconstruirlo o reconocerlo, ya que a veces tenemos puestos unos lentes tan reducidos que impiden comprender el hecho educativo en la gran complejidad en que se mueve.
  
- También es importante que reconozca las bases que sustentan y promueven un trabajo colegiado, pues es una demanda para el proceso educativo y de integración educativa; pero se pretende implantar sin que haya formado parte de su formación y

experiencia cotidiana, el docente en general y el maestro de apoyo en particular no tiene una cultura de trabajo colegiado, esta acostumbrado a un trabajo aislado.

Ante los hallazgos que permite la presente reconstrucción y análisis de los discursos de los dos maestros de apoyo con que cuenta la Escuela primaria Francisco I. Madero, parece que a pesar de los valiosos avances conseguidos, la Integración está aun lejos de ser una realidad, aparece como una inspiradora utopía; para lograr alcanzar esos ideales debemos estar conscientes que *es una ardua y compleja ruta a construir*, en cada microespacio escolar, en todos y cada uno de los involucrados, no por normatividad, sino por aspiración y convicción profunda de una mejor condición social; está no llegará por decreto o por buenas intenciones, sino gracias a una labor reflexiva y una disposición tenaz.

### **3.2 La práctica docente en educación especial: ¿nuevo enfoque educativo?**

El concepto que cada uno de nosotros tenemos de lo que es el aprendizaje demarca en mucho lo que hacemos para que éste se realice en los diferentes contextos en que nos desenvolvemos, del valor y reconocimiento que le damos y el lugar y momento en que esperamos que se realice.

Durante las observaciones realizadas en el trabajo de pequeños equipos en el aula de apoyo cuando el profesor de apoyo procura, de forma inductiva llevar al niño a la respuesta esperada, “a la respuesta correcta”, y cuando el niño o niña no brinda esa respuesta, el maestro la modela

*“¿A ver como dice? ... al no haber respuesta de nadie induce:*

*“Miren como dice, carre...espera un momento, alguien dice “carrera”. A lo que el maestro responde “no, no, carretón”(OIMI 18-02-02)*

No se acepta otra respuesta, no se lleva al análisis la respuesta incorrecta, o cuando pega una historia en un orden diferente al esperado

*“No, no ¡fíjate bien!, mira como lo hizo ...” (O2MI 05-03-02)*

Se reconoce como error pero no se permite que el alumno explique su propia reconstrucción de hechos. Incluso a veces de maneras más sutiles se hace notar el error (*Mirada directa del maestro, acercamiento físico al alumno, entrecejo fruncido, o actitud de desacuerdo en su semblante*; también con el discurso se induce la respuesta “¿Esta es la más larga? El niño ha aprendido que cuando le hace esa pregunta es equivalente a “esa no es la respuesta” por lo que busca inmediatamente entre las otras opciones, a veces hasta que acierta por suerte o por eliminación de todas las demás opciones; y cuando llega la respuesta correcta, aparece la contingencia positiva

*“¡Muy bien!”(OV3MI 15-03-02)*

*“¡Eso es!”(OV3M220-03-02)*

El docente de educación especial menciona como su fundamento psicopedagógico una concepción constructivista del aprendizaje que reconoce como

*“la propuesta” (E2MI 13-02-02)*

refiriéndose a la Propuesta para la adquisición de la lengua escrita, a la cual reconoce con amplios beneficios pues

*“el niño salía adelante... salía más constructivo, ... elabora sus propios conocimientos” (E2MI 13-02-02)*

Delimitar el aprendizaje como una actividad individual, puede limitar las aportaciones que tiene el profesor y los compañeros como mediadores en el aprendizaje. También representa una problemática para los docentes de apoyo que, al intentar aplicar este enfoque bajo las condiciones escolares comunes se enfrentan a que:

*“Lo más difícil es tener que manejar grupos completos, yo estaba acostumbrado a manejar mis pequeños equipos”, pues “en grupo integrado teníamos un grupo reducido y permanente todo el ciclo escolar” (E3M1 27-05-02)*

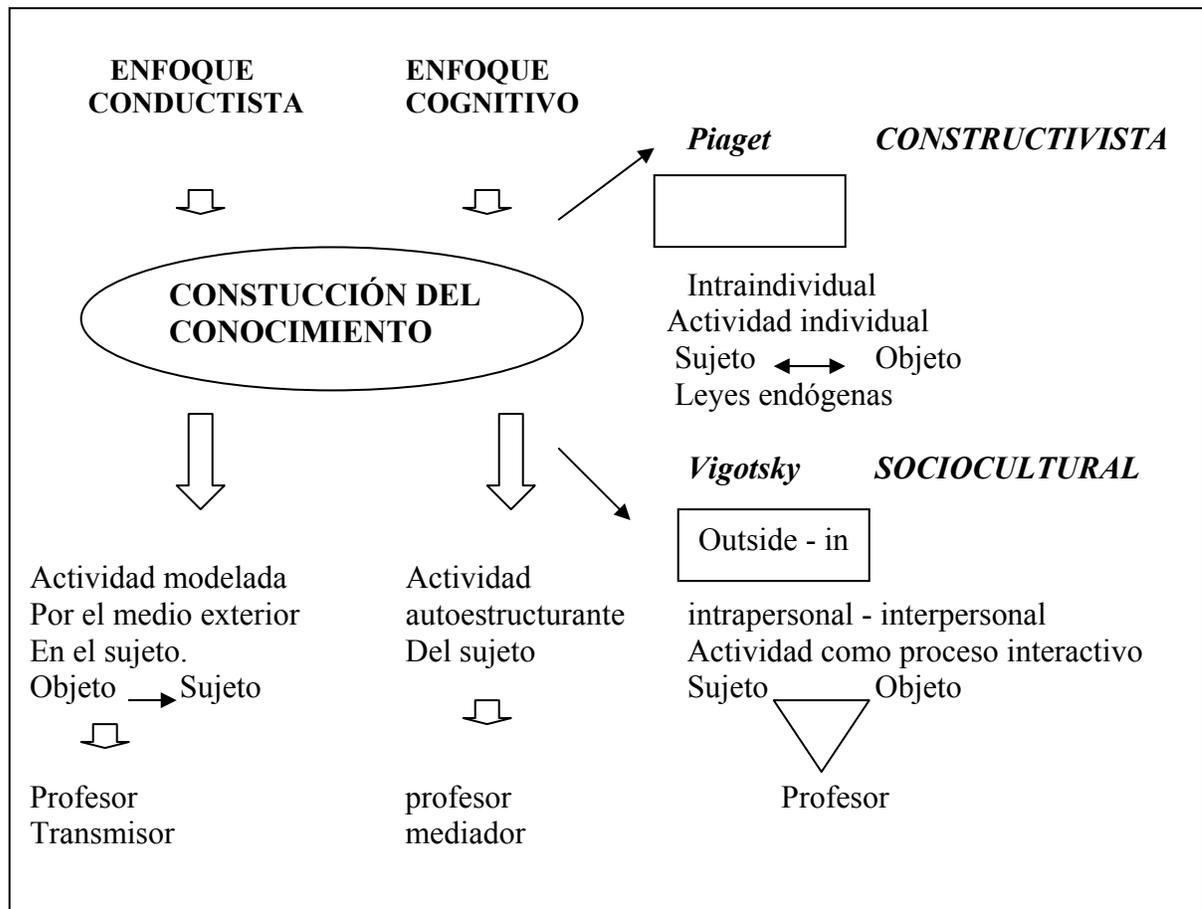
y en aulas de apoyo pequeños equipos de trabajo pero sin mayor coordinación con docentes de grupo, a diferencia de la asesoría y coordinación que tiene tiempos muy limitados (sesiones de asesoría de 1 hora u hora y media), se observaron dificultades importantes en su operatividad por las implicaciones de tiempo para el seguimiento, la mayoría de ocasiones se contaba con poco tiempo para trabajar con los equipos, por lo cual a veces se omitían las observaciones necesarias de los progresos de los alumnos, se limitaba la manipulación de materiales diversos por parte de los alumnos.

El proceso de construcción de conocimientos es visualizado desde diversas perspectivas, algunas solamente empíricas, otras más científicas que como menciona Rogoff (1999) se han polarizado en dos grandes grupos: Las ambientalistas, que ponen el énfasis en el medio ambiente para que el individuo aprenda; y las cognitivas, que ponen el énfasis en los procesos internos que tienen lugar en el sujeto.

Entre los planteamientos teóricos más recientes que han penetrado en el Modelo Educativo en nuestro país se encuentran: el conductismo, el constructivismo piagetiano y muy recientemente el sociocultural. Cada uno de ellos ha tenido, en diferentes momentos, una influencia mayor o menor según el momento de adopción; sin embargo, actualmente considero que coexisten con diferente nivel de influencia los tres.

A continuación, presento un esquema, que engloba elementos para el análisis de cada uno de ellos de manera muy general, lo cual permite comprender de qué manera estos enfoques implican diversas acciones de los docentes, en el proceso de aprendizaje, y en las prácticas educativas cotidianas observadas y comentadas, de los docentes involucrados en la investigación realizada.

**LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LOS ENFOQUES CONDUCTISTA Y COGNITIVO.**



**3.2.1 El enfoque conductista: ¿llegó para quedarse?**

Este esquema retomado del análisis que hace Coll (1996) sobre la interacción en el aprendizaje, en la primera parte presenta que la construcción del conocimiento en el enfoque **conductista** parte del principio de que es una actividad modelada por el medio exterior, en la que el sujeto es pasivo ante el objeto de conocimiento que tiene influencia sobre él; el profesor es transmisor de conocimientos y un diseñador y administrador de contingencias de reforzamiento en el aula, aplica el programa de enseñanza en el que se desglosan los objetivos en términos de conductas observables y cuantificables para su evaluación; las condiciones están dispuestas de manera que se propicien los cambios estables de conducta observable para corroborar que el aprendizaje ocurre.

Dicho enfoque tuvo una amplia influencia en el modelo educativo en México en las tres décadas pasadas; las repercusiones, a la larga, se observan en algunas limitantes en la iniciativa de los agentes involucrados -docentes y alumnos-: el profesor adaptado a mantener su papel como planificador de ambientes y administrador de contingencias; el alumno, centrado en la búsqueda de respuestas correctas predeterminadas: donde ambos presentan dificultades para brindar respuestas críticas, innovadoras y propósitivas de mayor envergadura, como demanda la actual sociedad de cambios acelerados y constantes. El docente acostumbrado a mantener el control y la homogenización en los grupos de alumnos, desvaloriza el error en el aprendizaje y rechaza la ambigüedad del mundo interior de los alumnos y de él mismo.

Estos elementos aparecen más en la práctica que en el discurso del docente de apoyo, quizás porque lo hacen sin una intención clara, pues el discurso siempre justifica el manejo de un enfoque más bien psicogenético.

### **3.2.2 Constructivismo piagetiano desde el discurso**

En los docente de apoyo referidos parece existir la idea de manejar el constructivismo basado en realiza algunas actividades determinadas pero, probablemente, sin mayor reflexión en todas las implicaciones que conlleva la interacción y construcción propuesta por dicho propuesta; por eso, aunque reconoce que emplea esta metodología, es posible que sólo sean actividades basadas en ella pero sin una compenetración y reflexión profunda en ese enfoque.

Por otra parte, cabe mencionar que mientras en el discurso los docentes de apoyo manifiestan que estas metodología de trabajo les proporciona:

*“una experiencia muy bonita”(E2MI 13-02-02)*

En los hechos se manifiesta una actividad muy entrecortada, por los motivos antes mencionados – que se retomaran más adelante-, pues además de la atención a los equipos de trabajo de niños con NEE, también interviene en otras acciones como son: atención a grupos completos de alumnos por grado, atención a padres, coordinación de trabajos técnicos con docentes de la escuela o de la USAER, ejemplo de ello se observa en el siguiente relato y comentario:

*Cuando está la maestra de apoyo en su aula sentada escribiendo en un expediente comenta agitada, con expresión de preocupación porque el tiempo pasa y sus actividades se atrasan “Como estaba atendiendo a la maestra por los problemas con la mamá de .... ya se me fue la hora,... ahorita vengo voy a avisarle a los niños de sexto para que ya vengan porque no los pude atender a su hora porque estaba con la profe que urgía ponernos de acuerdo para mandar citar a la mamá y también al papá”*

*Después de un rato la maestra de apoyo (Entra con paso acelerado al salón y dice) “Ahora si chiquitos, vamos a trabajar que ya nos agarro la tarde”(O2M2 12-03-02)*

En fin, los requerimientos operativos de estos docentes, involucran varias acciones a atender concurrentemente, que además en ocasiones se contraponen y limita en mucho un manejo constructivista del trabajo realizado con estos menores con NEE.

En el enfoque cognitivo **constructivista** desde la visión piagetiana se concibe a la construcción de conocimientos como una actividad autoestructurante del sujeto, virtud a su acción activa y directa sobre el objeto de conocimiento, se trata de una actividad, en esencia, individual del sujeto. Aquí al profesor o profesora se le concibe como un mediador para facilitar la transición de un estadio de conceptualización a otro, pero cuya influencia es limitada por las estructuras que maneja el niño. Ese aprendizaje ocurre de dentro hacia afuera (inside – out) por el desequilibrio del aprendiz ante una situación que no puede explicar con sus estructuras mentales presentes; y es mediante la asimilación y

acomodación de nuevos referentes que se favorece la adaptación de sus estructuras mentales que le permiten la reestructuración de tales estructuras y la construcción de aprendizajes cada vez más complejos.

El enfoque *constructivista* de la psicogenética de Piaget también impactó en la propuesta educativa en nuestro país en la década de los ochentas particularmente en Educación especial, ámbito en que se divulgó tal enfoque, con el documento de “Bases para una política de Educación Especial”; así se retoma como el fundamento de una pedagogía especial para atender a los individuos con discapacidad y específicamente en problemas de aprendizaje (SEP, 1981)

Este enfoque aporta elementos muy valiosos para la comprensión de muchos procesos de pensamiento operatorio del sujeto; sin embargo pueden llegar a minimizar la acción del docente, lo deja al margen del proceso de aprendizaje como simple espectador, así mismo sucede con la acción social de la interacción del alumno con los demás compañeros.

### **3.2.3 El gran ausente: el enfoque sociocultural**

No obstante, de que el enfoque sociocultural planteado por Vigotsky tiene ya cierta difusión en el ámbito educativo, y que ambos docentes referidos en este estudio, ostentan una formación a nivel licenciatura y actualización frecuente, como lo comentan a continuación.

*“ Después de la secundaria, hice cuatro años de normal, a mí me tocó todavía corta la carrera... ya trabajando entre a la Normal Superior y estuve ahí cuatro años. He participado en muchos cursos, aprendí bastante”*  
(E3M1 27-05-02 )

*“Entre a la Normal Básica después de la secundaria y luego estudié en la Normal Superior por cuatro años, ya más recientemente entre a la licenciatura en la Pedagógica. Cada vez que tengo oportunidad asisto a conferencias o eventos de actualización”* (E3M 2 28.05-02)

Ninguno de ellos lo mencionó o hizo referencia explícita de este modelo en sus participaciones y opiniones durante las entrevistas, si mencionaron reiteradamente aspectos del enfoque piagetiano, como ya antes se comentó . Lo anterior, puede tener su explicación en el hecho de que este modelo, presenta como una de sus características principales el romper de base con múltiples estructuras arraigadas en las concepciones normativas y restringidas del conductismo, que, como comentamos antes, se manifiestan en la formación y práctica de estos docentes, y en general de las generaciones de docentes de las últimas décadas. Otra limitante puede ser la comodidad de justificar la acción individual del aprendizaje en el constructivismo reducido sólo a una acción autoestructurante sin mayor influencia social; además de la monstruosa red burocrática del sistema escolar que rompe con las propuestas formativas y globales del encuadre pedagógico.

En la práctica diaria se manifiesta que existe una concepción del aprendizaje entre los docentes, la cual no necesariamente encuadra en alguno de los planteamientos teóricos planteados por el Modelo Educativo oficial prevaleciente del constructivismo piagetiano o sociocultural; el concepto personal que cada uno tiene del aprendizaje resulta incluso contradictorio con el que se maneja en el discurso educativo oficial, pero en el hacer, los docente en el aula develamos, las más de las veces, acciones no explicitados e incluso contrarios a las ideas prevalecientes, pues se denota aun mucha influencia conductista en nuestro hacer profesional.

El enfoque **sociocultural** de Vigotsky es un modelo relativamente reciente en nuestro país, sus preceptos se observan en la mayoría de los planes de formación y actualización docente; en el se plantea el aprendizaje de fuera hacia dentro (outside – in) a través de la interacción social que posibilita una doble elaboración del proceso en el sujeto: primero en una forma interpersonal – con los otros, y después de manera intrapersonal – al interior de sí mismo, en un proceso interactivo en el que el sujeto establece una relación de transformación con el objeto de conocimiento y con los instrumentos socioculturales presentes en su contexto histórico, de manera que las funciones cognitivas y afectivas pueden establecerse e ir transformándose (Férrandez y Melero, 1996).

La acción docente tiene así una justificación por ser el mediador experto para la transición de una zona de desarrollo real a una de desarrollo próximo, al brindar intervenciones contingentes a las dificultades de los alumnos en su interacción con su objeto de conocimiento. El panorama que permite este enfoque posibilita una visión más completa de la construcción de conocimientos en el sujeto y de las acciones pedagógicas planificadas y sistemáticas que ejerce el profesor en ese proceso.

No es raro que los docentes reaccionemos negativamente, con desagrado hacia los alumnos y alumnas que no aprenden en clase, que se muestran desordenados, rebeldes, apáticos, diferentes a lo que deseamos y valoramos en los alumnos (Jordán, 1994). Es precisamente en esa neutralidad que pretende imponerse en la acción educativa, que dejamos de lado la reflexión sobre lo que cada uno de nosotros experimenta día a día con los alumnos y alumnas, invalidamos lo que sucede, lo que se piensa y siente solo porque no se ajusta a un modelo teórico estándar, inamovible.

