

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 08-A SUBSEDE DELICIAS

✓
**¿Hacia dónde va la Integración Educativa?
Confluencias y vicisitudes de la tarea en los USAER,
CAM y las Reuniones Técnicas de Zona;
Delicias Chih.**

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER:

EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO PRÁCTICA DOCENTE

ARTURO RAMÍREZ TORRES



CHIHUAHUA, CHIH., SEPTIEMBRE DE 1999



ÍNDICE

Introducción	
CAPITULO 1	
I- Planteamiento del Problema	3
A- Antecedentes de la Integración Educativa	4
CAPITULO 2	
II- Fundamentos Legales de Educación	8
B- La Integración Educativa	9
C- Contexto de la Problemática del Estudio	9
CAPITULO 3	
III- Metodología	14
A- Método de la Investigación	14
B- Proceso del Estudio	16
CAPITULO 4	
IV- Resultados	18
A- Descripción de la Realidad	18
1- USAER 17 (Saucillo)	18
2- USAER 15 (Delicias)	20
3- USAER 18 (Meoqui)	21
4- USAER 16 (Delicias)	26
5- USAER 69 (Delicias)	26
B- Significación Teórico – Práctica de las USAER	36
C- Descripción de la realidad	44
1- CAM 1 (Delicias)	44
2- CAM 16 (Delicias)	51
3- CAM 17(Saucillo)	57
D- Significación Teórico-Práctica de los CAM	61
E- Descripción de la Realidad (Reuniones Técnicas Consultiva)	67
F- Significación Teórico – Práctica de las Reuniones Técnicas de Zona	78
CAPITULO 5	
V- Análisis de las principales Confluencias entre las USAER, CAM y Reuniones Técnico Consultiva	82
CAPITULO 6	
VI- Conclusiones	88
Anexo	92
Bibliografía	93

INTRODUCCIÓN

Vivimos momentos socialmente críticos donde se buscan espacios más equitativos o democráticos para todos, al mismo tiempo que otras fuerzas se oponen insistentemente a todo cambio, incluso simulándolo. La educación no se escapa de ello pues su definición se ubica entre la persistencia de funcionar eficaz y eficientemente o bien de construir procesos duraderos que incidan en la transformación de la realidad social.

En este contexto aparece la Integración Educativa, con el propósito de ofrecer al niño con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, una alternativa socio – educativa más digna. Donde las estrategias, para tal misión educativa, son los servicios USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a Educación Regular) y CAM (Centro de Atención Múltiple).

La Integración Educativa es una tarea que el Sistema Educativo Mexicano (como en muchos otros países) se propone desarrollar y es un compromiso tanto de los subsistemas educativos regular y especial y la rige un principio fundamental: “la escuela debe educar a todos los individuos, sin importar sus características, de una manera integral, para promover su adaptación social (1993)”. Sin embargo este Proyecto Educativo plantea, sin duda, retos de gran complejidad toda vez que implica cambios radicales en diferentes niveles, por ejemplo; la concepción de las personas que tradicionalmente la comunidad, en general, ha caracterizado como deficientes, discapacitados, minusválidos etc., también los maestros deberán cambiar la concepción sobre su práctica educativa; la manera de organizar su trabajo escolar (tiempos, recursos, actividades etc.), deberá trabajar con otros colegas así como buscar o crear otras estrategias educativas que favorezcan el trabajo de su grupo sin descuidar las necesidades educativas específicas de sus alumnos.

Luego nos preguntamos ¿cómo enfrentan estos retos los actores más importantes del Proyecto de Integración: maestros del nivel regular y del especial, alumnos con y sin N.E.E?, ¿habrá condiciones para que se desarrolle favorablemente la integración educativa?, ¿qué condiciones deben existir?, ¿quiénes deberán construirlas?, ¿sólo la base?, ¿todos?, ¿cómo?.....

Concretamente es deseable apreciar si Educación Regular y Educación Especial plantean y logran brindar mejores posibilidades educativas a los alumnos y

alumnas con N.E.E (con y sin discapacidad) teniendo como escenario los mismos espacios educativos; la escuela regular, a excepción de los alumnos no integrados o más comprometidos en el área cognitiva y que parcial o permanentemente atienden los CAM . La opción de investigación que se eligió para tal propósito fue desde “adentro” del mismo quehacer educativo, no sólo registrando lo que ocurre, sino tratando de comprenderlo y de buscar respuestas pertinentes junto con los demás actores del proceso de integración.

Con esta perspectiva; de conocer haciendo y de actuar para comprender, se rescataron los elementos que fueron caracterizando la manera en que, hoy por hoy, los personales del nivel especial y regular desarrollan la tarea de apoyar a las alumnas y los alumnos con N.E.E., de tal manera que se destacan las dificultades y aciertos, tanto en lo técnico-operativo como en las relaciones interpersonales que se establecen en cada momento de la tarea.

Fundamentalmente en este estudio se resalta la relación existente entre los servicios de CAM, USAER y las Reuniones Técnicas Consultivas; sus vicisitudes, sus confluencias en tanto la manera de operar la tarea propuesta, es decir de llevar a cabo el Proyecto de Integración o el apoyo educativo.

El presente estudio es una descripción y análisis de lo que se vive, piensa y actúa en el momento mismo que se desarrolla la tarea.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

De un momento a otro cambió la orientación de los servicios de Educación Especial teniendo como consecuencia la necesidad de replantear la práctica educativa de todo el personal docente. Tales modificaciones se fundamentan en el Proyecto de Integración Educativa, y éste tiene como propósito principal atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.), con o sin discapacidad, bajo los preceptos de "normalización" e "integración".

Una de las características más destacables del Proyecto de Integración Educativa es la unión de esfuerzos que se espera de los niveles de Educación Especial y Educación Básica (Preescolar, Primaria) para juntos atender en las "aulas regulares" los alumnos susceptibles de ser integrados.

