

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

Maestría en Desarrollo Educativo

**LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO
RESULTADO DE LA POLÍTICA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN
MÉXICO**

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Línea: Política Educativa.

Presenta:

Irma Martínez Legorreta

Director:

Dr. Fernando Osnaya Alarcón

México D.F., a 15 de enero de 2007.

INDICE

Introducción	3
Presentación	18
Capítulo 1 Modelo neoliberal y Globalización	
1.1 Naturaleza económica, política y socioeducativa	20
1.2 Políticas Educativas Internacionales	33
1.3 Impacto mundial de las Políticas Educativas Internacionales.....	41
Capítulo 2 La Modernización Educativa en México	
2.1 Contexto Económico y Político	46
2.2 El Sector Educativo y la Modernización	50
2.2.1 Impacto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	57
2.3 Implicaciones ético-políticas de la Modernización Educativa	62
2.4 Impacto de la Modernización Educativa en la Educación Especial---	74
Capítulo 3 La Escuela Integradora	
3.1 El docente frente a la diversidad	89
Capítulo 4 Contexto de Análisis	109
4.1 Características de la población muestra	110
4.2 Elaboración, Validación y Aplicación de Instrumentos	111
4.3 Codificación de Información por Categorías	117
4.4. Interpretación de Datos	141
Conclusiones	154
Bibliografía	169
Anexos:	
Cuestionario	179
Entrevista	181
Tabulación de datos	194

INTRODUCCIÓN

El presente estudio surge a partir de la inquietud personal en mi desempeño profesional en la modalidad de educación especial, la cual ha tenido cambios importantes operativamente en ésta última década. Por ello mi interés de conocer las causas de dichos cambios, considerando que son resultado de la Política Educativa Nacional.

Esto me llevó a cursar la Maestría en Desarrollo Educativo en la línea de Política Educativa, deseosa de encontrar respuestas, mismas que se traducen en el presente estudio.

Debo reconocer que ha sido gratificante haber recorrido ese proceso de estudio personal, mismo que me ha llevado a comprender de alguna manera los cambios en la educación especial y de manera general los del Sistema Educativo Nacional. Las transformaciones estructurales realizadas en el sector educativo responden a los requerimientos actuales, históricamente desde una nueva configuración de la sociedad; siendo muy interesante lograr identificar los enclaves entre la educación y los demás ámbitos de la sociedad, el económico y político y de manera específica encontrar el sentido oculto entre la política educativa y la práctica docente, siendo ésta donde realmente se concretizan los planteamientos de la misma.

Considero que intentar comprender integralmente la educación, nos permite a los que nos desempeñamos profesionalmente en el ámbito educativo, no sólo realizar nuestro trabajo de la mejor manera sino además dirigir nuestro esfuerzo intencionalmente a colaborar a conformar una mejor sociedad.

A partir de dichas inquietudes es como el presente estudio, se centra en el análisis de la práctica docente del maestro de educación especial en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), como resultado de la Política de Modernización Educativa en México.

Bajo esta perspectiva de análisis no es fortuito que la educación especial vaya adquiriendo ciertas orientaciones y características, transitando por diferentes modelos de atención: asistencial (1860-1900), terapéutico (1930-1960) y el actual

modelo educativo (se empieza a gestar a partir de la década de los 80); como resultado de la política educativa nacional.

El primer capítulo se centra en el análisis de la globalización, entendida ésta como categoría histórica que arroja una nueva configuración de la sociedad, enfatizando el análisis en las políticas emanadas del modelo económico neoliberal, que se fundamenta en el mercado libre bajo las exigencias de productividad, capacidad de innovación y competitividad.

Bajo estos supuestos, se analiza el impacto de dicho modelo en la esfera política y social, siendo parte de esta última, el sector educativo, el cuál ha sido impactado desde la racionalidad del mercado.

También se abordan las políticas emanadas por organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que estratégicamente fueron creados para concretar el marco jurídico-legal que permita implementar políticas acordes al modelo neoliberal, estableciendo las directrices internacionales para la educación.

Un tercer organismo internacional es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), puntualizando que aunque éste tenga fines contradictorios a los dos primeros, se retomará sus planteamientos por la relación que guardan con el sector educativo y con sectores de población prioritarios en atención, como las personas con discapacidad.

Los países en la búsqueda de integrarse al plano de globalización, están dispuestos a orientar su política educativa nacional con carácter de estratégico, acatando directrices internacionales, basadas en indicadores de tipo cuantitativo, tales como: eficiencia, eficacia y equidad.

A partir de los requerimientos internacionales, en el segundo capítulo se analiza el proceso modernizador en México a partir del sexenio salinista (1988-1994), empezando por conocer el escenario económico-político que prevalecía.

Posteriormente se abordan los planteamientos sustanciales que realiza el gobierno en los ámbitos económico, político y social, considerando que los cambios propuestos son de tipo estructural y de largo alcance.

Parte de dicha reforma estructural son los cambios establecidos para el sector educativo.

En ese sentido cobra especial relevancia la Educación Básica ya que se le considera como el motor del cambio. A partir de ello, las transformaciones para este nivel educativo se concretizan a través del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992), señalando como ejes rectores la Cobertura y Calidad.

En este Acuerdo para la Modernización, una de las tres líneas sustantivas del mismo es la “reorganización del sistema educativo”, primer planteamiento para la transformación de la modalidad de educación especial.

Dichas líneas de cambio se reiteran en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el que se explícita la articulación entre la modalidad de educación especial y la educación regular (se entenderá ésta última como el sector de primaria), iniciándose así la reorientación operativa de la primera.

En dicho capítulo también se aborda de manera específica los cambios en educación especial como parte de las transformaciones del nivel Básico en general, orientado por los indicadores de eficiencia, eficacia y equidad para responder a los retos actuales de la globalización.

Como consecuencia de dicha política, en el marco legislativo se sustituye la Ley Federal de Educación por la Ley General de Educación (1993) incluyendo en ésta última, el artículo 41, específicamente para la educación especial.

A partir del legado del liberalismo que sustenta jurídicamente el artículo 3º Constitucional y la señalada Ley General de Educación, se realiza un análisis de dicho sustento con relación a la Modernización Educativa, considerando sus implicaciones ético-políticas

La orientación de la política educativa nacional, se concretiza para la modalidad de la educación especial, en el Proyecto General para la Educación Especial en México (1993).

En el capítulo tercero se aborda la transformación de la Escuela como institución, replanteando su organización y enfrentando el reto metodológico de la atención

pedagógica a la diversidad, como consecuencia de los cambios profundos realizados en el sector educativo.

El análisis de la escuela se hace desde la tensión que se genera ante la presencia de los significados y esquemas de trabajo del pasado frente a los planteamientos de innovación y cambio.

La búsqueda de transformación responde a generar una “Escuela para Todos”, bajo la estrategia de la Integración (como política educativa), que busca “integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos (...). Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo, no excluyente.” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1997, p. 65). El planteamiento de escuela para todos, genera una nueva configuración de escuela

Finalmente en el cuarto capítulo a partir de las transformaciones en la educación especial, se realiza un estudio interpretativo en dos Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), siendo un servicio generado del tránsito de la atención del modelo terapéutico al actual modelo educativo implantado en la educación especial; implicando otro marco contextual, conceptual, instrumental y operativo en las funciones del maestro de USAER, definiéndose como:

La instancia Técnica-Operativa y Administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular.” (Dirección General de Educación Especial [DGEE], 1994 p. 18)

Bajo esta concepción, el docente de USAER está llamado coyunturalmente a fungir como promotor de los cambios tanto de la dinámica de la escuela como institución y de las prácticas profesionales del maestro regular a través de un trabajo colaborativo con él, en diferentes espacios del ámbito escolar.

Atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales, con carácter de interactivas y relativas, es decir, interactivas por que pueden partir de la

inadecuada interacción que tenga con diferentes contextos (familia, escuela, aula), de tal manera que su desempeño está en relación con dichos contextos y relativas porque al estar el alumno en un contexto favorable, podrían desaparecer dichas necesidades educativas especiales.

En ese sentido es cómo a través del presente estudio se indagó sobre la orientación que adquiere su nueva práctica docente, buscando los enclaves con los planteamientos de la Política de Modernización Educativa.

PRESENTACIÓN

TITULO: LA PRÁCTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO RESULTADO DE LA POLÍTICA DE MODERNIZACION EDUCATIVA EN MÉXICO.

El presente estudio de investigación se centra en la modalidad de educación especial, y tiene la finalidad de analizar el impacto de la Modernización Educativa, como expresión de la política educativa, en la transformación de la Educación Básica, específicamente en la modalidad ya señalada.

Los servicios que conforman la educación especial son reorientados operativamente, lo que generó cambios estructurales tanto en el aspecto organizativo como en su sustento conceptual. De ahí que este estudio se centre en el análisis de la práctica docente del maestro de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), como resultado de la Política Educativa Nacional, producto de las directrices de la política dictada en el mismo terreno por organismos internacionales, como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

Considerando que a partir de la Modernización Educativa se explícita la articulación de la educación regular con la educación especial y ha pasado una década desde que se inició la reorientación operativa de los servicios, considero que es un período pertinente que nos permita analizar el impacto de la Política de Modernización en la concretización de las funciones del docente de USAER. Cobra mayor importancia el estudio al contextualizar su desempeño en la escuela que coyunturalmente tiene las exigencias sociales y políticas de una sociedad cada vez más compleja y con discursos democráticos.

En ese sentido, la modalidad de educación especial abocada a atender la población de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), ha cobrado

mayor relevancia y su articulación con la educación regular ha generado una dinámica de trabajo diferente al interior de la escuela como institución.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En el presente estudio, se concibe a la modalidad de educación especial, como el “conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo para que todos los alumnos (...) logren acceder al currículo de la Educación Básica” (D.E.E.,2003, p.26).

En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), institucionalizando así la educación especial. Esta última, en su implementación reglamentada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha tenido una evolución conforme a los planteamientos que institucionalmente se le han designado.

Esto es, primero se orientó bajo un modelo asistencial (1860-1900) , atendiendo a la población bajo la connotación del concepto de minusvalía, posteriormente, se pasa a un modelo terapéutico (1930-1960), en el que ahora al sujeto se le considera “atípico que requiere un conjunto de correctivos” (SEP. DGEE, 1997, p. 64) Esta forma de enfocar la educación especial, se vio influenciada por las ideas prevalecientes en cuanto a la estandarización de la inteligencia.

Se empieza a cuestionar el anterior modelo, al considerar su atipicidad de manera intrínseca en el individuo, sin contemplar la influencia de los contextos.

Con la aparición de la corriente normalizadora, la cuál pregona la necesidad de que el sujeto con discapacidad participe en los diferentes contextos, surge el modelo educativo (se empieza a gestar a partir de la década de los 80), en el que se considera a la población atendida como sujetos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) las que se pueden generar no solamente de manera intrínseca por el individuo, sino a partir de la interacción con los contextos.

En ésta perspectiva histórica, no es fortuito que la educación especial vaya adquiriendo ciertas orientaciones y características que son establecidas institucionalmente por el gobierno a partir de la política educativa.

En México cobra relevancia la Educación Básica, expresada en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en el cuál una de las tres líneas sustantivas del mismo es la reorganización del sistema educativo, primer planteamiento para la transformación del nivel de educación especial.

Dichos planteamientos se reiteran en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el que se explícita la articulación de la educación especial con la educación regular, iniciándose así la reorientación operativa del primero.

Los cambios en educación especial forman parte de las transformaciones del nivel Básico en general, orientado por los indicadores de eficiencia, eficacia y equidad para responder a los retos actuales de la globalización.

La orientación de la política educativa nacional, se concreta para la modalidad de educación especial, en el Proyecto General para la Educación Especial en México (1993),

De manera esencial, el Proyecto de Educación Especial responde a generar una “Escuela para Todos” bajo la estrategia de la Integración.

A partir de dicha reorientación, las funciones del personal se enmarcan en el nuevo modelo educativo, implicando un nuevo marco contextual, conceptual, instrumental y operativo.

En este estudio, nos centraremos en la instancia operativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), surgida de la reorientación y conformada fundamentalmente por el personal que laboraba en los centros psicopedagógicos y unidades de grupos integrados A y B, estos últimos eran grupos especiales en escuelas regulares.

La USAER se define como “La instancia Técnica-Operativa y Administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular.” (SEP, DGEE, 1994 p. 18)

Ante esta definición, el docente de USAER desempeña sus funciones en un nuevo contexto, considerando ahora a la población de alumnos que se atienden, con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Con la reorientación del funcionamiento operativo de los servicios, el presente estudio pretende explicar cómo el docente de USAER desempeña y constituye su nueva práctica docente por lo cuál será necesario analizar la reorientación de sus funciones buscando congruencia con el nuevo modelo educativo.

Conocer cómo se han enmarcado dichas funciones en el contexto de la escuela como institución, desde su dinámica interna y las exigencias sociales y políticas.

Habiendo intentado explicitar las problemáticas que atraviesan al objeto de estudio, se señalarán los siguientes cuestionamientos:

- 1.- ¿Qué cambios planteó la Modernización Educativa para la educación especial?
- 2.- ¿A qué responden estos cambios?
- 3.- ¿Cómo se planteó el desempeño del docente de USAER después de la reorientación?
- 4.- ¿Cuáles son sus funciones actualmente?
- 5.- ¿Cuál es la tendencia actual de la práctica docente del maestro de USAER?

Para encontrar respuestas se llevó a cabo un estudio descriptivo en dos Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) que atienden 8 escuelas primarias completas ubicadas en colonias populares del Distrito Federal.

OBJETIVO GENERAL.

Conocer la orientación de la práctica docente del maestro de USAER a partir del modelo educativo que prevalece actualmente en la educación especial en México como resultado de la Política Educativa de Modernización a partir de los ejes rectores de cobertura y calidad.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- 1.-Enmarcar la política educativa nacional desde el contexto de la globalización y la política económica del neoliberalismo.
- 2.- Identificar y analizar las líneas de acción sustantivas del Proyecto de Educación Especial en México.
- 3.-Analizar el marco legal que sustenta a la educación especial.
- 4.-Identificar la tendencia actual de la práctica docente del maestro de USAER.

MARCO REFERENCIAL

Condición necesaria es iniciar éste trabajo académico, considerando el contexto internacional de la política educativa, como consecuencia del modelo económico neoliberal prevaleciente en la actualidad.

Los organismos internacionales que orientan la educación son: Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Los dos primeros establecen políticas desde un enfoque cuantitativo y el último se basa en el progreso humano y social.

Con respecto a las políticas internacionales que atañen al sector de la población con discapacidad, señalaremos los siguientes eventos:

- 1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtién, Tailandia para enfrentar el problema de los marginados de la educación, “los delegados, al mismo tiempo que reafirmaban su apoyo a las iniciativas de educación para todos, hicieron hincapié reiteradamente en que dichas reformas habían de ser consideradas en el contexto más amplio de la situación económica de sus respectivos países.” (SEP, 1997, p. 53.)
- 1990. Cumbre Mundial a favor de la infancia, asistiendo 71 jefes de Estado y Gobierno, así como representantes de 86 países

observadores. “Como producto de los trabajos y reflexiones generadas de la Cumbre Mundial, se elaboraron la Declaración Mundial sobre Supervivencia, Protección y Desarrollo del niño, así como un Plan de Acción que definió siete metas globales y un conjunto de objetivos y metas de apoyo para cumplirse al año 2000” (SEP, 2000, p. 15) Cada país se comprometió a cumplir dichos acuerdos a través de la elaboración y cumplimiento de programas nacionales de acción. A partir de este evento, México constituyó la Comisión Nacional de Acción a favor de la infancia (1991) teniendo cada entidad federativa un coordinador que elabore un Programa Estatal de Acción. En cada Estado se pretendió “fijar metas acordes con las necesidades estatales y municipales orientadas a reducir los rezagos identificados en cada rubro del Plan de Acción”. (SEP, 1997, p. 15)

- 1994. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca, España. Se reitera el principio de educación para todos. Los documentos de la conferencia informan sobre el principio de la “integración reconociendo la necesidad de trabajar hacia escuelas para todos. Los mensajes claves (...) constituyen un consenso mundial y proporcionan una agenda con miras a futuras orientaciones en las necesidades educativas especiales” (Ibidem, p. 45).
- 1995. Cumbre para el Desarrollo Social.
- 1996. Reunión regional, Perspectivas de Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe. “En esta Conferencia se aprobó el marco de acción sobre necesidades educativas especiales, con el objetivo de informar y analizar los avances de los gobiernos, organizaciones nacionales e internacionales, sobre la aplicación de los principios, políticas y práctica sobre las necesidades educativas especiales.” (DEE, 1997, p. 7).

Impacto en Políticas Nacionales

- 1991. Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia. Este surge como resultado de los acuerdos emanados de la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia.

En cada entidad federativa, se plantearon acciones específicas para promover mayor supervivencia, protección y desarrollo de la infancia, de acuerdo con sus particularidades naturales, sociales e históricas.

- 1992. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación. A partir de los requerimientos internacionales, cobra relevancia la Educación Básica, concretizándose en México mediante este Acuerdo, señalando como ejes rectores la Cobertura y Calidad.

Una de las tres líneas sustantivas del mismo, es la “reorganización del Sistema Educativo”, primer planteamiento para la transformación de la educación especial. Se estableció “los ejes de política a seguir (...) de manera transexenal por la naturaleza y compromiso por el Ejecutivo Federal, todos los gobiernos Estatales y el propio Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación”. (DEE, 1997, p. 7)

- 1993. Ley General de Educación, en sustitución de la Ley Federal de Educación. Se considera a la educación básica integrada por los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria y por las modalidades de educación inicial, especial y de adultos. Para la educación especial esta ley representó jurídicamente “un ordenamiento que explicita la no exclusión de poblaciones o individuos” (Ibidem, p. 8) Así se señala en el Artículo 41 de la mencionada Ley.

- 1994. Ingreso de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

- 1995. Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con discapacidad. Éste surge como política pública para la atención a la desigualdad de oportunidades, promoviendo la participación de manera integral en áreas de salud, educación, cultura, deporte, recreación y campo laboral, conjuntando esfuerzos entre organismos públicos y no gubernamentales con el objeto de apoyar a las personas con discapacidad en su proceso de integración social.

- 1996. Conferencia Nacional Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad.
 En este evento se señalan líneas de trabajo:
 - Población
 - Operación de los servicios: conceptualización de la integración educativa, Estrategias organizativas en la reorientación de los servicios, Gestión Escolar y Normatividad.
 - Actualización y Formación Profesional
 - Materia de trabajo
 En esta Conferencia se abordan aspectos sustanciales que determinaron el Proyecto de Educación Especial. (DEE, 1997, p.2)

- 2000. Programa de Integración Educativa

MARCO TEORICO

El sustento de la presente investigación se aborda mediante el enfoque crítico reflexivo que nos lleva a la confrontación entre lo planteado y lo acontecido en la realidad.

Se fundamenta teóricamente a partir del análisis de la **globalización** como contexto actual de la sociedad en los ámbitos económico, político y social.

Históricamente, algunos autores consideran la globalización como un fenómeno íntimamente vinculado con el desarrollo capitalista, intrínsecamente expansivo y que tiene en la experiencia colonial e imperial una de sus más claras expresiones históricas y contemporáneas.

En el presente estudio se considerara a la globalización como una categoría histórica, se entiende “como una nueva fase del desarrollo capitalista que manifiesta características distintivas en una articulación de relaciones sociales específica” (Ramos, 2001, p. 30-31), lo que generó “la internacionalización económica en sus momentos de apertura relativa, es decir, la existencia de una economía internacional preponderantemente abierta y con grandes y crecientes flujos de mercancías, de tecnologías y de inversión de capital entre las naciones” (Saxe, Hinkelammert, Delgado, Kurz, Castro, Betto, Alvarez, Galeano, Illich, Dieterich,. 2003, p. 32-33).

En la globalización se implementa el modelo económico neoliberal mediante el cuál se concretizan las políticas económicas basadas en el comercio exterior y flujos de inversiones extranjeras en los países subdesarrollados.

En las disposiciones de orden económico, está de por medio la relación de poder entre los países, proyectándose en la injerencia de las políticas de gobierno. En este sentido es como el sector educativo es vulnerable a los requerimientos estructurales de tal forma que se le asignan funciones para la producción a través de las directrices planteadas por organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO) que orientan la política educativa nacional, siendo una extensión del orden económico.

Entendemos por **Política Educativa** “el conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el Sistema Educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí, 1980, p. 45).

Es pertinente señalar que nos ceñimos a ésta definición de política educativa ya que responde a los fines del estudio al plantear la necesidad de revisar y analizar los planteamientos institucionales desde el Estado para el sector educativo a partir de la Modernización Educativa. Sin embargo, adoptar conceptualmente dicha definición no nos aleja de visualizar además dicho concepto desde la perspectiva de espacio de conflicto, debido a que en él se concretan intereses e ideologías de los diferentes actores sociales.

Bajo ésta orientación en el diseño de las políticas, analizaremos como ha repercutido en la política educativa, considerando que además de la función para la producción que se le ha asignado desde los requerimientos del modelo neoliberal, también están presentes los reclamos sociales de la **Diversidad** de población que atiende el Sistema Educativo.

Se entiende como diversidad “a la manifestación más universal y natural de la humanidad y que se concreta en una inmensa variedad de modos en que el ser humano hombres y mujeres han tratado de vivir sus vidas humanas o culturas” (Martínez, 2000, p. 1).

Aún cuando se pensara que “la diversidad semánticamente parece que es el polo opuesto a la igualdad; pero no se puede entender aquella, como valor del humanismo, sin racionalizar la univocidad de la igualdad desde el mismo plano axiológico” (Fernández, 1997, p. 21), es decir, aún cuando parezca contradictorio se plantea la igualdad como la desigualdad en la naturaleza humana. Esta paradoja también se refleja en la política educativa actual ya que desde el modelo neoliberal se ponderan los supuestos de libertad e igualdad y la globalización tiende a implementar una cultura homogénea y también están presentes los reclamos sociales democráticos de reconocer y atender la heterogeneidad.

Para la atención de la diversidad en la escuela, ésta deberá replantear su funcionamiento como institución, ya que aún continúa con dinámicas de trabajo sedimentadas para homogeneizar, función para la que inicialmente fue creada. Además de considerar que todavía prevalecen comportamientos y significados que han sido constructos sociales resultado de la conformación histórica que ha tenido la escuela como institución y que todos los actores que componen la comunidad escolar se ven influenciados por ellos.

Cómo respuesta al señalamiento de cambio en la escuela, se plantea la **Integración Educativa** como la estrategia metodológica que generará nuevos esquemas de trabajo basados una atención pedagógica diversificada.

A partir de ello cobra relevancia la configuración de la **práctica docente** como actividad social en donde se sintetiza y se objetiva los significados que se aprehenden sobre la realidad. En ese sentido, se entiende a la práctica docente cómo:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortoul, Rosas, 1999, p. 21)

Así, coyunturalmente con los cambios en la educación especial, el maestro de USAER se enfrenta al cambio de su práctica docente, orientando su desempeño como el principal promotor en el contexto escolar con el reto de fomentar y atender el reconocimiento de la diversidad y el respeto de la diferencia.

METODOLOGÍA

El presente trabajo responde a un estudio de tipo cualitativo interpretativo-descriptivo, el cuál se caracteriza por “la descripción de los hechos y fenómenos

observados como eje central del análisis y la interpretación” (Mayorga, 2002, p.57), sus fuentes y procedimientos de investigación son diversos.

Considerando que se pretende investigar los factores que han influido y determinado las funciones del docente de USAER creemos que la investigación de tipo cualitativo responde a las necesidades del presente estudio. Se utilizarán como instrumentos, la Entrevista y el Cuestionario así como la observación no sistemática.

La aplicación de cuestionarios y entrevistas, permiten obtener la información deseada mediante la formulación de preguntas dirigidas a un propósito de la investigación. “El interrogatorio es particularmente adecuado para obtener la información sobre que sabe, cree, espera, siente o quiere, intenta hacer o ha hecho una persona y acerca de sus explicaciones o razones para cualquiera de los puntos señalados”. (Selltiz ,1968,p. 217)

La observación no sistemática se realizará en las diferentes sesiones que se llevarán a cabo para la aplicación de los instrumentos, considerando que me he desempeñado profesionalmente en esta modalidad educativa, esto me permite conocer la dinámica de trabajo y por ello también identificar información propia del ámbito.

Se realizó un estudio con “la recopilación más exacta y completa posible de información conducente a conocer y analizar los fenómenos sociales” (Mayorga,2002, p.38), en dos Unidades de Servicios de Apoyo a la escuela Regular que atienden 8 escuelas primarias ubicadas en colonias populares del Distrito Federal , considerándolas representativas como institución, bajo la presencia de todos los actores que conforman una Escuela: alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

CAPITULO I

MODELO NEOLIBERAL Y GLOBALIZACIÓN

El modelo neoliberal se encuentra imbricado con el concepto de globalización y este último lo hemos escuchado, leído y referido frecuentemente relacionándolo con diferentes aspectos de la sociedad: economía, política, cultura, educación, etc, por lo cuál es necesario intentar dilucidar la relación que tiene con la realidad.

En el curso histórico de la sociedad ha habido procesos económicos, políticos y sociales que han conducido a lo que actualmente se conoce como globalización, trastocando de alguna manera todas las esferas de la sociedad.

Considerando la globalización como una categoría histórica, se entenderá ésta “como una nueva fase del desarrollo capitalista que manifiesta características distintivas en una articulación de relaciones sociales específica” (Ramos, 2001, p.30-31).

“Como categoría histórica, la globalización es un equivalente a la “internacionalización económica” y por lo tanto, es un fenómeno íntimamente vinculado con el desarrollo capitalista, intrínsecamente expansivo y que tiene en la experiencia colonial e imperial una de sus más claras expresiones históricas y contemporáneas” (Saxe, et al. 2003, p.32).

Tiene como antecedentes la expansión industrial que hubo después de la segunda guerra mundial, generando en los años subsecuentes acumulación de capitales.

En los años 60 hay una internacionalización de los intercambios organizada en el seno de la OCDE, es decir, dentro de los países más ricos en el contexto de un sistema monetario con tipos de cambio fijo; a principios de los 80 se da un nuevo impulso de desaparición de las fronteras económicas, apoyado por las empresas multinacionales y en el que la moneda nacional va perdiendo su status de encarnación de la soberanía y deviene poco a poco, en un activo representativo de la riqueza de un país. (Estefanía, 1996, p.13)

De acuerdo con Joaquín Estefanía (1996) hay tres causas para la globalización: la aceleración de los ritmos de apertura económica y de los intercambios de mercancías, la liberalización de los mercados de capitales y el avance de las comunicaciones e informática.

Por su parte, Ramos (2002), afirma en relación a esta nueva etapa del desarrollo capitalista que:

Puede ser identificada a partir de cinco grandes campos problemáticos: 1) la mundialización de la economía, 2) la tercera revolución científica y tecnológica, 3) la crisis del Estado y la integración regional, 4) la presencia de un nuevo orden político internacional y 5) la emergencia de una especie de cultura global (p.27).

El capitalismo como modo de producción ha encontrado su espacio de desarrollo en el mercado libre, el cuál presenta nuevas exigencias: “productividad, capacidad de innovación y competitividad” (Ianni, 1999, p.13).

La globalización, como una nueva configuración de la realidad, va más allá de la esfera económica, repercute en las relaciones de poder entre los países, conformando nuevos esquemas laborales, culturales y por consiguiente con efectos sociales reafirmando la complejidad social.

Un factor determinante ha sido el avance tecnológico en los medios de comunicación e informática, ya que a través de ellos “se desterritorializan los mercados, las tecnologías, los capitales, las mercaderías, las ideas, las decisiones, las prácticas, las expectativas y las ilusiones” (Ianni, 1999, p.25).

De manera general, el sistema económico globalizado ha impactado generando una nueva organización política internacional minando el poder de decisión de los Estados Nacionales, creando un proceso dependiente de las economías nacionales a las políticas de mercado internacionales, que han traído consigo nuevos esquemas laborales, debilitando instituciones sociales como la familia y la escuela.

De esta manera se reitera la globalización como categoría histórica articulada a las diferentes esferas de la sociedad y en el intento de su comprensión es requerible una visión integral.

1.1 Naturaleza Económica, política y socioeducativa.

El neoliberalismo como modelo económico tiene sus raíces en el liberalismo del escocés Adam Smith (1723-1790), que en su obra “La riqueza de las Naciones” (1776) plantea que “la riqueza proviene del trabajo humano, no de los metales preciosos como se creía mayoritariamente hasta entonces, y puede aumentar si las instituciones protegen ese trabajo y lo aseguran mediante el funcionamiento del mercado” (Estefanía, 1996, p. 81).

Posteriormente, uno de los pensadores actuales del neoliberalismo es Milton Friedman, quién es apoyado financieramente por la Hoover Institution on War, Revolution and Peace, y señala:

Que la distribución depende tanto del azar como de las elecciones individuales, donde en consecuencia, la desigualdad es completamente natural. No deja de enfatizar que la igualdad no puede realizarse si lo hace a costa de la libertad y de que en realidad nunca se puede realizar por completo. (...) Una de sus máximas más destacadas, argumento con el cual se opone a cualquier política de solidaridad y seguridad social de parte del Estado: Las medidas estatales que apoyan la igualdad personal o la de oportunidades aumentan la libertad; las medidas estatales que pretenden lograr partes equitativas para todos reducen la libertad. (Ramos, 2002, p.117)

El sustento teórico del modelo neoliberal fue construido desde varias instituciones:

- American Enterprise Institute (1943) establecido en Washington por empresarios
- Societe Mont Pelerin (1947) en Suiza, creada por el economista austriaco Friedrich von Hayek, congregando a “Milton Friedman, Karl Poper, Lionel

Robbins, Ludwing Von Mises, Walter Eukpen, Walter Lippman, Michel Polanyi y Salvador de Madariaga (...), una suerte de masonería neoliberal altamente dedicada y organizada, con reuniones internacionales cada dos años” (Anderson, 1996, p.37).

- La montaña mágica (1970) en Davos, Suiza, integrada por “banqueros, jefes de Estado, líderes de opinión, empresarios y políticos que se reúnen cada año para repasar la coyuntura del mundo y actualizar las recetas económicas que entre ellos consensuan” (Estefanía, 1996, p.41).
- La Heritage Foundation, asociada a la presidencia de Ronald Reagan
- El Cato Institute, especializado en estudios sobre las privatizaciones
- El Maniatan Institute for Policy Research (1978) fundado por William Casey. Esta institución realiza críticas a 108 programas gubernamentales de redistribución de la renta
- El Institute of Economics Affairs, institución británica que ha contribuido a sustituir la mentalidad socialdemócrata dominante por otra favorable al mercado y al liberalismo económico. (Ibid, p. 38-39)

La concreción formal e institucionalizada de los postulados del modelo neoliberal fue a través de organismos internacionales como Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI) y la organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que al ser creados se estableció el marco jurídico que legitima la implementación de las políticas necesarias

El neoliberalismo se sustenta en el “individualismo utilitarista y neopragmático, de análisis políticos sesgados que trastocan la historia y eufemizan la realidad, y de propuestas económicas concretas de acuerdo con el interés de las gigantescas empresas transnacionales y de los gobiernos de las grandes potencias” (Ramos, 2002, p. 119).

Friedman retoma los postulados del individualismo, propiedad privada y mercado libre propagándolos y dando la fundamentación necesaria a las políticas de expansión financiera de las potencias mundiales y corporaciones transnacionales.

“El mercado es el espacio por excelencia del intercambio entre compradores y vendedores. Basados en los principios de libertad y la igualdad económica” (Ianni, 1999, p.188), busca ampliar la comercialización en el ámbito nacional e internacional.

Con la incorporación de la tecnologización a la economía se configura “un sistema monetario y financiero internacional de tipo de cambio y tasas de interés flotantes o flexibles. (...) Se crea así una economía y comercio del dinero que hace a los procesos económicos más volátiles e impredecibles” (Noriega, 1996, p.18).

Con el avance de la comunicación e informática el mundo de las finanzas “es inmaterial, inmediato, permanente y planetario. Se intercambian instantáneamente día y noche, datos de un extremo a otro de la tierra” (Estefanía, 1996, p.15).

Ante la racionalidad de los fundamentos económicos del modelo neoliberal, su principal oponente es el Estado benefactor que viene prevaleciendo, por lo que es necesario replantear la intervención gubernamental para apoyar las decisiones en relación a la productividad y comercialización, ante lo cuál se señala que:

Las explicaciones abundaban en la necesaria exclusividad del capital privado para hacer frente a la magnitud de inversiones requeridas y poner en marcha las innovaciones productivas, ya fuera porque las pequeñas y medianas empresas no contaban con suficiente capital, ya porque el Estado adoleciera de ineficacia, burocratismo y corrupción, o bien porque pensar en la sociedad organizada fuera de las grandes corporaciones se identificaba con supuestas inclinaciones populistas, socialistas y antidemocráticas.

Así la ofensiva neoliberal se justificó sobre la base de una necesidad técnica y de crítica al Estado interventor y comprometido socialmente (Ramos, 2002, p. 126).

La única regulación que acepta el modelo neoliberal es la del mercado, que busca contrarrestar la actuación del Estado por limitar las decisiones necesarias para las actividades económicas. Propugna por un nuevo desempeño del Estado, a favor de los intereses capitalistas, pretendiendo establecer una forma diferente de

relaciones de poder que los favorezca. “La reconversión tecnológica de los aparatos productivos exigía, (...) la capacidad política y jurídica para tomar decisiones sin tener que (...) sortear las trabas de la regulación y el control oficiales” (Idem)

En ese sentido, los gobiernos locales son comprometidos a establecer recortes financieros al sector social, considerando estéril realizar inversiones en dicho sector.

La gobernabilidad de los países subdesarrollados¹ se ve determinada por la racionalidad del mercado el cuál es controlado por las potencias económicas que han generado bloques de poder, conformando un orden político internacional que marcan las directrices en las políticas nacionales.

El Estado de los países subdesarrollados “se ha convertido en subordinado, ya no decide que es lo más conveniente para la sociedad, sino que ahora algunos le indican que es lo mejor para dicha sociedad, ya en la lógica del eficientismo” (Ramírez, 2000, p. 31).

Los postulados del neoliberalismo han replanteado la naturaleza y funciones de Estado, de tal manera que apoye y agilice los procesos de productividad, competitividad e innovación de la economía mundial. “Ya comenzó el réquiem por el Estado-nación. Este está en decadencia, está siendo redefinido, obligado a rearticularse con las fuerzas que predominan en el capitalismo global y evidentemente, forzado a reorganizarse internamente según las órdenes de estas fuerzas” (Ianni, 1999, p.83).

¹ La situación de subdesarrollo se produjo históricamente cuando la expansión del capitalismo comercial, y luego del capitalismo industrial vinculó a un mismo mercado economías que, además de presentar grados diversos de diferenciación del sistema productivo, pasaron a ocupar posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista. De ahí que entre economías desarrolladas y las subdesarrolladas no sólo exista una simple diferencia de etapa o de estado del sistema productivo, sino también de función o posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y distribución. Ello supone por otro lado, una estructura definida de relaciones de dominación. (Cardoso y Faletto, 1979, p 21)

Entendido así el concepto de subdesarrollo es en función de un enfoque teórico, existiendo otros con el manejo de diferentes categorías.

En cuanto a la **esfera social**, el neoliberalismo plantea:

Un reconocimiento explícito de la necesidad de la desigualdad y la iniquidad como valores positivos que garantizan el desarrollo y la misma sobrevivencia de la humanidad.

La desigualdad es vista como una compañera inseparable de la libertad, donde ésta, entendida en primer lugar como libertad para comerciar y acumular riquezas sin culpa alguna, de manera natural tiende a superar los efectos injustos de la primera. (Ramos, 2002, p.115).

La racionalidad que establece el modelo económico neoliberal, desde sus postulados de individualismo y libertad, llevan a conformar un sistema social desigual considerado como un orden natural “cuando el ciudadano utiliza sus ingresos como le place. La única regulación sobre los precios debe provenir de las medidas monetarias” (Estefanía, 1996, p.85).

Cada vez se polariza más la distribución de la riqueza, proyectándose en que los ricos son los menos y aumenta la población de pobres.

En ésta misma lógica se plantea necesario renunciar a la intervención estatal en apoyo al gasto social, por considerarlo estéril y sólo con fines políticos y económicos, se implementan programas en apoyo a grupos marginados para estabilizarlos, “en tanto receptores de los productos industriales de producción masiva” (Noriega, 1996, p.17).

El bienestar colectivo es desplazado por el individualismo en beneficio de los grupos económicamente favorecidos.

Otro aspecto de lo social es el avasallamiento que se hace del individuo, ya que es envuelto en procesos y estructuras hegemónicas que se concretizan - con la existencia del avance tecnológico - en comunicación, imágenes y símbolos desterritorializados, imponiéndole una cultura globalizada con referentes desvirtuados, falacias y mitos que influyen en él ideológicamente y legitima el discurso neoliberal. Al respecto se señala:

Al tejer la economía y la política, la empresa y el mercado, el capital y la fuerza de trabajo, la ciencia y la técnica, la electrónica y la informática, se tejen también los espacios y los tiempos, las naciones y los continentes, las islas y los archipiélagos, los mares y los océanos, los singulares y universales (...). Crean la ilusión de que el mundo es inmediato, presente, miniaturizado sin geografía ni historia. (Ianni, 1999, p.26)

A partir de dichos procesos, el individuo es trastocado en su esencia humana: la conciencia de su existencia, enajenándolo con la cultura globalizada y cosificándolo dentro de la lógica del mercado. “Es sustituido por una abstracción que al estilizar el concepto del mismo, lo deja desprovisto de los medios para expresarse humana e históricamente (...) aparece inanimado e incapaz de intervenir en cambios sociales trascendentales, quedándose en el papel de simple factor de consumo y de producción” (Ramos, 2002, p.119).

A partir de lo anterior, se enfatiza que el neoliberalismo ha favorecido un sistema social desigual, basado en polarizar la distribución de la riqueza y una sociedad global excluyente que posibilita la enajenación del individuo. “Los pobres son recluidos en la obligación individual del consumo fragmentado y del control por sobreinformación, invitados a encontrar su valor mercantil en la desagregación y en la particularidad artificial” (Ibid, p.111).

En el despliegue de las políticas sociales se establece una relación de fuerzas entre el Estado Nacional y la sociedad, expresada en la negociación de las mismas en el terreno de la lucha política. Esto es, los diferentes sectores sociales realizan reclamos que son atendidos por el Estado, sin embargo la negociación se realiza mediante el juego de fuerzas entre los diferentes actores sociales a partir de la representación de cada sector, su capacidad de organización, la coyuntura histórica de sus demandas, etc.

De las causas que también han generado la estratificación social, son las que tienen que ver con las condiciones del trabajo. Los efectos que han tenido las políticas del modelo neoliberal, han trastocado la naturaleza misma de los trabajos, formas de organización y condiciones administrativas.

En este contexto de la globalización hay “un despliegue de una nueva división capitalista del trabajo (NDCT), que emerge en la actualidad y que refleja una correlación de fuerzas a todas luces contraria al interés inmediato y de largo plazo de los trabajadores” (Ibid, p.133). Esta nueva división del trabajo responde a la racionalidad del mercado para la acumulación de capital, como señala Arturo Ramos (2002):

El proceso de trabajo tendió a modificar sus patrones centrales de funcionamiento: a la producción a escala de productos replicados y adaptados a un consumo predeterminado, en buena medida, le sucedió una producción laxa, flexible, capaz de mimetizarse con rapidez de acuerdo con los signos del mercado, de la demanda y dentro de un campo heterogéneo de consumo.

A la especialización o calificación acentuada y a la separación contractual y física de los puestos, departamentos y plantas, siguió una gama de opciones con tendencia a la simplificación de las áreas de trabajo, la capacitación flexible, la polivalencia en el trabajo, la integración de actividades, la articulación de departamentos e inclusive campos antes desagregados como la producción, el diseño y la comercialización. (p.133-134).

Instalados en la lógica de favorecer a los capitales monopólicos, vemos que resulta congruente que en el aspecto laboral prevalezca la flexibilidad en los diferentes procesos de la economía, ya que de esta manera se responde a los cambios necesarios en dicho aspecto. En relación a ello, Ianni (1999) afirma:

La flexibilización de los procesos de trabajo y producción implica una acentuada y generalizada potencialización de la capacidad productiva de la fuerza de trabajo. Las mismas condiciones organizativas y técnicas de la producción flexibilizada permiten la aceleración cuantitativa y cualitativa de la fuerza productiva del trabajo. (p.107)

En relación a esto Prudenciano Moreno (2001) señala:

Todas las políticas en relación al trabajo, responden a la lógica del mercado:

—la reducción y posible cierre de áreas industriales tradicionales (...)