Además, resulta ingenuo pretender que un docente de apoyo que ha vivido encuadrado a una serie de prescripciones normativas, alejado del ser real del docente como sujeto histórico y social, producto de una formación conductista, reducida y cerrada del aprendizaje, ahora de repente demandamos que se convierta en todo un agente constructor y promotor de aprendizajes diferentes, constructivistas, críticos y creadores.

Y no olvidemos al sujeto, ese alumno con NEE con quién trabaja el maestro de apoyo, al cual hemos dado toda una carga social de “anormal”, una etiqueta con pronósticos y expectativas desvalorizantes, que no han sido cuestionadas y movilizadas hacia una aceptación profunda de igualdad del otro, según lo observado en los docentes entrevistados.

La realidad actual de cambios acelerados y derroteros inciertos, demuestra, que no es posible continuar aferrados a la idea anterior de Educación Básica, no basta entrenar como simples lectores y escritores a los alumnos “normales”, sino que es preciso trascender a una educación comprensiva del siglo XXI que menciona Mejía (1996) aquella que reconoce la

necesidad de nuevas competencias, producto de una formación permanente que actualiza, que reconoce los valores y actitudes que promueve para darles cuerpo en la interacción diaria en el aula escolar, a través de los contenidos abordados, pero básicamente a través del intercambio de pensamientos, sentimientos y actitudes que se encuentran enraizados en la convivencia humana, por lo cual la pregunta continua ¿Cómo posibilitar la transformación de ese docente, de sus concepciones del aprendizaje?.

Concebir un aprendizaje para los alumnos, no sólo considerado como contenidos formales, sino también, inmersos en sus interacciones diarias con gestos, comentarios, movimientos que comunican y establecen esa relación educativa. Esto ubica un acercamiento a lo que plantea el modelo sociocultural de Vygotsky, de que los sujetos nos formamos en esa convivencia social, en un campo muy amplio, que permite que se interioricen y reelaboren los conceptos y manifieste aprendizajes en muy diversos aspectos, no sólo en los intelectuales, sino que resulta primordial el aspecto social e interactivo; lleno de significados socioafectivos, tanto del alumno como del profesor y que toman cuerpo en un contexto determinado, al cual nos corresponde darle sentido y sólo al reconocerlo como tal podremos favorecer plenamente ese aprendizaje.

### **3.3. El maestro de apoyo: ¿El Superhéroe llega a la escuela?**

Como se mencionó anteriormente, el maestro de educación especial ha sido en general quién atiende directamente la atención de los alumnos en los CAM. En el caso de los servicios complementarios que existían dentro de las escuelas primarias regulares, la situación difería pues el alumno o alumna con NEE de alguna manera tenía contacto con la escuela regular.

*“En Grupo integrado [se refiere a grupos “A”] se sacaba a los niños desde primer grado y se trabajaba con ellos todo el año... ya sabía como trabajarlos, y avanzaban... la gran mayoría para segundo ya se reintegraban a su grupo regular”  
(EIMI 14-12-01)*

Los grupos integrados “A” tendían a impulsar la reintegración de los alumnos a sus grupos regulares, no así los grupos integrados B, en ellos prácticamente cursaban toda la primaria en ese grupo segregado (Lus, 1997).

La atención a niños sobresalientes tenía un contacto amplio con el currículo regular y los alumnos permanecían en sus grupos regulares, así mismo fue con la modalidad de aulas de apoyo, en ambos los alumnos con NEE sólo participaban de asesorías en tiempos específicos sobre la necesidad denotada.

*“En aulas de apoyo... sacábamos a los niños a cubículo algunas horas.. trabajábamos por ciclo....de acuerdo a la necesidad del niño”(E1M1 14-12-01)*

*“En CAS atendía niños sobresalientes, los orientaba en un horario especial para ellos en el aula especial, elaboraban su proyecto de investigación... apoyaba también el desarrollo de talentos y habilidades en el grupo regula con actividades para todo el grupo.”( E1M2 7-12-01)*

Es a estos maestros, que estaban a cargo de los alumnos en atención especial dentro de la escuela primaria, en tiempos parciales, a quienes ahora con la Integración Educativa y la reorientación de los Servicios de Educación Especial en USAER, se delega la atención y el seguimiento de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales denominado por ello como el “maestro o maestra de apoyo” en la escuela regular (SEP, 1996).

Moya (2002) refiere cómo estas transformaciones no son fáciles de asumir, pues crean indefinición de funciones, problemas de no asumir responsabilidades por parte de los profesores de grupo, de preferir retornar a las atenciones segregadas de grupos a tiempo completo con el docente de especial. Esta situación en el país, se hace patente a través del diagnóstico realizado por el Programa Nacional para el Fortalecimiento de Educación Especial y la Integración Educativo del 2002, donde denota que se continúa preponderantemente con la atención individualizada a los alumnos con necesidades

educativas especiales, a pesar de la capacitación y actualización reportada en un 80% del personal sobre la Integración Educativa.

Todo esto, conduce a cuestionarse ¿Por qué continúa esta tendencia? Una posible respuesta es que del discurso a la praxis existe una gran distancia, y es lo que ocurre con los planteamientos muy bien estructurados y noblemente auspiciados de los teóricos y autoridades educativas, pero que poco concretizan en lo que realmente estas propuestas vienen representando para los docentes que tienen que ponerlo en marcha, y que aunque de nombre o discurso aparenten estar haciendo todo lo “debido”; en realidad hacen lo “que pueden”.

Comboni (2000) enfatiza como la innovación educativa se genera en las rupturas, considerando que la práctica es contradictoria y no armónica, representa un proceso de práctica reflexiva. Puede ser, que falta claridad para el docente de apoyo ante los planteamientos de innovación, pues se suelen presentar los cambios como lineales y ordenados, libres de confrontación. Por ello, es necesario retomar y articular mejor en la praxis estas características de ruptura y contradicción en dichas propuestas de transformación.

### **3.3.1 El nuevo maestro de educación especial o su nuevo rostro**

La Integración educativa a través de las USAER, considera al maestro de apoyo como piedra angular para la realización de los apoyos a la escuela regular necesarios para la atención a la diversidad (Moya 2002). Se han demarcado tres líneas de acción primordiales:

- Con los alumnos con NEE.
- Con los Docentes de grupo regular.
- Con los padres de familia.

Estas grandes líneas de acción implican un gran número de tareas, y una gran amplitud de involucrados, espacios posibles y formas alternativas de atención, por lo que en muchas

ocasiones se torna en una expectativa y/o exigencia por demás fuera de las posibilidades de un docente (Moya, 2002).

El maestro de apoyo reconoce esa amplitud de acciones en su nueva tarea:

*“Ahorita no vamos sólo a apoyar a ciertos niños... sino que nos enfocamos en general a toda la escuela, apoyando al maestro de grupo, ..a... al grupo en su totalidad, el trabajo con los padres.. también sacamos a los niños a trabajar a cubículo (se refiere al aula de apoyo)”. (E2MI 13-02-02) .*

Aunque en el discurso el docente parece resignarse a la noble tarea asignada, reconoce que ahora le corresponde velar por toda la escuela, atender a todos los docentes para orientarlos, a todos los niños con NEE, a los padres de familia, llenar documentos correspondientes, lo cual da una idea de trabajo integral, que considere tomar en cuenta a todos los interesados y ámbitos. No obstante, los hechos demuestran lo difícil que resulta cumplir con todo lo señalado:

*“Es que no se puede, no se puede con todo, o trabajo o lleno papeles, yo prefiero trabajar y dejarme de tanto papeleo” (E3MI 27-05-02)*

*“No francamente no pude ver a la mamá, es que estuve trabajando con las maestras y ya no me acorde de mandar el citatorio y el viernes no tuvimos clases” (OV4MI 2-04-02)*

*“No he podido entrar a grupo regular esta semana, me ha llovido con los padres de familia, si no es una cosa es otra, el caso es que he tenido casi diario a un padre o madre de familia que atender” (OV4M2 25-04-02)*

Moya (2002) plantea cómo esta realidad no es considerada en las ambiciosas propuestas de múltiples autores Hegarty, Hodson y Clunies (1988), López Melero (1991) Porras Vallejo (1998) y Puigdemívol (1998) entre otros, quienes retoman todos los aspectos y actividades

relevantes para lograr la integración educativa; pero el docente de apoyo, quien tiene que llevarlos a cabo en condiciones personales, sociales y culturales concretas, al menos en el caso analizado, se encuentran ante el tiempo como un enemigo a vencer, que los rebasa y apabulla ante la inmensa lista de tareas por realizar en la jornada escolar, con sus interrupciones, incertidumbres y complejidades. Pero cuidado con atribuir estas dificultades al docente de apoyo, es necesario comprenderlas en la interacción educativa escolar real, cotidiana y controvertida de la realidad escolar, porque de no ser así puede tomarse al maestro de apoyo como el superhéroe que resolverá los problemas de integración en las escuelas o como el chivo expiatorio ante el hecho de no avanzar lo suficiente en la integración educativa.