Empero día a día se vive la tarea de Integración Educativa con muchas dificultades, pareciera que los esfuerzos realizados por los personales de los niveles del regular y del especial no son suficientes o los más pertinentes. Incluso una parte del personal (de ambos niveles) refieren que dicho proyecto les ha sido impuesto, otros más opinan que ésta es una utopía. Nos preguntamos: ¿Los involucrados en la integración tenemos clara la tarea? ¿Cuáles son las estrategias implementadas para promover la integración? ¿Existe aceptación de la integración por los involucrados?

Dada la complejidad que adquiere el proceso educativo en el plano de la Integración Educativa es deseable conocer y transformar la tarea que actualmente se desprende del nivel de Educación Especial; concretamente en la Zona 5 de Delicias.

Así nos preguntamos: ¿Cómo viven, sienten y piensan este proceso los actores más implicados en ello? ¿Cómo se desarrollan las acciones encaminadas a integrar los alumnos con N.E.E.? ¿Cómo son las relaciones de trabajo entre Educación Especial, Primaria y Preescolar?

En síntesis, nos interesa comprender si las acciones que se emprenden en Educación Especial para "construir una Escuela Integradora", son pertinentes o no, si hay o no hay congruencia entre los principios educativos que fundamentan al Proyecto de Integración Educativa y las acciones que se realizan para tal fin.

Antecedentes de la Integración Educativa

Historia de la Educación Especial en México.

La primer iniciativa para brindar atención educativa a niños con necesidades especiales corresponde a Don Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Esc. Nal. de Sordos. En 1870 se fundó la Escuela Nal. de Ciegos.

En 1914 el Dr. José Jesús González, eminente científico precursor de la Educación Especial para Deficientes Mentales, comenzó a organizar una Escuela para Débiles Mentales en la ciudad de León Gto. , y en el periodo que transcurrió entre 1919 y 1927 se fundaron en el D. F. dos Escuelas de orientación para varones y mujeres. Además comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de Deficientes Mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Así mismo, el Prof. Salvador M. Lima fundó una Escuela para Débiles Mentales en ciudad Guadalajara.

En 1929 el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad urgente de crear una Escuela Modelo. En 1932 creó una Escuela junto con la Maestra Laura Aguirre donde se aplicaban técnicas educativas actualizadas y reorganizaron como departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, lo que hasta la fecha era la sección de Higiene Escolar dependiente de la Educación Pública, en la ciudad de Méx.

El departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar se abocó al estudio de las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. Este estudio demostró, entre otras cosas que una parte importante de los alumnos de Escuelas Primarias en el D.F. sufría desnutrición intensa que influía seriamente sobre el aprovechamiento escolar. Se creó un pequeño Centro de Investigación para continuar dichos estudios (Esc. de Recuperación Física 1932).

En 1938 el Dr. Roberto Solís Quiroga vio la necesidad de Institucionalizar la Educación Especial en nuestro país. Como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los Deficientes Mentales por parte del Estado. El mismo año se creó el Instituto Médico-Pedagógico fundado y dirigido por el Dr. Solís Quiroga para atender niños Deficientes Mentales.

En 1932 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia, durante 20 años funcionó en el país solamente de carácter oficial.

En 1941 el Ministerio de Educación (Octavio Vejar V) propuso la creación de una Escuela de Especialización de Maestros en Educación Especial, lo cual repercutió en un proyecto de reforma de la ley, el cual fue aprobado (31 Dic. 1941).

En 1943 inició la Escuela de Formación Docente para Maestros especializados en Educación Especial. Las carreras que se impartieron fueron: Especialista en Deficiencia Mental y Menores Infractores.

En 1945 agregaron las carreras de Maestros Especialistas en Ciegos y Sordos. En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se agrega la Escuela de Especialización la carrera de Especialista en el Tratamiento de Lesionados del Aparato Locomotor.

En 1958 se fundó en Oaxaca una Escuela de Educación Especial, en 1959 se creó la Oficina de la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección Gral. de Educación Superior e Investigaciones Científicas a cargo de la Profra. Odalmira Mayagoitia. A su cargo se fundaron en 1960 las Escuela Primarias de Perfeccionamiento Núm. 1 y 2 y en 1961 otras dos.

En 1962 se inauguró la Escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz.

En 1964 comenzó a funcionar el Centro por Cooperación para recibir aquellos casos que por sus características no podían ingresar a las Escuelas de Perfeccionamiento.

Durante los 7 años en que la Profra. Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación de Educación Especial, logró la apertura de 10 escuelas en el D. F., 12 en el interior del país, Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua, y San Luis Potosí.

En 1966 sustituye a la Profra. Mayagoitia la Profra. Guadalupe Méndez Gracida. La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de Diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección Gral. de Educación Especial. Más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud en el Estado hacia la atención de este tipo de educación.

Cristaliza de esta manera el largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de los sujetos con necesidades especiales. Significó una esperada respuesta a las demandas de los maestros mexicanos que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños.

Por otra parte, se abrió un camino Institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias; significó, por fin, un hilo importante en la evolución sociocultural de México al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la Educación Especial dentro del amplio contexto de la Educación General.

El decreto de creación establecía que la Dirección Gral. de Educación Especial, dependiendo de la subsecretaría de Educación Básica, le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema de Federal de Educación de niños atípicos y la formación de Maestros Especialistas.

De la Dirección Gral. de Educación Especial, la Profra. Odalmira Mayagoitia se hace cargo, gestión que culmina en 1976. Pero durante ese periodo se comenzaron a experimentar los primeros Centros de Rehabilitación y de Educación Especial así como la primera coordinación.

Posteriormente en 1976-78 fue Directora General la Profra. Guadalupe Méndez Gracida; se consolidó la experiencia en Grupos Integrados y los Centros de Rehabilitación.