---carácter temporal del empleo y mayor movilidad de trabajadores

---contexto nuevo de coexistencia del trabajo en condiciones del capitalismo global con el nacional, competitivo, monopólico y de Estado (...)

----transición del sistema técnico-productivo de la máquina-herramienta al sistema automatizado de máquinas autorreguladas. (p. 127)

Como parte del paquete de políticas en relación a los trabajadores esta la falta de apoyo a los grupos sindicales, por representar una organización que limita la implementación de políticas acordes al libre mercado. Esto se ha traducido en bajos salarios, turnos incompletos, inseguridad laboral, anulación de prestaciones, alargamiento de jornadas y despidos. En relación a esto último, se considera que hay “una tasa natural de desempleo que se considera inevitable y conveniente de acuerdo con el movimiento cíclico del capital” (Ramos, 2002, p.115), sin embargo, en los últimos años ha sido tan elevada, que los gobiernos ya se ocupan de ello. Como consecuencia de ésta problemática se han generado movimientos migratorios en todo el mundo.

Otra de las características esenciales de la nueva configuración laboral, se refiere a la calificación de los trabajadores, debido a las nuevas exigencias de los puestos con el apresurado avance en la tecnología.

“El acceso al conocimiento de alto valor y a la educación formal y no formal legitimadas por el mercado de trabajo, puede definir la inclusión y la jerarquía en el proceso laboral más que la experiencia” (Ibid), p. 135). Sin embargo, bajo la lógica del mercado “el interés central no es el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, sino el impacto en su aplicación comercial” (Moreno, 2001, p. 132)

A partir de lo señalado en las políticas laborales, éstas contribuyen a la existencia de un sistema social desigual y excluyente y sólo responden a los intereses del capital financiero mundial. Y aunque se ha avanzado con la “tercera revolución científico-tecnológico-industrial, es una paradoja observar que tal espectacularidad del desenvolvimiento técnico-material productivo no tiene su correlato en un desarrollo personal y social multidimensional y plural” (Ibid. p. 137).

Respecto a la educación, también ha sido trastocada por el contexto de la globalización y el modelo económico neoliberal.

Ya referida la racionalidad del mercado, se considera a la educación como el medio a través del cual se calificará la mano de obra requerible para el desarrollo, siendo imperante implementar las políticas necesarias que conformen los cuadros necesarios de recursos humanos, lo que permitirá ingresar a la competencia mundial.

La educación se vuelve un factor determinante para el desarrollo de los países, por lo cuál, los gobiernos inician las reformas tanto técnicas como administrativas.

“En la actualidad, la mayoría de los proyectos de reforma (...) tienen su anclaje teórico en (...) la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación” (Noriega, 1996, p. 33). Esta fundamentación teórica orienta las reformas educativas que se implementaron a partir de la modernización lo que ha representado un proceso que cada país ha tenido en base a sus propias características e historia; sin embargo, las tendencias de reforma fueron “encaminadas a lograr la competitividad en el sector y aumentar la eficacia en el manejo de recursos” (Ibid. p.50).

Para lograrlo, las reformas apuntan hacia alcanzar la calidad y la eficiencia. “En el campo educativo, el mejoramiento de la calidad de los servicios se ha constituido en el concepto estelar que organiza el conjunto de las retóricas propositivas para el sector” (Tiramonti, 1997, p. 40).

Con la tendencia de generar servicios de calidad, se empezaron a cuestionar tanto el aspecto técnico-formativo de la educación como los procesos administrativos. Como señala Margarita Noriega (1996), se impusieron las siguientes estrategias:

diversificar fuentes de financiamiento, estimular la cultura de rendición de cuentas, privatizar los servicios con la idea de que son mejores, disminución de los servicios públicos y descentralización de servicios. (p.50).

El conjunto de reformas implementadas buscan la transformación del sector educativo, orientadas a responder a las exigencias de competitividad en el plano internacional, pero también deberá considerar los reclamos sociales que se le hacen.

“Al privilegiar el <<aparejamiento>> (sic) educativo a las necesidades del paradigma tecno-productivo está generando también la aparición y fomento de un modelo tecno-educativo global (...) centrado en los cambios en la organización del trabajo académico y formas autónomas de aprendizaje” (Moreno, 2001, p.138).

De este modelo se desprenden las capacidades básicas de aprendizaje, necesarias en el individuo para responder a los desafíos que implican los cambios permanentes que vivimos en la actualidad y se reflejan en la flexibilización que impera en el campo laboral. Se traduce esto en:

La formación de los individuos en competencias que se definen a la luz de los requerimientos de un mercado de empleo y consumo, que está reconfigurado como consecuencia de las estrategias que los distintos países despliegan para acomodarse a las nuevas reglas de intercambio. (Tiramonti, 1997, p.40)

Dichas competencias son evaluadas a partir de un estándar, que “se traducen, por ejemplo, en disposiciones curriculares como los perfiles de ingreso y egreso, exámenes departamentales, requerimientos administrativos, normas académicas de acreditación, entre otros” (Moreno, 2001, p.139), “en educación, docencia e investigación científica y tecnológica el estándar clave es el conocimiento (que no sabiduría)” (Ibid. p.122), ya que con el vertiginoso avance tecnológico es imperante la formación de habilidades y conocimientos que estén a la altura de dichos cambios.

Sin embargo, la educación basada en modelos para todos los países, no contempla las particularidades de cada contexto, su historia, cultura y condiciones socio-económicas, pretendiéndose que sean aplicados masivamente, con la aplicación de estándares educativos.

En especial se prestó atención al nivel de primaria para que toda la población tuviera acceso a ella, necesidad más enfática en los países subdesarrollados en donde la población sin primaria es mayor; está propuesta se realizó en “la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990. Allí se planteó la necesidad de dar educación básica a los niños, jóvenes y adultos para construir un capital humano flexible” (Noriega, 1996, p.37), de tal manera que responda a los cambios constantes en el mercado laboral, desde la producción hasta la creación de nuevos sectores y los avances permanentes en la tecnología.

Ante el carácter estratégico de la educación frente a la esfera económica, se cuestiona la finalidad de la educación como proceso que humaniza y socializa al individuo, señalándose que:

Dejan como asignatura pendiente lo fundamental que define al proceso educativo: la carencia de un modelo pedagógico y un modelo educativo sobre los grandes objetivos y finalidades de la educación. Una visión más profunda y amplia sobre el quehacer educativo más allá de la esfera instrumental (formación de recursos humanos) del mismo. (Moreno, 2001, p.122).

Ante esto, la educación pierde la esencia de su naturaleza como proceso social, implementándose parcialmente y siendo funcional a los intereses del mercado, considerando a los alumnos como un elemento para la productividad. “La educación como formadora de conciencias solidarias se ha perdido. Ahora es el curso de capacitación para optimizar el trabajo (...). Como cualquier otra industria, ahora la escuela produce cosas: individuos cosificados” (Ramírez, 2000, p. 33).

Esa es la función que le ha asignado el modelo económico neoliberal al sector educativo desde la racionalidad de sus postulados - mismos que hacen una lectura de la realidad que no necesariamente puede ser la única - y que han sido concretados en las reformas educativas llevadas a cabo a partir de la modernización; sin embargo, desde una relación dialéctica con la sociedad, se posibilita la existencia de una práctica docente crítica y reflexiva, que permite construir nuevos significados de la realidad, como resistencia ante el predominio de una visión de la misma, establecida como preexistente. Sin caer en un utopismo pedagógico, sino identificando la acción de los sujetos como la construcción de dicha realidad.

1.2 Políticas Educativas Internacionales.

Estratégicamente se han creado diversos organismos internacionales, a través de los cuáles se concretiza el marco jurídico-legal internacional para implementar las políticas que convengan a los intereses de los capitales hegemónicos.

Tenemos el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y como regulador del progreso humano y social, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El despliegue de políticas acordes con el neoliberalismo, son planteadas desde los países más poderosos que se han conglomerado en regiones de poder.

En relación a estos organismos, Octavio Ianni los señala como los guardianes de los ideales y de las prácticas neoliberales en todo el mundo, llamándolos “la santísima trinidad guardiana del capital en general” (FMI, BM y OMC).

“Fungen como instrumentos de proyección de poder del ejecutivo estadounidense en América Latina, promoviendo programas de ajuste estructural (pae) y de privatizaciones a ultranza del sector público (...); todo en nombre de la mano invisible del mercado global” (Saxe et al. 2003, p.47)

Banco Mundial

Éste se originó a partir del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, teniendo como prioridad inicial “encontrar alternativas para la reconstrucción de Europa, idea que al mostrar poca eficacia fue desechada para dar paso a la función que es ahora central: convertirse en la institución internacional de mayor importancia para el desarrollo mundial” (Maldonado, 2000, p.54).

Opera los postulados del neoliberalismo, orientando sus políticas en relación a la inversión y acumulación de capitales. “La inversión en capital humano da rendimientos por lo menos tan favorables como los que se obtienen de inversiones no destinadas a la pobreza” (Ibid. p.55).

Sus políticas representan fuertes presiones para los países subdesarrollados, ya que son condicionados los préstamos que se les realizan a cambio de que implementen las políticas sugeridas.

Considerando que es una institución bancaria, sus planteamientos giran “en torno a dos cuestiones: por un lado, disminuir el coeficiente costo-beneficio; por el otro, cómo transferir parte (o todo) del el costo de la educación posprimaria a sus beneficiarios, es decir, establecer pagos de matrícula y apoyos desde el aparato productivo” (Bracho, 1992, p.63).

Sus propuestas responden a una visión instrumental, considerando a los individuos como recursos humanos necesarios para la producción, de tal forma que los planteamientos de sus proyectos toman “más en cuenta a los resultados y su relación con los gastos, haciendo explícito el uso del análisis de costo-beneficio, métodos participativos, exámenes de aprendizaje y mejores controles y evaluaciones” (González y Cabrera, 1996, p.50).

El sector educativo representa su prioridad para la determinación de las políticas sociales, de tal manera que están presentes las reformas en dicho sector “y no se limita a las reformas macrocurriculares, sino que penetra en las estructuras político-administrativas del sistema de gestión educativa” (Coraggio, 1998, p.51).

En relación a las justificaciones de este organismo, José Luis Coraggio (1992) señala:

El BM plantea una triple justificación económica (según una argumentación neoclásica) para su política en materia de educación.

- 1) la inversión en educación es complementaria de otras inversiones(...) a fin de lograr un rendimiento óptimo de la inversión en su conjunto;
- 2) los rendimientos económicos marginales de la inversión en educación, medidos en términos de productividad e ingreso, son a menudo más altos que los de la inversión en capital físico (infraestructura) (...)
- 3) la educación da a la gente la oportunidad de ser más productiva, escapar a la pobreza y mejorar la calidad de sus vidas (...) (p.14).

Asumiendo como un problema la existencia y ensanchamiento reciente de una brecha educacional entre países industrializados, el BM afirma su decisión de trabajar para reducirla, enfrentando los que identifica como los tres desafíos principales:

- mejorar el acceso al aprendizaje
- mejorar la eficiencia de los sistemas de educación y entrenamiento
- movilizar recursos para tales fines. (p.14).

Pretendiendo enfrentar estos desafíos, el Banco Mundial, pondrá especial atención al rubro de equidad , para lo cuál establece programas que van dirigidos a los sectores más desprotegidos ya que considera que “la falta de acceso equitativo a la educación disminuye el potencial productivo de la mitad de la fuerza de trabajo nacional. La equidad en materia de educación aparece así como condición para la eficiencia económica global” (Idem.).

En sus propuestas de este organismo es prioritario el nivel de Primaria, considerando que a través de ésta se genera un “aumento de productividad y flexibilidad de la fuerza de trabajo. (...) Los efectos de la educación primaria sobre el desarrollo son en buena medida el resultado de las habilidades cognitivas que imparte: alfabetismo, manejo numérico y habilidades para la resolución de problemas” (Bracho, 1992, p.38).

Además de lo anterior se considera que el nivel primaria “se relaciona positivamente con otros indicadores de desarrollo social, como las menores tasas de fecundidad, la mejoría de la salud y nutrición y la formación de actitudes favorables a la deseada modernidad” (Latapí, 1995, p,5).

Estableciendo como prioridad el nivel primaria se plantea la eficiencia del sistema educativo lo que implica “un cambio de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje(...), calidad implica producir recursos humanos que tengan un conocimiento significativo que los haga más productivos (...).La calidad de la educación aparece entonces como condición de la eficiencia económica” (Coraggio, 1992, p.14)

Al poner el acento en la calidad educativa, el BM se ocupa de investigar “al proceso de aula, poniendo énfasis en la enseñanza (el maestro y los medios educativos) (...). Esto orientaría su identificación de los factores sobre los que hay que intervenir para lograr una educación primaria exitosa” (Ibid. p.15). Por ello, el Banco Mundial enfatiza la importancia del trabajo docente y plantea “reforzar la capacidad institucional y administrativa para lo cuál se requiere una restructuración organizacional en términos de redistribución de funciones y de autoridad” (Bracho, 1992, p.38).

Se pretende la equidad educativa también a través de la calidad educativa por lo cuál se plantean los estándares educativos; “se trata del reconocimiento de que no puede alcanzarse igualdad de oportunidades educativas, si éstas no se asocian a normas de conocimiento precisas y, sobre todo de alta calidad” (Bracho, 1992, p.62).

El Banco Mundial formó parte de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, sumándose a los postulados que resultaron de ésta, por lo cuál su discurso “tiene características fundamentales, la atención prioritaria a la educación básica y la definición de necesidades básicas de aprendizaje” (Ibid. p.36) y basa su política en indicadores de tipo cuantitativo: eficiencia, eficacia, equidad.

Este organismo ha publicado documentos en relación a la educación “en torno a las consecuencias y fines de la restructuración de los sistemas educativos (...). En parte, esta serie de estudios tratan de responder a los propósitos que se trazaron en la Conferencia Mundial de Jomtien de 1990: “Educación para Todos” (Maldonado, 2000, p. 56).

Finalmente señalaremos que la gran influencia de este organismo en la determinación de la política educativa no es por la “precisión teórica, metodológica o científica de sus ideas, sino del poder económico que ejerce, en conjunto con el FMI, como palanca para imponer o sugerir (...) las políticas para los gobiernos (...). Esa palanca se apoya en la deuda externa y la dependencia financiera de nuestros países” (Coraggio, 1998, p.50)

Cabe enfatizar, entonces, la trascendencia que tiene el Banco Mundial como regulador de las políticas educativas internacionales como directrices de las nacionales.

El Fondo Monetario Internacional, surgió en la misma conferencia que se crea al Banco Mundial en el año de 1944, el cuál es considerado el centro del Sistema Monetario Internacional.

Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE)

Este organismo tiene como propósito de primer orden, el crecimiento económico, por lo cuál la OCDE ha puesto atención en la fuerza de trabajo, debido a ello, “atribuye un mayor peso a la educación recurrente y a la formación de adultos. Se insiste en la formación no formal- al margen de la escuela y del sistema universitario y más allá del control inmediato de las autoridades educativas-, como hecho deseable y fuente de flexibilidad” (Noriega, 1996, p.35).

Este organismo realiza estudios y formulación de políticas en el sector económico y social;”discute las clases de conocimiento que serán relevantes para la innovación y la productividad, y postula que ha llegado la hora de administrar racionalmente estos conocimientos (...) y desde esta perspectiva propone revisar rigurosamente lo que hacen los sistemas educativos y las universidades” (Latapi, 2000, p 59).

La OCDE comparte la visión instrumental del Banco Mundial ya que “le preocupa que el mundo en desarrollo se quede demasiado atrás, que su fuerza de trabajo no resulte funcional a la globalización económica y que el parteaguas digital (...) sea un obstáculo adicional” (Idem).

Órgano de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

A diferencia de los otros organismos, éste se ocupa de la esfera social, teniendo como objetivo principal “contribuir a la paz y a la seguridad, promoviendo la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura” (Maldonado, 2000, p. 57), por lo cuál busca “que el mundo converja hacia una mayor comprensión mutua, (...) sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. Al permitir que todos tengan acceso al conocimiento, la educación tiene que (...) ayudar a comprender el mundo y a comprender al otro” (Delors, 1996, p.37).

Los principios que orientan a la UNESCO son:

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

-Aprender a conocer (...) aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

-Aprender a hacer, a fin de adquirir (...) una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo. (...)

-Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia (...)

-Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. (...)

Importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas.” (Ibid. p 39).

Dichos principios se proyectaron en los diferentes eventos, como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), en donde se proclama la educación como un derecho de todo individuo, por lo cuál “aún en tiempos de decadencia económica, (...) es preciso proteger enérgicamente la educación básica.

Las necesidades básicas de aprendizaje comprenderían tanto instrumentos fundamentales de aprendizaje (...) como el contenido básico del aprendizaje (...) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y seguir aprendiendo” (Coraggio, 1992, p.18).

Pretendiendo lograr sus objetivos, la UNESCO también se centra en la Calidad, pero en función del “aprendizaje efectivo de conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores” (Ibid p.18).

Otro de los documentos en el que se plasman las políticas educativas de este organismo es el titulado “Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con Equidad. CEPAL-UNESCO. (1993), en el cuál se plantean “dos objetivos estratégicos: uno, denominado “interno”, es “consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; en suma la moderna

ciudadanía. Otro, denominado “externo”, es la competitividad internacional, el desempeño económico que el mercado mundial considere eficiente” (Coraggio, 1992, p. 21).

En relación a esto José Luis Coraggio (1992) señala:

La educación, la ciencia y la tecnología aparecen instrumentalmente subordinadas, como condiciones para lograr la competitividad, la que a su vez se requiere para ampliar los límites materiales dentro de las cuales se pueda alcanzar una mayor equidad y democracia. Del mismo modo, la educación aparece también instrumentalmente subordinada de manera directa al objetivo de alcanzar la moderna ciudadanía, debiendo proveer valores y actitudes acordes. (p. 23)

La línea de trabajo que orienta sus actividades trata de conciliar una visión humanista, con el desarrollo de la economía y tecnología. “Busca transformar la educación, la capacitación y el uso potencial científico-tecnológico de la región para alcanzar simultáneamente dos objetivos: la formación de la moderna ciudadanía y la competitividad internacional” (Noriega, 1996, p.36).

Este organismo destaca los siguientes ejes de trabajo: “importancia y mejoramiento; igualdad de género en educación; promoción e integración; pertinencia, calidad e internacionalización” (Maldonado, 2000, p.57) considerando que sin educación no se logra un progreso humano y social.

Una de las causas que ha engrosado los lazos de dependencia entre los países subdesarrollados y estos organismos internacionales ha sido la deuda externa que cada uno de ellos tiene, ya que a partir de las negociaciones en relación a ella, se “abrió cada vez más las puertas (...) para imponer los programas de ajuste (...).

En especial, el Fondo Monetario Internacional vio ensanchado su poder de control sobre la política económica, financiera y monetaria” (Noriega, 1996, p. 25).

De esta manera los países endeudados son orillados a aceptar las políticas que favorecen las exigencias del mercado y la capacidad de autonomía del Estado es sometida a dichos núcleos de poder. En relación a ello se señala:

Esta proyección de poder se materializa en el campo de la educación e investigación universitaria en nuestros países en un masivo esfuerzo por introducir y colocar, como factor hegemónico, los valores y los intereses y las prácticas de la clase empresarial y del mundo de los negocios por encima de los ideales genuinos de la Educación superior, como la curiosidad científica, y la investigación básica y la docencia desinteresada realizada en función de los intereses mayores de la nación (Saxe-Fernández, 2003, p.48).

1.3 Impacto mundial de las Políticas Educativas Internacionales.

Como se ha venido señalando en este capítulo la globalización como categoría histórica ha dado lugar a una nueva configuración de la realidad, con predominio del modelo neoliberal que ha repercutido en las políticas de cada país, siendo así como el sector educativo es orientado en función de los requerimientos del actual marco contextual mundial.

Considerando que en este nuevo contexto prevalece un modelo tecno-productivo, las reformas implementadas en el sector de la educación se han tenido que adecuar a dicho modelo. Con respecto a ello, Margarita Noriega (1996) señala:

Las sociedades- en concreto, los Estados-nación se ven eventualmente compelidas a ingresar en este juego, en el que cada una depende- para el éxito de sus estrategias de desarrollo- de las capacidades endógenas que logre movilizar productivamente para alcanzar sus metas. El objetivo es alcanzar una mayor competitividad para insertarse ventajosamente en el mercado mundial. Capacidad que logra mayores alcances cuando se sustenta en los avances científicos y tecnológicos y en el desarrollo de las

capacidades de su población para la producción. Es así que socialmente se hace recaer en los sistemas educativos la tarea de potencializar los recursos humanos de cada nación y de empujar el desarrollo científico y tecnológico. (p.15).

Desde posturas economicistas a la educación se le considera como una inversión que deberá contribuir al crecimiento económico de cada país.

Los postulados del modelo neoliberal son implementados principalmente a través del Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ya que estos organismos basan sus políticas en indicadores de tipo cuantitativo, a diferencia de la UNESCO, que sus planteamientos además buscan el progreso de la sociedad. Es mediante las propuestas y sugerencias de dichos organismos que se concretan las reformas establecidas en los sistemas educativos de los diferentes países, sin embargo, "no es el tema completo de la educación en sí lo que ha acaparado la atención de los organismos internacionales, (...) sino un aspecto muy focalizado de la misma: la formación de recursos humanos y su papel en la reorganización económica" (Moreno, 2001, p.41).

Bajo esta orientación, se plantearon cambios no sólo en lo pedagógico, sino también en la estructura administrativa, llevándose a cabo "reformas encaminadas a lograr la competitividad en el sector y aumentar la eficiencia en el manejo de los recursos. Objetivos que dieron origen a tendencias (...) que ponen énfasis en mejorar la gestión y la administración de las instituciones y sistemas", (Noriega, 1996, p.50) lo que lleva a cuestionar y replantear las formas tradicionales como se viene operando. Ahora se pone el acento en la calidad de los servicios, promoviendo un modelo de gestión colegiado y se establecen "estrategias tendentes a diversificar las fuentes de financiamiento y a estimular la cultura de la rendición de cuentas y de evaluación, como base para la asignación de recursos.(...) La privatización de servicios (...) la disminución de la oferta de los servicios públicos" (Ibid. p. 50) y la descentralización de los mismos.

Las reformas en el sector educativo responden a un “<<aparejamiento>>(sic) educativo a las necesidades del paradigma tecno-productivo (...) generando también la aparición y fomento de un modelo tecno-educativo global” (Moreno, 2002, p. 138), el cuál se concreta en “el modelo educativo por competencias, desprendido de la Secretary’s Comisión en Achieving Necessary Skills de la Secretaría del trabajo de USA en 1991, en cuyos informes se analizaban las capacidades que la gente necesita en una economía flexible” (Ibid. p.136).

Dicho modelo educativo se establece en todos los niveles educativos pretendiendo la “formación de habilidades cognitivas racionales, instrumentales desde el nivel básico (competencias fundacionales), medio superior (competencias laborales), superior (competencias profesionales), formación de profesores (competencias didácticas) y de posgrado (competencias investigativas)” (Moreno, inédito); sin embargo, se presta especial atención al nivel de Primaria ya que “se dá por demostrado que este nivel puede reducir la pobreza. (...) Dar educación básica a los niños jóvenes y adultos para construir un capital humano flexible mientras alivia pobreza” (Noriega, 1996, p. 37).

Se requieren conocimientos y destrezas básicas en el individuo para responder a los desafíos y cambios constantes que vivimos en la actualidad.

La implementación del modelo por competencias es evaluado por estándares educativos traducidos “por ejemplo, en disposiciones curriculares como los perfiles de ingreso y egreso, exámenes departamentales, requerimientos administrativos, normas académicas de acreditación, entre otros” (Moreno, 2002, p.139); “en educación, docencia e investigación científica y tecnológica el estándar clave es el conocimiento (que no sabiduría)” (Ibid. p.122), mismo que se plantea a favor del mercado.

De ahí, que los organismos internacionales- en el despliegue de sus políticas educativas- establecieron estándares que evaluarán la calidad de los servicios, asignándole un carácter estratégico a la educación a favor del paradigma tecno-productivo pero vinculándola con la ciencia y tecnología esperando además con ello supuestos beneficios sociales, sin embargo “lo que contrasta con la realidad, que muestra procesos acelerados de generalización y agudización de la pobreza

en todos los continentes, al tiempo que la competencia de los mercados se intensifica en beneficio de los más poderosos consorcios internacionales” (Noriega, 1996, p.34).

Mientras tanto en lo que respecta al ámbito educativo, al prevalecer el paradigma tecno-productivo, se impulsa una visión instrumental de la educación, dejando de lado su esencia como proceso formativo, de ahí que se cuestione los fines de la educación ya que “la formación escolar va dirigida al entendimiento, intelecto, el rendimiento instrumental(...) y descuida la estructura de la personalidad en su totalidad.(...) Cada uno busca su propia ventaja y ve en el otro su oponente” (Moreno, 2004, p.32).

En relación a ello Juan Ramírez (2000) señala:

La educación ha perdido (...) su objetivo central: el de formadora. Y cuando aludo a la formación me refiero a esa capacidad para tener en cuenta que los seres humanos no vamos a vivir mucho tiempo si nuestra labor se proyecta en términos de acabar con el otro.

El ser humano vive en grupo. Naturalmente es un ente que no puede vivir más que en grupo, pero que se empeña en aislarse exterminando a los demás. Bueno, pues la educación como formadora de conciencias solidarias se ha perdido. Ahora es el curso de capacitación para optimar el trabajo (...) ya la escuela como institución de éste se le olvido que ésta no produce máquinas u objetos, sino conciencias. Como cualquier industria, ahora la escuela produce cosas: individuos cosificados (p.33).

Sin embargo, ante la encomienda actual que se le asigna a la educación, no podemos dejar de replantear los fines de la educación desde su esencia como un proceso formativo humanístico, concretándose en modelos escolares acordes a la organización y conformación actual de la sociedad. Si bien la educación no puede ni debe sustraerse al avance tecnológico y a los cambios que la sociedad misma va teniendo, sí tendrá que ocuparse de replantear y buscar modelos escolares que

además contemplen la función formadora integral del individuo, considerando la responsabilidad social que le corresponde frente a otras instituciones como la familia y la iglesia.

Se señala la posibilidad del papel alternativo de la educación, considerando que la realidad es un constructo de los propios sujetos y en esa medida puede ser factible de cambio.

CAPITULO II

LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Aunque la política educativa del período salinista fue llamada Modernización Educativa, su planteamiento responde a una Reforma Integral de largo alcance que “pretendía transformar a la sociedad creando las condiciones adecuadas para la expansión del capital mediante el cuál se reestructuraría la dinámica económica del país” (Guevara, 2002,p. 95-96).

Considerando la amplitud y profundidad del proyecto de cambio para el país, este tiene sus antecedentes desde la administración anterior de Miguel de la Madrid que asentó “las bases de un nuevo patrón de acumulación” (Garrido, 1991, p. 17), dando continuidad en el período salinista buscando el crecimiento económico a partir de las reformas estructurales tanto económicas como políticas.

2.1 Contexto Económico y Político

El planteamiento de la Modernización Educativa como reforma se inicia bajo un contexto de crisis tanto económica como política.

Con relación a la esfera económica, su situación de manera general es que el modelo proteccionista que se venía aplicando desembocó en crisis, marcando con ello su fin. La crisis se manifestó en la imposibilidad de pagar la deuda externa y una fuerte inflación en el país.

Según Martínez Boom (2004), esto se debió a que:

Los efectos de la estrategia de desarrollo planteada en esos años, se revirtieron entre otras cosas porque la gran desigualdad en la distribución del ingreso (...) no permitió la creación de mercados internos que generaran suficiente demanda, que era a su vez, uno de los requisitos de la propia estrategia del desarrollo.

Los niveles de endeudamiento alcanzados y el círculo vicioso que se creó (conseguir préstamos para pagar los préstamos anteriores) convirtieron a América Latina en exportadora neta de capitales hacia los países desarrollados <<constituyendo>> así la deuda en el mejor negocio para los países industrializados (Martínez, 2004, p. 176-177).

Entonces, el escenario económico era de estancamiento e inflación, de ahí la búsqueda de cambios estructurales que implicaban una fuerte actuación del gobierno federal, ya que al buscar “una economía más abierta pero también más concentrada, (...) requería un mayor protagonismo estatal para organizar y mediar las tensiones que resulten de su reproducción” (Garrido, 1991, p. 25).

La administración salinista dá continuidad a las líneas macroeconómicas de su antecesor: “el control de las variables financieras, la privatización y la reducción del Estado, la apertura al comercio exterior y el control de la inflación (Noriega, 2000, p. 123). Para el Estado, era necesario dichos cambios estructurales que fueran, primero, superando la crisis en que se encontraba el país y después “configurar una economía más abierta, competitiva y eficiente, en la que los empresarios privados asumen el papel de líderes en el desarrollo, y con una notoria reducción en la participación directa del Estado en la producción” (Garrido, 1991, p. 17).

Este contexto nacional no logra comprenderse sin visualizar lo que sucede en el escenario internacional. En este último prevalecen teorías económicas vinculadas al mercado, la mundialización de las relaciones comerciales, el desarrollo de tecnologías de comunicación e información; lo que abre una brecha total entre países desarrollados y subdesarrollados, al establecerse la competitividad como la forma de relación entre los mismos.

En los países desarrollados se aplican los avances tecnológicos y científicos a los cambios estructurales económicos, poniendo en desventaja total a los países subdesarrollados, los que generalmente carecen de una política hacia este rubro. Esto ha configurado las regiones económicas entre los diferentes países. “En México y en la mayoría de los países de América Latina, estos procesos (...) no

sólo marginan, sino que deterioran aún más las capacidades generadas internamente” (González, 1991, p. 89).

Con relación a ello se señala que:

La concentración de actividades de investigación y Desarrollo en algunas naciones (...) señalan las pautas de la especialización productiva en la Nueva División Internacional del Trabajo.

Los países industrializados generadores de innovaciones, se especializan en la producción de tecnologías nuevas cuya posibilidad de ganancias son más altas, mientras que los países no industrializados reciben las industrias con tecnología madura que ya no tienen muchas oportunidades de desarrollo (...) Las transformaciones productivas que ocurren en los países desarrollados, cambian de manera muy importante las características de la competencia internacional de materias primas, de productos manufacturados y de servicios (Ibid, p. 90-91).

Ante este escenario internacional, es como el proyecto modernizador en México, busca conformar una economía más abierta y eficiente con la finalidad de elevar el nivel de competitividad internacional.

Así, la administración salinista lleva a cabo diferentes estrategias que trastocan estructuralmente la economía, buscando su desarrollo: contracción del gasto y la inversión pública, incremento de la captación fiscal, desincorporación de empresas públicas, supresión progresiva del sistema arancelario y apoyo a la inversión privada (Garrido, 1991, p. 19-20).

De dichas estrategias se enfatiza el impulso de la “privatización selectiva a favor de grupos económicamente privilegiados, con la venta de la mayor parte de las empresas paraestatales” (Noriega, 2000, p. 102), así como la liberalización de las regulaciones estatales y la apertura externa. Así el gobierno federal en el plano internacional, se ha dirigido de manera decidida a la “flexibilización de los

controles gubernamentales, a la “vigorización” de las fuerzas del mercado y a la reorientación de la producción hacia el exterior” (Luna, 1991, p. 36).

El conjunto de las anteriores estrategias perfilaron a la esfera económica hacia la apertura del sistema económico mundial, y es en su implementación cuando se produce una tensión con la esfera política, ya que es en ella donde los diferentes actores sociales negociaran la aplicación de dichas estrategias.

Existe un escenario político por tradición y se entrelaza con los intereses de los diferentes actores sociales implicados, por un lado “el gobierno que impone su proyecto modernizador seguido por pequeños grupos de poder político y económico (...) y por el otro, una sociedad que busca estrategias de participación y sobrevivencia” (Noriega, 2000, p. 102). En la sociedad existe un clima de desconfianza e incredulidad hacia el sistema político, ya que ha perdido legitimidad social.

El sistema político mexicano que se había conformado y fortalecido de los postulados posrevolucionarios, ahora esos mismos lo llevan a dicha ilegitimidad e ineficacia.

En relación a ello, Arturo Anguiano (1991) señala:

Se trata de una crisis de la forma de dominación que tiene como trasfondo los cambios profundos sucedidos en la economía y la sociedad mexicanas (sic) por obra y gracia de las transformaciones suscitadas por la acción del propio régimen. (...) Como desgaste y disminución de la eficacia del charrismo sindical, pieza clave de la maquinaria semicorporativa, y en general de los organismos sectoriales y burocracia del PRI que organizan y sujetan verticalmente al pueblo trabajador. Asimismo, se manifiesta en la creciente falta de solvencia de los mecanismos de participación política controlada de las masas en los procesos electorales, lo que acarrea la caída de las votaciones, el repunte del abstencionismo electoral y la declinación electoral del PRI. La crisis de la forma de dominación aparece entonces como crisis del partido de Estado. (p. 45-46)

Sintetizando la tendencia en la esfera política:

No ha habido (...) una voluntad seria hasta ahora de reorientar la dirección del régimen político.

Si bien ha habido una revitalización del terreno partidario y electoral como virtual y no meramente formal arena política, esta situación por decirlo de alguna manera, ha sido más bien forzada por las circunstancias. Entre tales circunstancias puede mencionarse, además del abandono de una seria política de distribución del ingreso, una tendencia acentuada a la centralización de las decisiones. En efecto, el temor de la burocracia política y de importantes sectores del empresariado (...) ha tenido como una de sus expresiones más características el reforzamiento de la administración estatal como ámbito del acuerdo y del procesamiento de conflictos. (Luna, 1991, 38-39)

De esta manera se excluye de su participación tanto a sectores populares como empresariales, resultando de ello “una activación política (...). Esta no se tradujo como en el pasado en una sobrecarga de demandas sociales (...) sino que se manifestó particularmente en el terreno partidario y electoral”. (Ibid. p. 42)

Así, el Estado enfrenta el desgaste de sus instituciones y su ilegitimidad ya que “la existencia del partido de Estado y la dominación corporativa, si bien fue la clave (...) de la revolución mexicana, hoy representa la principal camisa de fuerza para la modernización política” (Anguiano, 1991, p. 46). De ahí que busque cauces que lleven a la estabilidad política y económica al proponer el proyecto nacional modernizador.

2.2 El Sector Educativo y la modernización

Con relación a este escenario político-económico, el sector educativo es un espacio institucional que refleja las condiciones del mismo. En ese sentido, había también que llevar a cabo en el sistema educativo nacional reformas estructurales.

Díaz Barriga, señala que en varios países se utilizó como estrategia para el planteamiento de dichas transformaciones, un reconocimiento de la crisis interna del sistema educativo y de la necesidad de realizar cambios a partir de los requerimientos que emanan del proceso de mundialización.

Con relación a ello:

En nuestro país, al ser electo presidente Salinas de Gortari encargó al entonces director de revista Nexos, Héctor Aguilar Camín, que convocara a un grupo de especialistas en educación para generar un reporte sintético y global del estado de la educación nacional. (...) El estudio enlistó los rasgos de la crisis educativa: bajo rendimiento académico, ineficiencia escolar, desarticulación educativa, leyes excluyentes de la sociedad, educación irrelevante, evaluación deficiente, etcétera (Camacho, 2001, p. 408).

El propósito de reformar sustancialmente al Sistema Educativo se proyectó desde el Plan Nacional de Desarrollo, 1988-1994 y posteriormente en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, documento específico del ámbito educativo en el que se reconocen los problemas que aquejan al país, encontrando como uno de los problemas más graves que “en educación primaria, nuestro sistema en general no logra sentar las bases para un alfabetismo funcional, herramienta fundamental tanto para enfrentar la vida del trabajo como para proseguir con estudios superiores” (Schmelkes, p. 149).

En el Programa para la Modernización Educativa, también se plantearon los retos educativos, sin embargo, “la idea fundamental detrás de este documento es que la educación no es solamente una responsabilidad del Estado (...) sino que el objetivo educativo debe ser compartido con otros sectores de la sociedad” (Pescador, 1994, p. 209).

Con el propósito de mejorar el sistema educativo desde el período de Fernando Solana como secretario de educación pública, se intentó por primera vez realizar una desconcentración en la S.E.P. para lo cual hizo “un diagnóstico de su área de competencia, y son dos los problemas que aparecen como nodales: la

centralización e ineficacia de la administración y el poder que ejerce el grupo dirigente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)” (Loyo, 1993, p.340).

La imbricación que existía entre el SNTE y la SEP, era tal que el primero tenía el poder de conformar y decidir el funcionamiento del Sistema Educativo. Ya estaba bastante avanzado el proceso de “colonización de la SEP por parte del SNTE. Las líneas de autoridad se enredaban en una maraña burocrática que la lógica corporativa terminaba muchas veces por imponerse” (Ibid. p. 343).

El diagnóstico realizado en el sistema educativo pone de manifiesto los procesos hegemónicos que prevalecen en el funcionamiento del mismo, cargados de ineficiencia y que responden a ciertos intereses de actores sociales que son favorecidos.

El Sistema Educativo Nacional ha sido y sigue siendo un espacio de conflicto, donde convergen los intereses de los diferentes actores sociales.

En los procesos de negociación implicados en la modernización educativa, los actores en conflicto son las autoridades educativas, representativas del Estado, el SNTE, personificado por la Vanguardia Revolucionaria y los propios maestros disidentes, los que se proyectaron en movimientos magisteriales en contra del autoritarismo del sindicato.

Aún cuando los movimientos magisteriales cuestionaban directamente los procesos de gestión autoritarios prevalecientes en el sindicato, esto se enmarcaba en la búsqueda de cambios estructurales en la sociedad, ya que al cuestionar el autoritarismo sindical, se propugnaba por procesos democráticos de participación. Así, cada uno de ellos, le dieron sentidos distintos a sus acciones.

Como actores externos debemos considerar a los organismos internacionales, debido a las implicaciones que estos han tenido en la transformación de los sistemas educativos a partir de la implementación de sus políticas, que intentan articular y subordinar a los sistemas educativos con respecto a las reglas del mercado. Han establecido mecanismos de control de calidad educativa, “generalizando conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación” (Díaz, e Inclán, 200, p. 22).

La transformación del sector educativo es una expresión del proyecto modernizador del Estado. Cómo ya se señaló anteriormente, dichos cambios son proyectados desde el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 en donde se señalaba:

Se requería de una mayor y mejor educación, una mayor y mejor capacitación de la fuerza de trabajo; un uso adecuado y eficiente de la tecnología (...). Lo cuál se traduciría en mayor productividad y más competitividad. (...) Delineó los siguientes objetivos en esta materia: alcanzar una primaria para todos, redefinir pedagógicamente la secundaria y la educación media superior (...) que la investigación fuese innovadora y alcanzara la excelencia académica (...) impulsar la investigación científica y el desarrollo tecnológico.

Para lograr estos objetivos se pretendía:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional.
- Elevar la escolaridad de la población
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrados a la sociedad.
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo. (Guevara, 2002, p.96-97).

En ese sentido, se plantea con valor de estratégico la necesidad de reformar el Aparato Administrativo en general, siendo en este marco en el que se circunscribe la aparición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1992, el que surge a partir del pacto federal entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, gobiernos estatales y el gobierno federal, siendo este último que convoca buscando estratégicamente su reposicionamiento mediante la corresponsabilidad y participación de otros sectores.

Para modernizar la educación era necesario “romper usos e inercias para innovar prácticas (...); es superar un marco de racionalidad ya rebasado, esto significa una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p.17). El gobierno federal reconoce en el ANMEB explícitamente la necesidad del cambio:

Hoy, el esquema fuertemente concentrado no corresponde con los imperativos de modernización. Debe cambiar, por lo tanto, para atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional. El sistema educativo en su conjunto muestra signos inequívocos de centralización y cargas burocráticas excesivas. (...) En muchos sentidos hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años. (Diario Oficial, 1992, p. 6)

En el planteamiento anterior se sintetiza las acciones de reforma para el sistema educativo: responder a las exigencias de la nueva perspectiva económica mediante la eficacia y transformándolo mediante la descentralización. Se le adjudican nuevos retos a la educación, los objetivos planteados en el ANMEB son: “la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función magisterial” (Ibid. p. 4).