### **3.3.2 ¿Ciegos guiando a otros ciegos?:**

Como presentamos en el análisis de los datos, en relación a la integración y las concepciones de aprendizaje, no se cuenta con toda la claridad y manejo conceptual requerido, ni con una actitud de reflexión y crítica sobre la práctica docente, sólo se cuenta la intención de realizar un buen trabajo a partir de lo que demarca la nueva propuesta educativa, los mismos docentes de apoyo reconocen dificultades y carencias para atender la diversidad educativa prevaleciente en las aulas.

*“Recuerdo cuando me llevaron a Aulas de apoyo a una niña sorda, Ahí si no, yo les dije que se llevaran a esa niña (niña con problemas auditivos severos) a CAM, yo de plano no le hice entrada, yo qué sabía de esos problemas, mejor que se la llevaran con especialistas en esas dificultades” (E3M1 27-05-02)*

*“De por sí es difícil para mí trabajar con los niños con problemas de aprendizaje porque yo no tengo ese manejo, pero los niños ya con más discapacidades, pues me está costando mucho,... a pesar de los cursos que de repente estamos teniendo. .. yo no había trabajado nunca con estas discapacidades y hay momentos que francamente ya no sé por dónde, cómo.” (E3M2 28-05-02)*

Lo anterior muestra que no necesariamente se cuenta con la capacitación y experiencia que requiere el apoyo y orientación de diversas necesidades educativas especiales, por lo que obviamente, el docente de apoyo se siente más presionado y desconcertado ante las altas expectativas que se tienen de su papel dentro de la escuela regular.

En el caso de la Escuela Francisco I. Madero, los maestros de apoyo reconocen tener condiciones favorables para la integración,

*“El director es muy proclive para apoyar cualquier iniciativa en beneficio de estos niños y mejorar la escuela... Los maestros están muy motivados ...dentro del grupo están llevando a cabo todo lo que están viendo...son muy accesibles, colaboran con los maestros de USAER”(E1M1 14.12-01)*

*“La escuela muestra mucha apertura, la verdad han dado lugar para que entren niños con discapacidades, y en general se han mantenido; yo tengo niños que están desde primero y ya están en los grados superiores, incluso ya egresamos niños con NEE”(E1M2 7-12-01)*

Sin embargo, existe fuerte dificultad para brindar apoyo y orientación al respecto, pues las condiciones en donde nos hemos manejado en educación especial son muy diferentes a las que enmarca un aula regular; en las aulas especiales son pocos alumnos y con mayores recursos, sin demandas administrativas de promoción y certificación, por mencionar algunas. Lo anterior posibilita diferentes connotaciones de valores y actitudes que el docente y la docente de educación especial no necesariamente hemos tenido oportunidad de plantearnos y reconstruir, para poder dar un sentido crítico y transformador de los valores y actitudes prevalecientes en la escuela regular (rechazo a lo diferentes, tendencia a homogenizar el currículo, exclusión del que no accede, reprobar al que no sabe, etc.) .

Si no atendemos con cuidado y responsabilidad el papel que puede asumir el docente de apoyo, puede llevarnos a establecer una practica en la que “Unos ciegos tratan de guiar a otros ciegos”, puede ser que los docentes de apoyo no tengan más luz que los de regular, es

más, algunos reconocen que apenas están empezando a entender el asunto de la integración educativa, luego entonces, como pretender ser asesores o tutores de lo que aun no hemos comprendido, de lo que aun no hemos aceptado, ante lo que aun no nos hemos comprometido como personas y quizás como profesionales, pero no como acciones aisladas sino como una conjunción de acciones que coadyuven a avanzar en la ruta, sólo cuando superemos tales dificultades haremos camino, nadie puede hacerlo por nosotros.

Actualmente, ante la exigencia de nuevas políticas educativas mundiales y nacionales, la Educación Especial en nuestro país es reorientada y se pretende que ofrezca las mismas oportunidades educativas en sus Centros de Atención múltiple (CAM) y en las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estos cambios sin duda han implicado la necesidad de transformaciones en la práctica docente del personal de USAER y CAM. En particular profundizaré en lo que respecta a USAER, en su principal protagonista, el maestro o maestra de apoyo,

Resulta interesante que a través de la USAER como instancia técnico pedagógica para impulsar la atención a la diversidad educativa en las escuelas de educación regular, pretendemos incidir ampliamente en las prácticas docentes que permitan una atención pertinente a las necesidades educativas diversas en sus aulas (Guajardo, 1996).

Cabe reflexionar ¿en qué medida nuestra práctica como docentes de USAER cuenta con los elementos conceptuales y metodológicos claramente establecidos para dar respuesta a dicha diversidad educativa?, ¿Son las prácticas docentes en educación especial lo suficientemente diferenciales para atender la diversidad educativa existente en la escuela regular? ¿El docente de educación especial reconoce su práctica como un hecho consciente, transformador, propósitivo o es simplemente reproductora como en la escuela regular? A este respecto es conveniente también plantear ¿las prácticas que pretendemos impulsar son reconocidas primeramente por nosotros como adecuadas, necesarias y las dominamos en los contextos en que pretendemos implementarlas?

Resulta fundamental profundizar en este conocimiento, ya que, si bien existen estudios e investigaciones sobre integración educativa en que lo sustentan, en la mayoría de los casos educación especial se ha abierto a una implementación en la que los involucrados poco o nada sabemos al respecto. Al parecer están guiados por los supuestos de generalización de modelos muy prescriptivos – de los modelos conductistas-, dejando de lado la contextualización de estas propuestas a los docentes y alumnos, a las comunidades, más que a la simple idea de acomodarlos a los lugares, lo relevante no solo es el espacio, sino las personas, sus ideas, sus valores, sus resistencias y motivaciones; los cuales al parecer pasan desapercibidos, como inexistentes o desdibujados en la mayor parte de las investigaciones en que basan las autoridades sus propuestas o en la forma y estrategias utilizadas cuando lo implementan.

De esta inquietud por la idea de lo que es y debe ser la integración educativa, lo que representa y lo que implica en la práctica real de los docentes de USAER y de los docentes de escuela regular, resulta necesario plantear investigaciones desde una perspectiva interpretativa, que se acerca a los hechos, a las personas y les brinda un espacio para la expresión y planteamiento de alguna explicación y reflexión sobre lo que es este quehacer docente desde la integración, qué es y qué puede ser para nosotros, cuáles son nuestras incertidumbres, actitudes y valores subyacentes, que de una u otra manera dan cuerpo a la práctica cotidiana en nuestra labor profesional.

### **3.4 Las interacciones en el aula de apoyo. ¿encuentro o desencuentro?**

Una tarea fundamental de las ciencias sociales es sujetar al escrutinio crítico la realidad “de sentido común” y “que se da por sentada”. Esto significa luchar para hacer que los acontecimientos, escenas y roles que nos son familiares, nos resulten extraños.

Mucho es lo que se dice de cómo “debe ser” el trabajo en clase, pero el punto neurálgico es la sutileza de las relaciones que establecen maestros y alumnos al llevar a cabo el currículo, lo que permite reconocer los elementos de la interacción educativa que impactan la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Al reflexionar sobre ello, podemos caer en la

cuenta sobre lo que hay que mejorar o cambiar, lo cual es parte de la acción pedagógica. Sin embargo, esto no sucede, al menos en el espacio aquí analizado, donde sólo es legitimado el currículo oficial por parte de los docentes, lo cual reclama la implementación de un currículo amplio y flexible que considera todo lo que ocurre en la escuela, en el aula, no solo en el papel, sino en la interacción didáctica donde toman vida, cuerpo y sentido los propósitos curriculares.

En el trabajo de los Servicios de Educación especial se han planteado una serie de documentos que refieren la forma de trabajo bajo una metodología constructivista; estos desde los ochentas han dado fundamento a una pedagogía especial, con la reorientación de estos servicios la propuesta continua con un enfoque constructivista más enriquecido, que no se explicita plenamente pero frecuentemente se mencionan algunos elementos que hacen pensar en otra forma de trabajo que difiere en mucho del constructivismo inicialmente retomado en la pedagogía especial.

Resulta relevante analizar cómo se establecen estas interacciones al interior del aula de apoyo y cuáles son sus motivos y formas reales y no ideales como generalmente se plantea; poder reconocer cómo opera esa pedagogía especial dentro de la dinámica de escuela regular. Aludo a dos aspectos generales de dichas interacciones: la verbal y la no verbal. En la *verbal* retomo los comentarios y expresiones a través de las asesorías en el aula de apoyo por parte del maestro hacía los alumnos y en la *no-verbal* los movimientos corporales, las miradas, los desplazamientos en el aula, los acercamientos físicos del docente de apoyo hacía los alumnos y alumnas.