En Diciembre de 1978 se hizo cargo (de la Dirección General) la Dra. Margarita Gómez Palacio, donde se promueven innovaciones psicopedagógicas e investigaciones importantes. Su gestión concluyó en 1988. Después de ellos ha habido grandes cambios a la par de iniciar con la Descentralización Educativa (Cuadernos SEPDGEE, Feb. 1981, Méx.) .

A lo largo de todos estos años ha habido distintos Modelos de Atención en Educación Especial, se han transformado desde el Asistencial, luego el Médico Terapéutico para llegar al Educativo. Sin embargo no se puede afirmar que en la actualidad el Modelo Educativo no contenga matices del Terapéutico y Asistencial en la práctica educativa cotidiana. El primer Modelo considera que el sujeto de Educación Especial es un minusválido que requiere de apoyo permanente (en un internado), por tal se trata de un Modelo Segregacionista.

El Modelo Terapéutico considera al alumno de Educación Especial un atípico, que requiere de un conjunto de correctivos, es decir, de una terapia para conducirlo a la normalidad. Y el Modelo Educativo se enlaza en la Integración y Normalización del alumno con necesidades educativas especiales. Se trata de que el alumno conviva plenamente en su comunidad y que se desarrolle en ambientes educativos, sociales y laborales. Esta concepción parte del principio del derecho equitativo, no excluyente

(inicia en 1980 con el Documento "Bases para una Política de Educación" D.G.G.E, Méx. D.F. 1994).

CAPITULO 2

FUNDAMENTOS LEGALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

“La Educación Especial está reconocida como parte del Sistema Educativo Nacional en el Art. 15 de la Ley Federal de Educación. Después de referirse al tipo elemental, Medio y Superior, que comprende el Sistema Educativo Nacional, menciona que la educación se impartirá de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran” (Bases para una Política... 1985).

Tiene por fundamento los artículos 48 y 52 de la Ley de Educación, que se refiere al derecho a la educación y al Art. 5 de la misma Ley, que se refiere a los fines y principios establecidos en el Art. 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

La Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria (1942) del Art. 3º que contiene disposiciones referentes a la Educación Especial, se abroga en los Artículos Transitorios de la Ley Federal de Educación (1973). El Art. 43 dice **“Los habitantes del País tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Nacional sin más limitaciones que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas”**. El Art. 52 establece los Derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela, tácitamente reconocen el derecho de los niños y personas que por sus limitaciones físicas y/o psíquicas tienen requerimientos de Educación Especial.

También otros documentos internacionales lo señalan: **Declaración de los derechos del niño, Declaración de los derechos de las personas mentalmente retardadas, Declaración de los derechos de los impedidos**, respectivamente proclamados en 1956, en 1971 y en 1976 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

El derecho a la igualdad de oportunidades para la educación formulado en las últimas décadas como medio para democratizar la educación, obliga a reconocer que para brindarle oportunidades verdaderamente iguales a las personas que padezcan cualquier limitación física, mental o emocional, hay que consagrar los mayores recursos en tiempo, personal, presupuestos y planificación.

En 1993 en la Ley General de Educación aprueba el Art. 41 y formula **“La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes”**. Procura atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con **equidad social**.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, ésta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, la educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía, convivencia social y productiva. También incluye orientación a padres o tutores, así como a los maestros y personal de escuelas de Educación Básica Regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación (Cuadernos de Integración Educativa Méx. D.F. 1994).

La Integración Educativa

Actualmente el nivel de Educación Especial trabaja el Proyecto de Integración 1994-97 (Inició en D.F. y Monterrey en 1994, en Chihuahua en 1996), el cual reconoce la incongruencia del modelo anterior; Educación Especial como Escuela Paralela a Educación Regular. El concepto anterior de educación partía de la necesidad de homogeneizar los grupos escolares como principio estratégico de calidad educativa. Así se emplearon categorías para clasificar a los alumnos como disléxicos, débiles mentales, etc., para excluirlos de la Educación Regular a una Especial.

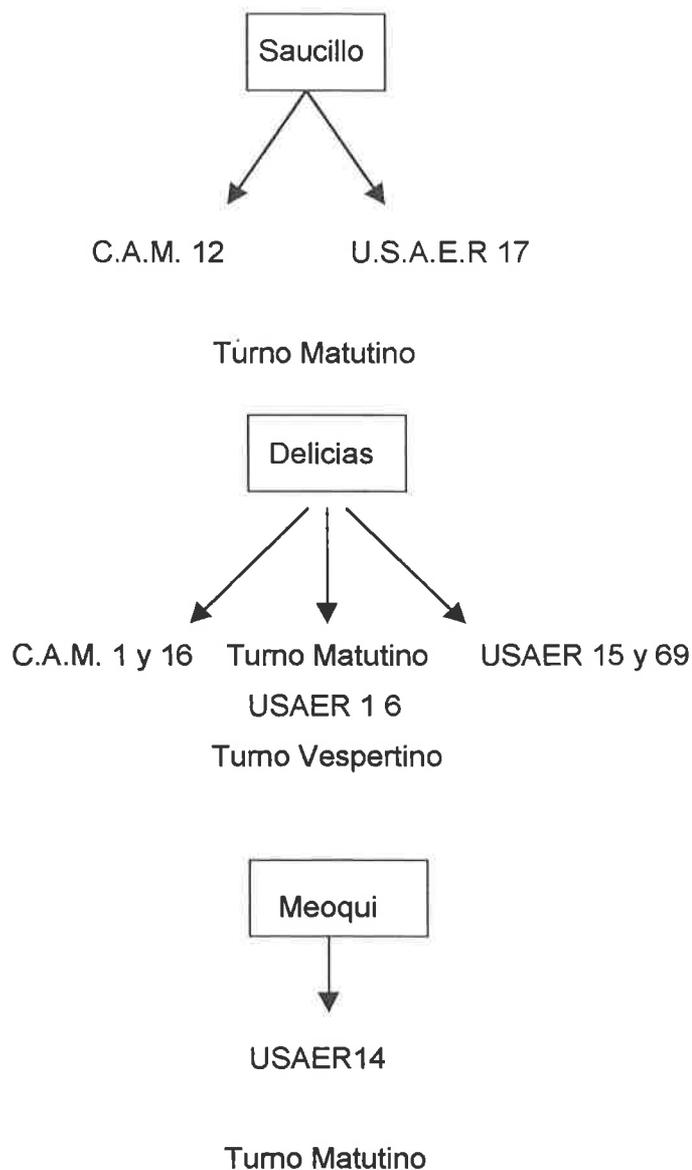
Hoy por hoy la estrategia básica del proceso educativo para atender su población es la **heterogeneidad y la flexibilidad** del proceso educativo para atender con **equidad** a todos los alumnos.