En cuanto a la **reorganización del sistema educativo**, se fundamentó en argumentos relacionados con “la redistribución de los recursos, con la del poder del Estado; estratégicamente enfatizaba un mayor equilibrio entre las distintas ordenes de gobierno y alentaba la intervención de grupos de intereses locales” (Jiménez, 2003, p. 605).

También se justificó la descentralización “a fin de corregir el centralismo y burocratismo” (Diario Oficial, 1992, p.7), que se ha conformado a través de la propia historia del sistema educativo.

La definición de responsabilidad de cada uno de los niveles de gobierno, quedó normada en la Ley General de Educación (1993). A los gobiernos estatales se les transfiere la reorganización de la educación básica, mientras que la federación a

través de la “SEP siguió siendo la encargada de vigilar el cumplimiento del artículo 3º constitucional y de la Ley Federal de educación, así como (...) de los planes de estudio para toda la República” (Guevara, 2002, p. 99), con la finalidad de garantizar el carácter nacional de la educación.

El gobierno federal señaló que la reorganización del sistema basado “en el federalismo, la participación social y (...) de todos los sectores por coadyuvar a la educación de los mexicanos, contribuirá a consolidar la estrategia modernizadora de los servicios educativos” (López, 1993, p. 224-225)

En lo que respecta a la **reformulación de contenidos y materiales educativos**, esta reforma curricular se centro en la educación básica, estableciendo como prioritario que a través de ella se logren en los educandos las competencias básicas, particularmente las del manejo funcional del español y las matemáticas, ya que estas “habilidades que, asimiladas elemental pero firmemente, permiten seguir aprendiendo durante toda la vida y dan al hombre los soportes racionales para la reflexión” (Diario Oficial, 1992, p. 10).

También se restablece el estudio de la “historia, geografía y Civismo (...) se incluyeron (...) la protección del medio ambiente y de los recursos naturales y el cuidado de la salud, y se regresó al programa por asignatura” (Guevara, 2002, p. 99).

Al realizar estos cambios se pretende llegar a la cotidianidad escolar, “para construir escuelas de calidad” (Ornelas, Araujo, Reyes, Rodriguez, 2001, p. 485).

La revaloración de la función magisterial, no dejó de considerarse al plantearse la reforma estructural educativa ya que se considera al maestro como el “protagonista de la transformación educativa en México. (...) Este rubro comprende: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo” (Diario Oficial, 1992, p. 12).

El planteamiento de todos estos cambios, conducen a reconocer el actuar del maestro como base para elevar la calidad de la educación.

En el proyecto modernizador para la educación los esfuerzos del mismo, son dirigidos a la educación básica, ya que se considera “que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas” (Ibid. p. 4).

En ese sentido, se le atribuye como reto a la educación básica, conformar en los individuos las habilidades básicas de aprendizaje, requeribles para el trabajo productivo, ya que “los procesos tecnológicos flexibles requieren de un tipo de trabajador que (...) sea capaz de una readaptación rápida a cambios de modelo” (Ramírez, 2000, p. 75).

Con relación a este nivel educativo, se señala:

La educación básica debe ser el cimiento de cualquier actividad posterior en la que se desempeñe cada mexicano y, por ende, tiene como objetivo central desarrollar las competencias o habilidades necesarias para aprender a aprender y continuar aprendiendo más allá de la escuela básica y durante toda la vida. (Ornelas, et al, 2001, p.486)

A partir de su relevancia, las tres líneas generales en que se plantearon las transformaciones educativas, están en relación directa con la educación básica.

El objetivo de plantear una primaria para todos “no se reduce (...) a asegurar la oferta educativa – si bien atender a los que aún no se inscriben aparece como objetivo – sino que implica asegurar la permanencia en el nivel” (Schmelkes, 1991, p. 154). El gobierno federal señala que el desafío de impartir una educación con calidad es un factor para la equidad social.

Uno de los primeros planteamientos para alcanzar la calidad en la educación básica fue “la reforma de la educación normal y de las actividades de actualización y perfeccionamiento del magisterio” (Ibid. p. 154).

Para lograr la calidad educativa en todo el sistema educativo, en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) se señalaron las siguientes acciones:

Promover las tareas de investigación e innovación y enfatizar la cultura científica (...) depurar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza; vertebrar la educación preescolar, primaria y secundaria para conformar un modelo integral de educación básica; vincular, reorientar y fortalecer la educación media superior y superior conforme a las exigencias de la modernización del país; mejorar los procesos de formación y actualización de maestros; establecer la carrera magisterial; fortalecer la infraestructura física del sector y enriquecer y diversificar la obra editorial educativa y cultural. (Guevara, 2002, p. 97).

Históricamente se le ha adjudicado a la educación, la función de modernizar al país, conforme a las propias particularidades de cada época; con el proyecto modernizador del régimen salinista, la reforma educativa fue de gran alcance y profundidad para participar “en una nueva etapa de crecimiento mundial, caracterizada por un sistema de economía más abierta” (Pescador, 1994, p. 202). Sin embargo, en esos años, prevalece en el país, tanto la crisis económica como política debido a nuestras propias particularidades históricas, así como fuertes contrastes sociales, producto de la desigualdad económica. Todo ello, nos trazó como país, un proceso desventajoso frente a los países desarrollados al vernos envueltos en el proceso modernizador mundial.

La reforma educativa tuvo alcances hasta las transformaciones legislativas, en el artículo 3º constitucional y la iniciativa de la Ley General de Educación (1993), como andamiaje necesario para su implementación.

2.2.1 Impacto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

El ANMEB, fue un parteaguas en la historia del sistema educativo mexicano, ya que al implementarse se impulsó la reforma estructural en el mismo, cumpliendo con la tarea de modificarlo “para hacerlo más participativo, eficiente y de mejor calidad, es decir, más moderno” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 5).

El llevar a cabo las reformas educativas como expresión de las políticas educativas del gobierno es un proceso complejo en el que intervienen condiciones internas y externas al país. En ese sentido, cobra relevancia el rubro de ciencia y tecnología, ya que este representa “mundialmente el punto más fuerte de la modernización (...), Este mismo factor en México significa el punto más débil” (Ramírez, 2000, p. 77).

Con relación al tema se señala que:

En los países desarrollados, las nuevas tecnologías son incorporadas a los procesos de reestructuración, mientras que en México y en la mayoría de los países de América Latina, estos procesos se llevan a cabo con criterios que no sólo marginan, sino que deterioran aún más las capacidades generadas internamente. (...) En México (...) falta una estrategia de desarrollo científico y tecnológico que caracteriza la modernización en México (González, 1991, p. 89).

Aunque en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, se señala como una línea estratégica la innovación tecnológica para el desarrollo del país, pero al igual que otros países latinoamericanos, los “procesos de reestructuración (...) no constituyen (...) un proceso sostenido de elevación de la competitividad del aparato productivo puesto que los excedentes logrados (...) se han canalizado al pago del servicio de la deuda externa. (Ibid. p. 95-96), disminuyendo así el gasto en las actividades de investigación y desarrollo.

Considerando que las sociedades actuales se reestructuran a partir del informacionalismo (generación de conocimientos e información como fuente de productividad), los países desarrollados generadores de innovaciones tecnológicas, les permite tener condiciones favorables en la competencia internacional, afectando esto “las bases de la industrialización de la región, a su posición como exportadores de materias primas y productos manufacturados” (Ibidem. p. 91), conformando así la “Nueva División Internacional del Trabajo”.

Es así como México se integra al Tratado de Libre Comercio, en condiciones de total desigualdad.

Desde el proyecto modernizador planteado por el gobierno federal, la educación adquiere el papel protagónico y estratégico para su implementación, ya que se señala como requerimiento la incorporación a la industria de mano de obra calificada e instruida para el desarrollo.

Para el nivel medio superior se plantea “en la reforma educativa (...) dar opción al alumno de escoger salidas laterales durante su proceso de formación. Para ello se incrementan las materias técnicas y se privilegian los contenidos técnicos” (Ramírez, 2000, p. 74), y en el nivel superior, queda supeditado a la productividad, mediante la investigación.

Habiendo pasado un poco más de una década en que se pronunció el ANMEB, la propia Secretaría de Educación Pública realizó una evaluación sobre el mismo “en 1996 y sus resultados no trascendieron; (...) El de 1999 tuvo suerte distinta. La mayoría de los estados llenaron un cuestionario que envió la subsecretaría de Planeación y Coordinación” (Ornelas, et al, 2001, p. 489).

A partir de dicha evaluación, se señala que el avance del cumplimiento de los objetivos del acuerdo ha sido diferenciado entre los estados, debido a algunos factores posibles como las “historias desiguales de los sistemas educativos (...); las condiciones socioeconómicas, (...) políticas homogeneizadoras de los órganos centrales que no atienden de manera desigual a los desiguales; (...) los recursos, obstáculos (...) sindicales, tradiciones burocráticas” (Camacho, 2001, p. 413).

Estas particularidades de cada estado han traído desigualdades importantes en el cumplimiento de los objetivos del ANMEB.

En cuanto a la reorganización del sistema educativo, a través de la descentralización, el gobierno federal argumenta su implementación con la justificación de que se fortalecerá el sistema educativo, llegando dicho fortalecimiento hasta la cotidianidad de las escuelas; sin embargo, Margarita Noriega (2000) señala que la descentralización es “clave en la concepción del nuevo modelo de desarrollo (...) como mecanismo compensatorio que prepara el retiro del Estado en diversas áreas” (p. 102). En ese sentido, el proceso de

federalización, se ha llevado a cabo bajo tensiones, iniciando zigzagueante, pero logro mover una vieja estructura que se hallaba en muchas de sus partes anquilosada” (Camacho, 2001, p. 410), aunque aún se encuentran fuertes residuos de centralismo.

En la evaluación mencionada se habla de “institucionalidad precaria”, señalando que:

Los sistemas estatales (...) se rigen más por las reglas del juego político que por las normas legales. En varios estados la separación entre los sistemas es tajante.

También señalan la mala fortuna de los consejos de participación social (...) y las tradiciones autoritarias. Relatan cómo algunos órganos estatales invocan al federalismo pero no asumen las responsabilidades de su Estado. Más importante, demarcan como la presencia de la trama política en el SNTE parece funcionar de agencia de colocaciones, sin mejorar la distribución de tareas. (Ornelas, et al, 2001, p. 49)

En cuanto a la reformulación de los contenidos y materiales se dice que:

Aún cuando todos los cambios en este rubro se aplican a la educación básica pretendiendo alcanzar la calidad en la misma, se puede señalar como resultados, que sigue prevaleciendo la desigualdad educativa como cobertura y calidad de los servicios; seguimos arrastrando históricamente el crecimiento desigual de nuestro sistema educativo ya que “los índices de eficiencia terminal están inversamente correlacionados con los indicadores de marginalidad de los estados” (Camacho, 2001, p. 411).

Respecto a la calidad, los resultados que se han tenido señalan que “difícilmente se lograría notas aprobatorias (...). Tan consistentes son estos resultados (...) que hay quiénes han llegado a afirmar que somos un país de reprobados” (Schmelkes, 1991, p. 149).

Esto nos lleva a seguir teniendo un sistema educativo que acentúa las desigualdades.

Se considera que en las reformas se dio un gran valor a elementos formales como “incremento de estudiantes, (...) mejoramiento de libros de texto, aumento de horas, (...) mayor control del desempeño docente, frente a una ausencia de análisis de la dimensión pedagógica” (Díaz, Inclán, 2001, p. 28) .

Finalmente en lo que respecta a la evaluación de la función magisterial, se propuso el mejoramiento docente como “resultado de la asistencia a cursos obligatorios, del establecimiento de sistemas << a distancia de formación>> (...) o de la generalización de un sistema de exámenes para estudiantes” (Idem.). Sin embargo, los resultados evidencian “poca aceptación de herramientas para la actualización, como los centros de maestros, (...) deficiencias en la operación de la carrera magisterial, entre los que sobresale la burocratización” (Ornelas, et al, 2001, p. 490).

Se hace la crítica, de cómo se ha hecho uso de las teorías de la administración aplicadas a la educación y “no perciban un principio elemental (...): << trabajadores motivados tienen un mejor rendimiento>>. (...) Por diversas razones, que no son sólo salariales, los docentes viven con gran insatisfacción su condición laboral y profesional (Díaz, Inclán, 2001, p. 30).

A partir de los anteriores resultados, el desarrollo de la educación en México ha tenido cambios que responden a las reformas planteadas, pero aún permanecen aspectos de la escuela tradicional aunque no sustancialmente; sin embargo, este juego entre lo nuevo y el pasado es parte dicho proceso de transformación.

Las reformas implementadas en el sistema educativo son el reflejo de los requerimientos de la actual modernidad y la globalización, “proceso que intensifica las relaciones de intercambio, de comercio, de mercados y de comunicación en el nivel mundial” (Noriega, 1996, p. 15).

La puesta en marcha de la modernización educativa ha traído consigo “nuevos escenarios, contradicciones, resistencias, expectativas, incertidumbres y esperanzas que requieren ser tomados en cuenta” (Camacho, 2001, p. 415), para el replanteamiento de los propósitos de las nuevas políticas educativas, que no

sólo tengan un papel estratégico para la esfera económica, sino además den respuesta a las demandas de participación y mejoramiento social.

2.3 Implicaciones ético-políticas en la Modernización Educativa.

La pretensión explícita del Estado de modernizar el sector educativo, forma parte del proceso de reforma de largo alcance con relación a la búsqueda de los cambios estructurales en la esfera económica, política y social. En ese sentido, era importante también realizar transformaciones profundas en el sistema educativo, adaptándolo “a los cambios económicos que requería el país en el contexto de las transformaciones mundiales marcadas por las nuevas reglas del libre mercado”. (Camacho, 2001, p. 403)

El proceso de modernización educativa es enmarcado desde los preceptos constitucionales, resultado de nuestra tradición liberal, plasmada en la Constitución de 1917, que contiene:

Un proyecto educativo que hace de la educación un factor de emancipación y ascenso social de los mexicanos y el instrumento para consolidar una nación democrática, soberana e independiente.

En el artículo 3º se establecen los criterios fundamentales que orientan la educación mexicana: que tienda a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y a fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; que se funde en el progreso científico (...); que sea democrática y promueva el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; que sea nacional, sin exclusivismos, y contribuya a la mejor convivencia humana. El criterio organizador de la educación mexicana es en suma nacionalista, democrática y popular (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 2-3).

Situados en ese proceso modernizador, la educación fue- y sigue siendo- el medio idóneo para definir y fortalecer el proyecto nacional que sustentaba el Estado para la conformación de un nuevo orden social.

Este sustento filosófico liberal fue enarbolado en el Programa para la Modernización Educativa en donde se señala que los cambios en el sistema educativo serán desde tres perspectivas: la democracia, como régimen jurídico y sistema de vida; la justicia, con el propósito de que todos los mexicanos disfruten de los servicios educativos y el desarrollo, comprometido con la productividad para el bienestar social. (Ibid. p. 18-19)

El presidente Carlos Salinas de Gortari reitera su compromiso con la democracia, considerando necesario llevar a cabo una profunda reforma democrática mediante la participación y consenso de distintas fuerzas políticas, “pero alertó que sólo el cambio político sería insuficiente, porque en el estancamiento económico se marchitaría la democracia, la competencia política, se tornaría en conflicto social y se frustrarían los propósitos de equidad”. (López, 1993, p. 24)

Bajo esa visión, el proceso de modernización se enfatiza de manera integral tanto en el ámbito político como económico y social, siendo la educación el medio para responder a los requerimientos coyunturales de modernización.

Las transformaciones planteadas para el sector educativo, se vieron materializadas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), en el que también se retoman los preceptos liberales. Con relación a ello se señala:

El desarrollo al que aspiramos los mexicanos entraña fortalecer la soberanía y la presencia de nuestro país en el mundo, una economía nacional en crecimiento y con estabilidad, y una organización social fincada en la democracia, la libertad y la justicia. (...).

De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y la justicia. (Diario Oficial, 1992, p.6)

Lo anterior reafirma como en la actualidad se enarbolan todavía los preceptos del liberalismo: libertad, justicia e igualdad; en el marco de las exigencias actuales de la modernización.

En relación a ello, Wallerstein (1995) señala que históricamente ha habido una imbricación entre una modernidad de la tecnología y una modernidad de la liberación. La primera la sitúa en el marco del progreso tecnológico, por lo cuál es “huidiza, ya que pasa a ser obsoleta y la de la liberación como “triumfo de la libertad humana (...), un triunfo de la humanidad sobre sí misma, sobre aquellos que tenían privilegios. Su camino no era uno de descubrimiento intelectual, sino uno de conflicto social” (p.14-15); a esta no se le considera “huidiza”, porque no se pierde cuando se ha conseguido.

Dicho autor ubica el corte histórico correspondiente a la actualidad a partir de 1968, cuando surgen movimientos sociales en varios países que cuestionaban la ideología liberal, tendencia que continuo en las siguientes décadas produciéndose un rechazo a la “vieja izquierda” que “representaba de hecho, un liberalismo falso, que sólo funcionaba para una élite. (...) Habían perdido la fé en sus Estados en tanto que agentes de la modernidad de la liberación (...) no perdieron su deseo de liberación; solamente su fé en las viejas estrategias de conseguirla (Ibid. p. 27).

En nuestro país “se fueron erosionando los símbolos y las coordenadas que mantuvieron el consenso posrevolucionarias y que fueron la base de la estabilidad (Fernández, 2004, p.25).

Wallerstein (1995) termina su planteamiento señalando que dicho escenario político se complementa con el debilitamiento del sustento del orden económico, lo que ha agudizado los conflictos sociales, generando una tensión clara y evidente entre las dos modernidades (p. 28-29).

Los postulados liberales y de desarrollo con base a la eficacia, señalado en el ANMEB -como parte de la reforma a largo plazo-, denotan esa imbricación entre la modernidad tecnológica y la de liberación, ya que por un lado plantea la necesidad de cambios estructurales encaminados al desarrollo y por otro se sustenta en los principios del liberalismo de la modernidad temprana, los cuáles persisten en la actualidad como parte del discurso político, ya que se reconoce “que lo que constituye a la democracia es la afirmación de que todos los seres humanos son libres e iguales” (Mouffe, 1992, p. 113).

De ahí la importancia de que dichos principios sean todavía el fundamento social del sistema educativo, ya que finalmente este sector ha sido y sigue siendo el espacio institucional que permite unificar a un país.

Sin embargo, ante la complejidad que la sociedad va teniendo con los cambios en el modo de producción a partir del informacionalismo- este se refiere a que "el conocimiento y la información se han convertido en la base de los procesos productivos" (Tedesco, 2000, p. 71) y la presencia de diferentes sectores de población que se hacen presentes a través de sus demandas, surge el debate político cuestionando cómo dar cabida a los principios de igualdad y libertad frente a la pluralidad y democracia.

Este cuestionamiento nos lleva a replantear cómo se vienen aplicando los fundamentos del liberalismo en el ejercicio de la política.

En relación a ello, Chantal Mouffe (1992) puntualiza que el debate reside en la implementación de dichos fundamentos y ubica el debate entre liberales y comunitarios. Los primeros como John Rawls, afianza sus ideas liberales no considerando "a la propiedad privada de los medios de producción como un componente necesario de la doctrina (p. 118); de esta manera intenta reconciliar al individualismo con la justicia social.

Mientras que la postura de Michel Walzer señala que ya no podemos seguir teniendo "la idea igualitaria en términos de simple igualdad (...) debemos pensar en términos de igualdad compleja. (...) Esto significa que diferentes bienes sociales deben ser distribuidos de acuerdo con una variedad de criterios que reflejen la diversidad de estos bienes y sus significados sociales" (Mouffe, 1992, p. 120).

Las anteriores posturas nos llevan necesariamente al concepto de ciudadano que tiene cada una de ellas, ya que según su definición será la relación con la sociedad, como colectivo.

Desde la perspectiva liberal ha constituido al ciudadano desde un marco legal y plantea que la "ciudadanía es la capacidad de cada persona de formar, revisar y perseguir racionalmente su (de él o de ella) definición del bien" (Ibid. p. 128);

postura que implica no permitir ligar constitutivamente al individuo con la comunidad y lo exime de la responsabilidad social que tenga en relación a ella.

Entonces, la relación del individuo con la comunidad es meramente “instrumental” ya que la relación social establecida entre ellos tiene por objetivo elevar las “capacidades productivas y facilitar la realización de la prosperidad individual de cada persona” (Ibid. p. 130).

Los comunitarios señalan que la postura de los liberales es limitada, en cuanto a negar la posibilidad de que los individuos de manera natural desarrollen acciones colectivas para el bien común.

Desde una concepción democrática radical, reconocen e incorporan constitutivamente el concepto de ciudadano, legado del liberalismo, al considerar a todos los individuos libres e iguales, sin embargo, en el contexto histórico actual, con la presencia del pluralismo, incorporan “la multiplicidad de lógicas sociales y la necesidad de su articulación (Ibid. p.126), dándole entonces a los conceptos de igualdad y libertad una interpretación democrática. El reconocimiento de la Pluralidad no cancela la acción colectiva, sino que la enriquece.

Parte de su crítica a los liberales, es el enfoque “instrumentalista de la ciudadanía, ya que éste la despoja de su valor cívico y por ende de su connotación política.

En esa perspectiva se señala la necesidad de “restablecer la conexión perdida entre ética y política. (...) No debemos aceptar la falsa dicotomía entre la libertad individual y los derechos por un lado y la actividad cívica y la comunidad política, por otro lado. (Mouffe, 1992, p. 133). De tal manera que el concepto de ciudadanía, desde su postura, está revestido de ética y política; de ahí el significado que se asume es “como una forma de identificación, un tipo de identidad política: algo a ser constituido, no dado empíricamente” (Idem.)

En ese sentido, la acción individual adquiere un compromiso social, y dependiendo de la interpretación que se haga sobre igualdad y libertad, habrá también diversas conceptualizaciones de lo que es ciudadanía.

Desde una postura democrática radical, se considera la formación de diversas identidades políticas, identificadas con las demandas de los diferentes sectores que conforman actualmente a la sociedad, pero que todas se circunscriben en una

“política común como ciudadanos democrático-radicales” (Ibid. p.139) de esta manera se distingue lo privado de lo público, lo ético de lo político, pero no bajo una relación separada.

En relación a ello, Chantal Mouffe (1992) señala:

Mientras que la política se orienta hacia la construcción de la comunidad política, creando una unidad, una comunidad política totalmente inclusiva y una unidad final, nunca pueden ser alcanzados ya que siempre habrá un afuera constitutivo, un exterior a la comunidad que posibilita su existencia. La <sic> fuerzas antagónicas no desaparecerán nunca, la política está caracterizada por el conflicto y la división. Algunas formas de acuerdo pueden lograrse, pero son siempre parciales y provisionales, puesto que el consenso se basa necesariamente en actos de exclusión. (p. 137)

El contexto histórico actual, tiene como escenario la complejidad de las sociedades, constituidas heterogéneamente, por lo cuál existen nuevas identidades que establecen su relación en espacios de conflicto con otros actores sociales y se generan demandas sociales que deberán ser retomadas por la autoridad-gobierno, a través del funcionamiento de sus instituciones donde son implementadas las políticas públicas.

En ese sentido, cobra especial relevancia el Sistema Educativo, ya que como se ha venido apuntando, este se encuentra en correlación con la esfera económica y política, con las que guarda una relación de tensión considerando que es un campo de conflicto donde convergen los intereses de actores sociales nacionales y transnacionales de ambas esferas, concretizándose en el despliegue de las políticas educativas.

“Desde la pretendida incorporación de México al desarrollo del capitalismo mundial, queda establecida la necesidad de formar al hombre nuevo para participar en la tarea del desarrollo: tal empresa sólo ha sido concebible (...) por la educación” (Ramírez, 2000, p.56). En ese sentido, el desafío educativo de la modernización es desarrollar nuevas capacidades en el individuo, tales como:

La capacidad de generar una estructura productiva, liberadora y eficiente con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico; la capacidad de fortalecer la solidaridad social e identidad nacional y la cultura científica y tecnológica ; la capacidad (...) para adquirir y humanizar nuevas técnicas de producción; la capacidad de ampliar las vías de participación democrática y plural ; la capacidad para perfeccionar los servicios a fin de que repercutan eficientemente en el bienestar de la población. (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p.15).

Para los cambios estructurales que se buscaban desde la modernización educativa, fue necesario encauzarlos y legitimarlos desde el encuadre legislativo, por lo cuál, con el planteamiento de dicha modernización, se realizan reformas al artículo 3º. Constitucional y surge la Ley general de Educación (1993).

Reformas Legislativas.

En el planteamiento de las transformaciones educativas se ratifica el carácter nacional y democrático del sistema educativo, considerando que mediante este último se ha logrado tener identidad perteneciendo a una patria soberana e independiente. Teniendo como telón lo anterior, se plantea como cambio constitucional en el artículo 3º la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, señalando el secretario de educación pública el 4 de diciembre de 1992 que “la experiencia internacional revela que una escolaridad adicional que comprenda la secundaria, impulsa la capacidad productiva de la sociedad, fortalece sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas” (López,1993, p.208)

Pretender modernizar al país, implicaba impulsar el nivel educativo, además de que se consideraba que al ampliar a otro nivel se haría “efectivo el acceso universal a la primaria (...) y promocionar la calidad de los conocimientos;(…) asegurando una correspondencia entre cobertura suficiente y calidad” (Ibid. p. 209); de esta manera sustentar la igualdad hacia los mexicanos y afianzar la unidad nacional al acceder a la misma educación básica.

También se estableció la obligatoriedad del Estado a impartir educación preescolar.

A pesar de dichos planteamientos y bajo una evaluación de la educación básica, se encontró que:

Los índices de eficiencia terminal están inversamente correlacionados con los indicadores de marginalidad de los estados. En materia de calidad (...) las escuelas que obtienen rendimientos muy bajos están concentradas en una mayor proporción, en las entidades económicamente menos favorecidas (...) En suma, la educación básica ha tenido logros notables en el siglo XX, pero aún enfrenta serios problemas como la insatisfactoria calidad de los resultados y la inequidad en la distribución de los beneficios de la educación. (Camacho, 2001, p. 412).

Otra reforma constitucional se refiere al artículo 31, en el que se establece la obligación de los padres con relación a la educación de sus hijos. “Con ello se distingue la obligación que compete al Estado, respecto a la obligación correlativa que tienen los padres de familia (...) y la obligación que corresponde a todo individuo de obtenerla” (López, 1993, p. 209).

La obligación que adquiere el Estado de impartir educación, lo establece mediante los tres niveles de gobierno a partir de la descentralización: federación, estados y municipios. Se apostó a la federalización “con el fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo. (Ibid. p. 215)

Además de los anteriores cambios constitucionales, de manera general se enuncian los demás:

Establecer en el texto del artículo 3º constitucional, el derecho de todo mexicano a recibir educación, la obligación correlativa del Estado mexicano para brindar la educación preescolar, la primaria y la secundaria, (...) la facultad del ejecutivo para determinar planes y programas de estudio de primaria, secundaria y normal en todo el territorio nacional, el derecho de que

los particulares dispongan de un medio jurídico de defensa, en relación con los actos de autoridad para otorgar o retirar la autorización previa, (...) el cambio de la idea de grados, referida a un ciclo o periodo escolar, por el de modalidades(...), que se conserven en el artículo 3º constitucional los fines y los criterios orientadores de la educación pública; su condición de laica y gratuita. (Ibid. p. 205).

Para nuestros fines, nos centraremos en algunos de ellos, como la descentralización.

Para el proceso descentralizador se establecieron los acuerdos necesarios para delimitar las responsabilidades entre los estados y la SEP, para la operatividad de los servicios de educación básica y educación normal.

La concreción de las responsabilidades de cada nivel de gobierno se estableció en la Ley General de Educación (1993), misma que respondió a los requerimientos específicos de las transformaciones planteadas en el ANMEB, guardando total congruencia con el artículo 3º constitucional.

Al evaluar dicho proceso descentralizador, existen evidencias de un proceso desigual en el desarrollo de los sistemas educativos estatales, siendo importante para ello el nivel de integración de la administración educativa que existía antes de la federalización. (Camacho, 2001, p. 413), además de que cada estado guarda su propia historia y particularidades que fueron marcando dicha desigualdad.

En ese deslinde de responsabilidades, se especifica la competencia de la federación para establecer la educación para todo el territorio mexicano, asegurando así “la unidad nacional (...) por el acceso de los mexicanos a un mismo conjunto básico de conocimientos en la educación primaria y secundaria” (López, 1993, p. 202).

Un apartado específico de nuestro interés para el presente estudio, contenido en la Ley General de Educación, corresponde a lo señalado en el artículo 41, con relación a los tipos y modalidades de la educación, en el que se señala:

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

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

Esta educación incluye orientación a los padres de familia, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación. (S.E.P, 1993, p. 69-70)

El anterior artículo se legisla por primera vez, favoreciendo la integración educativa de un nuevo sector de alumnos con características diferenciales, y como ya se había mencionado anteriormente , las sociedades actuales se han complejizado al conformarse por un mosaico de identidades “que son producidas más que por sus diferencias económicas, por la pluralidad cultural e ideológica“ (Fernández , 2004,p. 24), generando sus demandas sociales y de participación ; es en ese sentido como se ubica al sector de personas con discapacidad y que por primera vez se legisla su atención educativa a través de la modalidad de educación especial. Se señala desde el discurso del Estado que “debemos admitir la adaptación de contenidos y de servicios educativos. Ampliar la distribución igualitaria de la obra educativa requiere tener en mente los rasgos específicos de las comunidades a donde llega la educación”. (Pescador, 1994, p. 59)

Así, la implementación de la educación especial, está dirigida a dar atención a la diversidad de la población favoreciendo la equidad social.

Con relación al tema, es necesario señalar que el discurso institucional con respecto al dilema de la atención educativa igualitaria frente a la diversidad, se explica

señalando que “la unidad no significa necesariamente uniformidad. La unidad dialécticamente, admite la diversidad” (Idem).

Sin embargo al considerar que todos los sujetos tienen derecho a la educación, sin considerar sus condiciones económicas, sociales y culturales, no es posible que todos tengan las mismas posibilidades, entonces se genera mayor desigualdad.

Por otro lado, de manera externa, la globalización ha generado la tendencia a la exclusión social y a enfatizar la desigualdad social. “Los cambios en los modelos de organización del trabajo como las transformaciones en las estructuras de participación social y política están estimulando la aparición de formas nuevas de segmentación y diferenciación social” (Tedesco, 2000, p. 34-35), lo que complica la convivencia en armonía social, adjudicándole también a la educación la tarea de promover el desarrollo armonioso de la sociedad.

La prioridad para establecer las transformaciones en la educación es porque se le consideró como “la única variable que afecta simultáneamente a la equidad social, a la competitividad económica y al desempeño ciudadano”. (Ibid. p. 91)

Las reformas educativas llevadas a cabo en diferentes países latinoamericanos, finalmente son planteadas con carácter estratégico para responder a los procesos de cambio estructural en el orden económico a partir de la globalización, pero también como factor determinante del desarrollo social.

Cómo ya se señaló, en nuestro país, el proceso de modernización educativa se proyectó como una reforma de largo alcance y con transformaciones profundas que trastocaron la Constitución, al realizar cambios en el artículo 3º y legislar la Ley General de Educación, replanteando la acción de los diferentes sectores sociales, cumpliendo así la reforma política anunciada por el Estado, sin dejar de mantener de manera subyacente los preceptos liberales con la finalidad de garantizar los propósitos nacionales relevantes encomendados a la educación desde nuestra tradición histórica: el derecho de todos los mexicanos a la educación, con carácter nacional, fortaleciendo nuestra identidad en el marco de la justicia social y la democracia.

Dichos propósitos son cada vez más el reclamo de diferentes sectores que buscan la mejoría o sostenimiento de sus condiciones de vida y su identidad misma a través de la educación.

Sin embargo, los resultados que se han tenido en la modernización del sistema educativo, reflejan tendencias al aumento de la desigualdad y de la exclusión social, considerando que “los resultados escolares dependen de ciertos factores de educabilidad, asociados a condiciones materiales de vida y origen social de los alumnos” (Tedesco, 2000, p. 88) ; de ahí la necesidad de acompañar la expansión educativa con otros cambios sociales y culturales.

Aunado a lo anterior, se considera que los cambios estructurales en el orden económico, en donde los procesos productivos ahora se basan en el conocimiento y la información, también han generado procesos de mayor inequidad, ya que “el trabajador que no se recalifica no sólo no es reclutado sino que es excluido del segmento productivo en el cual se desempeñaba” (Ibid. p. 61).

En la Modernización Educativa se habla de democracia como discurso institucional, pero no como práctica social, ya que cualquier planteamiento “hacia formas democráticas de vida no puede operar en el marco de una sociedad crecientemente desigual” (Fernández, 2004, p. 24)

A pesar de dichos resultados, no debemos dejar de considerar al sistema educativo como uno de los espacios institucionales que propicie transformaciones sociales, retomando y compartiendo lo señalado por Juan Carlos Tedesco (2000):

Para que la educación pueda jugar su papel democratizador y no un papel vinculado a la exclusión y la segregación, será preciso avanzar más rápida y radicalmente en el proceso de universalización, No es con menos sino con más educación que se podrá revertir este proceso social segmentador. En este sentido es que adquiere todo su valor y dimensión la propuesta de una educación de buena calidad para todos. (p. 61-62).

En ese sentido, podemos señalar que el discurso liberal que subyace en la modernización educativa se viene aplicando en el ejercicio de la política de manera

instrumental, ya que se reconoce la igualdad de todos los individuos, pero en su aplicación persisten prácticas que han generado mayor desigualdad y el ciudadano a formar por el sistema educativo prioritariamente es un eslabón de la productividad despojándolo de su actuar político.

2.4 Impacto de la Modernización Educativa en la Educación Especial

Los cambios generados en la educación especial, forman parte de la reforma macroestructural realizada en el sector educativo a partir de la política de Modernización Educativa.

En el intento de puntualizar dichos cambios se considera pertinente señalar de manera general una visión histórica de la educación especial en México que nos permita identificarlos comparativamente y retomar de manera general el marco referencial internacional a partir de diferentes eventos que marcan el rumbo de la educación en diferentes países.

Puntualizando lo anterior, se inicia señalando que históricamente la educación especial en México, fue perfilando su institucionalización con la creación en 1960 de la “Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica” (D.G.E.E., 1985, P. 5), para posteriormente dar paso a la Dirección General de Educación Especial, establecida por decreto el 18 de diciembre de 1970, con la que se logra “sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias” (Ecurra, Márquez , 1982, p. 123).

La educación especial se fundamenta legalmente como parte del sistema educativo, en el artículo 15 de la Ley Federal de Educación (1973). Al considerarla como parte del sistema educativo, permitió generar y establecer lineamientos institucionales que se le han designado a través de la S.E.P.

A lo largo de todos estos años en la educación especial ha habido distintos modelos de atención evolucionando desde el asistencial (1860-1900), posteriormente el médico terapéutico (1930-1960) y finalmente, el educativo (se empieza a gestar a

partir de la década de los 80). Actualmente coexisten los tres modelos porque se han venido yuxtaponiendo (S.E.P, 1997, p. 64).

Primero se orientó bajo un modelo asistencial, atendiendo a la población bajo la connotación del concepto de minusvalía, por lo que tenían que ser asistidos ya que se les consideraba sujetos incapaces. Posteriormente, se pasa a un modelo terapéutico, en el que ahora al sujeto se le considera “atípico que requiere un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad” (Ibidem.) Esta forma de enfocar la educación especial, se vio influenciada por las ideas prevalecientes en cuanto a la estandarización de la inteligencia. “Se había aceptado ya la concepción de anormalidad intelectual (en el sentido de Binet 1905 y Terman 1916) y la práctica del diagnóstico en términos cuantitativos (D.G.I.E., 2000, p. 26), de ahí la búsqueda de homogeneizar a la población atendida, tanto al interior del grupo como en la conformación por áreas, atendidas en escuelas.

Este modelo terapéutico se empieza a cuestionar al considerar la atipicidad de manera intrínseca en el individuo, sin contemplar la influencia de los contextos.

Con la aparición de la corriente normalizadora, la cuál pregonaba la necesidad de que el sujeto con discapacidad participe en los diferentes contextos, viene a sustentar el modelo educativo, en que se considera a la población atendida como sujetos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), las que se pueden generar no solamente de manera intrínseca por el individuo, sino a partir de la interacción en los diferentes contextos.

Los fines de la educación especial son en congruencia con los planteamientos del artículo 3º constitucional.

En los años 80 se señalan los siguientes:

- Capacitar al individuo (...) para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.
- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde la gestación y a lo largo de toda su vida para lograr al máximo de su evolución psicoeducativa.

- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten.
- Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social haciendo progresivamente vigentes los principios de “normalización” e “integración” (Escrura, M; Márquez, F, 1982, p. 125- 126).

Considerando dichos fines, el sujeto al que está dirigida la educación especial es “un alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular” (D.G.E.E., 1985, p. 12)

La atención se les brindó a través de:

Dos grupos (...) el primer grupo abarca a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización (...). Las áreas aquí comprendidas son: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención se brinda en escuelas de educación especial, centros de rehabilitación y educación especial y centros de capacitación de Educación Especial.

El segundo grupo incluye a personas cuya necesidad de educación especial es complementaria al proceso educativo regular. Este grupo comprende las áreas de problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta. La atención se brinda en unidades de grupos integrados, centros psicopedagógicos y centros de rehabilitación y educación especial. (D.G.E.E., 1985, p. 16)

La atención educativa que brindaba la educación especial, estaba encaminada a colaborar con el propósito gubernamental de lograr la educación básica para todos, concretizando dicho propósito en el Programa Primaria para Todos (1978-1982). Esto debido a que la eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, lo que representaba un doble costo de cada alumno.

“La pérdida escolar más significativa se producía entre primero y segundo grado, ya que la mitad de ese 50% que se perdía a lo largo de los seis grados, lo hacía entre los primeros dos grados” (S.E.P., 1997, p. 67); a partir de ello se plantean estrategias de retención escolar, en las que entran los servicios del segundo grupo de educación especial; unidades de grupos integrados y centros psicopedagógicos.

Considerando entonces la importancia de la eficiencia terminal en la educación básica, se brindó los apoyos necesarios para “la creación masiva de grupos integrados en toda la república. (...) Los Centros Psicopedagógicos se extendieron a ritmo acelerado” (Ecurra, M; Márquez F, 1982, p. 164) atendiendo en turno alterno a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.

Las unidades de grupos integrados tuvieron como objetivo “no desalentar la permanencia escolar debido al fracaso temprano producido por reprobación entre el primero y segundo grados” (S.E.P, 1997, p. 67). Se realizaba una selección de alumnos que por perfil se consideraba como posibles reincidentes, formando un grupo que era atendido por un maestro especialista que podía “individualizar la enseñanza para integrarlos en breve al cauce de la enseñanza regular o, en algunos casos, decidir otras formas de integración” (D.G.E.E., 1985, p. 28).

En cuanto a los centros psicopedagógicos, cumplen el objetivo de “proporcionar atención psicopedagógica a los alumnos del sistema de educación básica, que presentan dificultades en los procesos de aprendizaje y/o en el desarrollo del lenguaje” (S.E.P., 1997, p. 3).

En este servicio los “maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadores sociales, laborando en equipo, realizan detección, diagnóstico individual y tratamiento multidisciplinario de los problemas de aprendizaje de dichos niños” (D.G.E.E., 1985, P. 22), de tal manera que la atención que se brinda, se acerque a los objetivos de la normalización, apoyando a los alumnos a que se integren al cauce regular de la escolaridad.

La operatividad de todos los servicios de educación especial “se apoya en las siguientes normas pedagógicas:

- 1.- basarse en las posibilidades del alumno

- 2.- individualizar el proceso educativo
- 3.- promover la normalización y
- 4.- integrar la educación especial a la educación regular” (Ecurra, Márquez, 1982, p. 134)

El enfoque de la corriente normalizadora, sustenta la aplicación de las anteriores normas pedagógicas, dando la posibilidad a las personas con discapacidad a tener una vida común a los demás.

Wolf Wolfensberger, define la normalización como “la utilización de medios tan normativos como sea posible de acuerdo a cada cultura, para conseguir (...) conductas (...) tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (D.G.I.E., 2000, p.29).