#### **3.4.1. El discurso en el aula: oportunidad de aprendizaje o poder.**

El **aspecto verbal** se muestra como elemento privilegiado en la interacción educativa entre docente de apoyo y alumno en nuestro espacio de investigación, el docente resultó ser quien hace mayor uso de la palabra para: dar explicaciones sobre la actividad a desarrollar, informaciones, para contestar dudas, hacer preguntas, elogios y llamadas de atención. En el análisis de las sesiones observadas se encuentra que el 78% aproximadamente, del tiempo

de interacciones verbales es utilizado por los docentes de apoyo. El resto del tiempo hacen uso los alumnos para planteamiento de dudas, responder a cuestionamientos del profesor o profesora, solicitar apoyo, solicitar verificación de la tarea; en algunas ocasiones, para participaciones más prolongadas, quejas de compañeros, solicitudes de permisos y también

Lo anterior concuerda en mucho con lo mencionado por Delamont 1984 sobre la práctica común de las aulas escolares. De alguna manera no se observan grandes diferencia entre la forma verbal manejada en grupos regulares y los de apoyo, quizá debido a lo restringido del tiempo de las asesorías, lo cual presiona al docente y lo orilla a propiciar la mayor cantidad de orientaciones sobre el trabajo, o quizá porque se deja entrever que la identificación de la acción pedagógica como la explicación por parte del maestro más que el debate, análisis y confrontación de ideas.

Cabe mencionar que a nivel cualitativo se encuentran datos significativos como son: frecuente *elogio verbal* hacia las respuestas y participaciones de los alumnos así como apertura a escuchar comentarios de los alumnos aunque sean prolongados o fuera del tema:

*“ ¡Eso es!”, “ ¡Muy Bien!”, “ ¡Ándale ya ves que si puedes!”, “ ¡aja!”, “ ¡ así es!”.*

*(Mientras escribe la profesora en el pizarrón los pasos realizados en la actividad que están trabajando los alumnos, un alumno pregunta*

*A- ¿Profe, es bueno ir de negro a un velorio?*

*M- ¿Bueno? ¿Por qué?*

*A- Si, si se viste de negro es bueno ir.*

*M- No sólo porque se viste de negro es que va a un velorio, puedes ir de negro a otros eventos, una Boda por ejemplo llevas traje negro o también a una graduación (O2M2 12-03-02)*

Se observa que los alumnos, en su mayoría, expresan con confianza sus dudas y respuestas, aunque generalmente parecen atentos, como tratando de leer los gestos y respuestas del docente para actuar de acuerdo a la pauta que marque la aceptación del o la maestra. El

tener apertura para escuchar este tipo de dudas o comentarios permite pues que en los alumnos se genere en general bastante confianza para externar sus ideas, tanto con los maestros de apoyo como con sus compañeros. Además, es recurrente el uso de expresiones con un *tono paternalista*

*“¡Eso es hijo!”*

*“¡ A ver hijo!,*

*“¡ A ver mis chiquitos!”*

*“ ¡No hija! ¡Fijate!”*

Lo anterior parece establecer al interior del equipo un ambiente semejante al familiar, que puede manifestar dos situaciones: las relaciones afectivas que pueden establecerse y las relaciones de disciplina que se establecen desde el hogar y se retoman en el colegio. Así, por una parte denota, en general, relaciones de cercanía, de intimidad, logrando que además del grupo secundario conformado como grupo de alumnos, se manejan como relaciones estrechas de grupo primario.

Las referencias anteriores concuerdan con las opiniones vertidas por los docente respecto a cada uno de sus alumnos, de los que manifestaron un conocimiento bastante profundo, y de los cuales poseen un gran acopio de información familiar y de observación del alumno o alumna, lo que favorece un acercamiento afectivo mejor; ambos docentes refirieron esta situación como algo que tratan de mantener para un avance en el aprendizaje con sus alumnos.

*“Lo que más me funciona para que los alumnos con necesidades educativas especiales avancen, es brindarles confianza, darles chance de probar cosas y echarles porras para que vean que sí pueden”(E3M1 27-05-02) .*

*“Creo que lo básico para apoyarlos adecuadamente es conocer a mis alumnos, saber qué piensan, qué sienten, para que se sientan bien y tengan seguridad, agarren confianza para superar sus dificultades”(E3M1 28-05-02).*

Cuando el docente reconoce en este acercamiento afectivo un punto fundamental para una mejor integración, emerge esa posibilidad de reflexión ante nuestra vivencia cotidiana como docentes, la cual nutre y permite a través de plantearlo una posibilidad de tomar ideas más claras de que sucede en el aula, que ayuda y que obstaculiza los aprendizajes de nuestros alumnos. Además como se ha mencionada antes el análisis realizado, efectivamente se manifiesta una buena integración social y avances significativos en el aprendizaje de los alumnos con NEE de los docentes retomados en este trabajo. Desafortunadamente, parece que estas breves reflexiones se pierden ante el cúmulo de actividades por organizar y realizar día a día.

### **3.4.2. El lenguaje silencioso: construcción de significados**

Otro aspecto de suma importancia y presencia ineludible en las aulas tiene que ver con la expresión corporal que brinda espacio de significados y mensajes tan relevantes como los verbales. En los elementos **no verbales** destacan las miradas, la cercanía física, el contacto físico, la atención, los gestos: las cuales toman diferentes matices que implican un impacto específico entre los involucrados.

Así por ejemplo, la ubicación física del docente respecto del alumno o alumna tuvo implicaciones distintas: en algunas ocasiones observamos que el acercamiento físico del docente hacía los alumno fue con intención de brindar apoyo cercano; en otras, como supervisión de su trabajo, para ejercer control sobre la conducta intranquila o distraída del niño, o como aprobación a su trabajo. Esta intención se matizaba con las expresiones gestuales (sonrisa, entrecejo fruncido, semblante afable o tranquilo) y verbales, aunque no siempre esta última acompañaba a la primera. La atención que brindaba el docente a los alumnos podía ser expresada también con una mirada que implicaba una atención generalizada a todo el grupo o específica cuando centraba hacía alguno de ellos su mirada. Tal acción expresiva se acompañaba de una direccionalidad de su cuerpo e incluso su acercamiento físico, además de expresión verbal.

También se observaron, en lo general, cualidades reiteradas en las interacciones no verbales expresados por ambos docentes: Las miradas tendieron a ser específicas en la mayoría de las sesiones, quizá favorecido por lo reducido de los grupos de trabajo (de dos a ocho niños) cuando menor era el número de alumnos o alumnas más se propiciaba el contacto directo entre cada uno, mientras que cuando el grupo era más numeroso tendió a proporcionar más frecuente la mirada generalizada como forma de atención. Era frecuente que después de algunas instrucciones dictadas por el docente a todo el equipo, el profesor o profesora se ubicara cerca de algún o algunos niños y fuera alternando cercanía y mirada con cada uno, también se presentaron palmadas en el hombro o caricias en la cabeza y espalda .

El mantener el control disciplinario fue frecuente hacía algunos alumnos- los más inquietos y distraídos- a través de la mirada, del acercamiento físico, el cejo fruncido y la atención del docente, en algunos casos, acompañado de contacto físico, mano en el hombro o la cabeza del niño, tomarlo de la mano. Es relevante mencionar que estos alumnos inquietos eran los que mayor “control” recibieron del docente pues los llamados de atención verbales y no verbales fueron reiterativos hacía ellos, incluso fueron a los únicos ante los que el docente se manifestó el ocasiones con contactos físicos o verbales más enérgicos y amenazantes aunque según lo analizado en las observaciones en ocasiones ese niño no había comenzado el comentario o juego motivo de la reprimenda, pero de alguna manera para él se dirigía la acción de “control”.

Las relaciones observadas denotan lo señalado por Eggleston (1977), Postic (1982) y Delamont (1984) acerca de los roles y el status del maestro y del alumno, como de alguna manera el rol de los alumnos inquietos y juguetones continúa siendo el del “mal alumno” pues hacía él se dirigen más directamente las llamadas de atención y amenazas, mientras que para otros de los alumnos con mayores dificultades para la comprensión o desarrollo de las actividades pero tranquilos y ordenas, tienden a jugar el papel de “buenos alumnos”. Postic menciona que aun en los métodos de enseñanza más progresistas el status del enseñante permanece como de superior, el que detenta la autoridad aunque a veces trate de enmascararlo o escapar de ello.

Eggleston (1977) reconoce que el docente y los estudiantes desarrollan juntos identidades que impactan en el currículo, las etiquetas se cosifican como identidades individuales, estas limitaciones vienen de lo íntimo del maestro y no son intencionales, sino que son resultado de la misma práctica que busca que el alumno sea como “debe ser”.

Finalmente, debemos recordar que el docente de apoyo es un docente con una identidad conformada por un contexto social y cultural, con un significado y una demarcación modelizada por una sociedad (Carrizales 1990).

### **3.4.3. La interacción didáctica: parches nuevos sobre telas viejas**

Retomando lo comentado por Encheita (1993) sobre las estructuras de aprendizaje, lo manifestado durante las observaciones realizadas para apoyar este proceso de investigación, puede considerarse que las estructuras de las actividades presentes en el aula de apoyo tendieron en los primeros ciclos, a la producción de enunciados, lectura de enunciados o textos cortos, formación de colecciones, agrupamientos y desagrupamientos; los trabajos generalmente eran realizados en forma *individual* aunque era común el intercambio de comentarios entre los alumnos, algunas ocasiones invitaba el docente a que se ayudasen entre compañeros y no eran sancionadas por el maestro las iniciativas de colaboración entre los mismos.