Cabe señalar que el Proyecto de Integración Escolar no es tarea sólo para el nivel de Educación Especial, compete a todo el Sistema Educativo Mexicano y tiene sus bases (Política Educativa) en el Programa para la Modernización Educativa (1989-94) donde el Estado se obliga a impartir la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (Educación Básica) para todos los que habiten el territorio Nacional, Mexicano o no (Cuadernos de Integración Educativa, Méx. 1994).

Incluso se puede afirmar que dicho Proyecto compete a la sociedad en su conjunto ya que la integración de los alumnos con necesidad educativas especiales tiene que ver con el consenso que se haga desde la política de Estado, de Gobierno, de compromiso de los gremios profesionales de los padres de familia y la comunidad en su conjunto.

Contexto de la Problemática de Estudio

El presente estudio se ubica en la Zona V de Educación Especial que comprende: Saucillo, Delicias y Meoqui, distribuidos de la siguiente manera por región y servicios existentes:



En total 8 Servicios de Educación Especial: 3 CAM y 5 USAER (CAM: Centro de Atención Múltiple, USAER: Unidad de Servicios de Atención a Escuelas Regulares).

Los CAM son servicios que brindan su apoyo, en su propio edificio, a los alumnos que presentan dificultades más severas en su desarrollo físico o mental y que permanentemente o por un periodo les impide integrarse en la escuela regular, también se ofrece apoyo complementario o específico a los alumnos que presentan diversas discapacidades, neuromotora, visual, auditiva, etc.

Servicios

Atención que ofrecen:

CAM

CAM 12 Saucillo

Preescolar, Primaria Especial,
Terapia Física y Ocupación.

CAM 1 Delicias

Preescolar y Primaria Especial
Preescolar de Integración(En Esc. Regular) ,
CECADEE (Centro de Capacitación de Educ.
Especial) y CECATY.

CAM 16 Delicias

Educación Inicial, Audición, Neuromotores y
Problemas Emocionales.

USAER

Escuelas Primarias atendidas:

USAER 17 Saucillo

- Niños Héroes (Las varas)
- Lic. A. López Mateos (urbana).
- Abraham González (semi-urbana).
- Tierra y Libertad (Estación Conchos)
- Vicente Guerrero (semi -urbana)

*Los alumnos son, en su mayoría, de un medio socioeconómico cultural pobre, semi-urbano.

Delicias

USAER 16

- Miguel Hidalgo (urbana)
- Abraham González (urbana)

- 20 de Noviembre (semi -rural)
- Melchor Ocampo (semi-urbana)

USAER 69

- Francisco Villa (urbana)
- Clemente Orozco (urbana)
- Tierra y Libertad (semi urbana)
- Miguel Lerdo de Tejada (semi-rural)

La mayoría de las escuelas se encuentran en Zonas marginadas y los alumnos presentan una característica significativa en común "poco interés y pobre competencia escolar".

USAER 15

(turno vespertino)

- Abraham González (urbana)
- Benito Juárez (semi-rural)
- R. Flores Magón (semi-urbana)
- Melchor Ocampo (semi-urbana)
- Sor Juana Inés de la Cruz (urbana)