Este enfoque aplicado a la educación especial, busca que desde la escuela se promuevan acciones “tan diversas y extendidas como lo permitan sus relaciones con el medio circundante y los lazos que pueda establecer con diversos servicios de la comunidad” (Ibidem, p. 25)

En cuanto a la individualización de la educación, esto se justifica en un primer momento de evaluación debido a “la naturaleza, la variedad y complejidad de los problemas que (...) afectan a cada niño (...).El equipo interdisciplinario identifica sus requerimientos (...) y lo remite a uno de los grupos más o menos homogéneos”. (Ibid. p. 22)

Sin embargo, su atención en los servicios y/o escuelas de educación especial no requiere necesariamente la enseñanza-aprendizaje en relación de uno a uno. Por el contrario, el pequeño grupo favorece los aprendizajes gracias a la confrontación de experiencias.

Esta forma de atención requiere la colaboración de diferentes profesionistas como psicólogos, trabajadores sociales, especialistas en audición y lenguaje, fisioterapeutas y médicos de diversas especialidades.

“La participación de estos profesionistas debe ser interdisciplinaria (...) y con miras a la función transdisciplinaria (...). Sin embargo, el maestro especialista debe conservar su autonomía relativa” (D.G.E.E., 1985, p. 16)

El funcionamiento operativo y sustento teórico aplicado en los servicios de la educación especial, fueron reorientados a partir de la Modernización Educativa, la que se concretizó con el planteamiento del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). Éste último, como ya se señaló, represento un parteaguas en el sector educativo y por consiguiente también para la educación especial.

Del Acuerdo, una de las tres líneas sustantivas es la “reorganización del sistema educativo”, que fue el primer planteamiento para la transformación del nivel de educación especial.

Dichos planteamientos son la expresión nacional de las directrices internacionales planteadas en diferentes eventos, como la **Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990)**, organizada y patrocinada por el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, UNESCO y UNICEF. En dicho evento “la noción de necesidades básicas de aprendizaje y el llamado (...) mundial por satisfacerlas a través de una educación básica para todos fueron el eje articulador y la idea fuerza” (Martínez, 2004, p. 224).

A partir de dichos postulados se pone énfasis en “los resultados efectivos de ese aprendizaje y en las competencias necesarias a desarrollar por parte del individuo. (...) Se hace preciso el establecimiento de niveles aceptables de adquisición de aprendizajes básicos” (Ibid. p.210), lo que conduce a replantear la educación tanto en sus fines como en su organización, ya que ahora se le considera el medio a través del cuál se puede lograr tanto el desarrollo individual como el desarrollo social.

En relación a ello Alberto Martínez Boom (2004) señala:

La universalización de la educación básica consiste fundamentalmente en alcanzar y mantener ese nivel mínimo de aprendizaje, actualizando el concepto de capital humano con el desarrollo humano. Ya que la mutación se encuentra precisamente en el acento que se coloca sobre el aprendizaje y en la relación de éste con la información y el conocimiento. (p. 224)

La Conferencia Mundial de Educación para Todos marca un cambio radical ya que establece la Educación para Todos y el marco de acción para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Otro evento de trascendencia fue la Reunión de Ministros de Educación en Quito (1991) y la propuesta CEPAL/UNESCO expresada en el documento “Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad (1992).

En este se plantea que “la educación y el conocimiento constituyen la variable clave sobre la cual es posible apoyar la estrategia de transformación productiva con equidad” (Tedesco,2004,p.14-15) y de esta manera impactar “simultáneamente sobre la competitividad económica, la equidad social y el desempeño ciudadano” (Idem).

Posteriormente, en el año 1994 se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca, España, la que estableció “una plataforma para afirmar el principio de la Educación para Todos” (SEP, s/f, p. 3) y promueve los cambios requeribles “para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente en la capacitación de los docentes (...) para atender a todos los alumnos, sobre todo los que tienen necesidades educativas especiales” (D.E.E., 1997. p.6).

Resultado de esta conferencia fue el consenso mundial alcanzado “sobre las orientaciones acerca de los cambios e innovaciones que fortalecen el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a lograr una escuela para todos” (Idem.)

Después en 1996, se llevó a cabo en Viña del Mar, Chile la reunión regional sobre “Perspectivas de Educación Especial en los Países de América Latina y el Caribe”, con el propósito de que todos los gobiernos asistentes informen y analicen “sobre la aplicación de los principios, políticas y práctica sobre las necesidades educativas especiales” (D.E.E.,199, p.7).

En dicha reunión se aprobó el marco de acción sobre las necesidades educativas especiales a partir de principio rector de la “Escuela para todos”.

Todos estos eventos internacionales van marcando las directrices para la determinación de las políticas educativas en diferentes países como México.

Des esta manera en nuestro país cobra relevancia la Educación Básica, expresada en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, señalando como ejes rectores la Cobertura y Calidad.

Como ya se señaló, a partir de dicho acuerdo se plantea reorganizar el sistema educativo, incluyendo la educación especial. Las transformaciones para este nivel educativo fueron parte de las transformaciones para la Educación Básica, orientadas por los postulados de eficiencia, eficacia y equidad.

Parte central de las transformaciones en el sector educativo fueron los cambios realizado en el artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación (1993), sentando las bases para el “proceso de federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración de los menores con necesidades educativas especiales (...) mediante la corresponsabilidad de los diferentes actores” (D.E.E./S.E.P., 2003, p. 17)

partir del planteamiento del proceso de federalización, se inicia la restructuración de la Secretaría de Educación Pública, realizándose a la par las transformaciones en la Dirección General de Educación Especial, reduciendo su alcance operativo al Distrito Federal. “La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales (...) la profundidad del cambio (...) provocó que su implantación fuera muy diferenciada” (S.E.P./D.G.I.E., 2004, p. 16).

De ahí que en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se abordó puntualmente la educación especial, estableciendo sus compromisos y lineamientos para la integración educativa. Definiendo ésta última como “el acceso al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje” (D.E.E./S.E.P, 2003, p. 18).

La orientación de la política educativa nacional se concretó para la educación especial, en el Proyecto General de Educación en México (1993), en el cuál se señalan las siguientes líneas sustanciales:

- Terminar con un sistema de educación paralelo
- Asumir la condición de modalidad de Educación Básica
- Operar bajo criterios de la nueva concepción de calidad educativa
- Operar con el Modelo Educativo
- Establecer una gama de opciones para la Integración Educativa
- Procurar la concertación intersectorial (D.G.E.E./S.E.P., 1993, p. 9)

Las anteriores líneas de trabajo, concentran los cambios efectuados en la educación especial a partir de la modernización educativa.

Terminar con un sistema de educación paralelo, ya que funcionaban separadamente el nivel básico de Primaria y la modalidad de educación especial.

Se reorganizan operativamente los servicios de educación especial:

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
<ul style="list-style-type: none"> • CENTRO DE ORIENTACIÓN EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN 	UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO
<ul style="list-style-type: none"> • UNIDAD DE GRUPOS INTEGRADOS A Y B CENTRO DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA • CENTRO PSICOPEDAGÓGICO • UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES. 	UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
<ul style="list-style-type: none"> • CENTRO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA • ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL • CENTRO DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL 	CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE

Esquema anterior: Ciclo Escolar 1992-1993

Esquema actual: Ciclo Escolar 1993-1994. (D.E.E., 1997, p.11)

El esquema anterior muestra la transformación que tuvieron los servicios de educación especial, tanto en su estructura como en la oferta educativa, pasando a

formar parte de la Educación Básica Regular, y como tal asume “los criterios de la concepción actual de la calidad educativa, en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad” (Ibid. p. 10).

De manera esencial, el Proyecto de Educación Especial responde a generar una escuela para todos bajo la estrategia de la Integración educativa. En relación a ello se señala:

La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos primero y sociolaborales después. Existen estrategias graduadas para ello, y se requiere de un grupo que trabaje con el niño, con el maestro de escuela regular (...). Esta concepción se nutre del principio ético del derecho equitativo, no excluyente. (S.E.P., 1997, p. 65)

Se planteó a la integración educativa como un proyecto de investigación e innovación que “permitía a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad tener el acceso como un derecho al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje” (S.E.P., 2004, p. 27), al estudiar en aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios. En relación a ello, institucionalmente se señaló que:

El proyecto tuvo como propósitos:

- Promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial
- Propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos
- Conformar escuelas integradoras (...) que asumieran el compromiso de atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales (S.E.P., 2004, p. 26-27).

Se consideró a la Integración Educativa “como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidades” (D.E.E./S.E.P., 1994, p. 3)

El planteamiento de la Integración Educativa como ya se mencionó llevó a la articulación entre la educación especial y regular, ambas replanteando su intervención para enfrentar el reto de dar respuesta a las necesidades de los alumnos integrados, lo que representó un proceso dinámico con nuevos planteamientos de trabajo que en primera instancia involucró a los docentes del nivel de educación especial y posteriormente a la educación regular, ya que se fueron integrando los alumnos con posibilidades de hacerlo.

Los servicios de educación especial “se identifican por una tendencia creciente a una menor diferenciación de los alumnos que reciben la atención del resto de la población escolar” (D.E.E./S.E.P., 1997, p. 8), se concretizó esto en lo señalado en el artículo 41, de la Ley General de Educación.

Bajo ésta orientación , los servicios de educación especial se enmarcan en el modelo educativo, atendiendo a la población de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), con carácter de interactivas y relativas, es decir, interactivas porque pueden partir de la inadecuada interacción que tenga el alumno con diferentes contextos (familia, escuela, aula), de tal manera que las dificultades de aprendizaje que presente, no necesariamente pueden estar centradas en el alumno y relativas porque al estar en un contexto favorable, podrían desaparecer dichas necesidades.

La adopción del concepto de necesidades educativas especiales, nos lleva al planteamiento de que ningún niño debe considerarse ineducable, sino que a partir de sus necesidades requerirá sólo apoyos distintos o recursos específicos. “Se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos” (S.E.P., 2004, p. 15).

Bajo dicha connotación del concepto de necesidades educativas especiales se reorganizan operativamente y técnicamente los servicios de educación especial, enmarcados desde el modelo educativo.

Bajo una estrategia multisectorial se apoyo al sector educativo formulando en el año 1995 el Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia 1995-2000, a cargo de la S.S.A. y el Programa Nacional para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, a cargo del D.I.F. Los planteamientos de ambos están en concordancia y apoyo a las políticas del sector educativo.

Después de implementarse algunos años la Integración Educativa se consideró de importancia realizar un evento nacional que diera cuenta de todas las transformaciones y avances en la educación especial, por lo que se llevo a cabo la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad” (1997) en Huatulco, Oaxaca, a la que asistieron la Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, autoridades educativas de las entidades, organismos públicos y organizaciones no gubernamentales.

Uno de los objetivos del evento fue “unificar criterios en torno a la atención educativa de los menores que presentan necesidades educativas especiales, así como conocer el estado actual de la integración educativa” (D.E.E./S.E.P., 1997, p. 1).

De las líneas de trabajo en dicha conferencia se generaron 4 principios que encauzan las acciones en favor de la atención educativa de los menores con n.e.e.:

El principio de la justicia, justicia entendida como equidad. (...) El segundo principio: es imprescindible encontrar las formas de **vincular la igualdad y la diferencia**, puesto que sólo de esta manera, se podrán afrontar los rezagos históricos y las deudas sociales que resultan injustificables en el advenimiento del siglo XXI. El tercer principio (...) es el de **igualdad de oportunidades** (...). El cuarto principio se refiere a que se deben encontrar los medios indispensables para satisfacer **el derecho de todos a la educación básica**.

Estos cuatro principios básicos deben comprenderse e interpretarse bajo una concepción ética y democrática que piensa el proceso educativo en términos

de un acceso generalizado a mejores niveles de enseñanza y aprendizaje.
(D.E.E./S.E.P., 1997, p. 6)

Bajo la revisión de lo alcanzado en la Integración Educativa, la comunidad educativa cuestionó el concepto de Integración en el sentido de que el mismo, se define a partir de la exclusión, esto es, “el término integración significa en sí mismo integrar en la vida escolar y social a alguien o algún grupo que está siendo excluido” (D.E.E., 2002, p. 6), por lo que se plantea ahora el término de **“inclusión”** “como el concepto teórico-práctico que garantice una “escuela para todos” y una educación con calidad y equidad, retos que deben conjuntar esfuerzos entre niveles y modalidades educativas” (Idem.).

Este enfoque actual de la educación especial responde a lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que pone el acento en el “humanismo, la equidad y el cambio bajo los criterios de inclusión, sustentabilidad, competitividad y desarrollo regional, con apego a las normas de legalidad, gobernabilidad democrática, federalismo y rendición de cuentas” (D.E.E./S.E.P., 2003, p. 18).

Bajo este marco institucional, la educación especial se ha planteado “recuperar la experiencia docente y proponer ejes de análisis para abordar y discutir las Necesidades Especiales de Educación” (D.E.E., 2002, p. 8), de lo cual surge la colección de “Estrategias Didácticas” en la que se incluye el título “Plan de Trabajo de la USAER: Orientaciones para su elaboración”. Este trabajo en particular cobra relevancia para la presente investigación, ya que el mismo está centrado en la USAER, como uno de los servicios de la educación especial.

Dicho servicio, en el momento de su surgimiento (1994) se definió como “la instancia técnico-operativa y administrativa (...) que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con n.e.e.” (S.E.P., 1997, p. 83). Su desarrollo técnico-operativo es en base a la atención de los alumnos con n.e.e. y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

Después de varios años de implementarse como un servicio de educación especial, la Dirección de Educación Especial plantea la necesidad de que la

USAER realice un Plan de trabajo que organice y permita “prever, orientar y articular acciones de los diferentes ámbitos educativos, a través de un enfoque de gestión escolar que facilite el trabajo colaborativo” (D.E.E., 2002, p. 14)

En el documento Plan de Trabajo de la USAER, se señala que un Plan debe contener:

- Misión y Visión de la USAER
- Contextualización, caracterizar a la población escolar, docente y directiva
- Diagnóstico, es una explicación de las posibles causas de los aciertos, dificultades y retos que la USAER tiene
- Objetivos, son los resultados que se esperan alcanzar
- Estrategias de atención
- Cronograma, es la calendarización y definición del tiempo
- Programa de Apoyo Interdisciplinario, es la propuesta de apoyo específica para cada escuela que atiende la USAER
- Evaluación y Seguimiento. (Idem.)

Actualmente se señala a la USAER como un servicio en apoyo a la población con n.e.e. desde la educación inicial y Básica en la escuela regular que “Impulsa y colabora en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención con calidad” (S.E.P, 2006, p. 32)

“Constituye (...) una estrategia microestructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar” (D.E.E./S.E.P., 1994, p.14).

La relevancia que adquiere esta instancia es a partir de sus objetivos mismos, ya que al impulsar el cambio de los contextos escolares, rompe esquemas tradicionales y burocráticos que prevalecen en la escuela, pretendiendo que ésta última sea el espacio educativo institucional privilegiado que de respuesta a una “educación para todos”.

“Construir escuelas inclusivas donde la existencia y convivencia sea abierta, plural y democrática, teniendo como característica fundamental, la diferencia y (...) cada individuo sea considerado de acuerdo a su singularidad” (D.E.E., 2002, p.6).

En esa perspectiva, actualmente la educación especial pone el acento en brindar una atención educativa en base a los requerimientos y condiciones que presentan los alumnos con necesidades especiales educativas y con ello favorecer la integración. Por lo que, actualmente se le considera “como el conjunto de estrategias, recursos especializados y servicios escolarizados de apoyo que se ponen a disposición del Sistema Educativo para que todos los alumnos (...) logren acceder al currículo de la Educación Básica” (D.E.E., 2003, p. 26).

Institucionalmente se señala que el actual enfoque teórico-práctico de la educación especial responde a las políticas internacionales, favoreciendo una “Educación para Todos” bajo los postulados de equidad y justicia.

Dando cuenta de los avances de la aplicación de dichas políticas, México da a conocer los cambios que ha tenido la educación especial:

- La eliminación de toda restricción diagnóstica como prerrequisito para la atención educativa
- La transformación de la Educación Especial como un servicio de apoyo a la Educación Regular
- La adopción del currículo básico
- La adopción de estudios en Educación Regular que considera la preferencia y decisión de los padres de familia. (Ibid. p.14-15)

CAPITULO III

LA ESCUELA INTEGRADORA

En el presente capítulo se analizará la escuela partiendo de su surgimiento como resultado de determinadas condiciones históricas y políticas que legitimaron su establecimiento, con la finalidad de comprender los cambios que ha tenido como institución social, señalando históricamente sus fines en la modernidad y la tensión que existe en la actualidad, que prevalecen ciertas condiciones económicas y tecnológicas que han trastocado a la sociedad.

Dicha tensión entre las condiciones del pasado y del presente es reflejada en el sector educativo en el que se plantean cambios profundos y a la escuela se le solicitan fines que respondan a la complejidad social que estamos viviendo.

La escuela es la institución representativa del sector educativo y tiene sus antecedentes históricos a mediados del siglo XIX, donde la Modernidad, instaló al Saber en un lugar preponderante en la sociedad, mismo que lo enmarcó institucionalmente en la Escuela, de tal manera, que ésta última sigue siendo la institución que legitima el conocimiento, atribución social que se le adjudicó.

Parte de ese legado de la Modernidad, la Escuela permite todavía hoy un control político y social.

La escuela como institución surge en el señalado siglo a partir de que se establece la educación como obligatoria, resultado de un cierto contexto económico y político que favorece su aparición.

De dicho contexto podemos señalar que en la esfera económica se produce un proceso de industrialización que genera una nueva división del trabajo, requiriendo una gran demanda de mano de obra, lo que repercutió en la actividad de la agricultura ya que mucha de su población engrosó las filas de obreros que se necesitaban. Este escenario en la economía propició corrientes migratorias del campo a la ciudad, lo que repercutió en la estructura social con el surgimiento de la burguesía como clase social.

Ante estos cambios en la sociedad, había que establecer formas y mecanismos de control social, de ahí que el Estado pase a responsabilizarse de la educación, estableciéndola como obligatoria a través de la institucionalización de la Escuela.

El Estado utiliza la educación para los fines requeribles tanto en la esfera económica como social. Empieza a plantearse cuál es el conocimiento válido para los fines que persigue y a conformar el sistema educativo.

Al ser obligatoria la educación, el Estado tuvo que responder a las grandes demandas que implicaba organizar y dirigir el sistema educativo.

De esta manera se empiezan a establecer formas de organización y significados que van constituyendo a la escuela como institución, la que legitima el conocimiento que se brinda a través de ella y responde al nuevo escenario contextual. En este momento histórico representa la alternancia de un nuevo proyecto cultural que busca replantear el orden social. Ahora el Estado se interesa en determinar el currículo que se impartirá en las escuelas; su mensaje socializador “tuvo un soporte importante en la existencia de <<contraideología>> cuya presencia permita definir la identidad de la propuesta dominante” (Tedesco, 2000, p. 33)

La escuela como institución representativa del sector educativo ha cumplido la función de socializar a los individuos, quiénes interiorizan significados y comportamientos a través de dicho proceso de socialización, presentando una realidad dada e inalterable que finalmente constituye el mundo social que aprenderá como nueva generación y es así como son “adaptados” al sistema social que ha sido legitimado por la colectividad.

Así, la escuela tradicional (...) se definía básicamente por su carácter de institución de socialización secundaria: suponía que el núcleo básico de la personalidad y de la incorporación a la sociedad, ya estaba adquirido y su función se concentraba en preparar para la integración social, esto es, brindar información, conocimientos, valores, actitudes, etc. cada vez más especializados que correspondía al desempeño de roles sociales

relativamente estables y ordenados jerárquicamente” (Tedesco, 2000, p. 125)

Se universalizaron ciertos saberes a impartir y fueron construyéndose dinámicas y significados dentro de la escuela, contribuyendo así a la reproducción social y cultural.

La escuela reproduce social y culturalmente no sólo mediante el conocimiento legitimado, sino también a partir de su propia dinámica de trabajo, disciplina y significados que conllevan las rutinas cotidianas de la misma, funcionaba en correlación y apoyo a otras instituciones como la familia, de tal manera que reforzaba los esquemas sociales de esta última y ambas lograban la cohesión social. “En este proceso, el niño pasaba de una institución de cohesión a otra institución de cohesión donde regían las mismas categorías: secuencia y jerarquía” (Ibid. p. 44), es decir, la organización escolar de la escuela tradicional se basaba en la secuencia al determinar los conocimientos por grado con relación a la edad del escolar y en la jeraquización asociando el nivel educativo a la estructura social.

El énfasis fue puesto “en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual fueron dotados los actores y las instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, de aceptación a las reglas de la disciplina social” (Ibid. p. 31).

El sistema educativo se conforma sustentado en la obligatoriedad y universalidad, conceptos que responden a la coyuntura histórica y es la escuela el espacio institucional que permite llevar a cabo los fines de consolidar al Estado-nación con su Proyecto Cultural hegemónico y dar respuesta a las necesidades de la esfera económica.

“La escuela devino como la institución consagrada a la formación para el trabajo y para la constitución del ciudadano en el marco del Estado-nación y desde un presupuesto básico de equidad” (Noriega, 2003, p. 325).

La escuela y conocimiento que se ha impartido en diferentes épocas históricas, responden a las condiciones estructurales de cada una de ellas y a las relaciones de poder, concretizándose en la implementación de las políticas educativas.

En relación a ello, Pérez Gómez (1988) señala:

Es necesario entender las características de esta institución social en relación con las determinaciones de la política educativa que las diferentes y superpuestas instancias administrativas van elaborando para acomodar las prácticas escolares a las exigencias del escenario político y económico de cada época y de cada lugar. (p.127).

En ese sentido y ubicándonos en el contexto de la postmodernidad, entendida ésta “como una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática” (Ibid. p.23), se plantean cambios sustanciales para el sector educativo.

Al respecto, Hargreaves (1996) señala:

Por una parte, está el mundo, cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión de tiempo y espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. (p. 29-30).

En la actualidad existe la primacía de la racionalidad económica a través de la implementación del modelo neoliberal, la globalización con el desarrollo permanente de la tecnología, la crisis social evidenciada por las desigualdades, el desempleo y los reclamos de atención de diferentes sectores se genera una nueva

configuración de las sociedades, lo que ha implicado el cuestionamiento de las instituciones creadas en la modernidad temprana, dentro de las cuales se encuentra la Escuela, de la que se debate:

Su función, las atribuciones que tradicionalmente le han sido conferidas, las formas de relación entre los diversos sujetos que le dan vida y la distribución de las competencias entre ellos, así como las fuentes de su financiamiento. Los ámbitos público y privado de la acción educativa y las diversas concepciones sobre aspectos de la vida social que necesariamente confluyen en la escuela” (Noriega, 2003, p.324, 325).

Bajo este escenario, se vive en la escuela una serie de contradicciones entre los esquemas de la escuela tradicional y las demandas de los tiempos actuales, generando tensiones al interior de la misma como institución.

En la actualidad se ha cuestionado los fines de la escuela como institución, a partir de los cambios en la sociedad, como los que ha tenido la familia (composición, desempeño de roles, tiempos de atención etc), lo que ha provocado el debilitamiento de su papel socializador generando “que los niños accedan a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje” (Tedesco, 2000, p. 98).

Así, a la escuela se le han adjudicado nuevas demandas sociales, ahora debe “formar no sólo el núcleo básico del desarrollo cognitivo, sino también el núcleo básico de la personalidad” (Ibidem, p. 127), tarea en el pasado de la familia. En ese sentido, se replantea la relación que deba tener la escuela con ésta última, planteando que la primera abra sus puertas a la familia, buscando un apoyo mutuo.

El papel socializador de la escuela ahora se juega entre lo público y lo privado, cuando ésto era en el pasado exclusivo de la familia. Esta circunstancia ha problematizado la relación que debe guardar la escuela con otras instituciones sociales.

La crisis de su papel socializador también tiene que ver con el debate que existe en cuanto a un Proyecto Cultural Hegemónico, debido a la presencia de diferentes sectores que plantean su postura y reclaman atención.

Ante esto se señala que “no se trata sólo de la existencia de diferentes culturas en una sociedad, sino de que el modelo cultural occidental ha incorporado en su seno la diversidad como categoría central” (Ibid. p. 99), lo que ha implicado para la escuela romper el esquema homogeneizador, la rigidez con la que se venía trabajando y replantear desde su diseño institucional hasta los aspectos metodológicos y curriculares, lo que ha reforzado la posibilidad de autonomía institucional.

Esto ha metido a la escuela como institución en una dinámica de inestabilidad e incertidumbre, debilitando su función socializadora.

Se ha redefinido dicha función ahora para la “preparación para el trabajo en equipo, para el ejercicio de la solidaridad, para el reconocimiento y el respeto a las diferencias” (Ibid. p.130).

En relación a ello, Juan Carlos Tedesco (2000) plantea que:

La escuela afronta, ahora, una doble tensión. Por un lado, la tensión entre el autoritarismo de las demandas identitarias y la liberación de las propuestas universales. Por el otro, la tensión entre la uniformización de las propuestas universales y el respeto a las diferencias” (p.50)

La ausencia de un Proyecto cultural hegemónico (como lo había en la modernidad temprana) ha repercutido en la dificultad de consolidar ese proceso socializador como función de la escuela.

En cuanto al modelo de la escuela tradicional basado en la secuencia y jerarquía, Juan Carlos Tedesco (2000) plantea que en la actualidad se está cuestionando dichas categorías; con relación a la primera se señala que el individuo independientemente de la edad, tiene la posibilidad de cualquier información y conocimiento a través de los medios de comunicación y tecnología y en cuanto a la jerarquización no hay una correspondencia entre el sistema educativo y el

mercado de trabajo, es decir, “superar los escalones de la jerarquía educativa garantiza cada vez menos la superación de los escalones de las posiciones sociales” (p.51)

Con relación a la obligatoriedad, actualmente se extiende a otros niveles, considerando la necesidad de promover permanentemente las competencias básicas de aprendizaje.

La escuela actual ha replanteado su organización institucional, estrategias metodológicas y contenidos curriculares. Se ha tenido el desafío de “definir los diseños institucionales más apropiados y elaborar las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces” (Ibid. p. 66) para brindar una atención educativa diversificada.

En cuánto al aspecto organizacional, se promueve una organización plana y flexible, porque se señala que:

En términos institucionales, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión y da lugar a formas flexibles de organización donde las jerarquías son definidas en función de la acumulación de competencia y de información, y no en función de la ubicación formal en una estructura administrativa. (Tedesco, 2000, p. 59).

Con relación a los aspectos metodológicos, se enfrenta el reto de indagar formas de enseñanza que se ajusten a ritmos y estilos de aprendizaje diferenciados y con respecto a los contenidos curriculares, se plantea la necesidad de adecuarlos a las necesidades de los alumnos y no viceversa, los alumnos al currículum.

Ante la demanda de una atención educativa diferenciada, se señala como estrategia educativa el planteamiento de la **Integración como una política educativa**, a partir de lo cual surge la **Escuela Integradora**, y su implementación fue encomendada al nivel de Educación Especial.

Así es como en su dinámica interna de la escuela está presente el juego entre esquemas del pasado y necesidades del presente. No deja de “ser” la institución tradicional, pero tampoco se define en el presente.

Bajo este contexto, Hargreaves (1996) plantea que se genera una lucha proyectada de diferentes maneras:

- a) el rol del profesor enfrenta nuevos problemas y obligaciones aunque no se haya desprendido en gran parte del rol anterior,
- b) las innovaciones se multiplican, imponiendo más cambios en tiempos cortados para su implementación,
- c) las misiones y metas antiguas cambian sin generarse un rumbo definido,
- d) tanto lo que se enseña y como se enseña está en constante crítica. (p. 30)

Se considera entonces que prevalece una gran tensión dentro del sector educativo, el cuál no es más que el reflejo del contexto actual.

Asumir la atención de la diversidad educativa es una demanda ineludible, considerando la complejidad de la sociedad actual, con la existencia de diferentes sectores que además reclaman su atención y el uso de la igualdad como fundamento de las políticas educativas.

En ese sentido, “las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación” (D.E.E.,1994, p. 13), siendo entonces , un derecho para todos la educación básica.

La igualdad no sólo como acceso, sino también como una atención con calidad, es decir que responda a las necesidades de los alumnos, considerando sus capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje.

“La estrategia fundamental de calidad para la producción, también ha variado radicalmente Ya no es más el proceso igual producto igual, sino **variabilidad de procesos, producto de igual calidad**” (D.E.E., 1994, p. 6)

Bajo esta perspectiva la escuela pierde el fundamento homogeneizador tradicional para enfrentar el reto de brindar atención educativa diversificada. En relación a ello se señala:

Si la escuela básica debe ser, por principio de derecho, incluyente tendrá que asumir metodologías flexibles ante una población cada vez más

heterogénea y lograr así, si no la igualdad uniforme, si la equidad de acceso y calidad de objetivos educativos para toda la población. (Ibid. p. 7)

El reto de atender educativamente a la diversidad “implica una organización institucional que refuerce la posibilidad de funcionamiento autónomo de los establecimientos educativos” (Tedesco, 2000, p.140), por lo cuál cobra relevancia la implementación del **Proyecto Escolar**, como un instrumento para configurar el proceso de cambio en la escuela, en la que se trastocan todos los ámbitos (gestión, curricular, metodológico, vinculación con la comunidad, etc.) que componen la realidad escolar.

Ignasi Puigdemoll (1997) nos señala las características fundamentales de un proyecto escolar:

- Debe ser utilizado con flexibilidad, creatividad e iniciativa
- Es un instrumento para planear el cambio de la escuela
- Representa un compromiso. Sintetiza aquello que todos y cada uno de los que trabajamos en la escuela estamos dispuestos a hacer de manera diferente.
- Planea lo que se piensa que se puede hacer en un año, pero se inscribe en una Visión de Futuro.(...)
- Es un instrumento operativo. Es una guía de nuestro quehacer diario en la escuela. Nos sirve a lo largo del año para revisar lo que nos propusimos y corregir lo que no estamos haciendo bien. (p. 16-17)

Se considera al Proyecto escolar como el instrumento apropiado, ya que éste es resultado del trabajo colegiado de todo el personal de la escuela, requiriendo que todos hayan reflexionado sobre su contenido y asumir el compromiso de su operatividad. Esto implica establecer paulatinamente los cambios que se consideren convenientes, a los cuales, decidan asumir todo el personal.

Institucionalmente, el Proyecto escolar se considera que “es un instrumento para diseñar un proceso de cambio en el que intervienen todos los miembros de la

comunidad escolar” (S.E.P., s/f, p.16), para lo cuál se propicia “la reflexión del grupo de maestros y directivos a través de un ejercicio de diálogo que tome en cuenta las necesidades y características específicas de cada escuela” (D.E.E., 2003, p.34).

La Secretaría de Educación Pública, señala lo mínimo que debe contener un Proyecto escolar:

- La visión de futuro
- Diagnóstico de los problemas principales de la escuela y sus causas
- Definición de objetivos
- Definición de compromisos. Este es apartado más importante, porque es el que desglosa los aspectos en los que debemos cambiar para lograr los objetivos.
- Definición de estrategias
- Definición de los recursos financieros y materiales
- Definición de los apoyos necesarios
- Formas y criterios de evaluación y seguimiento. (S.E.P., s/f, p.24-25)

Para lograr realizar el Proyecto Escolar es necesario reflexionar sobre la realidad de la escuela, esto es, analizar lo que acontece a diario con la carga de significados, que finalmente viene a conformar la dinámica de la institución.

Es necesario re-venir la escuela como un todo, en sus diferentes elementos que la componen.

Al respecto del tema, Ignasi Puigdellivol (1997) señala:

la búsqueda de significados, entendida como el intento de comprensión de hechos, actitudes y tendencias presentes en todo centro escolar, búsqueda que, inevitablemente, debe fundamentarse en la propia idiosincrasia de cada centro y en la convicción (...) de su carácter único.(p. 24)

La búsqueda de significados está presente en todo lo que acontece en la escuela, desde el aspecto curricular hasta el organizativo. En cuanto al primero, el marco curricular, se plantea la **flexibilidad** como característica para que responda a las necesidades de los alumnos, que se ofrezcan situaciones de aprendizaje idóneas que lleven al alumno a alcanzar su nivel óptimo de desempeño. Esto nos lleva a considerar que todos los alumnos están en la posibilidad de aprender.

El abordar el aspecto curricular implica no sólo el replanteamiento de los contenidos mismos y de los aspectos metodológicos, sino también decisiones de actualización y determinar los apoyos complementarios necesarios.

En cuánto al componente organizativo, como ya se menciona, se debe favorecer la participación y el trabajo colegiado, para lo cual es relevante reflexionar sobre la planta docente que conforma la escuela, desde una apreciación cualitativa, es decir, “la red de relaciones que se establecen en el claustro y su vinculación con las establecidas entre los alumnos y las familias, tres componentes clave en toda institución escolar” (Idem.).

Bajo dichos planteamientos, continúa diciendo Ignasi Puigdemívol (1997):

La escuela que pretenda abordar la diversidad como uno de los ejes principales de su actividad educativa deberá encaminar su acción en tres direcciones complementarias:

- 1.- La que conduzca a la identificación de su propia idiosincrasia como institución, potenciando aquellos rasgos diferenciadores que favorecen su adaptación a las necesidades de la comunidad educativa.
- 2.-La que conduzca a potenciar el desarrollo personal y profesional del equipo de profesoras y profesores y otros profesionales del centro.
- 3.-Finalmente, la que conduzca a ofrecer un ambiente y unas experiencias de aprendizaje que permitan acoger la idiosincrasia de alumnas y alumnos adaptándose así a sus necesidades educativas. (p. 31-32)

Sin embargo, aún cuando se ha privilegiado a la escuela como institución para lograr las transformaciones para el Sector educativo, en la práctica no llegaron a

afectar su organización “se trato de mejorar el modelo original, pero no se llegó a cuestionarlo en toda su profundidad” (Aguerredondo, 1993, p.151)

En relación a ello, Inés Aguerredondo (1993) plantea que los “cambios profundos no llegan a ser estructurantes si no afectan los aspectos organizativos” (p.148), por lo cual, se reitera la necesidad de reflexionar sobre los significados que envuelven la cotidianidad escolar, la misma autora, plantea que esa realidad escolar es resultado de “opciones técnico-pedagógicas” definidas al interior de la propia escuela.

Los ejes o dimensiones que describen las opciones técnico-pedagógicas se pueden agrupar en dos grandes áreas: epistemológica y pedagógica. (...)

En el área epistemológica corresponde centrarse en tres aspectos: la definición de conocimientos, la definición de las áreas disciplinarias y la definición de que se entiende por contenidos y cuales son. (...)

En el área pedagógica se centran las (...) características que definen al sujeto de enseñanza, como aprende el que aprende, como enseña el que enseña, como se estructura la propuesta didáctica. (Aguerredondo, 1993, p.156-158)

Todo lo antes señalado, se establece explícitamente o no explícitamente en la escuela y la importancia de detenernos para su reflexión es definir la escuela que deseamos conformar, puntualizando las rutinas escolares a cambiar, desde una postura integral.

De esta manera, la transformación de la escuela deberá replantearse como un todo y con la profundidad requerida en cada uno de los aspectos desde el análisis de sus esquemas rutinarios, logrando concretizar dicho análisis en la conformación del Proyecto Escolar.

Otro aspecto relevante para la atención educativa diversificada, es cuestionar el enfoque que adoptará para hacerlo, desde un enfoque reduccionista, al atender las necesidades educativas de los alumnos sólo como nivel de desarrollo ó entenderla como un valor educativo.

Ésta última postura tiene efectos más allá de la propia atención, es decir, forma “el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro” (Puigdemívol, 1997, p.12).

“La cultura de la diversidad en la escuela permitirá vivir las diferencias entre las personas como algo valioso” (D.E.E., 2003, p. 107). Bajo este enfoque, hay congruencia con los fines culturales que le han encomendado a la escuela actualmente, “promover una identidad nacional que se articule en forma coherente con la apertura y el respeto hacia los otros, hacia los diferentes” (Tedesco, 2000, p.107).

La escuela pública actual deberá formar al futuro ciudadano con valores y “principios éticos tales como la integración social, la igualdad, la solidaridad que (...) le permitan desenvolverse en la vida familiar, cultural, comunitaria y política” (Filmus, 1993, p.82).

Para ello, deberá formar en el individuo capacidades que lo lleven aprender a aprender, para lo cuál tendrá que “dominar las operaciones cognitivas fundamentales (...) y desarrollar las actitudes básicas asociadas al aprendizaje permanente: curiosidad, interés, espíritu crítico, creatividad, etc.” (Tedesco, 2004, p.77). Considerando que dichas capacidades podrán ejercerse “para el desempeño de las distintas actividades sociales, sean ellas de tipo productivo, político o social” (Tedesco, 2000, p. 73).

En relación al desarrollo de dichas competencias, Daniel Filmus (1993) señala:

Son imprescindibles para incorporarse a los nuevos procesos productivos; también son las más pertinentes para potenciar las posibilidades de participación ciudadana. La capacidad de pensamiento lógico y abstracto, una formación flexible y polivalente y la capacidad de planificar, pensar estratégicamente, tomar decisiones, comunicarse, descifrar los códigos de la modernidad, cooperar con otras personas, conducir grupos y adaptarse a cambios constantes son fundamentales para la formación de las características de una nueva ciudadanía” (p.82).

Sin embargo, en la escuela se viven contradicciones, ya que existen las demandas actuales pero persisten formas de trabajo del pasado que “imponen modelos, brindan paquetes de soluciones prefabricadas, estimulan la obediencia y la memoria” (Tedesco, 2000, p. 62)

Así, en la actualidad a la escuela como institución se le han adjudicado responsabilidades que van más allá de las metas económicas, es decir, en tiempos en que “la integración económica global (...) está sembrando temores de que perderán sus identidades y características específicas culturales y políticas. En consecuencia (...) en muchos lugares del mundo se prevé que las escuelas carguen con gran parte del peso de la reconstrucción nacional.” (Ibid.p.32).

En cuanto al aspecto económico, basado en la productividad y competitividad mediante la calidad de los productos, también ha orientado la educación. Debido a esto se postula una educación de calidad y en la escuela ingresa el concepto de eficiencia.

Según el proyecto neoliberal reclama “una tendencia a la calificación constante de la mano de obra en un mercado de trabajo cada vez más selectivo y restringido. Y la función social de la escuela sería la de transmitir ciertas habilidades y competencias para que los sujetos puedan desempeñarse competitivamente en dicho mercado” (Giovine, 1997, p.87).

La tendencia dominante sobre el funcionamiento de la escuela en el contexto actual es subordinándola por el sistema productivo-laboral, “deberían <<funcionar>> a semejanza de la empresa, dado que la crisis educacional es ante todo una crisis de “calidad y gerenciamiento”. (Idem.)

En su función económica se le atribuye al Sector Educativo, la responsabilidad de implementar las políticas educativas necesarias para conformar los cuadros necesarios de recursos humanos bajo, lo que permitirá ingresar a la competencia mundial.

Para generar una educación con calidad y competitiva, era necesario que toda la población alcanzara la educación básica, estableciéndose esto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en donde se señala el requerimiento de “un modelo que garantice la escolarización satisfactoria (...). La adopción de sistemas

más flexibles y adaptados capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños” (D.E.E./S.E.P.,1994, p. 21).

Bajo esta visión educativa, se requiere para que todos tengan acceso a la educación “la creación de escuelas integradoras (...) como una política gubernamental clave que habrá que situar en un lugar destacado en el programa de desarrollo de un país” (Ibid. p. 34).

Inés Aguerrondo (1993) puntualiza ciertas características que deben tener las escuelas que respondan a los requerimientos actuales:

- Son capaces de transmitir prioridades claras
- Se focalizan sobre lo académico
- Instalan prácticas de evaluación permanente
- Incrementan el tiempo instruccional
- Establecen incentivos para los profesores
- Instalan instancias de “entrenamiento en la enseñanza de técnicas prácticas efectivas
- Generan un clima positivo. (p. 172-173)

Finalmente, vemos como la escuela actual se ve envuelta en la complejidad de las diferentes demandas que se le hacen desde la esfera social, económica y política; siendo un espacio público institucional en el que se viven tensiones y contradicciones, producto de la yuxtaposición de prácticas del pasado y del presente.

3.1 El docente frente a la diversidad.

Con el surgimiento de los Sistemas Educativos en la modernidad temprana, se estableció la actividad del docente configurada a través de la Escuela como institución bajo esquemas de trabajo individualista. La estructuración de la misma conformó su desempeño como un “servidor público dependiente cuya actuación está administrativamente controlada” (Giméno, 1988, p. 200). Su puesto de trabajo fue configurado desde los requerimientos históricos de dicho contexto.