En los ciclos superiores las actividades giran alrededor de: la lectura de comprensión a partir de que, alternadamente, los alumnos leían un escrito, la producción de enunciados o textos; fracción de unidades, coloreado y delineado de figuras; los trabajos también eran realizados por lo regular en forma *individual* y solo en pocas ocasiones en forma conjunta por equipos. También se observó preponderantemente una *determinación unilateral* por parte del docente para decidir y organizar las actividades que se realizaron recurrentemente de manera *individualista*, en el entendido de que quien terminaba su trabajo podía pasar a su aula regular, después de ser revisado y calificado por el profesor o profesora de apoyo. Veamos algunos ejemplos de estas experiencias:

*Los alumnos y alumnas con sus cuadernos en las manos o bajo el brazo, entran al aula de apoyo caminando lentamente algunos y otros acelerados, comentan entre ellos, van tomando lugar alrededor de las mesas unidas en un solo espacio de trabajo frente al pizarrón*

*Profr.- (Expresa al grupo en general) “Bueno ya,” (reparte hojas de trabajo a todos los alumnos y alumnas) “Miren vamos a recortar las palabras que están en su hoja y luego van a buscar en que dibujo le toca, y ya los pegan en su cuaderno. Trajeron su tijera?, si no, ahí en el bote hay algunas, Ah, también van a necesitar resistol. Traigan todo de una vez”.(OV3M1 15-03-02)*

*Profr. (Se acerca a E y tocándolo en el hombro dos veces dice): “Ed ya deja de platicar porque ya sabes que el que no trabaja no se puede ir a su salón”.(OV3M1 15-03-02)*

*Profra.( Dice al grupo”)¡Apúrenle! ¡Apúrenle! ya van a tocar recreo y no van a salir hasta que terminen” (OV3M2 20-03-02).*

Lo anterior lleva a cuestionar hasta donde estamos proponiendo, con nuevos modelos que van y vienen, una forma diferente de considerar la práctica docente cuando tratamos de edificarla sobre esquemas y paradigmas formados con una vieja visión, con bases y significados distintos a los que ahora deseamos para normar dicha práctica; cuando la formación docente es una construcción profesional, social y cultural de muchos años, de generaciones, Es como pedir peras al olmo; el docente no puede dar lo que no tiene, no puede dejar se hacer y ser quien ha sido sólo por decreto sexenal, especialmente cuando este ser y hacer no es objeto de nuestra reflexión intencionada con el propósito de mejorarla, y tendemos a intentar o simular que ponemos en practica lo nuevo, lo demandado por la administración escolar.

### 3.4.4 La dinámica áulica: planeación vs incertidumbre

Un hecho relevante durante las observaciones realizadas y ya mencionado anteriormente es el que en todas las sesiones existen interrupciones de la actividad didáctica por diversas cuestiones ( Llegan de la dirección o de algún grupo a preguntar sobre alguna cuestión, requieren firma u opinión sobre cierto acuerdo o información específica, los padre de familia que a veces solicita cita o plantea alguna duda, los maestro que requiere algún material o aclaración, llamados para que acuda a la dirección). Al parecer estas interrupciones forman parte constante de la cotidianidad en el aula, así se irrumpe la continuidad de las actividades didáctica, pues el maestro tiene que prestar atención a veces breve, pero otras ocasiones de forma prolongada a otros asuntos, además de la bulla y distracción que irrumpe en el trabajo de los alumnos, limita aun más el tiempo de la asesoría en el aula de apoyo.

*“(Mientras la maestra de apoyo está trabajando con un equipo de cuatro niños y niñas, entre al salón la Profesora de 4° A y se dirige a la Profra de apoyo a quién dice) “Profe ¿Me trajo el documento?”*

*Profra Apoyo- “¡Ah! sí profita”. (Contesta la profesora de apoyo al tiempo que se dirige a su escritorio y busca en su portafolio y luego saca unas hojas que entrega a la maestra)(Mientras tanto los alumnos empiezan a platicar, una se queda atenta a lo que hacen y dicen las maestras, pero ninguno continúa con la actividad que estaban realizando antes),” Si, me acordé en la mañana, nada más que me fui a la Dirección y ya no pase a su grupo, A ver si le sirve. Mírelo, si tiene duda lo comentamos en el recreo”.*

*Profra - “Si, sí maestra, lo bueno es que ahorita tienen música. De una vez lo voy a revisar y luego le digo, Muchas gracias.*

*No hay de que espero le sirva bueno (sale la maestra del salón y la profesora de apoyo retoma el trabajo con el grupo) (OV3M2 20-03-02)*

Esto remite a lo documentado por Fullan y Hargreaves en relación al tiempo real de clases, aludiendo que este se comprime cada vez más y el docente vive acelerado de

cotidianamente en las actividades que realiza, ocasionando los estragos en la interacción didáctica que resulta delimitada por un tiempo y no tanto por el proceso de aprendizaje de los alumnos; por tanto, del constructivismo propuesto y bien intencionado que el y la docente –referidos en esta investigación- reconocen aplicar en su trabajo, resulta sólo un intento distorsionado, diluido, que rompe con el esquema idílico y simplificado de la relación didáctica; además, inmersa al mismo tiempo dentro de toda la red burocrática, administrativa y de complejidad que caracteriza la cotidianidad de la realidad escolar.

Esto demuestra que, a pesar de los supuestos que se enarbolan con relación a que los niños atendidos por los docentes de apoyo son pocos y por lo tanto puede mantenerse ese modelo idealizado de la relación didáctica, no logra concretarse más allá; Aunque en efecto, los docentes de apoyo logran una mejor supervisión sobre el trabajo de los niños con lo que consiguen generalmente denotar los avances y dificultades más específicas estos; sin embargo, no permite un respeto por los tiempos requeridos para algunos niños que por falta de confrontación de ideas, más bien copian lo que hace el vecino, o incluso en ocasiones no concluye la tarea y por requerir el maestro de apoyo cumplir con otra de sus actividades programadas, despide al niño a su salón con la consigna

*“Lo terminas en tu casa y mañana lo traes para que te lo revise”(O1M1 18-02-02),*

*“Mañana lo terminamos porque ya se nos fue el tiempo” (O3M1 15-03-02) o*

*“ El que no terminó, guárdelo todo en su lugar, y en la próxima clase lo terminan de hacer”(O1M2 20-02-02)*

La incertidumbre en la vida en las aulas, reconoce Jackson (1991) y Hargreaves (1996) está llena de acontecimientos inesperados y complejos en los que el docente debe tomar decisiones. El docente debe enfrentar constantemente situaciones imprevistas, pero ante las cuales debe responder para dar continuidad a la interacción didáctica. Esta realidad resulta muy distinta, sin duda, de lo que sucede y plantean en las investigaciones o experimentos los especialistas que fundamentan teorías educativas bajo condiciones limitadas, controladas pero alejadas de la cotidianidad áulica.

Ahora bien, qué concepción tienen los docentes de apoyo de currículo, porque a fin de cuentas, todo lo referido antes tiene que ver con él. Al respecto, aparece una visión aun muy limitada, como se puede reconocer en los siguientes comentarios:

*“Es que llevamos los mismos planes y programas de primaria, tal cual. Ya a los alumnos con NEE le hacemos sus adecuaciones curriculares” (E3M1 27-05-02)*

*“ya tenemos el mismo currículo que primaria, sólo que tenemos que ver las adecuaciones curriculares necesarias para nuestros alumnos con necesidades, pero de ahí llevamos lo mismo” (E3 M2 28-05-02)*

Al parecer sólo se reconoce la parte formal del currículo, lo explícito de los planes y programas de primaria, y las correspondientes adecuaciones curriculares como elementos de adaptación por cuestión de un niño con NEE, pero se olvida la parte no formal, implícita y oculta del currículo (Jackson, 1991). Nuevamente se desvaloriza lo que no es tan normativo y prescrito, se deja de lado todo el contexto del currículo real que, de manera paradójica, resulta que es parte importante de los avances de los alumnos como ellos mismos reconocen, las cuestiones de socialización son las más beneficiadas con sus alumnos y alumnas.

Además, con las observaciones realizadas se pudo apreciar que las adecuaciones curriculares se hacen pero no se sistematizan:

*“Sí se están haciendo, .. no se han puesto en formato, pero sí, sí se realizan, platicamos con los maestros, y vemos cómo hacerlas” (E3M1 27-05-02)*

*“Pues francamente me cuesta trabajo escribirlas, porque ni tiempo da con tantas cosas, pero sí hacemos las adecuaciones, en materiales, en actividades,... algunos manejan contenidos de dos o tres grados abajo” (E3M2 28.05-02)*

Hace falta claridad en la concepción de un currículo amplio y por tanto en la forma de llevar a cabo dichas adecuaciones, cuando se requieren. El tiempo vuelve a presentarse

como elemento de presión y justificación para que esto no se sistematice, pero quizá exista cierta resistencia o temor a reflexionar más profundamente al respecto, porque de alguna manera implica esfuerzo intelectual que a veces no encaja con la idea de docente común.