USAER 18 Meoqui

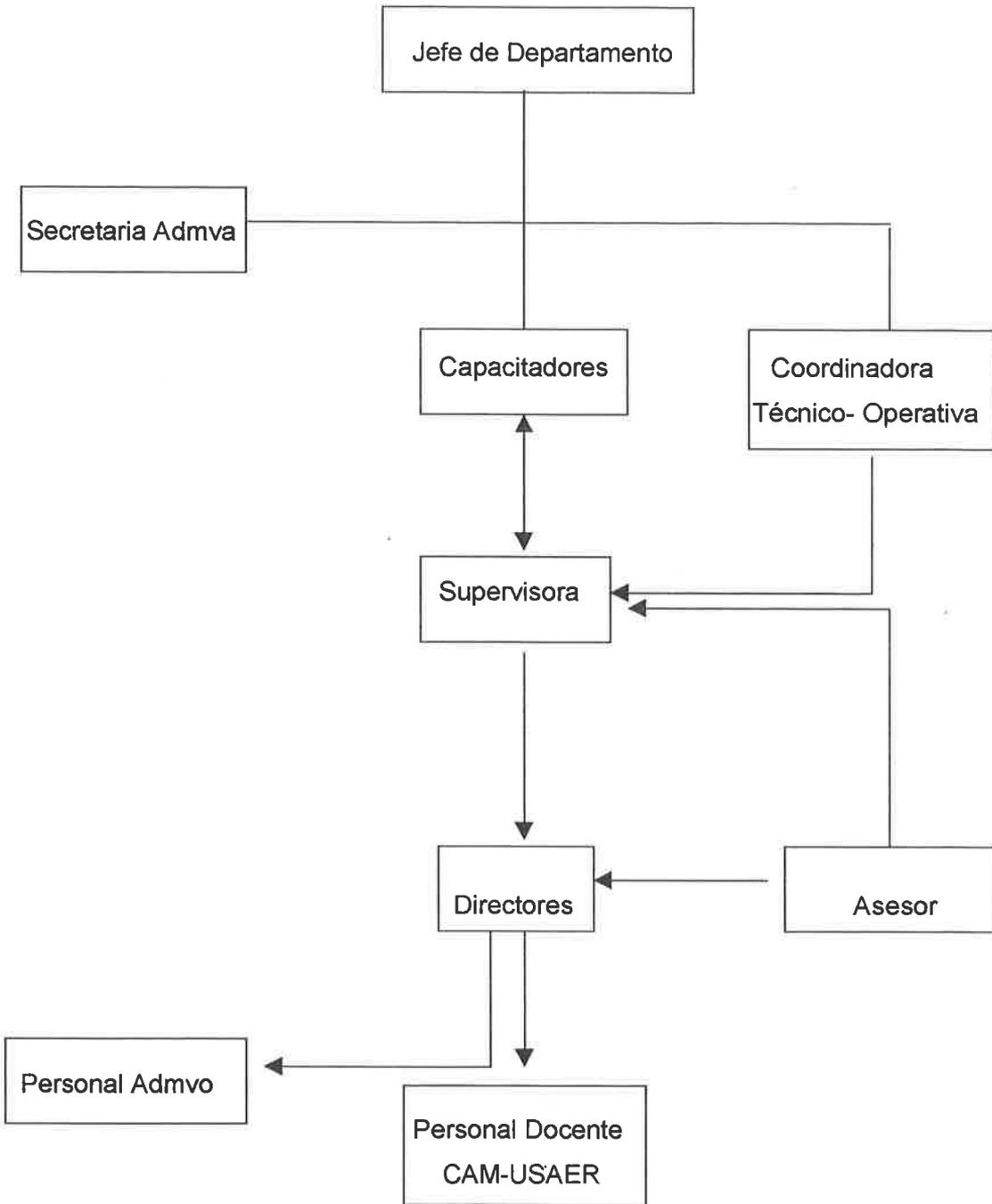
- Familia Steage (urbana)
- Pedro Meoqui (urbana)
- Héroes de Nacozari (semi-urbana)

En ésta última existen muchos problemas escolares relacionados con desintegración familiar y un medio marginado.

La Zona V cuenta con una Supervisora (Técnico - Operativo y Administrativo), además con un Asesor responsable de la parte técnico – pedagógica, así como ocho Directivos; juntos forman el Equipo de Supervisión.

Las relaciones funcionales de autoridad se representan de la siguiente manera:

Organigrama



CAPITULO 3 METODOLOGÍA

Método de la Investigación

Con el propósito de conocer y replantear el proceso de integración educativa que vivimos en la actualidad, educación regular y educación especial, se optó por un enfoque cualitativo de investigación. Para ello se han seleccionado los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

-a) Observación Participante

Su elección fue encaminada para registrar aspectos cotidianos del actuar docente en diferentes situaciones; durante el apoyo a los alumnos , en los momentos de evaluación inicial, de planeación, o bien cuando el trabajador social, psicólogo o maestro de apoyo realizaban una de sus tareas. Cabe señalar que la actuación del observador quedó registrada, como parte del quehacer docente en su función específica de asesor, en el diario de campo.

-b) Observación Natural

Ésta ocurrió cuando el asesor no intervino, de alguna manera, en los eventos registrados; como observar a los niños integrados a la hora del recreo o a los alumnos del grupo GEER (grupo especial en educación regular), o bien alumnos con N.E.E (necesidades educativas especiales) durante sesiones de trabajo en su propia aula o en la de apoyo o también en las reuniones interdisciplinarias (Equipo y Maestro de apoyo); se registró en el diario de campo.

- c) Entrevista no Estructurada

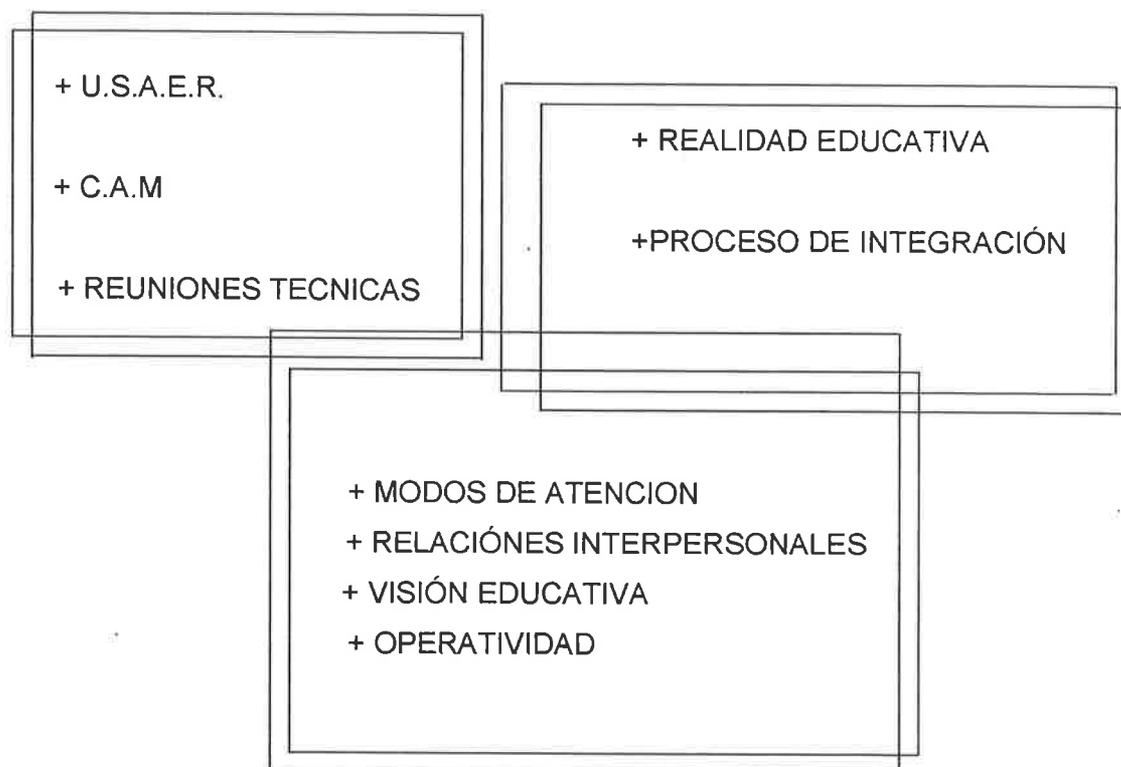
Con el propósito de conocer la opinión del maestro y del director del medio regular respecto de lo que se vive y se piensa de la integración educativa, así como de registrar las expectativas de las maestras de apoyo.