Actualmente, las reformas que buscan la transformación del sector educativo “concibieron en forma retórica el papel de los docentes, quiénes (...) fueron subestimados o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico” (Tedesco, 2000, p. 103), sin embargo, al promover el cambio de gestión escolar, basado en la autonomía de la escuela, adquiere relevancia el desempeño docente, exigiéndole “mayor profesionalización: (...) la responsabilidad por los resultados, el trabajo en equipo (...) y la ampliación de los saberes científicos” (Ibid. p.169).

Cómo paradoja de la solicitud de profesionalización, está la presencia de aspectos que lejos de coadyuvar a dicha profesionalización, disminuyen su posibilidad; de estos tenemos la “disminución de los requisitos de entrada a la profesionalización, (...) la banalización de competencias; (...) la demanda de compromiso personal más que de dominio técnico” (Idem.).

El docente, desde el marco de las políticas educativas, deberá estar preparado para dar una atención educativa diversificada cubriendo la satisfacción de las “necesidades básicas de aprendizaje”, para un buen desempeño productivo y ciudadano. La relevancia que adquiere la Educación Básica conlleva entonces también la demanda de profesionalización del docente.

Mientras que el “sistema educativo tradicional funcionó sobre la base del supuesto según el cuál cuanto más joven el alumno, (...) menor cualificación se requiere del docente” (Ibid. p. 173).

Las capacidades que se le demanda actualmente al docente conformar en los alumnos, también se le solicita que él las tenga. Ante esto, Juan Carlos Tedesco (2000) señala que “no es realista ni legítimo exigir que cada docente (...) posea un alto nivel de creatividad (...), pero debe ser capaz de estimular esta capacidad entre los alumnos. (p. 175)

Cómo ya se mencionó, la profesionalización requerida en el docente también parte de la necesidad de brindar una atención educativa diferenciada ya que los requerimientos de cada alumno conducen a indagar, conocer y actualizarse.

La diversidad en el alumnado “responde a diferencias que pueden tener un carácter individual o social. (...) Cuando hablamos de diferencias de capacidad,

(...) estamos refiriendo (...) de carácter básicamente individual, mientras que al hablar de diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas , nos referimos a diferencias de carácter social” (Puigdellivol, 1997, p. 18)

Ante esto, el docente vive la tensión que se genera al considerar las particularidades de todos los alumnos, en el respeto de sus diferencias; y por otro lado, la sobrevivencia de estrategias homogeneizadoras del sistema tradicional.

La atención educativa diversificada, parte de la política educativa “Escuela para todos”, a partir de la cuál implica asumir que todos los alumnos pueden aprender; por lo que “el desafío para los educadores consiste (...) en definir (...) las herramientas técnicas y metodológicas más eficaces” (Tedesco, 2004, p.66) a las necesidades de los alumnos.

Esto ha sido innovador para el sistema educativo tradicional, ya que como se señaló anteriormente, en el pasado el docente no personalizaba la atención de los alumnos.

Actualmente, “el maestro asume que cada alumno posee sus propias ideas, experiencias y preocupaciones. Cada alumno tiene sus prioridades, necesidades y objetivos de aprendizaje” (S.E.P., s/f, p. 11), con base a lo cuál irá replanteando las estrategias metodológicas. Estas últimas buscarán lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, al vincular los contenidos curriculares con las necesidades y vivencias de los alumnos.

Se plantea también la necesidad de puntualizar mecanismos de evaluación centrados en el proceso de manera permanente, identificando que no pueden tener los mismos avances todos los alumnos.

Así, la práctica docente actual al ser enmarcada institucionalmente ha sido definida desde otra configuración histórica que responde a los condicionamientos económico-políticos y socioculturales actuales.

Ahora su función profesional es entendida como “la de diseñador del contenido de su propia actividad” (Giméno, 1988, p.200), de ahí la demanda de profesionalización con base a ser reflexivo y participativo.

Ahora deberá responder a las necesidades de todos los alumnos con la finalidad de que adquieran “conocimientos y competencias más amplias que profundas,

capaces de aprender a aprender” (Tedesco, 2000, p.63). Esto en contraposición al predominio de prácticas memorísticas y enciclopédicas.

Ante las nuevas demandas de la práctica del docente, se han focalizado algunos aspectos problemáticos que no han permitido avanzar en las innovaciones educativas.

Tales problemáticas, como la persistencia del trabajo aislado entre los docentes y su escepticismo frente a las innovaciones, lo que no favorece el trabajo colegiado ni la co-responsabilidad por los resultados. (Ibid. p. 170-171)

Se identifica que los docentes no asumen los planteamientos de reforma, “no se convierten en elementos proactivos de ella, sino que en muchas ocasiones la rechazan (...), actúan externamente como si fueran a operar a partir de ella, pero en realidad la ignoran y en ocasiones la contradicen. (Díaz, Inclán, 2001, p.34).

Aún cuando se le demanda participación activa, “romper el inmovilismo (...) constituye otro de los desafíos importantes” (Tedesco, 2000, p.171).

El replanteamiento de gestión se considera necesario para los requerimientos de los tiempos actuales. En relación a ello, Inés Aguerrondo (1993) plantea:

La perspectiva tradicional piensa a la gestión y la organización desde el paradigma del control. Esto implica regular, controlar, estandarizar, porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir a la organización hacia sus objetivos. (...)

El paradigma del *aprendizaje institucional*, que significa por un lado reconocer y corregir el error (...), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos. (p. 166)

Institucionalmente se plantea que la regulación externa no deja de estar presente, pero de manera generalizada, es decir, bajo tendencias y orientaciones, ya que se considera estratégico para el cambio institucional el trabajo colegiado de la planta docente, de tal manera que responda a las particularidades de la población atendida.

“El carácter radicalmente indeterminado de la práctica planteará siempre la responsabilidad del profesor” (Giméno,1988, p.199) frente al proceso de aprendizaje de los alumnos, lo cuál nos remite a la dimensión ética de su profesión.

Esto nos lleva a “concebir la enseñanza como una actividad moral que requiere considerar los fines a los que se dirigen sus prácticas y las consecuencias de utilizar unos determinados medios con seres humanos” (Ibid. p. 204)

En relación a ello Gimeno Sacristán (1988) plantea:

El profesor desde su práctica construye significados, cuando juzga un contenido y toma decisiones sobre el mismo y le asigna un determinado énfasis a su enseñanza, (...) decide en lo referente a interacción con sus alumnos (...) el tipo de actividad (...), la secuencia de tareas, su espaciamiento, duración, la forma y tiempo de realizar la evaluación, elige materias, libros de texto, estrategias de enseñanza, pondera contenidos, fomenta un tipo de destrezas u otro, etc. (p. 208)

En ese sentido es como cualquier decisión tomada por el docente esta teñida de alguna valoración que finalmente lo implica éticamente. Su práctica docente es la expresión operativa de los fines educativos.

Con relación a estos últimos, el docente frente a la diversidad, deberá atender las diferencias como respeto a cada uno de los alumnos favoreciendo su derecho a la igualdad.

Bajo el discurso institucional se señala que el docente “debe saber y practicar que toda persona tiene derecho a ser respetada, apreciada y valorada independientemente de sus déficits externos (S.E.P., s/f, p.53). Dichos planteamientos deberán traducirse en procedimientos y manejo dentro del aula y escuela.

Ante la promoción de la atención educativa diversificada se considera que “sólo docentes profundamente convencidos de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes serán capaces de contrarrestar positivamente las presiones para

adecuar la oferta educativa a las particularidades sociales, culturales o biológicas” (Tedesco, 2000, p. 177)

De lo anterior, podemos resumir que en el planteamiento de las reformas para el sector educativo no se contempló en la magnitud necesaria, el quehacer del docente, siendo éste el que concretiza las transformaciones planteadas por las políticas educativas.

Los cambios planteados son percibidos por ellos, “como una amenaza más que como una nueva oportunidad” (Tedesco, 2000, p.166), por lo que han generado resistencia al mismo, ya que los fundamentos de dichas transformaciones “no siempre son comprendidos (...), el docente no asume ni el nuevo <<deber ser>> de la educación, ni necesariamente logra mejorar su desempeño” (Díaz, Inclán, 2001, p. 39). Evidenciando su práctica docente alejada de discurso institucional y yuxtaponiendo rasgos del modelo tradicional y orientaciones actuales, generando tensiones en la misma.

Parte de dichas tensiones es la de enfrentar el reto de brindar una atención educativa a la diversidad, como reclamo del nuevo escenario social, cuando pedagógicamente se intentan definir alternativas metodológicas.

Al planteamiento de profesionalizar la práctica docente, de manera contradictoria, se ha dado “un evidente proceso de deterioro de las condiciones de trabajo” (Ibidem.), lo que ha desvalorizado la profesión misma, como efecto contrario de lo que se pretende en los planteamientos de la política educativa.

Por lo que Alberto Martínez Boom (2004) señala:

Ninguna reforma de la educación, de la escuela y de la enseñanza puede realizarse con éxito sin introducir una sustancial modificación del trabajo del maestro y de su formación, los cuáles comprenden los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula. (p. 374)

CAPITULO IV

CONTEXTO DE ANÁLISIS

El estudio interpretativo se llevará a cabo en dos Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), siendo un servicio de educación especial que surgió de las transformaciones planteadas institucionalmente para la Educación Básica.

Se le define actualmente como:

Un servicio de apoyo para la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes (...). Impulsa y colabora en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención con calidad. (S.E.P, 2006, p.32)

Dicha instancia fue conformada principalmente por el personal que laboraba anteriormente en los centros psicopedagógicos y en las unidades de grupos integrados.

Actualmente su nuevo contexto de trabajo es la escuela regular y conceptualmente el término de necesidades educativas especiales (n.e.e.) orienta el desempeño docente, ya que a partir de dicho concepto se identifica a la población de alumnos a atender y relaciona el desempeño, con los contextos que el alumno interactúa a través de diversas estrategias de trabajo.

Esto es debido a que las necesidades educativas especiales tienen el carácter de interactivas y relativas, es decir, que pueden partir de la inadecuada interacción que tenga el alumno con diferentes contextos (familia, escuela, aula), de tal manera que las dificultades de aprendizaje que presente no necesariamente pueden estar centradas en el alumno y relativas porque al estar en un contexto favorable podrían desaparecer dichas necesidades educativas especiales.

Cada USAER deberá estar conformada por “un director y un equipo interdisciplinario, integrado por un maestro de apoyo, un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social” (D.E.E., 2003, p. 49).

Sus funciones principales planteadas institucionalmente son:

- El trabajo colaborativo con el profesor de grupo para el diseño de estrategias de atención psicopedagógica, tomando en cuenta estilo y ritmo de aprendizaje del alumno.
 - Orientación a los padres de familia y a la comunidad educativa.
 - Apoyo a la transformación de las prácticas profesionales y la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.
- (Ibidem)

Las dos USAER donde se llevará a cabo el estudio, atienden ocho escuelas primarias regulares completas ubicadas en colonias populares dentro de Distrito Federal, considerándolas representativas como institución ya que cuentan con la presencia de todos los actores que conforman una escuela: director, maestros frente a grupo, maestros de apoyo, alumnos y padres de familia.

4.1 Características de la Población muestra

La población muestra a la que se aplicó los instrumentos de recopilación de información, los menos tiene formación en psicología educativa, sólo hay un especialista y la mayoría cuenta con la formación de Normal Básica.

Esto debido a que cuando se implementó el Programa Primaria para Todos (1980), a través de los grupos integrados y centros psicopedagógicos, se genera la necesidad de contratar personal docente aunque no tuvieran ninguna especialidad, ya que se crearon masivamente grupos Integrados y centros psicopedagógicos.

Debido a esa falta de especialidad, al ingresar a educación especial, la actualización representó la línea de trabajo que subsano las necesidades en su desempeño.

Considerando que alrededor del 37% del personal académico que actualmente labora en educación especial no cuenta con formación inicial o especialidad relacionada con dicha educación, es imprescindible diseñar una estrategia de actualización que promoviera que este personal tenga acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, particularmente a los que presentan discapacidad. (S.E.P., 2002, p. 35)

Bajo estas condiciones, los maestros de la población muestra, señalan esa falta de correspondencia entre su formación y las exigencias de profesionalidad en su desempeño.

Otra característica de la población, es que la mayoría son mujeres casadas que comparten su tiempo y energía entre su desempeño profesional y como amas de casa. Sólo hubo un hombre, también casado.

Toda la población muestra trabaja dos turnos, considerando que “en la última década se ha producido un evidente proceso de deterioro de las condiciones de trabajo” (Tedesco, 2000, p. 166).

Ante ello, los maestros manifiestan una carga intensiva de trabajo que ha mermado su desempeño profesional.

A pesar de dichas condiciones, también manifestaron, el gusto por tener la profesión que tienen ya que a partir de ella se les devuelven satisfacciones a través de los logros y avance de los alumnos.

4.2 Elaboración, Validación y Aplicación de Instrumentos

En la presente investigación, uno de los instrumentos que se utilizó es el cuestionario, del que se tiene la idea común que son una serie de preguntas que se deben responder, sin embargo, la conformación de él como instrumento no es tan simple.

Su selección responde a que por medio de él, se realizó una recogida de datos relacionados con la problemática central de la investigación, de ahí que su planificación se inició con la reflexión en torno a dicha problemática. Formulando “preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas (...). Esas explicaciones pueden constituir la base para elaborar un esquema conceptual que muestre las relaciones (...) entre los diferentes elementos implicados en el problema” (Rodríguez, 1996, p. 187).

A partir de dicho esquema conceptual, se delineó las dimensiones que arrojaron los items que conformaron el cuestionario. Toda la serie de estos, guardan relación con la problemática que nos ocupó en la investigación, es decir, “la inclusión de todos y cada uno de los puntos deberá poder defenderse a base de que el investigador lógicamente ha de esperar que la respuesta tenga importancia para su problema central” (Goode, 1979, p. 166).

En ese sentido, la naturaleza propia del instrumento radica en que la lista de preguntas que conforman el cuestionario guardan una relación lógica entre ellas y con respecto a la problemática de la investigación. “El cuestionario constituye una unidad, es decir, tiene que existir una progresión lógica” (Ibidem. p. 169).

La importancia de alcanzar esa unidad nos llevó a considerar la elaboración adecuada de cada pregunta; en ese sentido se señala lo siguiente:

- a) Las preguntas deben ser sencillas, claras, concretas y concisas en su formulación
- b) En la elección de las palabras no sólo se tendrá en cuenta el vocabulario utilizado por las personas interrogadas sino también su sistema de referencia, en lo que respecta a su equivalencia semántica.
- c) La pregunta debe posibilitar una sola interpretación, inequívoca e inmediata.
- d) Cuando la pregunta tiene un abanico de alternativas, éste debe adecuarse al propio contenido, manteniendo una coherencia gramatical entre la pregunta y las posibles respuestas.

- e) Las preguntas no deben sugerir las respuestas, incitando a responder en un sentido más de lo que lo hacen en otro.
- f) Cada pregunta debe contener una sola idea y referirse a un solo sujeto.
(Rodríguez, 1996, p. 195)

A partir de las cualidades de este instrumento, se consideró importante su utilización como vehículo que me permitió acceder a información relacionada con la problemática abordada en la investigación.

INDICADORES Y SU DEFINICIÓN

De los conceptos señalados en el marco teórico, se formularon los indicadores que considero permitieron obtener información a través del cuestionario. Cabe señalar que las conceptualizaciones de cada indicador fué a partir del criterio de utilidad para la investigación, sin llegar a niveles de sofisticación epistemológica.

Indicador: ANTIGÜEDAD

Conceptualización: Tiempo que un sujeto permanece en el ámbito laboral y construye su experiencia que se refleja en asumir intencionadamente o no, una formulación teórica-práctica sobre dicho ámbito.

Indicador: INFORMACIÓN.

Conceptualización: Cantidad de datos específicos a un ámbito que el sujeto posee.

Indicador: FUNCIONES.

Conceptualización: Conjunto de actividades que reflejan el desempeño de un puesto de trabajo en un marco institucional.

Indicador: ACTIVIDAD.

Conceptualización: Serie de acciones dirigidas a un propósito que es compatible a una función realizada por un sujeto.

Indicador: INTEGRACIÓN.

Conceptualización: Grado de vinculación del desempeño de un sujeto con otros miembros de la comunidad en que se encuentre.

Indicador: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL.

Conceptualización: Proceso que permite la interrelación del sujeto con los demás dentro de un sistema.

Indicador: INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

Conceptualización: Estrategia educativa que permite el acceso y permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela

Indicador: ATENCIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Conceptualización: Acciones implementadas y dirigidas a los alumnos con dificultades en su proceso de aprendizaje.

Indicador: PRÁCTICA DOCENTE.

Conceptualización: Quehacer educativo intencionado en el que subyacen significados y percepción de la realidad, determinado por el contexto histórico social del que forma parte.

El esquema conceptual que arrojó la definición de indicadores, me permitieron plantear las preguntas del cuestionario:

PREGUNTAS:	OBJETIVO
1 ¿Cuántos años ha ejercido como maestra (o) de apoyo en la USAER	Conocer el cúmulo de experiencia que tiene el docente, la que le permite asumir de manera diferente los cambio en el sistema educativo
2 ¿Se le informó sobre las funciones que desempeñaría? ¿Cuáles?	Identificar el discurso institucional sobre las funciones que debería desempeñar un docente de USAER.
3 ¿Conoce las funciones que institucionalmente debe desempeñar?	Identificar la información institucional con la que cuenta el docente
4 Señale y describa las actividades que realiza actualmente	Identificar la correlación entre las funciones planteadas institucionalmente y las actividades cotidianas que realiza.
5 ¿Cómo vincula sus actividades con otros miembros de la escuela? (maestro regular, director, padres de familia, otros)	Conocer el grado de integración del servicio de USAER en la comunidad escolar.
6 ¿Cuáles son los canales de comunicación que utiliza para relacionarse con los demás miembros de la escuela?	Identificar la visión que tiene el maestro de USAER sobre el sistema relacional que guía su desempeño institucional.
7 ¿ Considera Usted que la comunidad escolar se encuentra informada sobre la Integración Educativa?	Conocer el tipo de información que fluye en la comunidad escolar sobre la Integración educativa
8 ¿Cómo considera Usted que la escuela ha manejado las experiencias con alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?	Conocer cómo se asume el discurso teórico-metodológico de la Integración educativa en la escuela, a partir de la atención que se brinde a los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad.
9 ¿Su práctica docente se ha adaptado a los planteamientos teóricos y metodológicos de la Integración Educativa? ¿Cómo?	Reconocer cómo el docente de USAER ha reconstruido su práctica a partir de la Integración Educativa.

VALIDEZ.- Aún cuando la validez de una investigación se encuentra a lo largo de la misma, este aspecto se enfatiza en el manejo de los instrumentos que se aplicaron.

La validez del instrumento es la etapa en que existe la preocupación por identificar el error. “Sea cual fuere la naturaleza de los errores, sean estos sistemáticos o no, invalidan la investigación (es decir, eliminan la posibilidad de que los resultados de aquélla sean considerados un reflejo o representación de la realidad que se quiere describir y explicar)” (Covo, 1973, p. 124). Sin la validez, corremos el riesgo de que toda la investigación sea un esfuerzo infructuoso.

Existen diversas definiciones sobre la validez, se señala la siguiente:

La validez de un instrumento de medida puede ser definida como el grado en que las diferencias de puntuación reflejan verdaderas diferencias entre individuos, grupos o situaciones con respecto a las características que se pretende medir(...) más que a los errores constantes o al azar.

Dentro del uso científico, la medición de un fenómeno se considerará válida si logra captar el fenómeno (Idem.).

La validación del cuestionario anotado anteriormente se llevó a cabo aplicándolo a una muestra de población que integran a dos USAER y que se encuentra distribuida en varias primarias.

La población a la que se le aplicó el instrumento, son sujetos que pertenecen a la comunidad escolar involucrada directamente con el ámbito de la educación especial, pero que es distinta al universo con el que se trabajó posteriormente.

La convalidación del mencionado cuestionario se llevó a cabo a partir de:

Convalidación lógica, que es el “análisis teórico o de “sentido común”, que llega simplemente a la conclusión de que, siendo los puntos o partidas de la lista los que son, la naturaleza del continuo no puede ser otra que la que se ha afirmado que era” (Goode, 1979 p. 292). La adecuada interrelación entre las partes deberá desembocar de manera lógica.

Ésta técnica de convalidación debe ser acompañada de otra y en este caso se hizo con la Opinión de Jurado, ya que la aplicación del cuestionario fue al grupo de

docentes que están interrelacionados directamente y permanentemente en el ámbito donde se desarrolla la problemática, esto los hace expertos de la misma. Entonces, se consideró como evidencias de la validez, la opinión de los expertos relacionándola con la configuración lógica del instrumento.

4.3 CODIFICACIÓN DE INFORMACIÓN POR CATEGORÍAS

MODERNIZACIÓN EDUCATIVA: Reforma educativa encaminada a realizar cambios de tipo estructural en el sector educativo basados en la participación, eficiencia y calidad con el propósito de que dicho sector sea competitivo y productivo a los requerimientos actuales. Para ello se requiere la concertación y consenso entre sus diferentes actores.

Entrevista uno:

“la modernización educativa es un rollo muy padre, sociológicamente hablando, que tiene que ver con las necesidades del Estado, con aquel tipo de población que necesita el Estado para funcionar bien la sociedad, así entre comillas, ahorita estamos hablando de modernidad de enciclopedia, de proyectos de aula, de mapa de competencias, etc. etc., pero yo creo mucho en los rollos sociológicos, que la escuela está formando los individuos que necesita la sociedad aunque sólo sean reproductores y gente alienada” (Febrero 2006)

Entrevista dos:

“el trabajo que debe ser en equipo, sólo se hace entre maestro, alumno y maestro de apoyo, no hay papá, ahí será el obstáculo con los papás” (Febrero 2006)

“Pues de modernización, me enseñaron un libro y le di una hojeada y no lo he vuelto a tocar, yo dije, primero que me expliquen, lo tengo que leer y releer para que yo comprenda” (Febrero 2006)

Entrevista tres:

“Cuando hay casos muy difíciles se comentan en las juntas de consejo técnico, para que todos estén enterados y que el niño no es exclusivo de un maestro, es alumno de la escuela y no de un maestro” (Febrero 2006)

“esto ya tiene sus años, lo que es la modernización, lo que es la integración, se hablaba de la nueva escuela urbana, son cuestiones de política educativa que nosotros como educadores debemos ir asumiendo, obviamente mejoras en la educación. De manera profesional, no me ha impactado, es de política educativa, que todo viene de copias de otros países, porque en México estamos muy pobres en investigación” (Febrero 2006).

Entrevista cuatro:

“a partir de la modernización educativa, creo que podemos comprender sobre la globalización, el impacto que tiene precisamente de integrar a toda la comunidad, a todos los alumnos para que puedan participar, que puedan ser realmente personas productivas.

Bueno, modernización como parte de la globalización, cuando se inicio el cambio de planes y programas de estudio” (Febrero 2006)

Entrevista cinco:

“Que bueno que salió el artículo 41, el tercero constitucional, ya que los niños antes se quedaban en casa y creo que todos algo podemos aprender, yo cero que es un auge, el ganar algo para bien común” (Febrero 2006)

“así por nombre de la modernización educativa, pues yo no podría decir, pero de que me ha impactado, me ha impactado y me ha cambiado paradigmas (...) pero esta parte de la modernización educativa, el trabajo de competencias, el que los niños con n.e.e. ingresen a la escuela que sea una escuela para la vida, que les permita no ser unos sabios en el salón pero en la calle puedan aplicar sus conocimientos, yo creo que es parte de una modernización” (Febrero 2006).

Entrevista seis:

No se realizó la pregunta respecto a la modernización educativa, ya que fue requerida la maestra en el momento de la entrevista.

Entrevista siete:

“hay muchas cuestiones sobre la modernización educativa pero yo creo que me hace falta conocer, buscar y aprender y no sólo a mi sino a muchas personas, este, hace tiempo que hago está reflexión con mis compañeras, (...) yo creo que a mi me hace falta aprender lo de la modernización educativa” (Marzo 2006).

Entrevista ocho:

“es lo que se refiere a las competencias y demás, me ha costado mucho trabajo; yo he trabajado lo de competencias desde hace muchos años, pero ahora en los libros está diferente, está más complicado y creo que necesito aprender, necesito aprender constantemente” (Marzo 2006)

Entrevista nueve:

No se realizó la pregunta correspondiente a la modernización educativa debido a que la requirieron en un grupo.

Entrevista diez:

“lo de las competencias, los proyectos de aula” (Marzo 2006)

Entrevista once:

“son los proyectos de aula y las adecuaciones. Es una relación, me impacta en el aspecto de los proyectos de aula, son más variados pero que los propósitos son los mismos, que Español y Matemáticas siguen rigiendo y que lo demás es un complemento y que no estamos acostumbrados los maestros a tomar ese complemento, nos cuesta trabajo innovar” (Marzo 2006).

CATEGORÍA

POLÍTICA EDUCATIVA: “Conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el Sistema Educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí, 1980, p.45)

Entrevista uno:

“somos la instancia encargada de brindar el apoyo dentro de educación especial dentro de escuela regular a aquellos alumnos que presentan estas características, estos niños especiales” (Febrero 2006)

“como institución como propósito es muy bueno, lamentablemente seguimos todavía a lo mejor dando palos de ciego porque de repente entran alguna doctrina educativa y al rato políticas educativas la vuelven a cambiar y bueno estamos mal, si de por sí toda la educación está politizada, pues bueno, nosotros como educación especial ya se habían dejado de utilizar, que ya habían quedado excluidos, nuevamente los volvemos a utilizar, como así mencionaba de la inclusión educativa, de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales o bien con discapacidad, luego se habló de integración educativa y nuevamente ahora se vuelve hablar de inclusión, vaya parecería que no hay una línea fija sobre la cual podamos hacer nuestro trabajo” (Febrero 2006)

“la cuestión es que está tan politizado este asunto, estamos tan mal estructuralmente hablando, no hay maestros especialistas, casi la totalidad son maestras de educación primaria, de licenciatura o de primaria, las cuales hace años hubo plazas disponibles y las contrataron, creo que yo soy el único como especialista, porque si no hay esa línea de formación, luego las líneas de acción no van a ser las idóneas, no porque la licenciatura de educación especial nos ponga en un estatus más alto, pero si a lo mejor tenemos más marcadas las líneas de trabajo, las líneas de pensar , incluso de actuar, de cómo ver a la educación especial” (Febrero 2006)

“las unidades tenemos el personal incompleto, se habla que institucionalmente debe existir maestros de apoyo uno o dos en cada escuela, si fueran dos creo que sería lo mejor; deben existir trabajo social, psicología y lenguaje aparte de su director y su secretaria. En este caso, apenas en este ciclo llega una trabajadora social, desde hace cuantos años no hay psicología, no hay lenguaje, que da todo esto si no tenemos todo el equipo interdisciplinario, queda trunca nuestra labor, nuestro trabajo no se puede tener una buena detección, una buena intervención ni planes, bueno si se hace se lleva a cabo con las limitaciones de nuestra infraestructura humana, infraestructura física” (Febrero 2006)

“nuestra función principal, nuestra actividad principal es la de llevar apoyo a aquellos niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, el refrán de toda la vida, bueno brindarle apoyo a los niños en aula regular o aula de apoyo, asesoría a los maestros a los directores y brindar asesoría y orientación a los padres de familia, elaborar diagnósticos, planes de intervención, elaborar informes etc., o sea son varias funciones” (Febrero 2006)

Entrevista dos:

Propósito institucional de la USAER:

“la finalidad es integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad o sea que ya estén integrados y que formen parte de una sociedad, sin dejarlos sin escuela, sin educación” (Febrero 2006).

Entrevista tres:

Propósito institucional de la USAER:

“es apoyar a la escuela regular, atendiendo a los alumnos con necesidades educativas especiales de niñas o niños con o sin discapacidad” (Febrero 2006)

“apoyo a los niños y finalmente es darle un servicio a los niños con calidad y equidad” (Febrero 2006)

“la función principal es dar apoyo directo al maestro de grupo, al alumno y a los padres de familia, apoyo técnico pedagógico” (Febrero 2006)

“hay que empezar a fomentar las relaciones interpersonales con maestros, directivos y padres de familia para fomentar esa confianza y comunicación con ellos” (Febrero 2006)

“además está establecido en el proyecto escolar cuando se da la difusión a la comunidad escolar, también se informa, nosotros como servicio de USAER trabajamos con el directivo en la elaboración, ejecución del proyecto escolar, nosotros damos seguimiento y ajuste al mismo” (Febrero 2006).

Entrevista cuatro:

Propósito institucional de la USAER:

“atender a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad” (Febrero 2006)

Funciones: “orientar y apoyar a los alumnos que presentan alguna discapacidad o alguna necesidad educativa especial, otra es llevar a cabo las orientaciones a los padres de familia” (Febrero 2006)

Entrevista cinco:

Propósito institucional de la USAER:

“apoyar a los que presentan una desventaja, requieren mayor apoyo en aula regular” (Febrero 2006)

Funciones: “apoyar a maestros para que a los niños los apoye mediante estrategias, técnicas, consejos técnicos, enlaces con otras instituciones, con padres de familia. Hacer expedientes, realizar el seguimiento” (Febrero 2006)

“ya hemos ganado muchas cosas, esta aula, el que nos acepten, que les demos sugerencias, el de la directora que entienda cuál es nuestra función y no nos vea como otro servicio” (Febrero 2006)

Entrevista seis:

Propósito institucional de la USAER:

“nivelar al niño a su nivel académico, porque tenemos niños con problemas de aprendizaje, tenemos luego niños de sexto año que tienen un nivel de primer año, son presilábicos o silábico-alfabético, esa es nuestra tarea, nivelarlos haciendo adecuaciones curriculares” (Febrero 2006)

Funciones: “adaptar la curricula al nivel del niño, del ritmo de trabajo del niño. Esa sería mi función” (Febrero 2006)

“regresar como antes, cuando eran grupos integrados, que teníamos un solo grupo y con niños con problemas de aprendizaje, así los teníamos muy periódicamente de horario” (Febrero 2006)

Entrevista siete:

Propósito institucional de la USAER:

“atender a los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en su permanencia y egreso de la misma primaria” (Marzo 2006)

Funciones: “brindar el apoyo de manera individual y grupal, tratando de beneficiar a estos niños con necesidades educativas especiales; dentro del aula trabajar con los maestros de grupo de estos niños, respecto a los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, realizando las adecuaciones pertinentes para estos niños y obviamente realizando orientaciones a los padres de familia” (Marzo 2006)

“ hay que trabajar más en relación al tipo de apoyo que se debe brindar dentro de la escuela primaria, en relación al tipo de apoyo técnico pedagógico y no caer en lo administrativo” (Marzo 2006)

Entrevista ocho:

Propósito institucional de la USAER:

“ayudar a los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Es ese el propósito ¿no?” (Marzo 2006)

Funciones: “apoyar a los niños con necesidades educativas en trabajo grupal básicamente más que individuales, tenemos que integrarlos a las actividades del grupo” (Marzo 2006)

USAER ha informado sobre la Integración Educativa:

“ha sido el trabajo de mis compañeros que han estado aquí, desde hace años en el Proyecto Escolar” (Marzo 2006)

Entrevista nueve:

Propósito institucional de la USAER:

“Somos maestros de apoyo, bueno es la unidad de apoyo a la educación regular, generalmente atendemos a los alumnos con necesidades educativas especiales transitoria o una necesidad que ya tenga más dificultad de recuperación y por otra parte atendemos también la discapacidad” (Marzo 2006)

Funciones: “trabajar con los niños que tienen más dificultad y son los que atendemos (...) a partir de la integración a que los niños que no tengan una discapacidad tan fuerte puedan integrarse a las escuelas” (Marzo 2006)

Entrevista diez:

Propósito institucional de la USAER:

“es dar atención a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los niños con discapacidad, con calidad y equidad” (Marzo 2006)

Funciones: “dar atención a los niños con necesidades educativas y con discapacidad; dar apoyo psicopedagógico a los maestros de grupo, trabajar conjuntamente con ellos en su planeación y en las evaluaciones; dar orientación a los padres de familia y creo que nada más” (Marzo 2006).

“la escuela está abierta a la atención de estos niños, sí como cualquier situación, posiblemente cause al principio cause incertidumbre” (Marzo 2006)

Entrevista once:

Propósito institucional de la USAER:

“atender la discapacidad de diferentes alumnos que presentan en el aprendizaje y de la discapacidad” (Marzo 2006)

Funciones: “es el apoyo directo al maestro en la planeación y adecuaciones curriculares de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y así como las situaciones que la maestra sugiera en el avance programático” (Marzo 2006)

“dificultades en el aspecto administrativo, es mucha carga de trabajo, en el aspecto de la información hay muchos informes, como que eso debería ser más sistematizado, porque ó se atienden niños o se sienta a escribir, la demanda es mucha (...) la escuela está pidiendo demanda, demasiada demanda” (Marzo 2006)

“USAER debería funcionar como funcionaba hace muchos años, hace muchos años se contaba con más personal, había terapeuta de lenguaje, había psicología y podía atender los casos o uno podría tener sugerencias, aunque viniera cada ocho días o cada tercer día o dos veces a la semana, pero había esa planeación (...) hace más o menos 10 años, a mi me tocó trabajar como USAER con trabajo social, lenguaje y Psicología” (Marzo 2006)

“como especialistas y como educación especial creo que cumplimos muchas funciones” (Marzo 2006)

CATEGORÍA

INTEGRACIÓN EDUCATIVA: Estrategia metodológica para lograr educación básica de calidad para todos, basada en el derecho que tienen todos los alumnos al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje, respondiendo así a los principios de equidad y justicia a fin de generar una sociedad más justa, solidaria y abierta a la diversidad.

Entrevista uno:

“esta escuela tiene la fama de que en ella se aceptan a todos los niños que tenga algún problema o alguna discapacidad, alumnos de conducta, etc. Es una escuela inclusiva donde si se da la integración, los maestros hay que bregar un poco con ellos, pero si nos aceptan nuestros alumnos que es más difícil trabajar con ellos, mucho más difícil, se ha consolidado un buen equipo de trabajo(...) a lo mejor en las formas de trabajo diferimos un poco, pero bueno si se integran a los alumnos, si se trabaja con ellos eso ya es ventaja, porque hay escuelas donde el alumno está incluido en el salón y ahí se queda con lo que pueda pescar y lo que no porque yo tengo que seguir mi programa y aquí no, aquí hay una diversidad, vaya es obligatorio atender a todos los niños”(Febrero 2006)

“los acepta la escuela y acepta trabajar con ellos y pues bueno algunos, la gran mayoría lo hacen con gusto, realizan adecuaciones” (Febrero 2006)

“es toda la institución la que debemos trabajar con ese niño con n.e.e. y con todos de la comunidad estudiantil, vuelvo, si no estoy desarrollando una planeación conjunta como institucionalmente y normativamente nos corresponde, bueno entonces no estoy cumpliendo del todo con la doctrina de la integración” (Febrero 2006)

Entrevista dos:

“los que estamos en la práctica si lo vemos un poco difícil que podamos lograr mucho con estos chiquitos, para mi en lo particular se necesita mucho trabajo para integrarlos, ya están integrados a lo mejor escolarmente porque los van aceptando y todo pero si nos vamos al grupo, yo creo que no están integrados a pesar de que ya cuanto tiempo ya tenemos nosotros tratando de hacer, llegar a este propósito (...) a lo mejor escolarmente lo aceptamos pero cuando nos vamos al grupo, entonces es cuando resulta, bueno no exactamente el problema, porque nosotros como maestros tratamos de orientar a la compañera para que sea aceptado, si se ve todavía a estas alturas que cuesta trabajo integrarlo educativamente en el grupo, porque a lo mejor ya convencimos a la gente que lo reciba pero ya para atenderlo a lo mejor los compañeros todavía están con sus cosas con los demás niños y en un rinconcito tendrán al discapacitado, todavía estamos en esas condiciones” (Febrero 2006)

“ahora las compañeras me buscan en su tiempo de educación física o de artes plásticas, acudimos y ya nos ponemos de acuerdo para resolver el problema que tenga dentro de su grupo” (Febrero 2006)

“tener comunicación con las maestras, que me cuesta trabajo todavía con algunas (...) esa maestra ya es grande de edad, entonces si cuesta trabajo, le digo, mira

compañera le puedes hacer así y me contesta que no, porque no funciona, todavía cuesta trabajo, pero tratamos de dar un poquito de comunicación; por ejemplo, cuando yo llegué aquí me decían no necesito, como si no hubiera nada, entonces yo les decía, bueno déjame entrar a observar, bueno y no querían, pero ya ahorita ya se acercan a mi y ya hacemos más el en conjunto el trabajo” (Febrero 2006)

“con el director hay un poquito más de comunicación, porque yo constantemente voy con él y le digo, mire es que nosotros al realizar nuestro expediente se le va a informar mensualmente sobre el avance de estos chiquitos”

“las maestras se quejan mucho de los padres de familia (...) yo me he fijado en la firma de boletas y vienen contados y vienen en otros días y dicen que no pueden venir, es que trabaje o no me dieron permiso y ni siquiera vienen para eso, entonces el trabajo que debe ser en equipo sólo se hace entre maestro, alumno y maestro de apoyo, no hay papá, ahí sería el obstáculo con los papas” (Febrero 2006)

“a nosotros nos han pedido que integremos a los niños, no que los saquemos, pero para mi, siento y lo sigo diciendo, que me da resultado así y claro voy al grupo lo observo, veo que travesuras hace (...) que tratas de hacer mejor el trabajo de que casi te pones de cabeza para que el chavito se integre al grupo y que nos diga la maestra, es que tu niño y yo le digo no no es mi niño, es nuestro niño” (Febrero 2006)

“yo tengo más comunicación con los de la escuela, porque con los de USAER, sólo nos vemos una vez al mes, pues en el ciclo escolar cuantas veces nos vemos” (Febrero 2006)

Entrevista tres:

“Si yo pudiera hacer cambios, abriría espacios para trabajar directamente con los maestros conjuntamente en lo que es la planeación y evaluación. Que el maestro

de grupo y USAER pudiéramos tener espacios para poder planear conjuntamente, para tención obviamente de todo su grupo pero en específico de los alumnos con necesidades educativas especiales. Un tiempo asignado, ya establecidos, es decir, este tiempo nos toca a ti y a mi y sentarnos a planear. Sí los hay pero de manera muy informal, no establecidos formalmente” (Febrero 2006)

“cuando hay casos muy difíciles se comentan en las juntas de consejo técnico, para que todos estén enterados y que el niño no es exclusivo de un maestro, es alumno de la escuela y no de un maestro” (Febrero 2006)

Entrevista cuatro:

“recibo apoyo de los padres de familia, sobre todo cuando se requiere para el alumno la intervención de otras instituciones, instituciones alternas, aunque a veces no se da porque intervienen otros factores (...) en ocasiones son difíciles los maestros para llevar a cabo el trabajo colaborativo, bueno no con todos, de manera general creo que estamos en un buen momento, hemos avanzado bastante, los maestros ya están en esta situación de aceptación, de trabajo colaborativo para atender esa diversidad” (Febrero 2006)

“yo creo que equitativamente, como escuela se está brindando un poquito más. Las actividades que se están implementando al día, que están favoreciendo la integración, cada maestro con sus alumnos; las actividades sugeridas por cada proyecto de aula creo que dan pie a esa integración” (Febrero 2006)

“yo creo que en este asunto de las USAER, hay ahorita mayores beneficios para los alumnos que presentan n.e.e. con discapacidad ya que inscritos en la escuela regular pueden vivir otras experiencias” (Febrero 2006)

Entrevista cinco:

“Que bueno que salió el artículo 41, el tercero constitucional, ya que los niños antes se quedaban en casa y creo que todos algo podemos aprender, yo creo que es un auge, el ganar algo para bien común” (Febrero 2006)

“yo creo que es incipiente para algunos maestros reconocer que algunos alumnos presentan necesidades educativas especiales, los llegan a catalogar como niños que no trabajan, niños que no quieren” (Febrero 2006)

“era importante que reconocieran que cada alumno aprende diferente y por diferentes canales” (Febrero 2006)

“les paso estrategias en las juntas de consejo técnico, a mi me gustaría que hubiera un equipo de verdad paraprofesor; trabajadora social, psicología, lenguaje, para que no nos quedáramos estancados, para que el equipo paraprofesor a lo mejor me dijera, mira alguien tomo un curso, que el trabajo se hiciera colegiado, pues para mi hace falta personal. Ayer no era igual que hoy. (Febrero 2006)

Entrevista seis:

“hay que tomar en cuenta el nivel del niño porque en el aula luego van muy lentos, el avance de un grupo es muy acelerado y nosotros con ciertas estrategias los vamos nivelando” (Febrero 2006)

“hay mucha comunicación, incluso con el supervisor de la escuela primaria, con el director, con trabajo social” (Febrero 2006)

“la integración educativa es un trabajo que se tiene que realizar día a día, informar a los maestros, informar a los padres de familia, compartir con el personal” (Febrero 2006)

Entrevista siete:

“las necesidades de las escuelas siempre son muy diferentes, también necesito liderazgo, me remito a la escuela de la mañana y por ejemplo realizamos los círculos de calidad y trabajamos lo que planeación, evaluación, la planeación en base a los proyectos de aula, adecuaciones curriculares. En las juntas de consejo técnico también trabajamos con estos niños con n.e.e. en relación a los avances, los retrocesos, la falta de apoyo; entonces se da un análisis en relación a estos niños, trabajo con los padres de familia” (Marzo 2006)

“En ésta escuela nos hace falta trabajo colegiado, siempre lo he dicho, cada maestro trabaja por su lado, no hay tanta apertura a ese trabajo colaborativo, hay algunos maestros que si lo aceptan y las adecuaciones curriculares para apoyar a estos niños, creo que parte del liderazgo que debemos tener en las juntas de consejo técnico son para eso, pero creo que se dedica la mitad para lo técnico y lo demás es para, muy social, muy de reuniones, muy de otras cosas” (Marzo 2006)

“yo creo que este es un trabajo compartido, colegiado, esto es una suma, tanto padres, maestros de los propios alumnos, a veces tanto de aprender, no más bien , aprendo de los niños, comparto con ellos algunas experiencias; con los padres de familia también aprendo y con quién comparto sobre las necesidades es con los maestros y con el director” (Marzo 2006)

“falta la integración de los maestros, hace falta sensibilizar a los maestros, porque no aceptan tan fácilmente a estos alumnos, quisieran que el grupo fuera homogéneo y no se puede, a veces con estos alumnos salen con que el tiempo no alcanza, caemos mucho en los aspectos administrativos y ponemos pretextos para dar respuesta” (Marzo 2006)

“se la estamos brindando con los maestros que se puede trabajar en conjunto con respecto a la planeación, se han realizado adecuaciones curriculares, como ya lo

dije, no con todos los maestros, este trabajo se ha hecho en grupo con corresponsabilidad; también hay muchos maestros que cuando entro al grupo ellos aprovechan el tiempo para calificar o para hacer otro tipo de actividades y no participar con el maestro de USAER, piensan que es una actividad extra” (Marzo 2006)

Entrevista ocho:

“padres de familia, maestros, trato de involucrar a todos, directores, aquí la directora se involucra mucho” (Marzo 2006)

“estamos trabajando bien porque los integramos a los grupos mas que nada” (Marzo 2006)

“yo creo que si ha sido el trabajo de mis compañeros que han estado aquí desde hace años, en el Proyecto Escolar se recoge la cosecha de los compañeros” (Marzo 2006)

“la mayoría de los maestros tienen detectados a los niños que ya se dan un seguimiento, prácticamente de esos alumnos que son los foquitos rojos, pero se tiene la apertura para atenderlos no reprobarlos y al contrario apoyarlos” (Marzo 2006)

“comparto también con mis compañeros de la mañana que soy maestra de primaria y aquí en la unidad comentamos que estrategias usamos y que nos funciona y viceversa” (Marzo 2006)

Entrevista nueve:

“a partir de la integración que los niños que no tengan una discapacidad tan fuerte puedan integrarse a las escuelas” (Marzo 2006)

“de alguna manera la USAER es como una ayuda de aquellos niños que llevan un ritmo diferente de aprendizaje y aquellos niños que tienen una discapacidad marcada” (Marzo 2006)

“cada caso es diferente (...) a veces quisiéramos verlos a todos, pero no nos es posible por los tiempos y por otra parte a veces tenemos que distribuir el tiempo, entonces yo siento que es el número de población y los tiempos” (Marzo 2006)

“cuando llegaron a tener dudas en la diferencia que había entre una necesidad educativa especial y un problema de aprendizaje, entonces como explicar esos temas y en las juntas de consejo técnico se abordaron esos temas de manera conceptual y dicen creo que le entendí (...) a lo mejor si tengo un problema de aprendizaje lo puedes solucionar como maestro de grupo, pero cuando es una necesidad educativa especial, entonces acudo con el de USAER” (Marzo 2006)

“aquí les abrimos un expediente del anterior maestro para que el próximo se prepare de alguna manera de cómo trabajar con él, sobre todo porque hay diferentes discapacidades, entonces, en base a eso se genera un informe previo de cómo trabajar con ese niño (...) los maestros saben como deben trabajar con cada uno de ellos, están abiertos y si tienen dudas y preguntan porque va esto, como se controla, por ejemplo con el estudio que mide los decibeles, saber si el niño me puede captar algo, entonces ellos están abiertos a las cuestiones médicas, ellos se informan” (Marzo 2006)

Entrevista diez:

“todo este tipo de situaciones se ven aquí dentro de la escuela, se comentan con el maestro de grupo, posteriormente se comentan con la directora de USAER para ver que estrategias se pueden llevar a cabo, también con trabajo social y nos ayuda en algunas acciones” (Marzo 2006)

“es una de las escuelas que tienen mayor número de alumnos con alguna necesidad, los maestros los han aceptado, aunque a veces se les hace difícil porque no saben como abordarlos aunque constantemente se les han presentado niños con alguna necesidad o discapacidad” (Marzo 2006)

“la escuela está abierta a la atención de estos niños, posiblemente al principio cause incertidumbre de cómo abordar los aprendizajes de los niños, porque generalmente vienen más bajos, habría que hacer adecuaciones, en las evaluaciones también” (Marzo 2006)

“comentamos de lo que está pasando, frecuentemente en las juntas de consejo técnico, se comparten algunas situaciones. Ha habido reuniones con la inspección y los supervisores, se han comentado casos; son espacios muy reducidos, se debería tener espacios más amplios” (Marzo 2006)

Entrevista once:

“que fuera el apoyo continuo y sobre todo de las autoridades, muchas autoridades vienen, trabajan en las juntas de consejo técnico y la asesoría nunca llega, el maestro de USAER desafortunadamente está sólo librando la batalla” (Marzo 2006)

“la escuela ha cambiado mucho, tiene una apertura muy buena, además hay mucha aceptación por los compañeros y a lo mejor les falta de cómo atender o cómo adecuar o cómo marcar en el avance, pero de que hay sensibilización si, en el director hay un apoyo total” (Marzo 2006)

“en lo que no están concientizados todavía es en la evaluación, el porque querer pasarlos sí no llevan la curricula, más que nada falta un poco de criterio para poder promover, a lo mejor ellos no observan que tienen otros avances pero que son muy significativos” (Marzo 2006).

CATEGORÍA

PRACTICA DOCENTE: “ Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros, alumnado, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro” (Fierro, 1999, p.21)

Entrevista uno:

“llevamos a cabo detecciones, las intervenciones, adecuaciones, planeación conjunta que en la práctica es difícil que se lleve a cabo esto, por situaciones de los maestros, digo, incluso por situaciones de nosotros mismos; llevamos a cabo adecuaciones curriculares, de acceso, incluso desde propósitos, desde actividades de evaluaciones” (Febrero 2006)

“todos los días estamos aprendiendo algo nuevo (...) constantemente estamos en cursos de actualización y capacitación y esto se refleja totalmente en nuestra práctica, estoy totalmente seguro que ha mejorado toda mi práctica, vamos creciendo” (Febrero 2006)

“constantemente estamos intercambiando opiniones, estrategias, métodos, actividades, todo, todo con la primaria, a fin de cuentas nuestra relación es más constante con la primaria regular que con la unidad” (Febrero 2006)

“vamos a llevar a cabo nuestro trabajo que institucionalmente, que estructuralmente corresponde, más sin embargo, también hay que darle a estos niños a estos individuos las herramientas necesarias para poder transformarse y transformar al mundo” (Febrero 2006)

“me fascina el rollo de la educación, me fascina saber que estamos moldeando gente, que bueno a lo mejor el fruto de nuestro trabajo no lo veamos nunca pero a mi me gusta la educación porque hay que estar en constante cambio (...) no hay recetas secretas en la educación y menos en la educación especial” (Febrero 2006)

Entrevista dos:

“los que estamos en la práctica si lo vemos un poco difícil que podamos lograr mucho con estos chiquitos, para mi en lo particular se necesita mucho trabajo para integrarlos” (Febrero 2006)

“si llega un niño invidente, ¿cómo le haría yo para atenderlo?, tendría que estar yo más preparada para esos niños, porque como lo atiendo?, claro que me pongo a investigar pero creo que no es lo mismo, no solucionamos los problemas pero porque nosotros no estamos bien capacitados, no tenemos la especialidad” (Febrero 2006)

“nos hace falta más preparación, más que nada estar mejor preparados, si nosotros no nos preparamos creo que podemos hacer muy poco” (Febrero 2006)

“nosotros la forma que tenemos que trabajar es, entramos a grupo, vamos a observar el trabajo que realiza la maestra, pero antes de con algunas adecuaciones que se realizaron en el grupo, para ese chiquito que estamos atendiendo y se encuentran plasmadas en el avance de la maestra de grupo (...) incluso lo hicimos desde el diagnóstico, colaborando con la maestra, para apoyarla con sus fichas desde el principio, obvio son alumnos que están desde el año pasado y tienen seguimiento (...) y así nosotros hacemos las adecuaciones” (Febrero 2006)

“tratar de hacer talleres para maestros, tratar de que otros servicios orienten a la comunidad y si ya nonos hacen caso, que vengan otras personas que tengan más voz de convencimiento” (Febrero 2006)

“ahorita que platique con Usted, a mi me gustaría que me dijera si lo ando haciendo bien, si considera que el trabajo que estamos haciendo dentro de la escuela lo estamos realizando bien” (Febrero 20069

Entrevista tres:

“no me considero una persona que pueda cumplir con todas las expectativas de un padre de familia, de un alumno, que hago lo que está en mis posibilidades y de lo que he aprendido a través de mi practica “ (Febrero 2006)

“sabía en lo teórico a que se dedicaba USAER, pero en lo práctico es totalmente diferente, cuando uno se incorpora o las exigencias de la escuela, de los maestros, la va modificando” (Febrero 2006)

“no se puede deslindar una cosa de otra, como el apoyo técnico pedagógico de la unidad, como la práctica de la primaria, eso es lo que me ha ido formando de apoyo y obviamente el trabajo de los compañeros, de ellos he aprendido muchísimo, porque además tienen experiencia” (Febrero 2006)

Entrevista cuatro:

“hacemos la planeación conjunta con los maestros de grupo, orientaciones a través de talleres, actividades dentro del aula” (Febrero 2006)

“hay algunas discapacidades que se requieren trabajar de manera individual. Si es importante hacernos sugerencias, observaciones y compartir las experiencias mejorando nuestra práctica docente como maestras de apoyo” (Febrero 2006)

Entrevista cinco:

“los atiendo de manera individual y de manera grupal, aunque lo ideal es que sea dentro del grupo porque es donde se encuentran ellos, pero para tantos niños y para una persona (...) lo que yo hago es juntar en aula a varios niños con capacidades similares y trabajar; adicional hacer una planeación con los maestros sobre competencias y llevar a cabo algunas actividades planeadas por los maestros y por mi y por la directora” (Febrero 2006)

“todos tenemos una tarea y dentro de esa tarea, tenemos que reflexionar, que es lo que se puede hacer y que es lo que no se puede hacer, reconoce que hay un reglamento, reconoce las edades de los niños, yo creo que no grandes teorías sino unos tips que cuando el maestro le parece importante los pueda retomar” (Febrero 2006)

“debe haber un liderazgo del director para que después haya liderazgo en cada uno de los maestros de apoyo” (Febrero 2006)

“estoy en una etapa de reflexión, estoy en una etapa de reacomodo, el curso pasado, la reorganización, el cambio, para mi ha sido diferente; estoy en ese proceso de aprender, como una tacita de té que se vuelve a llenar con otras expectativas, con otros propósitos, con otras formas de pensar y tomar lo que se puede llevar a cabo, esto me ha abierto la posibilidad de decir que aunque parezca imposible pueda decir, que se pueden hacer las cosas sobre todo con los niños con n.e.e.” (Febrero 2006)

Entrevista seis:

“debemos actualizarnos día a día (...) hay que capacitarnos día a día” (Febrero 2006)

“ahorita que voy a tener cambio de escuela, voy a ponerme al corriente con los datos de los alumnos, de horarios, de la forma de planear de los maestros, como se realiza la planeación diaria etc.” (Febrero 2006)

Entrevista siete:

“despues de la jornada hago esa introspección y me voy dando cuenta en que estoy fallando y que puedo modificar para beneficiar a los niños. Yo creo que el poder evaluar que tanto estoy beneficiando y que tanto impacto tiene en los niños, yo siempre me pregunto que tanto están aprendiendo los niños, que tanto si están desarrollando sus competencias o sea, estar haciendo un análisis de todo” (Marzo 2006)

“a mi no me gusta quedarme con dudas, me da miedo el no saber, entonces comparto con mis compañeros maestros, ellos me apoyan me orientan; también pido apoyo al director de USAER y el de la primaria. Si no sé, entonces voy a tomar cursos o busco en la biblioteca pero no me gusta quedarme con dudas” (Marzo 2006)

“con los maestros que se puede trabajar en conjunto con respecto a la planeación, se han realizado las adecuaciones curriculares no con todos los maestros” (Marzo 2006)

“yo creo que he aprendido mucho, me falta mucho por aprender. Creo que he apoyado a muchos niños, de eso si resiento muy satisfecha, pero creo que en mi práctica docente aún me falta” (Marzo 2006)

Entrevista ocho:

“a mi me ha ayudado mucho porque era muy rígida y desde que trabajo con USAER me di cuenta de que tenía mucha diversidad en el trabajo; USAER me ha dado muchos cambio apoyando a los niños con n.e.e.” (Marzo 2006)

“lo del aprendizaje de las competencias me mueve mucho el tapete todavía, no le entiendo, estoy intentando” (Marzo 2006)

“platico con las maestras que lo saben y que me saquen de mi ignorancia y luego me voy a grupos. Mi ignorancia la demuestro porque quiero crecer, entonces con esas dificultades trato de compartir con mis compañeros y dar frutos con mis niños” (Marzo 2006)

Entrevista nueve:

“mi práctica si responde a las cuestiones metodológicas, a lo mejor no en todo pero en algunas cosas sí, porque a veces es difícil abarcar todo” (Marzo 2006)

“ellos tienen manejan más cuestiones y tienen más experiencia y manejan más actividades y las discapacidades y de alguna manera las actividades, por ejemplo, uno dice, ah ésta actividad me funcionó (...) de alguna manera como que compartes las actividades” (Marzo 2006)

“es una de las profesiones más bonitas, sobre todo porque como estamos con niños, nos contagian su energía, su entusiasmo y aparte aprendemos muchas cosas de ellos que a veces olvidamos” (Marzo 2006)

Entrevista diez:

“darle atención a los niños, ya sea dentro del grupo o fuera del grupo cuando se requiera; darle apoyo al maestro en cuanto a algunas orientaciones que ellos requieran, este, darle orientaciones a los padres con platicas u orientaciones individuales y hacer de alguna manera si se requiere de algunas canalizaciones a otras instituciones para hacer alguna valoración médica” (Marzo 2006)

“si necesito actualizarme, pero ya son cosas personales, no porque no haya cursos, son ya cuestiones personales de mi vida, yo quisiera actualizarme pero ahorita no puedo hacerlo en este momento” (Marzo 2006)

“mi compañera tiene mucha experiencia y me ha retroalimentado mucho, yo estaba en una escuela que estaba sola, era la única de USAER y a lo mejor no se visualizan muchas cosas, no se tiene otro punto de vista” (Marzo 2006)

Entrevista once:

“me siento a gusto a pesar de que no llego a cubrir todo lo que demanda, yo observo, le repito hay mucha demanda. Además me gusta mucho la escuela y me gusta mucho mi trabajo, a esta escuela la he visto crecer” (Marzo 2006)

“ellos vienen, yo voy, a lo mejor en el aspecto de materiales, a lo mejor en los programas, uno no sabe todo, a veces lo nuevo como los proyectos de aula, entonces uno trata de orientarlos pero a veces uno sale orientado” (Marzo 2006)

4.4 INTERPRETACIÓN DE DATOS

Para la interpretación de datos se retomará la información arrojada tanto por los cuestionarios como por las entrevistas, ampliando o confirmando con ambos instrumentos. Cada una de las preguntas de cada uno de ellos, están relacionadas intencionalmente con alguna de las cuatro categorías analíticas: Política Educativa, Modernización educativa, Integración educativa y Práctica docente; a partir de las cuales, se irá sistematizando toda la información obtenida.

Así, aún cuando en su contenido global de cada instrumento podemos encontrar información sobre diversos aspectos, para nuestros fines se hicieron recortes, centrando la información por pregunta en función de las categorías de análisis.

En la muestra de población trabajada el 60% tienen de 7 años en adelante laborando como maestros de USAER, lo que implica que han vivenciado el mayor tiempo la reorientación de los servicios desde su inicio. Han estado en funciones conociendo y operando la política educativa que institucionalmente corresponden a la modalidad de educación especial.

Se considera a la Política Educativa como categoría de análisis, entendida como:

El conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el Sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de ese sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones” (Latapí, 1980, p.45)

A partir de dicha conceptualización se indagó sobre el conocimiento que tienen los maestros sobre los planteamientos institucionales del propósito que cumple la USAER y las funciones que deberán desempeñar a través de algunas preguntas que se realizaron dirigidas a dichos aspectos.

En ese sentido, en cuánto al propósito se encontró que existe confusión con respecto al mismo, la mayoría señalan que es apoyar alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) con o sin discapacidad, mientras que otros establecen dos grupos de alumnos en atención, los que tienen n.e.e. y los que tienen discapacidad y los menos, señalan el apoyo a alumnos con rezago escolar y problemas de aprendizaje.

“La ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, promovió que en ocasiones se sustituyera el término discapacidad” (S.E.P., 2004, p.28) ó problemas de aprendizaje.

Este concepto es central para la práctica docente del maestro de USAER ya que como sea entendido se proyectará en la misma. Institucionalmente se considera que las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo y relativas, es decir, pueden partir de la inadecuada interacción en algún contexto (familia, escuela, aula), de tal manera que las dificultades en el aprendizaje que se presenten, no necesariamente tienen que estar centradas en el alumno y relativas

porque al estar en un contexto favorable podrían desaparecer dichas necesidades educativas especiales.

La información arrojada denota la confusión que todavía existe con respecto al concepto, incidiendo esto en el señalamiento de sus funciones.

Al definir las, un 50% sólo reiteran el propósito de la USAER y de este porcentaje el 30% contempla el desempeño de sus funciones dirigidas a los alumnos, maestros y padres de familia, mientras que un 20% sólo identifica a los alumnos.

También es significativo que el otro 50% de la población total no haya señalado sus funciones (en el cuestionario), siendo indicador también esto de confusión reflejada en las funciones.

Institucionalmente se señalan las siguientes funciones:

- El trabajo colaborativo con el profesor de grupo para el diseño de estrategias de atención psicopedagógica, tomando en cuenta estilo y ritmo de aprendizaje del alumno.
- Orientación a los padres de familia y a la comunidad educativa.
- Apoyo a la transformación de las prácticas profesionales y la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (D.E.E.,2003,p.29)

Es importante señalar que ante la indefinición de las funciones que debe cumplir el maestro de USAER, a veces, se le asignan algunas que no le corresponden, como el cuidar grupos y/o actividades administrativas. Con relación a esto, algún maestro mencionó la necesidad de replantear que tipo de apoyo se debe brindar.

Los planteamientos hechos por los maestros de la población muestra, relacionados con el marco institucional de la USAER, se encontraron salpicados por conceptos manejados en el discurso que fundamenta la modernización educativa, como calidad, equidad e inclusión, sin llegar a un sustento de los mismos.

Otro aspecto que es retomado por los maestros población muestra es lo referente a la conformación de recursos humanos de la USAER. Con fundamento

institucional señalaban que la unidad debería estar conformada por diferentes profesionales para realizarse un trabajo interdisciplinario; sin embargo, conforme han pasado los años en la reorientación operativa, cada vez faltan más profesionales (trabajo social, maestro de lenguaje, Psicología), repercutiendo esto en la calidad de la atención brindada por la USAER.

Con relación a ello los maestros señalan:

“si no tenemos todo el equipo interdisciplinario, queda trunca nuestra labor (...) se lleva a cabo con las limitaciones de nuestra infraestructura humana”. (Entrevista 1, Febrero 2006)

“se contaba con más personal, había terapeuta de lenguaje, había psicología y podían atender los casos ó uno podría tener sugerencias, aunque viniera cada 8 días (...) pero había esa planeación”. (Entrevista 11, Marzo 2006)

Institucionalmente se plantea el Programa de Apoyo Interdisciplinario en el que cada profesional planteará “acciones específicas y sistemáticas a fin de optimizar el cumplimiento de sus funciones” (D.E.E., 2002, p.37).

Aún con la ausencia de dichos profesionales, el maestro de apoyo lleva a cabo su trabajo enfrentando las repercusiones de la ausencia del punto de vista de otros profesionales.

Es relevante señalar que en el análisis de la información vertida en el discurso de los maestros, se encontró que mencionan conceptos de la política educativa actuales como integración educativa, inclusión, proyecto escolar y escuela abierta. Esto de alguna manera refleja como han asimilado conceptos básicos de dichas políticas, sin garantizar esto la comprensión de los mismos.

Parte de los planteamientos de la política educativa fue el cuestionar específicamente lo que conocen sobre la Modernización educativa. Ésta se consideró como otra de las categorías de análisis, por ello, se puntualiza que la entendemos como:

Reforma educativa encaminada a realizar cambios de tipo estructural en el sector educativo basados en la participación, eficiencia y calidad con el propósito de alcanzar la competitividad y productividad necesaria a los requerimientos actuales. Para ello se requiere la concertación y consenso entre sus diferentes actores.

De la información arrojada se encontró que la mayoría de los maestros la relacionaron con aspectos innovadores de su práctica docente, como enciclopedia, proyectos de aula, Integración, nueva escuela urbana, cambios en los planes y programas, competencias y trabajo colegiado.

Esto evidencia que no hay en los maestros un conocimiento que sustente lo que es la Modernización Educativa. Sólo dos maestros la relacionaron con aspectos teóricos como el Estado, sociedad y globalización:

“tiene que ver con las necesidades del Estado, con aquel tipo de población que necesita el Estado para funcionar bien la sociedad” (Entrevista 1, Febrero 2006).

“a partir de la Modernización Educativa, podemos comprender sobre la globalización, el impacto que tiene (...) de integrar a toda la comunidad, a todos los alumnos para que (...) puedan ser (...) personas productivas” (Entrevista 4, Febrero 2006)

Cómo ya se señaló, los maestros en su mayoría relacionan la Modernización Educativa con las innovaciones pedagógicas, alejados de los fundamentos teóricos sobre la misma, implicando que sólo algunos identifiquen con claridad el impacto que ha tenido en su profesión como docentes.

Otros maestros, los menos, mencionan no saber nada sobre la Modernización Educativa y que tendrán que investigar sobre ella.

Al relacionarla con su actuación profesional cotidiana, se considera que “su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios” (Fierro, et. al. 1999, p.20)

En ese sentido, cuando se plantea institucionalmente la Integración Educativa, entendiéndola como:

Estrategia metodológica para lograr educación básica de calidad para todos basada en el derecho que tienen todos los alumnos al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje, respondiendo así a los principios de equidad y justicia a fin de generar una sociedad más justa, solidaria y abierta a la diversidad.

Con relación a ella, se encontró que un 50% de los maestros señalan que a partir de la Integración educativa la escuela ha cambiado dando apertura a los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo resultado del trabajo que se ha venido realizando en todos estos años desde que se inició la reorientación operativa de los servicios de educación especial.

Ahora se habla de una escuela abierta, escuela con apertura a todos, escuela inclusiva, sin embargo, hay algunas que aceptan el ingreso de dichos alumnos, sólo por normatividad, lo que genera solamente una integración escolar pero no educativa. Esto es, asisten a la escuela pero sin ser atendidos en el aula por el maestro de grupo. Aún rechazan a esta población teniendo una actitud de desinterés profesional hacia ellos.

Pese a esto, la mayoría coincide en que se han tenido avances importantes en el proceso de integración educativa en la escuela en la que prevalece la aceptación no sólo como ingreso sino también desde la dinámica de trabajo en aula.

Para tener dicho avance, todos los maestros señalan que debe haber un trabajo colaborativo entre los que conforman la comunidad escolar: maestro de grupo, maestro de apoyo, director y padres de familia.

Esto obedece a que “se impulsa un modelo de gestión colegiado que desplace a la gestión autocrática y burocrática, con el objeto de mejorar los servicios” (Noriega, 2000, p. 50), de ahí que se establezca la dinámica de colaboración entre todos los actores que conforman la escuela como institución y de manera específica entre el maestro de apoyo y el maestro de grupo.

En cuánto a ello, la información arroja que un 50% de los maestros señalan que logran un trabajo conjunto con la mayoría de los maestros frente a grupo,

conforme han pasado los años se ha tenido mayor acercamiento profesional con ellos.

En relación a ello se señala:

La forma más coherente de afrontar con garantías de éxito el proyecto de integración es hacerla a través de la colaboración pedagógica del profesorado en equipos de trabajo y en los servicios de apoyo pedagógico.

Los problemas reales que genera la integración raramente se pueden afrontar como empresa estrictamente personal; lo lógico es concebirlas como un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinario. (López y Guerrero 1993, p.69)

La información arrojada por los maestros, señala que deben establecer comunicación constante con toda la comunidad escolar a través de diferentes canales formales e informales.

Uno de los más recurrentes es a partir de la planeación conjunta, en la que se deben llegar a acuerdos que se traducen en establecer estrategias de atención y adecuaciones curriculares dirigidas a los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) sin dejar de beneficiar a todo el grupo.

Esto no exenta de que deje de haber todavía maestros de grupo que se resistan a dicha forma de trabajo, considerando que el trabajo aislado formó parte del esquema organizativo de la escuela tradicional. “Uno de los rasgos más significativos del desempeño profesional de los docentes es su carácter individual. Este tipo de organización (...) no estimula la discusión ni la co-responsabilidad por los resultados. (Tedesco, 2000, p. 170)

Con el director de la escuela es necesario informarle constantemente sobre las acciones de la USAER.

Con los padres de familia se realizan orientaciones en relación al manejo de los alumnos con n.e.e. a través de talleres y/o pláticas grupales e individuales.

El lograr un trabajo colaborativo compromete a todos los que conforman la comunidad escolar, siendo corresponsables de la atención educativa que brinda la escuela.

En ese sentido, los maestros de la población muestra, como ya se señaló anteriormente, se encuentra establecido institucionalmente la existencia del equipo paradocente como parte de la USAER, siendo que en la realidad no cuentan con el apoyo de dichos profesionales, lo que repercute en su trabajo al no contar con un punto de vista profesional que complemente la visión de la problemática del alumno.

Otra de las dificultades que mencionan para lograr ese trabajo conjunto, es la falta de tiempos formales preestablecidos.

Mencionan que sólo cuentan con tiempos informales, lo cuál, no garantiza que el trabajo se realice de manera sistemática y con la calidad necesaria que se requiere. Uno de los maestros mencionó al respecto que “las compañeras me buscan en su tiempo de educación física o de artes plásticas” (Entrevista 2, Febrero 2006)

El único espacio y tiempo formal con el que se cuenta para abordar la atención de los alumnos con n.e.e., son las juntas de consejo técnico. Este espacio permite que se analicen y tomen decisiones con respecto a dichos alumnos, implicando no solamente acuerdos con algún maestro en particular, sino también como escuela, de tal manera que todos estén enterados. También en dichas juntas, el maestro de USAER utiliza este espacio y tiempo para sugerir estrategias de atención considerando la diversidad en la población de alumnos, ya que aún hay maestros que tienden a dar una atención homogénea.

“Si la escuela básica debe ser, por principio de derecho, incluyente tendrá que asumir metodologías flexibles ante una población cada vez más heterogénea” (D.E.E., 1994, p. 6).

Los maestros de la muestra población, señalan que el tiempo otorgado a las Juntas de Consejo Técnico es insuficiente para abordar lo necesario.

Otro aspecto relevante que mencionaron los maestros, es la problemática con respecto a la evaluación en los niños con n.e.e., ya que consideran que no hay

criterio en los maestros de grupo para realizar las adecuaciones necesarias en la evaluación, tomando como referencia los avances que va teniendo el alumno con n.e.e., que no podrían ser equiparados con todo el grupo, sino con el mismo alumno alcanzando avances significativos.

En ese sentido, actualmente la evaluación “ya no está en el producto final, sino en el propio proceso para rectificar y tomar decisiones intermedias adecuadas y oportunas”. (Idem.)

Entonces aún siendo de gran importancia la evaluación del aprendizaje de los alumnos con n.e.e. los maestros frente a grupo manifiestan falta de criterios para proceder sobre este aspecto.

Otro de los instrumentos institucionales relevantes para la planeación es el Proyecto Escolar, donde se deben acordar como escuela los aspectos del proceso de atención de los alumnos con n.e.e., sin embargo en la información arrojada por los maestros de la población muestra, es significativo que la mayoría no lo hayan mencionado, cuando se enfatiza que tienen “una importante función en el análisis y la confección de los proyectos educativos” (Puigdellivoll, 1988, p.149).

Institucionalmente se plantea al Proyecto escolar como el instrumento donde se articulan “el currículo, la gestión escolar, la atención a la diversidad y las propuestas de enseñanza y aprendizaje en una escuela integradora” (S.E.P, s/f p. 2). Este último aspecto, el del proceso de enseñanza-aprendizaje se indagó a través de la categoría Práctica docente, entendiéndose ésta como:

Praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnado, autoridades educativas y padres de familia- así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro” (Fierro, et. al., 1999, p.21)

De la información arrojada se encontró que un 80% de los maestros consideran que su práctica docente responde a los planteamientos teórico-metodológicos de

la Integración Educativa, aunque especificaron que no totalmente, ya que las demandas tanto de la escuela como de los maestros de grupo van cambiando permanentemente y ellos (los maestros de apoyo) no lo saben todo. Debido a ello reconocen que se deben preparar constantemente.

El otro 20% responden que no, ya que llegan a atender el rezago escolar, considerando que no estén bien definidas sus funciones.

De manera general, señalan que para atender a los alumnos con n.e.e., es necesario realizar la planeación en conjunto con los maestros regulares, siendo difícil llevarlo a cabo en la práctica, debido a los pocos tiempos establecidos formalmente para ello, aunque institucionalmente se plantee como una de sus funciones principales.

Cuando se habla de trabajo colaborativo con el maestro frente a grupo, Puigdemívol (1988), enfatiza que ello implica llegar a un “acuerdo valorativo” entre ambos, ya que se realiza una “tarea de búsqueda del significado de las dificultades del alumno y de las conductas que se derivan de ellas”, generando una primera evaluación del alumno.

Posteriormente en el proceso de intervención se realiza desde el aula regular preferentemente, sin embargo, consideran que hay ciertos alumnos con alguna discapacidad que requieren trabajo individual, en aula de apoyo. De ahí que llegan a trabajar en ambas opciones.

En relación a ello se señala que:

El concepto de aula de educación especial ha evolucionado desde su primera acepción de aula paralela a tiempo completo, hacía una concepción como recurso integrado en la escuela para favorecer la atención de las necesidades educativas de los alumnos que difícilmente pueden ser cubiertas únicamente con actividad habitualmente desarrollada en aulas ordinarias. (Puidellivol, 1988, p. 145)

En el aula de apoyo se trabaja en base a las adecuaciones curriculares que responden de manera específica a las necesidades de aprendizaje de los alumnos

con n.e.e.. Dichas adecuaciones podrán ser en contenidos, propósitos y evaluación.

Considerando que pueden atender alumnos con diferentes necesidades de aprendizaje según la discapacidad presentada, todos los maestros de la población muestra, coinciden en señalar que requieren actualizarse y capacitarse permanentemente.

La atención educativa a la diversidad les exige “un nivel de profesionalismo significativamente más alto y distinto del actual, por parte del personal docente” (Tedesco, 2000, p.104). Por ello también están obligados a investigar, informarse y asistir a cursos.

Al no tener una formación como especialista hace la atención más difícil.

Ante los cambios en su práctica docente, la actualización en los docentes es de suma importancia, siendo atendido este aspecto “tanto por instancias estatales (...) como por instancias federales, mediante los cursos estatales de actualización” (S.E.P., 2002, p. 21).

Otra manera de mejorar la práctica docente- señalan los maestros- es mediante el intercambio profesional y reflexión sobre el quehacer cotidiano.

En cuanto al intercambio profesional, señala la mayoría que comparten más con los maestros de la primaria que con los colegas de la propia USAER. Se comparten estrategias, actividades, experiencias etc. y cada uno aprende de los demás.

El reto de atender la diversidad, requiere la socialización de “las creencias y teorías prácticas sobre la educación” (Giméno,1988, p. 118) entre los docentes de tal manera que se produzca un proceso de retroalimentación entre todos.

En esa misma perspectiva de mejorar la práctica, algunos de ellos mencionaron la reflexión sobre lo que hacen cotidianamente para lograrlo.

“...todos tenemos una tarea y dentro de esa tarea, tenemos que reflexionar” (Entrevista 5, Febrero 2006).

Desde el marco institucional, se plantea que “mediante un proceso de reflexión y análisis en y sobre la propia actividad profesional” (S.E.P. s/f, p.39), se genera un

fortalecimiento y crecimiento de la misma. Para ello se “requieren elementos conceptuales sobre los que sea posible que la analicen” (Idem.)

En ese sentido se considera que no es suficiente pretender la reflexión, sino que es requerible acceder a un marco teórico que sustente la práctica docente. Así, problematizar sobre ella “implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (Giméno y Pérez 1995, p. 417).

En relación a ello el discurso de una maestra lo ilustra mencionando que:

“...hago esa introspección y me voy dando cuenta en que estoy fallando y que puedo modificar para beneficiar a los niños. Yo creo que el poder evaluar que tanto estoy beneficiando y que tanto impacto tiene en los niños, yo siempre me pregunto que tanto están aprendiendo (...) si están desarrollando sus competencias o sea estar haciendo un análisis de todo” (Entrevista 7 ,Marzo 2006)

“...que es lo que se puede hacer, que es lo que no se puede hacer; reconoce que hay un reglamento” (Entrevista 5, Febrero 2006)

La reflexión sobre la práctica docente nos remite a “reconstruir su dimensión histórica, (...) se inscribe en un determinado tiempo que les confiere un significado (...), historias: personal, profesional (...) de la escuela (...) del sistema educativo, de diferentes movimientos (...) historia social” (Parga, 1994, p.13)

A partir de dicha dimensión, la práctica es configurada tanto instrumentalmente como en sus fines.

El proceso de reflexión se genera en la práctica de los maestros de USAER, a la par de que ellos a su vez sean facilitadores del mismo proceso en los maestros de grupo de manera individual y colectivo.

Una maestra señala:

“...yo creo que en cada una de las unidades debe haber un liderazgo del director, para que después haya liderazgo en cada uno de los maestros de apoyo” (Entrevista 5, Febrero 2006)

Desde el marco institucional se plantea que:

El compromiso y la participación activa de los educadores (...) se requiere que estos permanentemente reflexionen sobre su propia labor, se precisa que organicen las actividades de acuerdo con los propósitos que tanto él como la comunidad escolar han determinado, de manera colegiada, a través de su Proyecto escolar, proyecto que refleja los propósitos, compromisos, responsabilidades, metas y acciones a realizar para la misma comunidad escolar; es necesario que también evalúen sus propias acciones de modo tal que con ellos se permita enmendar desaciertos. (S.E.P.,1997, p. 178-179).

Podemos resumir que en la práctica docente del maestro de USAER, se ven reflejados aspectos organizativos y conceptuales propios del sustento teórico de la Integración Educativa. Con respecto al primer aspecto, es configurada congruentemente con el modelo de gestión basado en la participación activa de todos los actores de la comunidad escolar y con los planteamientos de autonomía tanto en el desempeño de los docentes como la escuela como institución de tal a manera que se comprometan ambos con la rendición de resultados en función de la calidad educativa.

Esto también implica la profesionalización de su práctica docente, buscando enfrentar los retos que implica la atención de la diversidad que conlleva la solución de situaciones problemáticas y diferentes.

En busca de esa mejora profesional es que cobra relevancia la práctica reflexiva, sosteniendo que a partir de ella se generarán los cambios necesarios en la misma, además de innovar metodológicamente dando respuesta a la atención educativa de la diversidad.

CONCLUSIONES

La problemática aquí desarrollada se abordó mediante un estudio interpretativo que buscó indagar cómo actualmente se ha instituido el desempeño del docente de USAER a partir de la política de Modernización Educativa en México, identificando los enclaves entre la información brindada por los docentes y los planteamientos sustanciales de dicha política

Este se complementó mediante la investigación documental, de tal manera que nos permitiera conocer lo acontecido históricamente y develar el sustento de los planteamientos del proceso de modernización llevado en nuestro país. Esto se hizo desde la globalización y el análisis del modelo neoliberal, considerándolo como el marco referencial internacional de tal manera que se identifiquen las líneas directrices que guiaron los cambios estructurales que se iniciaron en todas las esferas (económica, política y social) de la sociedad mexicana. Por ello, y sin la intención de que sea repetitivo, señalaremos de manera sintética pero sustancial dicho marco referencial como apoyo para engarzarlo con la información vertida por los docentes que conformaron la población muestra.

En ese sentido podemos señalar que actualmente estamos frente a una nueva configuración societal que ha impactado en todas sus esferas.

En el aspecto económico rige el modelo neoliberal el que se fundamenta en el mercado libre bajo las exigencias de la productividad, capacidad de innovación y competitividad.

Factor determinante en la economía y propio de estos tiempos es el avance tecnológico en los medios de comunicación e informática ya que esto permitió desterritorializar los mercados, creando procesos económicos volátiles, permanentes y globales. Así el mundo de las finanzas es “inmaterial, inmediato, permanente y planetario. Se intercambian instantáneamente día y noche datos de un extremo a otro de la tierra” (Estefanía, 1996, p.15).

Con el avance tecnológico el modo de producción actual es el informacionalismo, que se basa en la acumulación de conocimiento e información, siendo estos mismos, la fuente de productividad ya que generan procesos cada vez más

complejos. (Giddens, 1988, p.43). La búsqueda de conocimiento e información es lo que caracteriza a la función de la producción tecnológica en el Informacionalismo.

Ante los planteamientos de este modelo económico, su principal oponente es el Estado benefactor que prevalecía en beneficio del sector social. Ahora con los planteamientos de eficacia se replantea su actuación con respecto a dicho sector realizando recortes financieros al mismo.

De igual importancia era destrabar las regulaciones gubernamentales, que hasta el momento existían para favorecer la inversión privada. Sustentando esto, en que esta última puede hacer frente a las inversiones requeridas ya que el Estado adolece de ineficacia, burocratismo y corrupción.

Así la racionalidad del modelo neoliberal replantea la gobernabilidad que hasta entonces venía aplicando el Estado.

En cuanto a las implicaciones sociales, desde este modelo económico, existe “un reconocimiento explícito de la necesidad de la desigualdad y la iniquidad como valores positivos que garantizan el desarrollo y la misma sobrevivencia de la humanidad”. (Ramos, 2002, p 115).

Bajo dichos planteamientos se conforma un sistema social desigual considerado como un orden natural (Estefanía, 1996, p. 85).

Otro de los aspectos que favorece dicha desigualdad, son los cambios que se han tenido en el aspecto laboral, el que se caracteriza por la productividad flexible, ya que se busca un consumo diversificado, artículos cada vez más adaptados a las necesidades de diferentes sectores.

Esto es, que los patrones son cambiantes tanto el producto como los procesos de elaboración, de ahí que el desempeño laboral deba ser flexible, generando al interior de los puestos de trabajo segmentación y segregación. Esto socialmente se traduce en exclusión (Tedesco. 2000, p. 67).

Parte de los efectos en esta esfera está el recorte financiero que se le hace, por considerarse inversión infructuosa. Efectos de dicho recorte impactan al sector educativo.