*“A mi me gusta la práctica, trabajar, sinceramente eso de teorías, y discusiones interminables no me gusta”(E2M1 13-02-02)*

Nuevamente la teoría, el esfuerzo y compromiso intelectual en ocasiones parece exclusivos de algunos interesados o especialistas, pero no una acción necesaria y relevante del docente para aplicarla a su propia práctica. De esta manera, el docente de apoyo no siempre cuenta de base con visiones más amplias y concienzudas de la práctica docente y del currículo escolar, y la incertidumbre y controversia forman parte de su labor diaria, al igual que del docente regular, e incluso, probablemente se está aun más intensificada, ante las altas demandas que se depositan actualmente en su acción para la integración y la calidad educativa de todo el centro escolar.

La función del docente de apoyo parece así la de un superhéroe que puede lidiar con las múltiples y complejas necesidades educativas en la escuela, que toman irrealizable la tarea de integración. Por ello, hay que ser muy mesurado en la comprensión y visión que se tiene y las condiciones reales en que se desenvuelve el personal de apoyo de educación especial.

# CONCLUSIONES

Los elementos analizados en la presente investigación, a través de las experiencias de dos maestros de apoyo de USAER en la escuela primaria regular, permite reconocer algunos elementos que pueden impactar hacia una mayor comprensión de los avances y recovecos de la Integración educativa. Entre los elementos relevantes considero los que a continuación puntualizaré.

La integración educativa, emerge ante los docentes de apoyo como una propuesta ideal y deseable, pero impuesta por la normatividad educativa nacional, por ello mantienen un manejo discursivo oficial respecto a este proceso integrador, pero sin una reflexión y convicción amplia de sus fundamentos e implicaciones. Esto conduce, a una visión limitada de la integración educativa, como una simple cuestión de técnicas especializadas dentro de la escuela regular para los niños con NEE. Es importante *trascender la idea limitada de integración* para consolidar una idea de *integración institucional y social*, que coadyuve a transformaciones de fondo y no solo de forma o apariencia.

El maestro de educación especial, no es consciente de las construcciones sociales que se gestan en la relación educativa respecto a la normalidad y anormalidad, *El docente de apoyo maneja significaciones e identidades* sobre la integración y los alumnos con NEE de las que no es consciente y por tanto *no ha logrado movilizarlas* hacia una aceptación y reconocimiento profundo. Es necesario tomar tiempo para reflexionar y movilizar estas ideas, que permitan una construcción diferente de estos estigmas.

Por otra parte, resulta muy difícil para los docentes manejar en la integración, el *encuentro de dos mundos* tan diferentes, tan alejados como han sido el contexto escolar regular y el contexto de educación especial; se considera básicamente normalizar el contexto mediante adecuaciones arquitectónicas o de algunos materiales, pero no se profundiza suficientemente en las relaciones interpersonales. No obstante, es un aspecto que por la oportunidad de convivir juntos muestra *transformaciones importantes hacia una actitud de aceptación, más abierta y comprensiva* que requiere consolidarse más ampliamente de manera consciente.

La reorientación de los Servicios de Educación Especial se observa como cuestión asumida con *mucha desorientación* por parte de los docentes de apoyo, ya que no se ubica claramente el momento de este cambio, además se expresan *muchas contradicciones e incertidumbres en la interpretación* de los documentos oficiales y sus formas de aplicación desde las autoridades, directivos y docentes, cada uno ha tratado de aplicar según su entendimiento y sus posibilidades. Esta etapa de reajustes, debe ayudarnos a reconocer que la integración educativa puede ser una utopía o una realidad. *Utopía* si nos mantenemos en los discursos halagadores e idílicos, enmascarados con incesantes simulaciones; una *realidad* si primero asumimos la decisión de que es una *elección*, si tomamos conciencia y nos planteamos que es una *ruta a construir, entre todos*, no por los especialistas o las autoridades, sino en la medida en que cada uno demos la oportunidad de reflexionar nuestro quehacer docente de manera constante, crítica, propósitiva, reconociendo que esa ruta es ardua, compleja y desgastante.

Se observa en los docentes de apoyo que su *práctica profesional* en muchos aspectos es muy *similar a la del docente regular*; una vida en solitario, y por otra parte se manifiesta mucha tensión para mantener un *trabajo colegiado* con los docentes regulares, pues en educación especial se habían tenido una forma de organización y acción muy aislada de la de la escuela regular, caminaban en paralelo, pero nunca unidas, mientras que la demanda actual les impone esta forma de trabajo que además de *compleja y desgastante le es por demás desconocida también al personal de USAER*.

La *labor docente del maestro de apoyo*, ante estos cambios se encuentra inmersa en *gran incertidumbre* al diluirse su rol de especialista, con un grupo específico y permanente de alumnos ante quienes tenía mucha claridad de sus acciones; la amplitud de su nueva tarea, al apoyar a la escuela regular para la atención de las NEE de los alumnos, resulta aniquiladora, pues persiste una mal interpretación de las competencias y limitaciones del mismo docente ante tan compleja tarea. Es necesario comprender y asumir la integración educativa *no como responsabilidad única del maestro de apoyo*, de la USAER o de Educación Especial, sino más bien de la educación en general, donde cada uno tiene responsabilidades, acciones y compromisos que retomar. Pues resulta incoherente pretender

conformar una nueva escuela cimentada en anquilosados sistemas de organización y culpabilización de las dificultades o fracasos en la atención de las personas con necesidades educativas especiales

Se parte de supuestos sobre el *maestro de apoyo*, que lo colocan ante unas *expectativas inalcanzables*. El docente de apoyo ha denotado contar con potenciales, pero también con temores, carencias y circunstancias inciertas que limitan su impacto en el trabajo de integración educativa tan acelerado, ambiguo y apabullante que se ha planteado. Conviene dejar de simular un docente siempre *ad hoc* a lo requerido por la autoridad, dejemos de modelizar *un maestro superhéroe* y permitimos que el docente como ser humano tome el protagonismo requerido, reconociéndole como profesional y como persona, con aciertos y desaciertos, con temores e inquietudes, que acoja los recursos y situaciones propicias para una mejor convivencia de aprendizaje en las aulas.

Las conceptualizaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza tampoco dejan de mostrar fuertes discrepancias, pues mientras en el discurso se reconocen unas formas más bien constructivista, en la práctica distan mucho de ser manejadas, probablemente debido a que la formación docente continua enraizada en las concepciones prescriptivas y limitadas del conductismo. Es urgente romper con las expectativas inamovibles del aprendizaje por otras más flexibles- pero no sólo de dicho, sino de hecho-, que valoren las posibilidades y la diversidad de los alumnos, para dejar de considerar que los alumnos son como piedras a las que hay que alinear a los estándares de aprendizaje de nuestros valores inconscientes, sino en una clara e intencionada labor de transformación y crecimiento formativo en todos los involucrados en la interacción escolar.

Así básicamente el *constructivismo* como tal es aun una aspiración inmersa en una serie de *simulaciones conscientes o inconscientes* de los docentes de apoyo, la formación profesional y social en el paradigma positivista ha dejado una huella profunda que difícilmente podemos subsanar, sino a través de una crítica y reflexión constante que permita transformar nuestros enfoques y prácticas. En la medida en que puedan propiciarse oportunidades para la *reflexión de los mismos docentes* y la estructura institucional que

posibilite una conciencia del concepto de aprendizaje que tenemos y de sus implicaciones en nuestro hacer docente específico, podremos tener disposición para ***movilizar nuestras acciones de manera más coherente hacia los ideales que deseamos.***

Las ***interacciones didácticas establecidas en el aula de apoyo*** entre los maestros y los alumnos con NEE tienden a mantener algunos elementos semejantes a los de los grupos regulares: una estructura ***unidireccional*** en su determinación y una organización ***individualista*** de las tareas, aunque se observa una ***diversificación de actividades*** y formas de abordarlos.

El ***tiempo escolar***, el tiempo real de trabajo pedagógico, el cronometro áulico aparece como uno de los ***obstáculos*** primordiales en las acciones didácticas que permitan una consistencia y continuidad más propia para la atención de los educandos con NEE.

Los ***aspectos afectivos*** toman lugar preponderante para las actitudes y acciones que se realizan en el aula de apoyo. El y la maestra de apoyo reconocen la relevancia de brindar un ***ambiente de seguridad, confianza y aprecio para que el alumno con NEE*** pueda aprovechar sus recursos cognitivos, académicos pero también los sociales. Estos consideran ***son los aspectos básicos para que muchos de sus alumnos con NEE hayan mejorado*** a través de su estancia en la escuela regular.

Las ***relaciones sociales de los alumnos con NEE*** son las que denotan mayor ***beneficio*** a través de su permanencia en los ***grupos regulares***, además una repercusión importantísima en las cognitivas. ***Rompamos con los esquemas simplificados de la interacción didáctica*** y reconozcamos su complejidad y controversia ante nuestros alumnos con NEE o sin ellas, solo entonces podremos hablar de que es una escuela, una educación para todos, también para nosotros como docentes de apoyo, con un lugar, con una tarea, con un compromiso, brindar espacios que faciliten el aprendizaje, que lo disfruten y lo compartan en su diversidad. Esta cuestión nada fácil realizarla de hecho pero si empezamos a intentar, si nos ***esforzamos por avanzar***, puede ser más cercana a nosotros.