La estrategia que se implementó para capturar de la manera más plena o totalizadora la realidad de la integración educativa en la zona V (Saucillo, Delicias, Meoqui) fue centrarse en la descripción y comprensión de tres áreas o aspectos; la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a las Primarias Regulares), el CAM (Centro de Atención Múltiple)

y las Reuniones Técnicas de Zona (constituidas por Directivos, Supervisora y Asesor).

ESQUEMA 1

Elementos que conforman al estudio



La información obtenida tanto del U.S.A.E.R. como del C.A.M fue recolectada cuando el Asesor realizaba sus funciones; en ese sentido fue determinada por necesidades que en un momento dado reportaban directores o por acuerdo con supervisión o capacitadoras, para dar seguimiento a planes o tareas previamente establecidas. Para las reuniones técnicas se recurrió a la reconstrucción de las tres primeras reuniones; complementadas del diario de campo del Asesor y de las relatorías registradas por la secretaria en cada reunión. Los registros posteriores fueron con la intención de obtener una relatoría que incluyera lo más importante del acontecer del grupo.

Proceso del Estudio

Los pasos más relevantes para realizar el presente estudio fueron los siguientes:

La selección del tema surgió sin duda alguna, de la necesidad del propio investigador de aclarar su función como asesor en el contexto de la integración educativa; comprender el acontecer del proceso de integración, clarificar los obstáculos como las posibilidades de los actores involucrados sería un reto interesante. Para ello se creyó conveniente dividir en tres ámbitos la realidad a conocer; CAM, USAER y Reuniones Técnicas de Zona.

En un segundo momento se eligen los instrumentos de recolección de datos que fueran pertinentes con; una visión participativa y comprensiva de la educación, además con el propio quehacer cotidiano del asesor. Así se optó por la observación participante y por la observación natural para obtener información directa y fresca de las acciones cotidianas que caracterizan al proceso de integración, además de la entrevista no estructurada que capturara la opinión que tienen docentes y directivos de ambos niveles respecto de la integración educativa .

Respecto a la recogida de la información consistió en anotar en un diario de campo lo observado durante las visitas del Asesor a los diferentes centros educativos(de los CAM y Primarias donde apoya el USAER) ; a excepción de las Reuniones Técnicas Consultivas donde se realizaron las sesiones una vez cada mes, las anteriores no fueron planeadas previamente. Y de las entrevistas, se aplicaron trece en total; cuatro a directivos de primaria regular , una a directivo de preescolar, cuatro a docentes de primaria regular , tres a maestras de apoyo y una a docente de CAM (GEER) ubicada en una primaria regular (ver anexo).

Posteriormente se derivan reflexiones que puntualizan aspectos específicos del acontecer en el proceso de integración referidas a dificultades relacionales (relaciones humanas), conceptuales, metodológicas, ideológicas, etc.

En otro momento, del análisis de resultados, se elaboraron apreciaciones teóricas que

intentan develar los elementos subyacentes del actuar pedagógico en el contexto de la integración educativa y se formalizan en categorías correspondientes a un ámbito específico (CAM, USAER y Reuniones Técnicas de Zona).

El paso siguiente consistió en rescatar las coincidencias y dificultades, de los tres ámbitos, que se consideraron más relevantes y recurrentes del proceso de integración que vive nuestra región de Delicias. Esta triangulación de categorías resume la teoría y práctica de nuestro objeto de estudio y la enmarca en un continuo donde convergen determinantes micros y macros (Psicológicos, Sociales, Políticos, Económicos y otros).

Finalmente, ello permitió la elaboración de las conclusiones incluyendo algunas modestas propuestas que quizá den claridad y favorezcan la tarea de integración educativa.

Síntesis de los pasos:

- Selección del tema, referido a la problemática del proceso de integración educativa; representado por los ámbitos del CAM, USAER y Reuniones Técnicas.
- Elección de instrumentos: Observación participante/natural (captura el acontecer del proceso de integración) y entrevista no estructurada (captura la opinión, de maestros y directivos, sobre el proyecto de integración).
- Recopilación de la información; durante cuatro meses (aproximadamente) se registran las actividades realizadas en los diferentes centros educativos (Saucillo, Delicias, Meoqui) y en los tres ámbitos antes mencionados.
- Reflexiones específicas de acontecimientos significativos (en el apartado descripción de la realidad).
- Relación teórico práctica de cada ámbito.
- Análisis de las principales características y confluencias de los tres ámbitos.
- Conclusiones

CAPITULO 4 (RESULTADOS)

DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD

U.S.A.E.R

A continuación se presenta la información recabada en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular durante las visitas del asesor a las escuelas donde se brinda el apoyo.