Los planteamientos del modelo neoliberal son concretados a través de organismos internacionales (BM, OCDE, UNESCO) que bajo la relación de poder entre los diferentes países, les asignan funciones a su sector educativo a través de las directrices que dictan y que son las que orientan las Políticas educativas de cada país.

Las políticas del Banco Mundial y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico dirigidas a la educación consideran a ésta rentable, invirtiendo en ella para obtener fuerza de trabajo productiva.

Se busca la eficiencia del sistema educativo, lo que implica un cambio de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se busca la equidad no sólo como cobertura sino como calidad.

La UNESCO comparte las metas de calidad y equidad, pero con propósitos diferentes, busca a través de la educación que todos individuos tengan aprendizajes efectivos para la vida y con la posibilidad de comprender al otro, contribuyendo así a la paz entre naciones.

Los planteamientos del modelo neoliberal son implementados en nuestro país de manera intencionada por el gobierno salinista a través de una reforma estructural de largo alcance dirigida a todas las esferas de la sociedad.

Dicha reforma busca implementarse bajo las condiciones económicas-políticas propias de nuestro país.

El escenario económico era de estancamiento e inflación, por lo cual el gobierno propone mayores controles, favorece la privatización y reduce la intervención del Estado. Todo ello con la finalidad primero, de superar la crisis económica y después “configurar una economía más abierta, competitiva y eficiente” (Garrido, 1991, p. 17).

El gobierno se propone que el país se modernice para elevar el nivel de competitividad internacional, por lo cuál brinda un apoyo decidido al capital privado flexibilizando los controles gubernamentales y favorece la producción hacia el exterior.

En la implementación de dichas acciones gubernamentales se enfrenta a los intereses de diferentes sectores que buscan su participación, esta lucha se ha materializado en el terreno electoral.

De manera específica tenemos un escenario nacional en crisis tanto en lo económico como en lo político. En ambos prevalecen esquemas tradicionales basados en el corporativismo y corrupción sosteniendo estructuras anquilosadas resistentes al cambio.

En este particular escenario nacional y como parte de la gran reforma de modernización en México surge el planteamiento de transformación estructural también del Sector Educativo.

La transformación de los sistemas educativos, según Carlos Tedesco (2000), en América Latina se comenzó por el cambio institucional y luego por otras áreas, se puso el acento en los aspectos de gestión y procedimientos (p.99).

Con relación a ello, en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, se plantea que “modernizar la educación (...) es (...) romper usos e inercias para innovar prácticas (...) y adaptarse a un mundo dinámico. (...), esto significa una nueva relación entre las instancias gubernamentales y la sociedad civil” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 17).

Este planteamiento de cambio institucional fue proyectado desde el interior de todo el Sistema Educativo hasta la escuela como institución. Con relación a ello se señala que:

Se configura una nueva forma de escuela. Es decir, el nuevo régimen de la gestión, (...) desplaza las responsabilidades al micronivel (...) la retórica de la gestión propone que la escuela involucre a los padres (...), traduce los significados de participación y corresponsabilidad a la provisión de recursos materiales, para “cumplir” las responsabilidades de que el Estado “devuelve a la sociedad” y evalúa a las escuelas (Jiménez, 2003, p. 612).

El planteamiento de la nueva escuela deberá replantear su organización institucional, las tradicionales estrategias de atención homogeneizadoras y los contenidos curriculares para dar paso a la escuela integradora.

Dicha institución se le considera desde las políticas educativas como el espacio institucional privilegiado que contribuirá a la modernización del país.

Los planteamientos de reforma institucional en otro momento dan cabida a los cambios pedagógicos a través de “la definición de proyectos institucionales, (...) la capacidad de innovar, la mayor diversidad de procesos pedagógicos adaptados a la diversidad social y cultural de la población” (Tedesco, 2000, p.101).

La escuela nueva también busca responder a los reclamos democráticos y pluralistas que caracterizan a la sociedad actual. “En una sociedad pluralista se han de aceptar las diferencias y las heterogeneidades de las personas como potencialmente para que la sociedad avance y llegue a ser éticamente madura” (López y Guerero 1993, p.41).

Los planteamientos institucionales favorecen la atención educativa diversificada, tratando de erradicar la atención homogeneizadora, desde la cual la educación era “organizada sobre la base de ignorar (...) características que definen las condiciones y las posibilidades de cada uno en relación al aprendizaje, al desarrollo de la inteligencia y de las capacidades personales. La ignorancia de estos factores fue entendida como una condición de justicia”. (Ibid. p.141)

Actualmente los planteamientos institucionales buscan la justicia educativa no sólo como cobertura, sino como calidad en la atención.

En este sentido cobra especial relevancia la educación básica, ya que se le considera como el motor del cambio. “La educación básica ha sido un instrumento para fomentar el progreso personal y social y para combatir la desigualdad” (SEP, 2004, p. 9).

Los cambios buscados para la educación básica, son concretados con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992 (ANMEB) entre el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación, gobiernos estatales y gobierno federal.

Las líneas que conforman dicho acuerdo, tienen la finalidad de transformar estructuralmente a la educación básica, bajo los supuestos de Calidad y Cobertura.

La educación básica ahora deberá favorecer la conformación de “habilidades que permiten comprender elementalmente el conocimiento y que sirven de apoyo para la vida práctica, favoreciendo de manera racional en el hombre una actitud reflexiva razonada y crítica” (Alvarado, 1995, p.41).

Además de fortalecer “el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral, reforzar el aprendizaje de las matemáticas (Ibid. p. 38) también deberá garantizar la formación del sujeto en la sociedad modernizada. Así, la educación básica está orientada por una racionalidad económica-política basada instrumentalmente para el mercado e ideológicamente para el desempeño ciudadano.

Con respecto a este último aspecto, lo diferencial de estos tiempos es que es el propio individuo que deberá realizar la tarea de constituirse a si mismo, de ahí la importancia de la educación básica.

Al referirse a la sociedad moderna se debe orientar que no se caracteriza sólo por la incorporación de la racionalidad instrumental y el progreso técnico, sino también por ser un conjunto orgánico de ciudadanos, capaz de reflexionar sobre sí mismos, de determinar sus demandas, de integrarse internamente, de responder a un entorno cambiante y resolver problemas complejos” (CEPAL-UNESCO, 1992, p. 157).

En esa perspectiva, surge el planteamiento de la Integración Educativa como parte de las transformaciones a la educación básica. A partir de ello en los servicios de educación especial se genera “el tránsito de la atención (...) clínica y terapéutica hacia una atención educativa (...), los servicios de educación especial han experimentado un proceso de transformación (...) como un servicio de apoyo a las escuelas.” (S.E.P., 2004. p. 11).

Bajo dichos cambios, la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como servicio de educación especial se le considera actualmente como:

Un servicio de apoyo para la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y aptitudes sobresalientes (...). Impulsa y colabora en el proceso de mejora y transformación de los contextos escolares, proporcionando apoyos técnicos y metodológicos que garanticen una atención con calidad” (S.E.P., 2006, p. 32).

El trabajo que realiza la USAER, coyunturalmente cobra relevancia, ya que al establecerlo en la escuela regular como nuevo contexto, se busca que éste funcione como detonador para el cambio.

Con los cambios en la educación básica ahora se demanda “un maestro cada vez más preparado para enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento (...) así como dispuesto a contribuir a la construcción de nuevos conocimientos desde una perspectiva transdisciplinar” (Fierro, et. al.,1999, p.18).

De manera general, los cambios estructurales en el Sistema Educativo son:

- cambios en la gestión educativa, basada en la participación y autonomía
- La profesionalización de los docentes mediante la actualización permanente
- Los fines de la educación se centran en la formación de habilidades cognitivas racionales instrumentales que permitan al individuo enfrentar los cambios constantes en la sociedad actual
- Opera pedagógicamente el modelo de competencias
- Evaluación por estándares durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Servicios educativos basados en la calidad y equidad
- Diversificación de fuentes de financiamiento a la educación
- Cultura de rendición de cuentas
- Aumento en la privatización de los servicios educativos
- Descentralización de los servicios educativos.

A partir de revisar sintéticamente los cambios estructurales planteados en el sector educativo por la Modernización Educativa, podemos señalar los hallazgos

encontrados a través de análisis interpretativo, dando cuenta de la práctica docente del maestro de USAER que se ha instituido después de un poco más de una década que dio inicio la modernización.

El maestro de USAER debió replantear su práctica docente desde otro marco conceptual, organizativo e instrumental, implicando esto rehacerse profesionalmente cambiando sus esquemas de trabajo y compartir estos cambios con el maestro de escuela regular representando aún mayor dificultad.

De ello se encontró los siguientes planteamientos:

- La connotación institucional del concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) ha sido comprendida de diversas maneras proyectándose esto operativamente en la definición de la población a atender por el maestro de USAER.
- En el sustento conceptual de la práctica docente del maestro de USAER, es de relevancia el concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.), ya que éste al concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera interactiva con diferentes contextos (familia, escuela, aula) delinea su práctica proyectándola hacia todos ellos.
- Las transformaciones planteadas institucionalmente para la educación especial generaron incertidumbre e inestabilidad en el desempeño del maestro de USAER, lo cuál lo lleva a realizar actividades que no le corresponden, se plantea la necesidad de cuestionar el tipo de apoyo que se debe brindar.
- Institucionalmente se plantea un trabajo interdisciplinario, sin embargo, en la realidad prevalece la ausencia de recursos humanos, lo que hace cuestionar la calidad de los servicios.
- El discurso del maestro de USAER se encuentra salpicado de conceptos centrales de la política educativa.
- Los maestros de USAER, relacionan la Modernización Educativa con las innovaciones pedagógicas (enciclomedia, proyectos de aula, Integración

Educativa, cambios en los planes y programas, competencias), alejados de los fundamentos económico-políticos que la generan, por lo que no logran identificar con claridad el impacto en su desempeño profesional.

- Con el planteamiento de la Integración Educativa como política, se han tenido cambios estructurales en la escuela, surgiendo un replanteamiento de la misma. Orientada en congruencia con la política de “Educación para Todos”.
- En la nueva escuela se propugna por una atención diversificada, aunque en la práctica se juegue con la presencia de esquemas tradicionales homogeneizadores.
- El avanzar sobre el planteamiento de la Integración Educativa reclama una dinámica de trabajo colaborativo, esto en correspondencia al cambio de gestión institucional. Ahora todos deben ser responsables de los resultados.
- Aún no se logra instituir el trabajo colaborativo como dinámica de trabajo en la escuela, aún prevalece fuertemente el esquema tradicional individualizado.
- Los espacios institucionales que se identifican para el trabajo colaborativo, es la planeación conjunta, pero sin tener el tiempo específico para ello; y las juntas de consejo técnico, en la que no termina por girar en torno a lo académico, sino que todavía tienden a lo administrativo y/o social.
- Para el trabajo colaborativo, el maestro de USAER identifica la necesidad de establecer una red de comunicación con todos los integrantes de la comunidad escolar, sin embargo se carecen de tiempos formales para realizarse, hay que buscar los momentos más adecuados (en la clase regular, de educación física, recreo, etc.)
- Cómo planteamientos institucionales en la planeación escolar, es de gran relevancia el Proyecto Escolar como instrumento. Esto en concordancia primero, con el cambio de gestión, ya que a través de él se favorece la autonomía institucional y segundo, con respecto a la búsqueda de calidad, ya que a partir de la elaboración del proyecto, cada escuela deberá identificar las problemáticas que estén relacionadas con la población de

alumnos que atiendan y así identificar las necesidades y por consiguiente orientar el trabajo de toda la escuela. Este planteamiento responde a generar una institucionalidad abierta a las necesidades sociales. Sin embargo, en los hallazgos es significativo que la mayoría de los maestros de USAER, no lo hayan referido, lo cuál denota la ausencia de una visión integral de su desempeño, enfocando su práctica de manera parcial. Aun no logra cimentar sus funciones institucionalmente

- La orientación de la evaluación en la escuela nueva deberá centrarse en los procesos y no en el producto final. Esto es acorde con la “estrategia fundamental de calidad para la producción (...), variabilidad de procesos, producto de igual calidad. (D.E.E., 1994, p.6)
- La práctica docente del maestro de USAER se ajusta a los planteamientos teórico-metodológicos de la Integración Educativa, reconociendo la necesidad de actualización y preparación profesional permanente. Desde la política educativa se plantea que actualmente los docentes de la educación básica requieren mayor preparación, a diferencia en el pasado que prevalecía la creencia contraria.
- La formación actual del maestro de USAER, es como un profesional y no como un especialista, lo cuál responde a la demanda de profesionalismo en los recursos humanos conformando también en los docentes competencias y habilidades que le permitan decidir y resolver situaciones problemáticas. Deberá conocer de todo y no sólo una parcela del conocimiento.
- La actualización docente cobra tal relevancia que es atendida por los diferentes niveles de gobierno: federal, estatal y municipal.
- La Integración Educativa enfatiza la dimensión ético-política de la práctica docente, ya que en el trabajo colaborativo se ve implicado llegar a un acuerdo valorativo reflejado en las decisiones pedagógicas a partir de las condiciones propias del alumno como desde su condición social.
- Desde el marco institucional, la atención de los alumnos con n.e.e. se plantea desde el aula regular, sin embargo, desde la práctica del maestro de USAER, se muestra la necesidad y pertinencia del trabajo en aula de

apoyo para los alumnos que por sus necesidades educativas así lo requieran. Institucionalmente se aboga por la atención en aula regular para buscar la igualdad de oportunidades, sin embargo, cabe aquí cuestionar, si dicha atención no produce más desigualdad por los propios requerimientos educativos del alumno, cayendo así en los supuestos de la atención educativa tradicional basada en esquemas homogeneizadores justificados en la justicia social.

- La orientación de la práctica docente del maestro de USAER, se basa en la reflexión sobre su quehacer cotidiano y la preparación profesional permanente. Esta orientación responde a los planteamientos del informacionalismo, ya que ante el cúmulo de conocimientos e información se requiere la actualización constante y la reflexión permanente de lo que hacemos considerando los nuevos conocimientos. En relación a ello, Giddens (1988) señala que “la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continúa a la luz de nuevas informaciones o conocimiento”. Ese proceso de reflexión se refractará sobre el maestro como profesional facilitando su propio desarrollo y perfeccionará su práctica, ocurriendo esto de manera simultánea.
- La práctica reflexiva del maestro de USAER tiene una proyección colectiva al asumir su liderazgo como maestro de apoyo a la escuela regular
- La práctica docente es configurada desde la dimensión histórica, “se inscribe en un determinado tiempo que les confiere un significado (...), historias: personal, profesional (...) de la escuela (...) del sistema educativo, de diferentes movimientos (...) historia social”. (Parga, 1994, p. 13)

De manera general se trató que los planteamientos anteriores fueran el reflejo sistematizado de los hallazgos en el análisis del estudio interpretativo realizado en dos unidades de servicio de apoyo a la educación regular (atienden 8 escuelas primarias).

Dichos planteamientos denotan en su operatividad aspectos sustanciales y/o rasgos de la Modernización Educativa.

La consolidación de las transformaciones estructurales en la educación especial representa un proceso de cambio de esquemas tanto personales como institucionales, vivenciando dicho proceso bajo tensiones entre los esquemas del pasado y del presente; algunas veces yuxtaponiéndose y otras prevaleciendo.

Resulta interesante identificar enclaves entre la operatividad de la práctica docente del maestro de USAER y los planteamientos de la política modernizadora, impactando su desempeño profesional como actividad social y la dinámica de la escuela como institución.

Y aún cuando la práctica docente del maestro de USAER tiene su especificidad como actividad social, no deja de compartir los propósitos comunes que tiene el proceso de modernización en el sector educativo considerando las condiciones históricas actuales globales y nacionales, con las que guarda una relación estratégica.

En ese sentido es evidente que los fines que persigue la Modernización Educativa en México son principalmente de tipo instrumental en correspondencia a los requerimientos de la lógica del mercado, sin dejar de lado, los de tipo político, centrados en la conformación del ciudadano que requiere la sociedad moderna. Dichos fines nos lleva a considerar la dimensión ética política de la modernización educativa, reiterando que ésta se sustenta en los preceptos del liberalismo social de la modernidad temprana a través del artículo 3º Constitucional y la Ley General de educación (1993) como base jurídica del Sistema Educativo.

“El criterio organizador de la educación mexicana es en suma nacionalista, democrática y popular” (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p.2-3). Retomando dichos postulados, el gobierno mexicano señala:

De acuerdo con el legado de nuestro liberalismo social, la educación debe concebirse como pilar del desarrollo integral del país. El liberalismo social ofrece las pautas de una educación pública de calidad, que prepare a los mexicanos para el desarrollo, la libertad y justicia (Diario Oficial, 1992, p. 6).

Bajo dichos planteamientos se intenta llegar a un equilibrio entre lo individual y lo social, en busca de un sistema social más justo y equitativo.

En el Sistema Educativo, se planteó como primera condición de la justicia social, escuela para todos, lo cual “no sólo se ha alcanzado la justicia educativa, sino que la brecha entre la población marginada y el resto de la población nacional ha crecido al paso del tiempo” (SEP, 2002, p. 10).

Y aún cuando se logre el acceso a la educación básica, institucionalmente se plantea que ello no garantiza la justicia y equidad, sino que además, los alumnos, deben tener “iguales oportunidades tomando en cuenta (...) sus características personales y sociales” (Ibidem). Es decir una escuela que dé respuesta a las diferencias, lo que ha representado un reto metodológico para la escuela, sin embargo se considera que:

La equidad social a través de la educación no depende sólo de cambios en la oferta pedagógica. La equidad es un fenómeno sistémico y, por lo tanto, sin modificaciones sustanciales en los patrones de distribución del ingreso será muy difícil avanzar en los logros educativos que permitan a la población tener acceso a niveles adecuados para su incorporación productiva a la sociedad (Tedesco, 2000, p. 97).

Así desde la racionalidad instrumental, su primer planteamiento es cubrir cobertura y después alcanzar la calidad con base a la atención diferenciada.

Bajo esta racionalidad también se hace la crítica en el sentido de que se niega a la educación la posibilidad, como proceso social, que sea constitutivo del individuo desde sus esquemas de pensamiento y conducta, considerando que la práctica docente tiene un sentido social que “cada docente percibe y expresa (...) como agente educativo” (Fierro, et. al, 1999, p. 33).

En esa perspectiva, todas las decisiones instrumentales, organizativas, materiales con respecto a la práctica docente adquieren un sentido social. Con relación a ello se señala:

El significado intrínseco de las tareas e intercambios en los que se implican a los alumnos/as, es el que va definiendo paulatina pero progresivamente el sentido y la calidad del desarrollo de los diferentes aspectos de su personalidad. (Ibid. p. 106).

Teniendo presente este impacto se deberá considerar el alcance social que tiene la educación, podrá responder a los requerimientos de la esfera económica y política pero de manera implícita también está la conformación del individuo como ser humano. Pero de manera fundamental, bajo dicha racionalidad se “reduce el futuro y las perspectivas de trayectoria tanto individual como social a un solo criterio dominante, el criterio económico” (Tedesco, 2000, p. 52).

Es en este sentido que coyunturalmente, la práctica docente del maestro de USAER adquiere cierta relevancia, considerando que si bien la Integración educativa está planteada desde un marco institucional, retomando sus propios fundamentos se abre la posibilidad que desde su actuación reconceptualice la dinámica de la escuela, orientada a una visión social pluralista y participativa, aspectos constitutivos de la actual sociedad.

Institucionalmente se plantea que la transformación de la práctica docente tendrá “como eje fundamental la reflexión en y sobre la propia actividad profesional. Sin ser suficiente (...) requieren de elementos conceptuales sobre los que sea posible que la analicen” (SEP, s/f. p.39). De ahí que la reflexión sobre la práctica se sustente en el usual planteamiento de la retroalimentación entre teoría y práctica. Con relación a ello se señala:

En el contexto de la modernidad, la reflexión es introducida en la misma base del sistema de reproducción, de tal manera que pensamiento y acción son constantemente refractados el uno sobre el otro (...). La reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas que de esa manera alteran su carácter constituyente. (Tedesco, 2000, p.50).

El docente, al reflexionar sobre su quehacer cotidiano podrá formarse profesionalmente, impactando a su vez su práctica docente.

Dicha orientación en la práctica docente, ha sido promovida en el pasado por enfoques progresistas que propugnaban por el cambio social, sin embargo, actualmente es sustentada institucionalmente ya que la reflexión permanente es acorde a los tiempos presentes tan cambiantes que revisten a la práctica docente de un carácter indeterminado debido al informacionalismo.

Estas condiciones también reclaman mayores niveles de profesionalidad, requerimiento incongruente con las características de formación en los docentes.

De esta manera vemos la connotación que adquiere la reflexión a partir de la racionalidad planteada por el criterio dominante, el criterio económico.

Ante dicha orientación en la práctica docente, Gimeno Sacristán (1988) enfatiza que su desempeño responde a “un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas” como se ha analizado el caso del maestro de USAER.

A partir de ese marco institucional, cabe el cuestionamiento sobre indagar ¿cómo favorecen las autoridades más inmediatas (director, zona de supervisión) ese proceso de reflexión en los maestros? ¿Cómo realiza ese proceso de reflexión el maestro? ¿Cómo estructura su práctica docente a partir de la presencia de esquemas de trabajo tradicionales y el planteamiento de los actuales?

Estos cuestionamientos abren nuevas líneas de trabajo que nos permitirían tener mayor claridad sobre los cambios en la práctica del maestro de USAER e identificar como se asumen estos desde las autoridades más inmediatas cómo canales del marco institucional.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1993) En Norma (Eds.), ¿Para que sirve la escuela? (pp.147-173). Buenos Aires, Argentina.

Alvarado, I. (1995) Algunas Reflexiones sobre el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía.

Anguiano, A. (1991).La reestructuración Política. En Grupo Eón (Eds.), Cambio Estructural y Modernización Educativa (45-59). México, UPN, UAMA, CMCS.

Berger, P., Luckman T. (1993) La sociedad como realidad objetiva. En Amorrortu (Eds.), La construcción social de la realidad (pp.66-104). Buenos Aires, Argentina.

Bracho, T. (1992). El Banco Mundial frente al problema educativo: un análisis de sus documentos de Política Sectorial. México: Editorial CIDE.

Cardoso F., Faletto E. (1979) Dependencia y Desarrollo en América Latina. México Editorial Siglo XXI.

Covo, M. (1973) Validez. Conceptos comunes en la metodología de la Investigación Sociológica. En Metodología de las Ciencias Sociales. comp. Abruch, M. México: UNAM.

Estefanía, J. (1996) La Nueva Economía. La globalización. España: Editorial Debate.

Ezcurra, M., Márquez, F. (1982) Análisis Histórico del desarrollo de la Educación Especial. México:

Fernández, A. (2004). Entre la nostalgia y el desaliento. La educación cívica desde la perspectiva del docente. México: Editorial U.P.N.

Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. México: Editorial Paidós.

Filmus, D. (1993) El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. En Grupo Eón (Eds.), Cambio Estructural y Modernización Educativa (pp.67-95). México, UPN, UAMA, CMCS.

Garrido, C. (1991) ¿Reforma Económica Neoliberal en México? Nuevo Pragmatismo en las relaciones entre mercado e intervención política pública. En Grupo Eón (Eds.), Cambio Estructural y Modernización Educativa (pp. 15-35) México, UPN. UAMA. CMCS.

Giméno, J. (1995) Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid: Editorial Morata, cuarta edición.

Giméno, J. (1988) El currículo: una reflexión sobre la práctica. España: Editorial Morata.

González, C. (1991) Ciencia, Tecnología y Modernización Educativa En Grupo Eón (Eds.), Cambio Estructural y Modernización Educativa (pp. 89-99). México, UPN, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Economía. UNAM.

Goode, W. (1979) Metodología de la Investigación Social. México: Editorial Trillas.

Guevara, I. (2002) .La educación en México. Siglo XX. México: Editorial Porrúa.

Hargreaves, A. (1996) Instrumentos y deseos En Morata (Eds.), Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado (pp. 27-48). Madrid, España.

Ianni, O. (1999) La era del globalismo. México: Editorial Siglo XXI

Latapí, P (1980) Análisis de un sexenio. México. Ed. Nueva Imágen.

López, M., Guerrero, J. (1993) De la Reforma Educativa a la sociedad del siglo XXI. En Paidós (Eds.), Lecturas sobre Integración Escolar y social. (pp. 33-79) Barcelona, España

López, J. (1993) Reformas Constitucionales para la Modernización. México: Fondo de Cultura Económica.

Luna, M. (1991) El Estado Mexicano en los años noventa. En Grupo Eón (Eds.), Cambio Estructural y Modernización Educativa (pp. 35-43) México. UPN. UAM Azcapotzalco y Xochimilco. CMCS.

Martínez A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina. Barcelona: Anthropos.

Mayorga, C. (2002) Metodología de la Investigación. Bogotá: Editorial Panamericana.

Moreno, P. (2001) Globalización, Modernidad, Postmodernidad y Transmodernidad en el debate educativo contemporáneo. En UPN (Eds.), Currículo y Modernidad (pp.36-49). México.

Mouffe, Ch. (1992) Ciudadanía Democrática y Comunidad Política. En SPAD- Plaza y Valdés (Eds.), Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la Modernidad (pp. 127-141) México.

Mouffe, Ch. (1992) La política Democrática Hoy en Día. En SPAD- Plaza y Valdés (Eds.), Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la Modernidad. (pp. 113-126) México.

Noriega, M. (1996) En los laberintos de la modernidad: Globalización y Sistemas Educativos. México: UPN.

Noriega, M (2000). Las Reformas Educativas. El caso de México. México UPN.

Pérez, A. (1998). La cultura institucional. En Morata (Eds.), La cultura escolar en la sociedad neoliberal (pp.127-199), Madrid.

Pescador, J. A. (1994). Aportaciones para la Modernización Educativa, México: UPN.

Puigdellivoll, I. (1997) La educación especial en la escuela integradora. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona, España: Editorial Grao. 1997.

Rámirez, J. (2000) Los alcances de la función educativa. México. UPN. Colección educativa # 14.

Ramos, A. (2002) Globalización y Neoliberalismo: Ejes de la restructuración del Capitalismo Mundial y del Estado en el fin del siglo XX. México: Editorial Plaza y Valdez. México

Rodríguez, J., García, E. (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. México: Editorial Aljibe.

Saxe, J., Hinkelammert, F., Delgado, G., Kurz, R., Castro, F., Beto, F., et.al. (2003) Globalización, Poder y Educación Pública, En Dríada (Eds.) Un mundo sin educación (25-57) México.

Schmelkes, S. (1991). Problemas y retos de la Educación Básica en México. En Centro de Estudios Educativos (Eds.), Cambio Estructural y Modernización Educativa (pp. 147-164). México UPN.

Selltiz, C. (1986) Métodos de Investigación en la relaciones sociales, 213-231, En ENEP Acatlán (Eds.), Metodología de la Ciencias Sociales (pp.213-231), México, UNAM

Tedesco, J. C., (2000). El Pacto Educativo. Madrid, España: Anaya.

Tedesco, J.C., (2004) Educar. En la sociedad del conocimiento. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, cuarta edición.

HEMEROGRAFIA.

Anderson, P. (1996) *Balance del neoliberalismo: lecciones para la izquierda.* (pp.37-47), En Revista Viento del Sur no. 6

Banco Mundial. *Prioridades y Estrategias para la Educación.* (pp.47-51), En Revista Básica No. 12 1996. México SNTE.

Camacho, S. (2001) *Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB.* (pp. 401-423), En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Septiembre.diciembre. 2001, Vol 6 No.

CEPAL-UNESCO. (1996) *Eje de la transformación Productiva con Equidad*. (pp. 28-35), En Revista Básica No. 12 México SNTE.

Coraggio, J. L., (1992) *Economía y Educación en América Latina: Notas para una Agenda de los 90'*. (pp. 5-63), En papeles del Consejo de Educación de Adultos de América Latina No. 4. Santiago de Chile, Editorial CEAAL.

Coraggio, J. L., (1995) *Las Propuestas del Banco Mundial para la Educación: sentido oculto o problemas de concepción*. En Revista la Piragua # 11, Santiago de Chile, Editorial CEAAL.

Coraggio, J.L., (1998) *Investigación Educativa y decisión política: El caso del Banco Mundial en América Latina* (pp.43-57) En Revista Perfiles Educativos No. 79-80, Vol 20, México.

Delors, J., (1996) *La educación encierra un Tesoro. Pistas y Recomendaciones*. (pp. 36-46) En Revista Básica # 12, México SNTE, extractos del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

Díaz A., Inclán C. (2001) *El docente en las reformas educativas: Sujeto o Ejecutor de Proyectos ajenos*. (pp. 17-40) En Revista Iberoamericana de Educación No. 25 enero-abril, España.

Giovine, R. (1997) *Discurso educativo neoliberal y política del sentido común*. (86-90) En Revista Propuesta Educativa No. 17, Diciembre Ediciones Novedades educativas, Argentina.

Jiménez, L. (2003) *La reestructuración de la Escuela y las Nuevas Pautas de Regulación del trabajo docente*. (pp. 603-629) En revista Mexicana de Investigación Educativa. México Vol 8 No. 19 Sept- Dic.

Latapí, P. (1995) *El Banco Mundial y la Educación*. En Revista Proceso, octubre., México.

Latapí, P. (1996) *La reseña de la OCDE sobre educación superior*. En Revista Proceso, mayo, México.

Latapí P. (2000) *La OCDE y el futuro de la educación*. (pp. 59-60) en Revista Proceso, México. 2 octubre 2000

Maldonado, A. (2001) *Los organismos internacionales y la educación en México* (pp. 51-75) En revista Perfiles Educativos No. 87. México, UNAM.

Martínez, J. (2000) *Políticas Estatales frente a la diversidad cultural y lingüística*. Ponencia presentada en el Congreso de Filosofía Intercultural, Morelia, México.

Moreno, P. (2002) *Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo* (pp.120-151).En revista, Aportes de la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Año VII No. 20 Mayo-Agosto 2002. México, Puebla.

Moreno, P. (2004) *Política Educativa, globalización y la nueva economía digital* En Revista IPN-CIECAS. Volumen VI, México.

Noriega, M. (2003) *La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transición política en México* (pp.317-331) En Revista Tiempo de educar. Año 4 No. 8 Diciembre, México.

Ornelas C.; et al. *Kafka y la racionalidad: Memorias de la Política Educativa* (477-499) En revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 6 No. 13 Mes sep-dic, México.

Parga, L. (2004) *Re-pensando la práctica docente* (pp. 10-14) En Revista Contrastes, año 7 # 24 UPN D.F. sur, México.

Tiramonti, G. (1997) *Los imperativos de las políticas educativas de los 90* (pp. 39-46) En revista Propuesta Educativa # 17. Año 8 Diciembre, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

UNESCO (1996) *Conferencia Educación para Todos 1990* (pp.21-27) En Revista Básica No. 12, México SNTE.

Unidad 4. Estrategias Educativas en el Proceso de Integración. México, sin año, 57pp.

WALLERSTEIN, I. (1995) *¿El fin de que modernidad?* (pp. 13-31) Sociológica: Actores, clases y movimientos sociales 1, año 10, # 27, enero-abril, 1995. México: UAM Azcapotzalco.

DOCUMENTOS

Dirección General de Educación Especial (1985). Bases para una Política de Educación Especial. México: Autor

Dirección General de Educación Especial (1992). Integración Educativa. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 1 Proyecto General para la Educación Especial en México. [Folleto]. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41. Comentando de la Ley General de Educación. [Folleto]. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. [Folleto]. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. [Folleto]. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1994). Cuadernos de Integración Educativa No. 5. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. [Folleto]. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1997). Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización. [Folleto] México: Autor.

Dirección de Educación Especial (1997). Declaración de la Conferencia Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. [Folleto]. México: Autor.

Dirección de Educación Especial (2002) Colección Estrategias Didácticas. Plan de Trabajo de USAER. Orientaciones para su Elaboración, México: Autor.

Dirección de Educación Especial (2003) Educación con Calidad. Una Escuela para Todos. [Folleto] México: Autor.

Poder Ejecutivo Federal (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Diario Oficial 19 de mayo 1992. México: Autor.

Poder Ejecutivo Federal (1989) Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (1993) Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México: Editorial Populibro.

Secretaría de Educación Pública. (1997) Antología de Educación Especial. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (s.f.). Asesoría del C. Secretario de Educación Pública. Integración Educativa. Unidad uno. Marco Jurídico y Políticas de Calidad e Integración Educativa. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (s.f.). Asesoría del C. Secretario de Educación Pública. Integración Educativa. Unidad 3. La Escuela Integradora. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2002). Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. [Folleto] México: Editorial Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.

Secretaría de Educación Pública/ Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2006). Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de la Escuelas de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos D.F., México: Autor.

ANEXOS

ANEXO (I) CUESTIONARIO SOBRE LA PRACTICA DOCENTE DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL.

Fecha: -----

-

Este cuestionario tiene como propósito recabar información sobre el desempeño de la práctica docente del maestro (a) de apoyo de educación especial, la cuál forma parte de una investigación de tesis realizada dentro de la Maestría de Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional.

Los datos serán utilizados únicamente para los fines señalados.

IMPORTANTE: No deje de contestar ninguna pregunta. De antemano se agradece su colaboración.

1 ¿Cuántos años ha ejercido como maestra (o) de apoyo en la USAER?--

2 ¿Se le informó sobre las funciones que desempeñaría? ¿cuáles?

3 ¿Conoce las funciones que institucionalmente debe desempeñar?

4 Señale y describa las actividades que realiza actualmente

5 ¿Cómo vincula sus actividades con otros miembros de la escuela? (maestro regular, director, padres de familia, otros)

6 ¿Cuáles son los canales de comunicación que utiliza para relacionarse con los demás miembros de la escuela?

7 ¿Considera Usted que la comunidad escolar se encuentra informada sobre la Integración Educativa?

8 ¿Cómo considera Usted que la escuela ha manejado las experiencias con alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad?

9 ¿Su práctica docente se ha adaptado a los planteamientos teóricos y metodológicos de la Integración Educativa? ¿Cómo?

IMPORTANTE: Señale si el cuestionario es claro o los cambios que Usted sugiere

ANEXO (2) ENTREVISTA.

Aspectos Propuestos que buscan complementar la información requerida:

*** Conocimiento y manejo de los planteamientos institucionales**

¿Cuál considera Usted que es el propósito de la USAER?

¿Está Usted de acuerdo con el propósito de USAER?

¿Qué funciones debe desempeñar el maestro de apoyo de USAER?

Señale las actividades que realiza actualmente.

***Interrelación entre las funciones del docente de USAER y los miembros de la escuela.**

¿Se relaciona con otros miembros de la comunidad escolar para desempeñar su trabajo? Con quiénes? Cómo?

¿Ha tenido el apoyo de los miembros de la comunidad escolar para desempeñar su trabajo?

¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido para desempeñar su trabajo?

¿ Usted realizaría cambios para posibilitar y/o mejorar su desempeño laboral?

*** Información y sensibilización sobre la Integración Educativa**

¿Considera Usted que la comunidad escolar se encuentra informada sobre la Integración Educativa?

¿Cómo podría colaborar la USAER para informar y sensibilizar a la comunidad escolar sobre la Integración Educativa?

¿ Cómo considera Usted que la escuela ha manejado las experiencias con alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad?

* Interrelación entre la práctica docente del maestro de USAER y los planteamientos teóricos-metodológicos de la Integración Educativa.

¿Considera Usted que su práctica docente responde a los planteamientos teórico-metodológicos de la Integración Educativa?

Cómo lo ha realizado?

Socializa aciertos y desaciertos con sus colegas?

¿cómo se siente Usted con su desempeño laboral?

*** Información que posee el docente respecto a la modernización educativa.**

¿Qué podría comentar sobre la modernización educativa y si considera Usted que ha impactado de alguna manera en su práctica docente?

ENTREVISTA UNO	OBSERVACIONES
<p>Buenas tardes maestro, gracias por su colaboración, Iniciaremos preguntándole si conoce el propósito institucional que cumple la USAER?</p> <p>Claro que sí, brindar apoyo a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, somos la instancia encargada de brindar el apoyo dentro de educación especial dentro de escuela regular a aquellos alumnos que presentan estas características, estos niños especiales. Qué opina Usted de ese propósito?</p> <p>Pues muy bueno, muy loable como institución como propósito es muy bueno, lamentablemente seguimos todavía a lo mejor dando palos de ciego porque de repente entran o nos vamos sobre alguna doctrina educativa y al rato políticas educativas la vuelven a cambiar y bueno estamos mal, si de por sí toda la educación está politizada pues bueno, nosotros como educación especial no podemos dejar de , vaya hasta términos que ya se habían dejado de utilizar, que ya habían quedado excluidos, nuevamente los volvemos a utilizar como así mencionaba de la inclusión educativa, de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales o bien con discapacidad luego se hablo de integración educativa y nuevamente ahora se vuelve hablar de inclusión, vaya pareciera que no hay una línea fija sobre la cual podamos hacer nuestro trabajo.</p> <p>Considerando lo que usted menciona, como impacta en sus funciones?</p> <p>Bien, no tanto que impacte en mis funciones, la cuestión es que está tan politizado este asunto, estamos tan mal, estructuralmente hablando, dentro</p>	<p>Indicador: Información</p> <ul style="list-style-type: none"> • USAER como instancia de apoyo • Atención de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) <p>Indicador: información sobre política educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • “doctrinas educativas” son cambiadas por las políticas educativas. • Manejo de conceptos: inclusión educativa, n.e.e , integración educativa. <ul style="list-style-type: none"> • la educación está politizada • deficiencias estructurales al interior del sistema educativo • Recursos humanos que no

de esto nos da por ejemplo que no hay maestros especialistas, casi la totalidad son maestras de educación primaria , de licenciatura o de primaria, las cuales hace años hubo plazas disponibles y las contrataron, creo que yo soy el único como especialista, porque si no hay esa línea de formación, luego las líneas de acción no van a ser las idóneas, no porque la licenciatura de educación especial nos ponga en un estatus más alto, pero si a lo mejor tenemos más marcadas las líneas de trabajo, las líneas de pensar incluso , de actuar, de cómo ver a la educación especial.

Cómo ve Usted a la educación especial?

Pues, en términos reales somos la parte más corrompida de la educación dentro del D.F., no puedo hablar de otras entidades pero sí del D.F. hay, bueno ya le comente maestros de educación primaria y no porque sean malas, para nada, yo respeto el trabajo de mis compañeras, hay educadoras y ni siquiera educadoras tituladas, educadoras trucas , hay secretarias etc. cubriendo las claves , cubriendo las plazas de maestros de educación especial, y vuelvo una vez más, no hay una línea de formación idónea que nos permita llevar a cabo o sacar el trabajo idóneamente posible, incluso dentro de esta zona, las unidades tenemos el personal incompleto, se habla que institucionalmente debe de existir maestros de apoyo uno o dos en cada escuela, si fueran dos creo que sería lo mejor, deben existir trabajo social, psicología y lenguaje, aparte de su director y su secretaria; en este caso, apenas en este ciclo llega una trabajadora social desde hace cuantos años, no hay psicología , no hay

OBSERVACIONES

corresponden a las necesidades laborales.

- Falta de especialistas desde la línea de formación profesional.

- Corrupción
- Incompatibilidad entre claves de plazas laborales y nivel académico en los recursos humanos.
- Línea de formación inadecuada para el nivel de educación especial.

Indicador: Información.

- Profesionales que institucionalmente deben conformar una USAER.