Promovamos experiencias de ***investigación, reflexión y análisis de nuestras prácticas y sus condiciones***, de manera que perdamos menos tiempo y energía en simular que hacemos lo que marca el programa, o de que hablemos como que sabemos a que se refieren las diversas concepciones que inundan nuestros programas y documentos escolares. De esta manera podremos recobrar nuestra posibilidad de creación, de transformación y recreación. No esperar los momentos prescritos para nuestra actualización, sino ***volver nuestra mirada hacia nosotros mismos*** con la inquietud, la curiosidad y el deseo de aprender y mejorar.

## BIBLIOGRAFÍA

Adame Chávez, Emilia (1998) La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica. En: Jacobo C., Z. Y Villa V., Marco. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM Campus Iztacala. México

Bautista, Rafael. (1993) *Necesidades educativas especiales*. Aljibe. España.

Berger, P. y Luckman, T. (1993) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

Brennan, W. (1998) *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Ed. Siglo XXI. México.

Calvo, R.A. y Martínez, A. (1997) *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Escuela Española. España.

Cantón Arjona. , Valentina. (1995) “*El sujeto: una producción cultural*”. En: *Revista Pedagogía*, Tercera Época, Vol. 10, núm. 3. UPN. 1995.

Cantoral U., S. (1995) “La constitución del niño como sujeto histórico”. En: *Revista Pedagogía*, Tercera Época, Vol. 10, Núm. 3. Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

Carrizales R., César. (1990) *El filosofar de los profesores*. Lito casa. México.

Cazdan, A. (1984) El discurso en el aula. EN: M. Wittrock (1990) *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Piados/ Ministerio de Educación.

Coll, César. y Solé, Isabel. (1996) La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En: Coll, C, Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Alianza Editorial, España.

Comboni, S.S. y Juárez, J. (2000) *Resignificando el espacio escolar*. Universidad Pedagógica Nacional. México

Delamont, S. (1984) Que comience la batalla: estrategias para la clase. En: S. Delamont *La interacción didáctica..* Cincel-Kapeluz. Bogotá

Dendaluce, Iñaki (1988) *Aspectos Metodológicos de la investigación educativa*. Narcea, Madrid.

Devalle de Redondo, A. Y Vega, Viviana. (1998) *Una escuela en y para la diversidad*. Aique. Argentina.

Díaz, G. (2000) *La construcción social del niño y la niña con discapacidad en la escuela*. Revista Diversa. Mayo-agosto 2001 UPN. México.

- Eggleston, J. (1997) *Sociología del currículo escolar*. Troquel, Buenos Aires.
- Espinoza C., María C. (2001) *La integración educativa en los Centros de Atención Múltiple*. Tesis Universidad Pedagógica Nacional Unidad 099. México, DF.
- Fernández B., Pablo y Melero Z. M. Ángeles (1996) *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI. Madrid.
- Flanders, N. (1971) La cadena de acontecimientos en el aula En: N. Flanders. *Análisis de la interacción Didáctica*. Anaya, Salamanca.
- Flanders R., R. (2000) *La intervención psicopedagógica en la determinación de necesidades educativas especiales en la unidad de servicios de apoyo a la educación regular* Tesina. UNAM. México.
- Flores Vidales, Alfredo. (1995) el sujeto atrapado entre las redes de una estructura significativa. En: *El sujeto y su odisea*, Jacobo Cúpich, Z., Flores Vidales, (comp. 1999) UNAM Campus Iztacala, México.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000) *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Amorrortu / SEP Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- García, H. V. Y Medina, R. R. (1987) *Organización y gobierno de Centros educativos*. Ediciones Rialp, España.
- Gilbert, R. (1997) *Las ideas actuales en Pedagogía*. Colección pedagógica Grijalbo. México.
- Goetz, S.P. y LeCompte (1998) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* Madrid, Morata.
- González Manjón, D. (1995) *Adaptaciones curriculares guía para su elaboración*. Aljibe Archionda, España.
- Guajardo Ramos, Eliseo (1996) *Hacia una educación básica en México para la diversidad: a finales del siglo XX y principios del XXI*. Universidad de Arizona US/ México.
- Guajardo Ramos, Eliseo (1998) *Proyecto General de Educación especial en México. Fase II*. Julio 1998
- Guajardo Ramos, Eliseo (1998) *Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe*. Brasil. Noviembre 1998.
- Gudiño O., Gabriela. (1998) La integración educativa en el discurso de la institución oficial. En: Jacobo C., Z. Y Villa V., Marco. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM Campus Iztacala.

- Gvirtz, S.(2000) *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana, Argentina.
- Hargreaves, Andy. (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid.
- Hegarty, S., Hodgson, A. y Cluinies- Ross L. (1996) *Aprender juntos: La integración escolar*. Morata. Madrid.
- Heller, Agnes ( 1985) *Historia y vida cotidiana*. Grijalbo. México.
- Hidalgo G., Juan L. (1997) *Investigación educativa una estrategia constructivista*. Castellanos editores. México.
- Jackson. P.W. (1991) *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Jordán, José A. (1994) *La escuela multicultural*. Paidós, España.
- López M., M. y Guerrero, L. J.(1991) *Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar*. Universidad de Málaga. España.
- López M, M. (1996) “Nuestra diversidad creativa”. En: Revista *Vinculación* del Estado de California.
- López M, M. (1997) “Diversidad y cultura. Una escuela sin exclusiones” En: Revista *Vinculación* del estado de Baja California Sur.
- Lundgren, U.P. (1992) *Teorías del currículo y escolarización*. Morata, Madrid.
- Lus, María A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós.
- Marchesi, A., Coll. C. y Palacios, J. (1996) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. España, Alianza.
- McKernan, James (1999) *Investigación-acción y currículum*. Morata. Madrid, España.
- Mejía, M. “Competencias y habilidades para una escuela del siglo XXI”. *Propuestas pedagógicas* N° 36 Septiembre 1996 pp 37-43.
- Méndez P., J.; Quirino M, M, Loredó P. C; González A, y Auces F, M. (2000) *Los maestros ante la integración educativa: Un estudio diagnóstico*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Zacatecas.
- Moya M., A. (2002) *El profesor de apoyo ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? Realiza su trabajo*. Aljibe, España.
- Noriega , M. (2000) *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización. El caso de México 1982 –1994* Universidad Pedagógica Nacional. México.

Paredes M., M. Y Sosa S., J. (1998) Revisión crítica de la historia de la educación especial en México. En: Jacobo C., Z. Y Villa V., Marco. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM Campus Iztacala.

Pérez Cobacho, J. Y Prieto S, M. (1999) *Más allá de la Integración: Hacia la escuela inclusiva*. Universidad de Murcia, España.

Pérez de Lara, Nuria. (1998) *La capacidad de ser sujeto*. Ed. Alertes, Psicopedagogía. España

Porras Vallejo, R. (1999) *Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional*. M.C.E.P. España.

Puigdellivol, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Ed. Grao, España.

Puillas, V. E. y Young, D.J. (1974) *El maestro ideal*. Ed. Pax México.

Rincón, R. Carlos (2000) *Construcción del objeto de estudio: punto de partida del proyecto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Chiapas.

Saad, Dayan (1999) Una interrogación por el sujeto de las dificultades de aprendizaje. En; Jacobo Cupich, Flores Vidales, A. (comp.) *El Sujeto y su Odisea*. UNAM Campus Iztacala. México.

Sacristán, G. (1993) *Docencia y cultura escolar*, Lugar editorial. Buenos Aires, Argentina.

SEP DGEE (1981) *La Educación especial en México*. México, DF.

SEP DGE (1984) *Diagnostico de Necesidades de educación especial en el Estado de México*.

SEP DGEE (1985<sup>a</sup>) *Bases para una política en Educación especial*. México, DF.

SEP USED Departamento de Educación Especial. (1985b) *La Educación especial en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

SEP DGEE (1991) *Paquete didáctico para el proyecto de atención a niños con Capacidades y aptitudes Sobresalientes*. México, DF.

SEP (1994) *Cuadernos de integración escolar I* . Dirección de educación especial. México, D. F.

SEP (1995) *Programa de Desarrollo educativo 1995-2000*. México DF.

SEP D.E.E. (1996) *Cuadernos de integración escolar N° 6*. México, DF.

SEP (1997) *Antología de Educación Especial*. México.

SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, D.F.

Solé, Isabel. y Coll, César. (2000) *El Constructivismo en el aula*. Grao. España.

Stenhouse, Lawrence (1989) ¿Qué es investigación? En: *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid Morata

Swartz, S. (1998) Inclusion of children with disabilities in regular school programs. En. Jacobo C., Z. Y Villa V., Marco. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM Campus Iztacala.

Toledo G., M. (1981) *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Santillana aula XXI, España.

Torres, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Morata, Madrid.

UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre educación para todos. :Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia Marzo 1990.

UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Salamanca, España.