U.S.A.E.R, No.17 (Saucillo).

La Directora refiere que en algunas escuelas tienen ciertas dudas respecto de como trabajar contenidos de su grado y en otra escuela había una confusión con el Director; el Equipo de Apoyo, Directora, Trabajadora Social, Psicóloga y Asesor hicimos las visitas previo acuerdo de qué y como desarrollaríamos las sesiones de trabajo.

Escuela Lic. Adolfo López M.

La propuesta de trabajo fue que analizáramos las dificultades entre todos, aportáramos la información obtenida hasta entonces y que planteáramos acciones o nuevas preguntas que aclaren la situación del alumno. La Maestra de apoyo (M.A) explica la situación de F quien estuvo anteriormente en un Centro Psicopedagógico y ahora, a los 10 años, se duda de pasarlo a segundo año; la M.A pedía que lo pasaran pero la Maestra de grupo no le creyó conveniente, incluso menciona que es un flojo y le dice al niño que va a sacar un cinco. Por otro lado la mamá dice que su hijo tiene problemas para comprender las clases pero no es la gran cosa, pero la M.A opina que el problema es significativo. En lo social el niño responde a las exigencias de la escuela, sin embargo los padres no han acudido al llamado de la M.A además se dice que la mamá roba para poder comer y es analfabeta. Cuando en la plática el Asesor planteó la necesidad de realizar adecuaciones curriculares la M.A. rápidamente describe algunas adecuaciones de matemáticas o noción del número y manejo de cantidades en un plano concreto y actividades de español ubicadas en el manejo de la comunicación cotidiana, oral y escrita, trabajando por ejemplo, la tiendita

como actividad integradora, donde además de incluir las dos asignaturas mencionadas se pondrá mayor énfasis al aspecto afectivo del niño. La Maestra explicó, con gran entusiasmo, "podemos trabajarle la identificación de portadores de textos con diferentes envases o envolturas y manejar agrupaciones del 1 al 5 o del 2 en 2 sin pasar de 10 cosas, manejando cantidades menores y mayores etc.," parecía que estaba corroborando su hipótesis.

La forma de trabajo fue participativa sin menospreciar la bondadosa experiencia de la M.A. y tratando de concluir aspectos concretos, factibles de evaluarse en tanto que la Psicóloga y la Trabajadora Social (de nuevo ingreso) permanecieron al margen del análisis cuando se utilizó el lenguaje de los contenidos curriculares.

Traslado a la Escuela A. González:

Como antecedente a la visita la Directora (de USAER) y la Psicóloga comentaron que el Director ha cuestionado mucho su trabajo; hace ver a otros maestros que en Saucillo no trabajan bien los maestros de la U.S.A.E.R como lo hacen en Camargo.

Iniciamos la reunión comentando al Director (de primaria) el motivo de la visita, que fue analizar la situación actual del trabajo de la M.A. y del equipo de apoyo basados en la relación de alumnos reportados. La Directora dice "parece que a usted no le convence la manera en que se apoya a los alumnos", "en efecto", asiente el Director, "si el equipo solo viene una vez a la semana y si hay suspensión de clase ese día como lo ha habido, esos niños se quedan sin atención hasta un mes," "me gustaría conocer sus planes de trabajo para ayudar a esos niños y poder intervenir cuando ustedes no están". Por un momento la plática se tomó tensa "recuerde que usted dijo que no quería inmiscuirse en nuestro trabajo que era asunto de nosotros"- indicó la Directora- "eso fue cuando ingresó como Director de esta escuela ". "Tenemos cuatro reuniones con lo mismo, que si yo dije que si usted dijo, yo sólo quiero saber cómo se encuentran los niños para darles apoyo"- él estaba visiblemente molesto y dejó entrever que se encontraba en su casa y "ustedes son la visita"-agrega-. Asegurándole entonces que le mantendríamos informado pasamos a una etapa de "reconciliación" y nos pusimos de acuerdo de cómo trabajar en equipo de ahí en adelante.

Reflexión 1- Para poder trabajar conjuntamente maestros de los dos niveles ¿será necesario construir las bases de un trabajo de equipo hacia el interior de las USAER? ,o

quizá sea necesario pensar en el efecto que la estructura administrativa procura a los actores principales del proyecto de integración viviéndose como una doble identidad; quien pertenece al medio regular y quien pertenece al medio especial.

Reflexión 2- Si las relaciones sociales en la educación, entre autoridades y docentes, entre docentes y los alumnos repiten la división jerárquica del trabajo ¿Cómo podemos recuperar lo político de nuestra práctica educativa donde se proponga la ruptura de los esquemas de trabajo individual que predominan en nuestras relaciones de trabajo cotidiano?.

USAER 15 (Delicias; turno vespertino)

Escuela Melchor Ocampo.

Previo acuerdo con el Director nos dimos cita en la escuela donde se encontraba el equipo, excepto la Trabajadora Social, los dos M. A. estaban presentes. Se planteó el encuadre que fue trabajar como equipo la revisión de la evaluación inicial, analizar las dudas principales para complementar la información recabada de sus alumnos hasta ese día. Iniciamos con los alumnos de la maestra N., fuimos haciendo preguntas de la situación actual del alumno respecto a su aprovechamiento escolar, sociabilización de su situación familiar y de sus posibilidades de integración socio-educativas. Básicamente llegamos a la conclusión de crear situaciones que recuperen la seguridad de los alumnos sobre todo los de discapacidad intelectual, se acordó trabajar basándonos en el currículum de la primaria señalando que las adecuaciones no significativas son adaptaciones de los contenidos sin alteraciones o cambios en los mismos, y las adecuaciones significativas sí permiten cambios en los contenidos como utilizar actividades de preescolar de los niños con discapacidad intelectual. También se sugirió a la maestra de comunicación que se base en los contenidos de Español y que trabaje dentro del grupo coordinándose con el Maestro, o bien dejándole sugerencias específicas según el problema del niño. Los comentarios más reiterativos durante la plática es sobre el contexto socioeconómico y familiar de los alumnos atendidos cuando es muy precario y problemático por ejemplo: niña Z, de quien se dice que su padre intentó violarla, su mamá tenía sólo 15 años cuando se casó con su papá de 50 años de edad, además sufre maltrato físico por sus tías quienes se encargan de su cuidado. Cuando la niña nació su

mamá se internó en un hospital psiquiátrico. Actualmente la niña cursa primer grado y su nivel de escritura es silábico-alfabético y maneja cantidades menores de quince.