<p>lenguaje, que da todo esto, si no tenemos todo el equipo interdisciplinario, queda trunca nuestra labor, nuestro trabajo no se puede tener una buena detección, una buena intervención ni planes, bueno si se hace se lleva a cabo con las limitaciones de nuestra infraestructura humana, infraestructura física , todo; pero bueno, creo y estoy seguro que en otras delegaciones donde si el trabajo, porque si existe el equipo completo.</p> <p>Conoce Usted las funciones que institucionalmente se señalan para el maestro de USAER?</p> <p>Bien , nosotros nuestra función principal nuestra actividad principal es la de llevar apoyo a aquellos niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, el refrán de toda la vida , bueno brindarle apoyo a los niños en aula regular o aula de apoyo , asesoría a los maestros a los directores y brindar asesoría y orientación a los padres de familia , elaborar diagnóstico, planes de intervención , elaborar informes etc. O sea son varias funciones, institucionalmente hay un manual de la organización y funcionamiento de las USAER, pero si nos vamos a él desarrollamos muchas más actividades de las que de manera normal nos correspondería, vuelvo una vez más, sobre todo por acá por la situación que prevalece.</p> <p>Para el cumplimiento de sus funciones, que actividades realiza?</p> <p>Que actividades realizó? ¡Huy! Desde pararme de cabeza para lograr la atención de nuestros enanos, coloquialmente hablando, bueno, parte de nuestras actividades si nos vamos desde el inicio del ciclo escolar, es</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Indicador: Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detección • Intervención • Las actividades se ven limitadas debido a la “infraestructura humana”. <p>Indicador: Funciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • confusión entre función y actividad. • Apoyar alumnos con n.e.e. (lo menciona con un tono sarcástico) • Asesoría a maestros y directores • Orientación a los padres de familia. <p>Indicador: Actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico • Planes de intervención • Informes • Diagnósticos grupales
--	--

brindar apoyo en diagnósticos grupales para de ahí poder detectar aquellos niños posibles candidatos por nosotros de USAER, una vez que están detectados , incluso de aquellos que los maestros nos reportan, hacer la detección individualizada para determinar si sí los atendemos o no. Es más, en muchas ocasiones, las más de las veces atendemos a más niños de los que tenemos registrados con n.e.e., sólo les damos seguimiento , sin abrir carpeta estamos trabajando con ellos; yo en lo personal odio el abrir carpetas, si las abrimos de aquellos niños más prioritarios, porque esto nos implica más trabajo administrativo , en lo personal odio hacer eso, a mi Pónganme todo el día con los escuincles, con mis enanos y trabajo muy bien pero bueno esto no me gusta tanto, por ejemplo ahorita en lista tengo a cuatro niños y me acaban de reportar otros dos que estoy evaluando, mas sin embargo de esos cuatro niños que tengo en estadística que a lo mejor institucionalmente me tocaría atender, atiendo a seis más, no son tan prioritarios como estos niños, por lo tanto no les abro carpeta , sin embargo en la atención que a fin de cuentas nos interesa como institución a la escuela regular y a nosotros.

Le comentaba, llevamos a cabo eso, llevamos a cabo detecciones, las intervenciones, adecuaciones, planeación conjunta que en la práctica es difícil que se lleve a cabo esto por situaciones de los maestros, digo, incluso por situaciones de nosotros mismos, llevamos a cabo adecuaciones curriculares, en acceso, incluso desde propósitos, desde actividades de evaluaciones para aquellos niños que sabemos que no van a dar con la curricula regular, no van a poder con la curricula regular, llevamos

- Detección de alumnos con n.e.e.
- Detección individualizada
- Apertura de carpetas
- Seguimiento
- Evaluación
- Enfatiza la carga administrativa.

Indicador: Atención de alumnos con ne.e.e.

- Se atienden mayor número de alumnos de los que se tienen registrados.

Indicador: Actividades

- Detección
- Intervención
- Adecuaciones
- Planeación conjunta, la que refiere, que es difícil llevarla a cabo.
- Evaluación

Indicador: Atención de alumnos con n.e.e.

- Desempeño por debajo de la curricula regular.
- Atención de alumnos con
- problemas de conducta.

<p>adecuaciones curriculares, incluso por norma, los niños con problemas de conducta , son situaciones que específicamente deberá cubrir la primaria y sin embargo también los retomamos brindando los apoyos necesarios, a veces talleres , a través de canalizaciones alternas, tratamientos etc.</p> <p>En el desempeño de sus funciones maestro, con quién se relaciona de la comunidad escolar ?</p> <p>Con todos, obviamente los principales involucrados son los alumnos, sobre todo nuestros niños con n.e.e, con sus compañeros, con sus maestros, con las autoridades , directores tanto de la primaria como USAER, supervisores, incluso con el personal de apoyo a la educación, vamos, estamos involucrados con todos; con los padres de familia , nosotros aquí en ésta escuela , estamos llevando a cabo un taller por semana sobre valores , con los padres de familia. No nos dió tanto resultado por la inasistencia de los padres , asistencia irregular y lo acabamos de adecuar y lo acabamos reiniciar trabajando con aquellos alumnos que de alguna manera están presentando más problemas, no se , que no asisten, irregularidad en traer útiles, alumnos que presentan algunas tendencias antisociales o parasociales dentro de la escuela; nos involucramos con todos aquellos miembros de la comunidad educativa, incluso llevamos enlaces con los que ya no son de la comunidad educativa, sino externos, a través de trabajo social, que ella es la principal encargada de llevar a cabo estos enlaces delegacionales o alternas que nos puedan brindar el apoyo para los alumnos, sobre todo, porque no tenemos el equipo completo , pues nos</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Indicador: Integración</p> <ul style="list-style-type: none"> • principales involucrados, los alumnos con n.e.e • compañeros alumnos • maestros • autoridades • personal de apoyo • padres de familia <p>Indicador: Vías de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • talleres para padres de familia • enlaces externos para algún apoyo, debido a que el equipo de USAER está incompleto
---	---

Maestro, además de señalar ésta situación en particular, que otras dificultades ha tenido en el desempeño de sus funciones?

Bien , yo creo que aquí lo que nos hace falta un poco de determinación para entrarle bien a los problemas , acá es otro tipo de población, pero como que no logramos involucrar del todo en los casos de nuestros alumnos, como que tuviéramos miedo de hacer más y no de lo que nos compete, porque si nos vamos a lineamientos, reglamentos y todo si nos compete, pero sin embargo, lo que se busca es no crear conflictos, no involucrarse en problemas para evitarlos precisamente, no se nos autoriza realizar mucho trabajo aunque tal vez dieran muy buenos frutos

Maestro, entonces estaría señalando como dificultad, el que se le limite para su acción?

Si , exactamente limitantes en la acción, vaya si estamos viendo que hay problemas dentro de la familia de uno de nuestros alumnos, es cierto que no nos compete, no tenemos la varita mágica y decirles la están regando, la estamos

Regando, pero creo que si pudiéramos dar estos reportes a otras instituciones las cuáles si pudieran intervenir más directamente.

Maestro, retomando lo último que ha mencionado, si Usted estuviera en la posibilidad de hacer cambios para mejorar su trabajo, que cambios haría? ¡Uy! ¡Uy! , Bien, para mejorar, parte de lo que le acabo de mencionar, realizar nuevamente los talleres, checar la normatividad, establecer verdaderas líneas de trabajo más más visionarias más determinadas para irnos sobre una sola línea, involucrarnos más y pues

- falta involucramiento laboral en la atención de los alumnos con n.e.e.
- la autoridad restringe el desempeño laboral para evitar posibles conflictos

Indicador: Actividades:

- a nivel de propuesta, realizar reportes interinstitucionales

<p>bueno, hablando de personal, estamos incompletos, aunque esto es un problema a nivel nacional, yo lo sé.</p> <p>Maestro, considera Usted que la comunidad escolar se encuentra informada sobre la Integración Educativa ?</p> <p>Sí, de hecho esta escuela se caracteriza, tenemos poca población 192 alumnos me parece y esta escuela tiene la fama de que en ella se aceptan a todos los niños que tenga algún problema o alguna discapacidad, alumnos de conducta etc etc. Es una escuela inclusiva donde si se da la integración, los maestros hay que bregar un poco con ellos, pero si nos aceptan nuestros alumnos que es más difícil trabajar con ellos, mucho más difícil, se ha consolidado un buen equipo de trabajo, como compañeros trabajamos bien, en términos generales las relaciones humanas son buenas, a lo mejor en las formas de trabajo diferimos un poco, pero bueno si se integran a los alumnos, si se trabaja con ellos eso ya es ventaja, porque hay escuelas donde el alumno está incluido en el salón y ahí se queda con lo que pueda pescar y lo que no porque yo tengo que seguir mi programa y aquí no , aquí hay una diversidad, vaya es obligatorio atender a todos los niños.</p> <p>Maestro, entonces lo asume la escuela como obligación?</p> <p>No, no,no, use mal el término, los acepta la escuela y acepta trabajar con ellos y pues bueno algunos, la gran mayoría lo hacen con gusto realizan adecuaciones , aquello que se plantea que trabajen , aquello que desarrollen al fin es una adecuación a la curricula regular .</p> <p>Maestro, considera que el servicio de USAER ha favorecido esta aceptación a los alumnos con ne.e y su</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Indicador: Funciones: A nivel de propuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> * revisión de la normatividad * establecer línea de trabajo * completar el personal de la USAER. <p>Indicador: Información sobre política educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • escuela inclusiva • alumnos integrados <ul style="list-style-type: none"> • atención a la diversidad • escuela para todos
--	--

<p>integración?</p> <p>Sí, desde el ciclo pasado, fue una de las cosas que empezamos a demandar en las Juntas de Consejo técnico Consultivo, que no fueran tan administrativas ya que la mayoría de las veces, las agendas iban muy cargadas de trabajo administrativo , favorecedoramente si se nos brinda tiempos para lleva a cabo estas partes técnicas, lo teórico y lo práctico , análisis casuísticos , creemos que si se ha favorecido la integración de los alumnos , con el trabajo que venimos desarrollando , de hecho parte de nuestro trabajo, intervención a partir de los diagnósticos, y a partir del proyecto escolar está enfocado a apoyar el Proyecto Escolar de la primaria.</p> <p>Maestro, retomando todo lo que menciona, considera que su práctica docente responde a los planteamientos teóricos metodológicos de la Integración educativa ?</p> <p>Sí, aunque vuelvo, no del todo por la cuestión de que no voy a ser yo sólo que trabaje con el enano,es toda la institución la que debemos trabajar con ese niño con n.e.e y con todos de la comunidad estudiantil , vuelvo si no estoy desarrollando una planeación conjunta como institucionalmente y normativamente nos corresponde, bueno entonces no estoy cumpliendo del todo con la doctrina de la integración</p> <p>¿Cómo considera su practica docente actual, con respecto a la de hace dos tres años atrás?</p> <p>Yo tengo muy poco que salí de la Normal, unos tres años, estos rollos los tengo fresquecitos y bueno todos los</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Indicador: Vías de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juntas de Consejo Técnico, han dejado de ser totalmente administrativas para tender hacia lo técnico. • Proyecto Escolar <p>Indicador: Práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • no responde totalmente a los planteamientos de la Integración <p>Indicador: Información</p> <ul style="list-style-type: none"> • planeación conjunta, establecida normativamente <p>Indicador: Práctica docente</p>
---	--

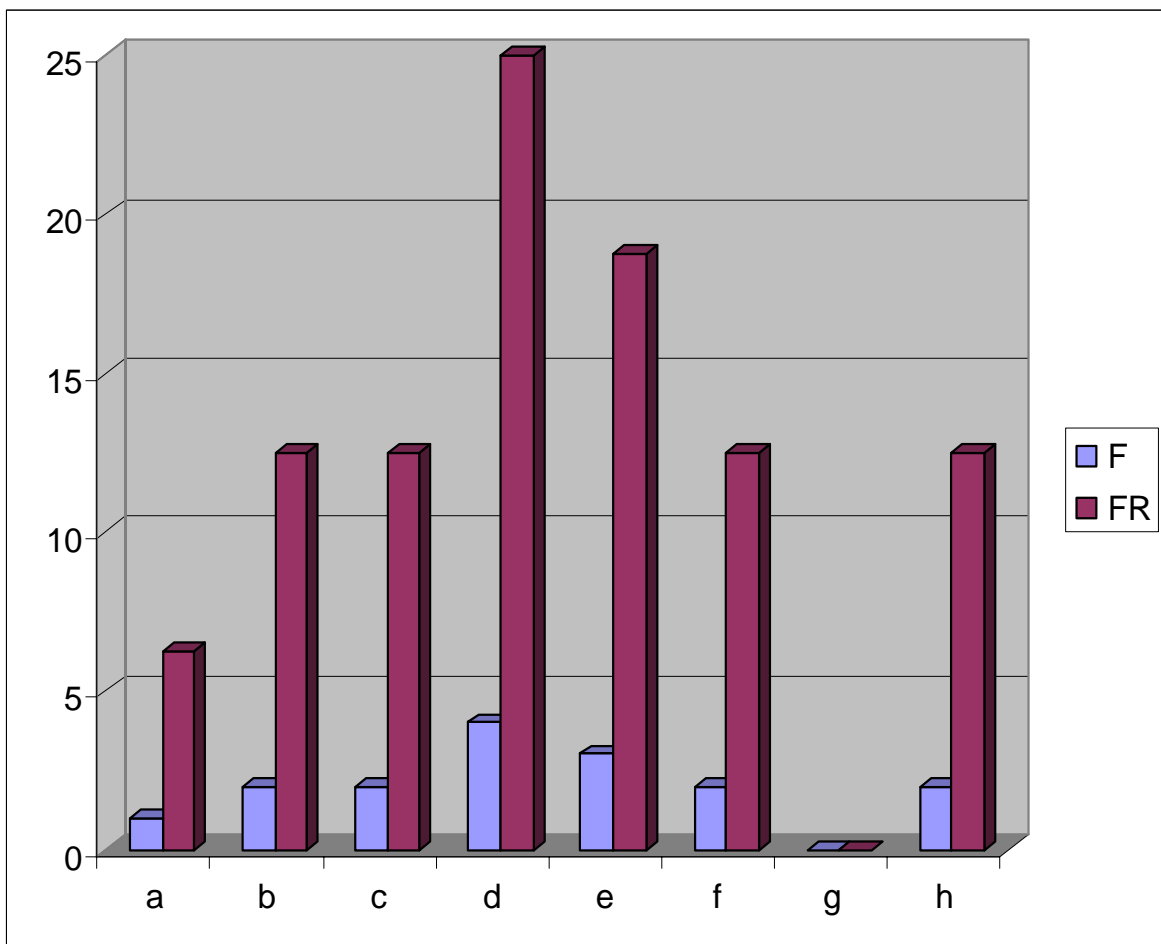
<p>días estamos aprendiendo algo nuevo, otra parte favorecedora de esta región es que constantemente estamos cursos de actualización y capacitación y esto se refleja totalmente en nuestra práctica, estoy totalmente seguro que ha mejorado toda mi práctica, vamos creciendo, el día que no mejore mejor me retiro y me dedico a otra cosa pero no a estar atendiendo niños,</p> <p>¿Socializa su práctica docente con sus colegas?</p> <p>Sí, constantemente estamos intercambiando opiniones, estrategias, métodos, actividades, todo, todo con la primaria, a fin de cuentas nuestra relación es más constante con la primaria regular que con la unidad, todos los días que nos vemos con los de la primaria pero con los demás miembros de la unidad, cuando nos vemos comentamos que hemos hecho, oye tengo este caso, que podemos hacer etc.</p> <p>Maestro, que sabe Usted de la modernización educativa y si considera o no que le ha impactado su práctica docente?</p> <p>Vuelvo, la modernización educativa es un rollo muy padre, sociológicamente hablando que tiene que ver con las necesidades del Estado, con aquel tipo de población que necesita el Estado para funcionar bien la sociedad, así entre comillas , ahorita estamos hablando de modernidad de enciclomedia , de proyectos de aula, de mapas de competencias, etc, etc,; Pero yo creo mucho en los rollos sociológicos , que la escuela está formando los individuos que necesita la sociedad aunque sólo sean reproductores Y gente alienada y es</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • todos los días se aprende • actualización permanente • ha ido cambiando <ul style="list-style-type: none"> • constantemente intercambiamos opiniones, estrategias, métodos, y actividades <p>Indicador: Información sobre política educativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • modernización educativa, tiene que ver con la población que necesita el Estado • lo relaciona con modernidad • Uso de enciclomedia, proyectos de aula, mapa de competencias • La escuela como reproductora al formar al individuo que requiere la sociedad
--	--

<p>donde nos corresponde a los maestros romper esos esquemas. Si vas a salir y te vas a ir a trabajar porque es nuestra realidad, es tu realidad no te voy a preparar para o yo no soy quién para decirte vete de subversivo, estamos mal, hay que organizar, hay que cambiar etc.; vamos a llevar a cabo nuestro trabajo que institucionalmente, que estructuralmente nos corresponde, más sin embargo también hay que darle a estos niños, a estos individuos las herramientas necesarias para poder transformarse y transformar al mundo.</p> <p>Maestro, ¿desea comentar algo?</p> <p>Si, que a mi me fascina mi trabajo, aunque este cubriendo interinato, yo no tengo plaza., me fascina el rollo de la educación, me fascina saber que estamos moldeando gente , que bueno a lo mejor el fruto de nuestro trabajo no lo veamos nunca pero a mi me gusta la educación porque hay que estar en constante cambio , que aquello que me funciona con un niño, no ya con un grupo, con un niño, ya no me puede funcionar con otro que tiene características muy semejantes y parecidas , no hay recetas secretas en la educación y menos en la educación especial, vaya no es lo mismo que se le diga a un arquitecto o un albañil vas a construir una escuela y al cabo de dos meses, ve terminada su obra , nosotros es a más largo plazo y pues es bueno y satisfactorio ver a nuestros exalumnos y te paran en la calle y te dicen, maestro, como estas, que crees, voy bien, voy pasando.</p> <p>Gracias maestro, por su colaboración.</p>	<p>OBSERVACIONES</p> <p>Indicador: Práctica docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • nos corresponde a los maestros, educar para romper esquemas, esto desde un marco institucional • dar al individuo las herramientas necesarias para “transformarse y transformar al mundo” <ul style="list-style-type: none"> • agrado total con su desempeño como docente de apoyo • su práctica ha ido cambiando según las circunstancias.
--	---

TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 1 = X= AÑOS DE ANTIGÜEDAD

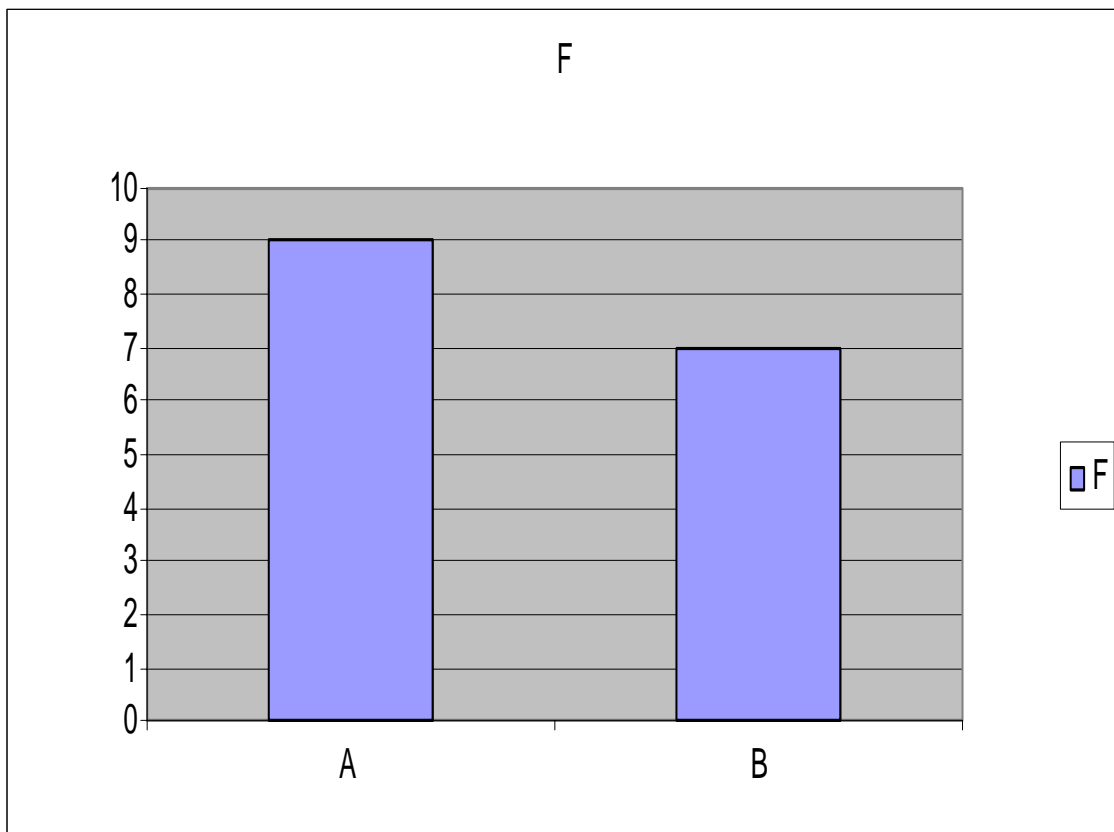
	X	F	FR
a	1-2	1	6.25
b	3 - 4	2	12.5
c	5 - 6	2	12.5
d	7 - 8	4	25.0
e	9 - 10	3	18.75
f	11 - 12	2	12.5
g	13 - 14	0	0
h	15 - 16	2	12.5

X Años de Antigüedad
F Frecuencia
FR Frecuencia Relativa



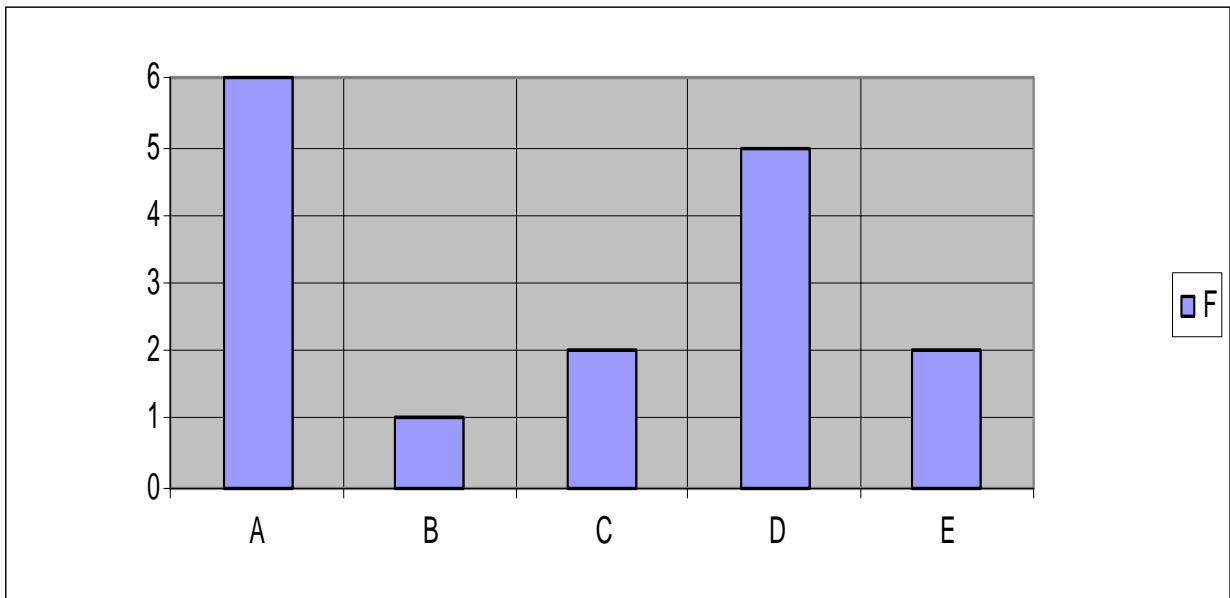
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 2 = X= SE LE INFORMO SOBRE SUS FUNCIONES

	X	F	FR %
A	SI	9	56.25
B	NO	7	43.75



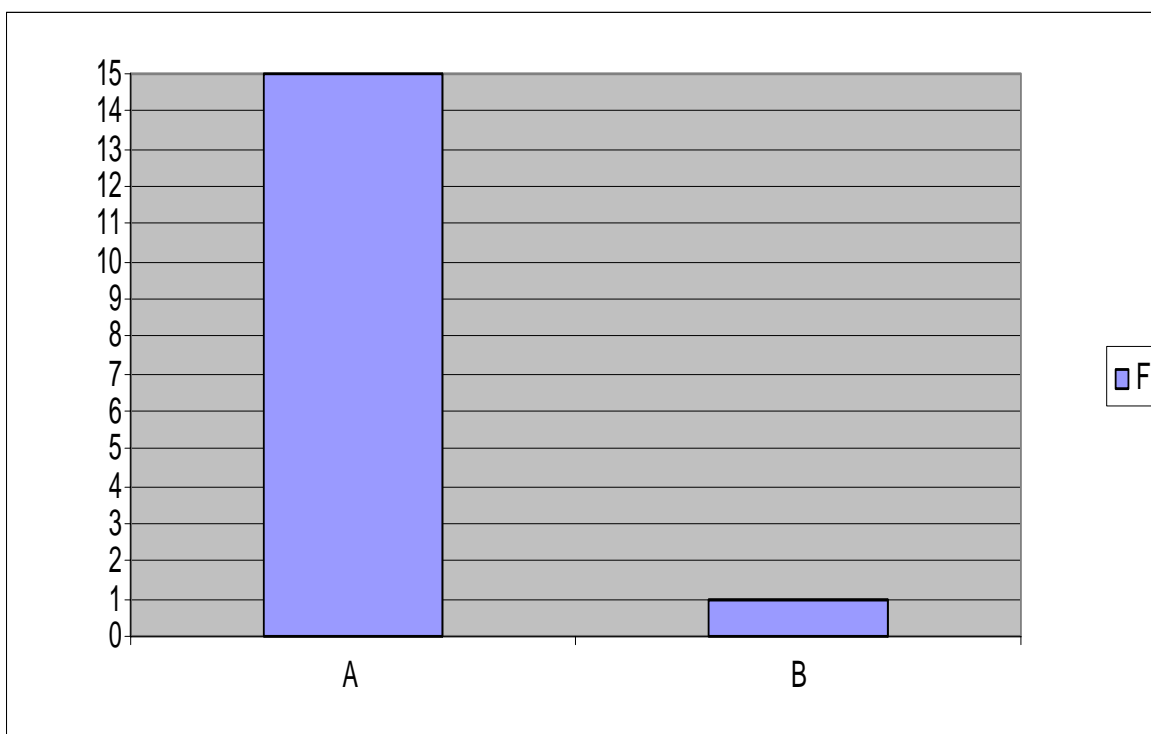
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 2 BIS = X= CUALES

	X	F	FR %
A	No los señala	6	37.5
B	Autocapacitación	1	6.25
C	Aprendizaje en la práctica	2	12.5
D	Orientación a maestros, padres y atención a alumnos con N.E.E.	5	31.25
E	Curso de Inducción	2	12.5



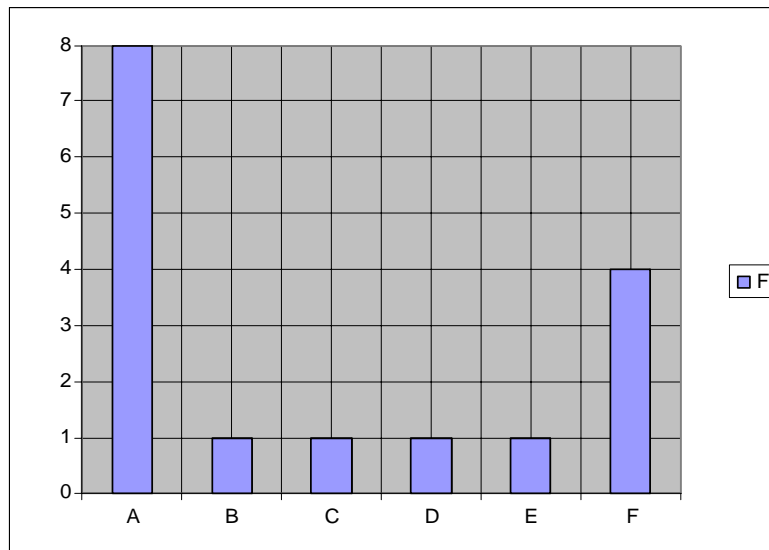
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 3 = X= CONOCE LAS FUNCIONES SEÑALADAS
INSTITUCIONALMENTE

	X	F	FR %
A	SI	15	93.75
B	NO	1	6.25



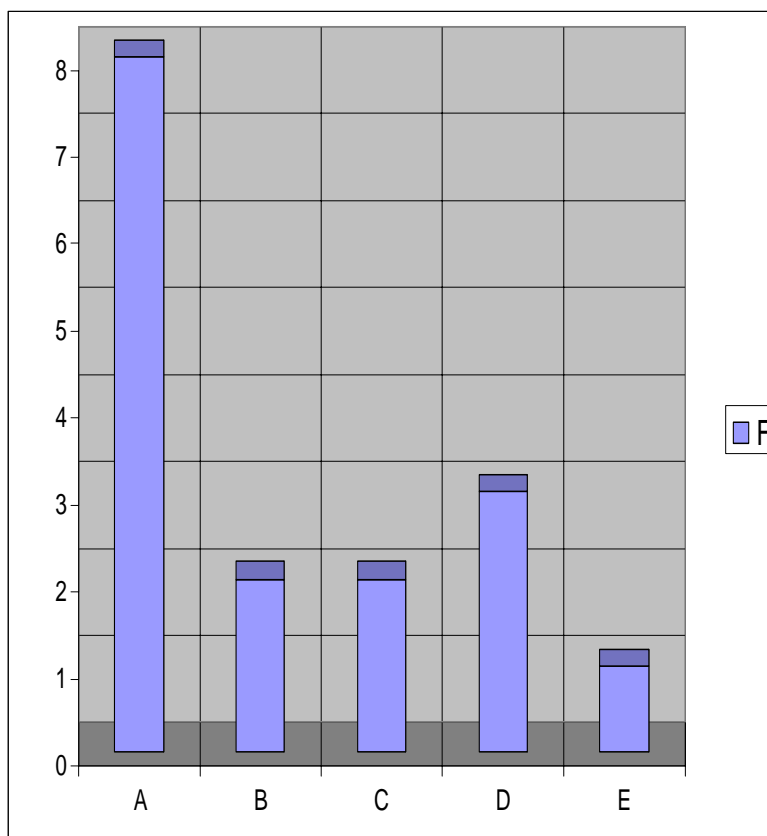
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 3 BIS = X= CUALES

	X	F	FR %
A	No los señala	8	50
B	Con el tiempo se han clarificado	1	6.25
C	Integrar a los alumnos con N.E.E. y dar educación con Equidad. Participar en el Proyecto Escolar	1	6.25
D	Son de acuerdo a las necesidades del servicio	1	6.25
E	Detección y determinación de necesidades. Planeación - Intervención. Evaluación y seguimiento.	1	6.25
F	Asesoría a maestros, orientaciones a Padres y atención a alumnos con N.E.E.	4	25.00



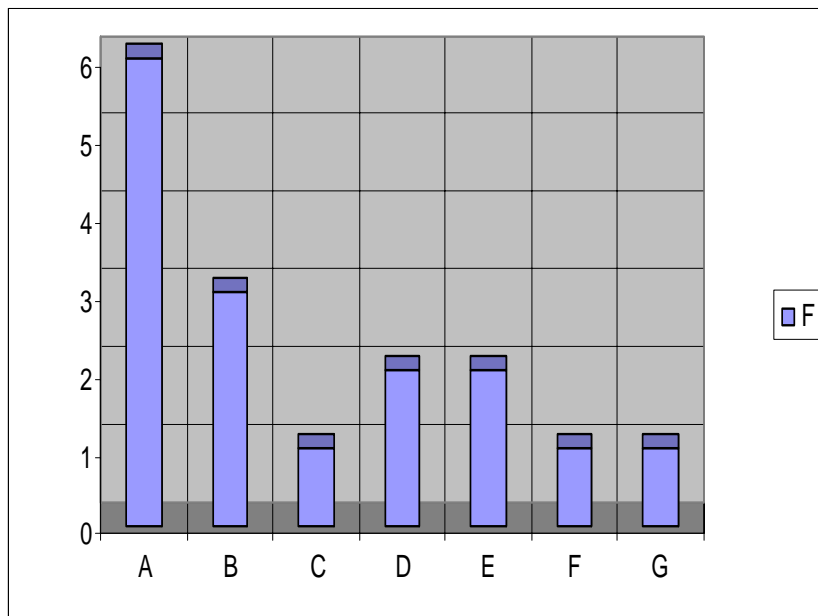
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 4 = X= ACTIVIDADES QUE REALIZA

	X	F	FR %
A	Detección , Determinación y Planeación conjunta en apoyo individual y grupal a los alumnos con N.E.E. Orientación a Padres	8	50
B	Apoyo a alumnos con N.E.E. Asesoría a maestros, director y padres de familia. Actividades extracurriculares, Participación en Juntas de Consejo Tecnico, Canalización a otras Instituciones, Informes Psicopedagógicos, Reportes Estadísticos, Trabajo Interdisciplinario	2	12.5
C	Atención a alumnos con N.E.E. Apoyo Pedagógico a maestros y padres de familia Participación en Proyecto Escolar	2	12.5
D	Apoyo al maestro regular con relación a los alumnos con N.E.E.	3	18.75
E	Maestra de Apoyo	1	6.25



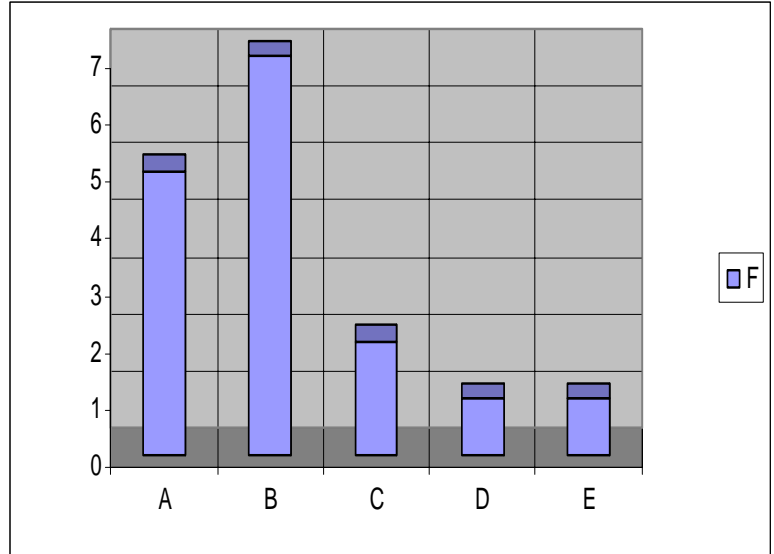
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 5 - X= VINCULACIÓN DE ACTIVIDADES

	X	F	FR %
A	Planeación conjunta- maestro Actividades- Padres Comunicación- Director	6	37.5
B	Planeación conjunta- maestro Actividades- Padres Planeación del Proyecto Escolar	3	18.75
C	Planeación conjunta- maestro	1	6.25
D	Analisis de casos Platica con padres	2	12.5
E	Dialogo directo	2	12.5
F	Incluyendolos	1	6.25
G	Plan de Interacción Anual	1	6.25



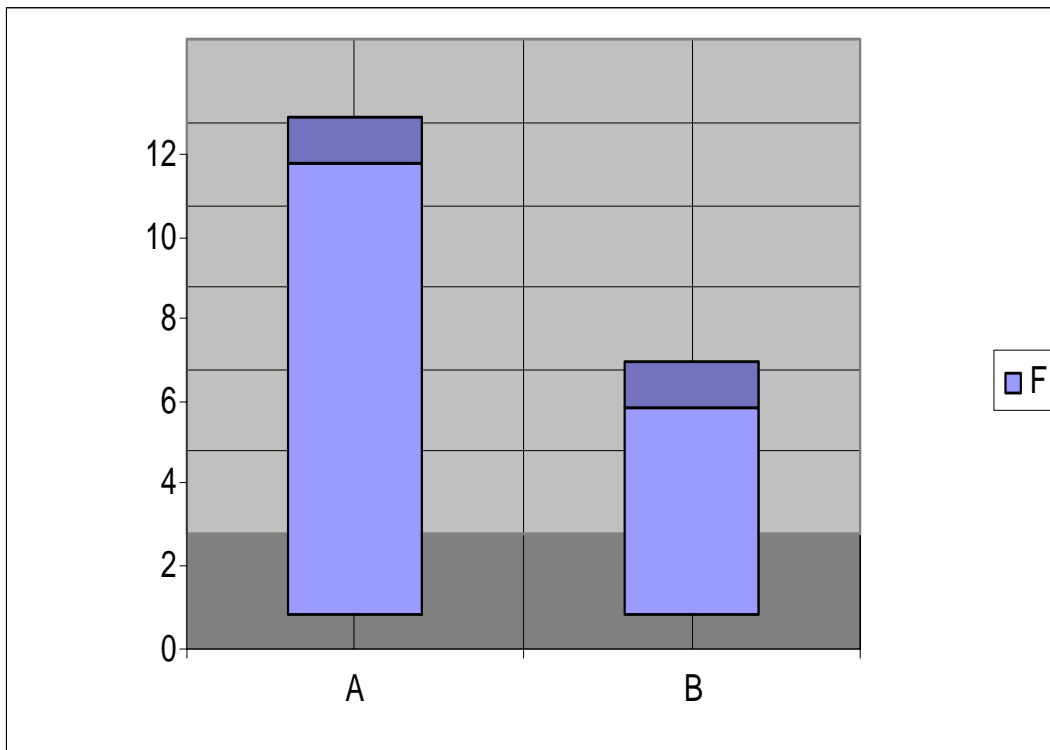
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 6 - X= CANALES DE COMUNICACIÓN

	X	F	FR %
A	Personalmente	5	31.25
B	Oral y Escrita mediante entrevistas, acuerdos y planeación	7	43.75
C	Juntas de Consejo Técnico Visitas de Aula Planeación Actividades con padres	2	12.5
D	A traves de la directora, maestros e intendencia	1	6.25
E	a traves del Proyecto escolar	1	6.25



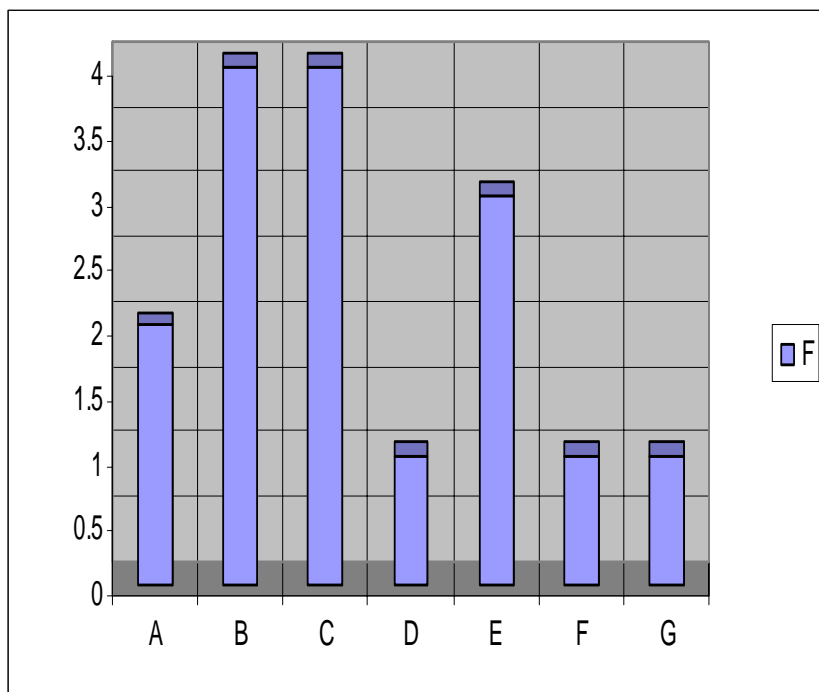
TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 7 - X= INFORMACIÓN SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

	X	F	FR %
A	No No de manera conciente No lo suficiente	11	68.75
B	Si Si, a partir de los alumnos integrados Si, pero no la disposición Si, se requiere reiterar Si, aun faltan los padres de familia	5	31.25



TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 8 - X= MANEJO DE LOS ALUMNOS CON N.E.E.

	X	F	FR %
A	Prescriptivamente	2	12.5
B	Aceptación, y trabajo conjunto	4	25.0
C	Concientizando que son las N.E.E.	4	25.0
D	Con miedo y rechazo al principio, actualmente aceptándolos	1	6.25
E	Con rechazo y desinterés	3	18.75
F	Sinónimo de mas trabajo	1	6.25
G	Oportunidad para aprender y mejorar la práctica docente	1	6.25



TABULACIÓN DE DATOS
CUESTIONARIO
PREGUNTA 9 - X= PRÁCTICA DOCENTE QUE RESPONDE A LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA

	X	F	FR %
A	Si Atendiendo a los alumnos con N.E.E. Hacen flata recursos metodológicos Trabajo conjunto con maestros regulares De manera integral al curriculum Respetando el ritmo de aprendizaje de los alumnos con N.E.E. Actualizandocce Brindando una educación con equidad Ahora se habla de inclusión	13	81.25
B	No A veces se atiende el rezago escolar La USAER no tiene bien delimitados sus funciones La escuela demanda regularizar a los alumnos Se equipara la discapacidad con N.E.E. y se analiza desde una pespectiva clinica	3	18.75