Por otro lado los M.A. refieren que los Maestros del Regular no permiten la planeación en conjunto por lo que los atienden en el aula de apoyo, sólo algunos admiten el trabajo en su salón de clase.

El mismo procedimiento se siguió con el Profesor A repasando información sobre la evaluación inicial de sus alumnos señalando la necesidad de plantear un pronóstico por todo el equipo y comunicarlo al maestro de grupo y a los padres de familia como un compromiso de trabajo y de evaluación de todos.

De manera general, se sugirió (por el Asesor) que se realizaran entrevistas a niños y a padres, que se propongan pruebas orales para los niños que tienen poco lenguaje o que se apoye con dibujos y (por el Director) que se elaboren programas de auto estima. Al terminar la sesión la M.A. opinó que le había gustado la sesión de trabajo.

Reflexión 3. La situación social - cultural - económica y familiar de los alumnos rebasan las expectativas que actualmente la escuela ofrece ¿Qué puede ofrecerle la escuela regular y el apoyo especial a los alumnos mayormente marginados por nuestra sociedad? ¿Será acaso una necesidad pretender que dichos alumnos adquieran los contenidos escolares cuando como personas se encuentran resquebrajados?

USAER 18 (Meoqui).

Reunión Técnica. El Asesor se integró al plantel de trabajo de la Directora y del grupo en general. La reunión inicia con la rutina esperada de siempre, lectura del orden del día. Luego la Directora pasa a preguntar “¿de dónde partimos para autocapacitarnos?”, y ella misma contesta; “de las necesidades”.

La reunión se lleva de manera participativa y lo más reflexivamente posible cuando el Asesor propone que en lugar de revisar conceptualmente el proceso de lecto-escritura, representáramos los roles de maestro alumno en un dictado y que fuéramos haciendo las preguntas y señalamientos oportunos; se acepta por el grupo. Se le pide a la Maestra que se figure que está con un alumno de primer año y que pretende conocer su nivel conceptual de escritura y que no se olvide de que es una persona con sentimientos y una idiosincrasia específica. La Maestra inicia el dictado “¿qué te parece si escribes palabras para saber cuáles conoces?” (se veía nerviosa) el niño (simulado) dice “pero no sé escribir

Maestra”, “no importa haz un esfuerzo y aprenderás”, “entonces ¿le hago como pueda?” ,“sí”, menciona la Maestra y dicta cinco palabras, enseguida la Directora le dice; “hay que dictarle un enunciado para comprender el sentido global de su hipótesis de la escritura”. La Maestra ya no continuó el dictado, estaba nerviosa por que el Asesor y Directora la cuestionaban constantemente, luego le dijo al Asesor “no importa, en realidad nos ocurre lo contrario, los niños son los que se aturden con tanta pregunta, entonces debemos aprovechar esta experiencia reconociendo que no debemos preguntar con tanta insistencia como lo hicimos nosotros”, “discúlpenos si la presionamos mucho”. Ella se puso roja y sólo hasta el final de la sesión volvió a ser participativa. Se concluyó el análisis del dictado encontrando la hipótesis de escritura que manejaba el niño. Posteriormente la Directora trabaja un ejercicio de matemáticas donde cada participante tiene que ubicar seis producciones de diferente complejidad de un niño hipotético.

Reflexión 4. Para construir una verdadera autocapacitación es necesario luchar contra los estereotipos de una forma individualista y pasiva que se establecieron en la formación del maestro anteriormente, teniendo cuidado en que las resistencias a abandonar la seguridad y las gratificaciones narcisistas (omnisapiencia) son fuertes de erradicar.

Esc. Pedro Meoqui.

El Asesor inicia la visita a M.A sin comunicárselo a la Directora de USAER; no se encuadra la sesión de trabajo. La sesión de trabajo se inicia escuchando la preocupación de la Maestra por conocer las funciones del equipo, y por su petición para que se le ayudara a trabajar con los niños reportados, además mencionó no saber exactamente lo que hace su equipo. Concretamente, menciona, “me gustaría ayudar mas a una niña que está muy bajita conceptualmente y es muy tímida”, luego comentó; “profe ¿vamos a ver a la niña a su salón o se la traigo aquí?”, vamos a su salón, aclaré, enseguida platicamos con la Maestra de grupo y nos dió la entrada. Identifiqué a la niña y cuidando de no alterar la disposición natural del grupo nos dedicamos a convivir con algunos niños hasta llegar a la niña; todos estaban realizando una bandera, ella copió del pizarrón la fecha y algunas palabras escritas por los niños, siempre estuvo seria sin platicar con nadie, mientras que otros niños se paraban, gritaban, molestaban a sus compañeros o se dedicaban a terminar de pintar o pegar su bandera. La clase se percibió un tanto monótona en tanto que no pudimos rescatar otros elementos conceptuales de la niña.

Se acordó con la M.A. otra visita con el propósito de realizar una actividad donde se pudiera conocer más el desarrollo personal y pedagógico de la niña con previa autorización de la Maestra de grupo.

2ª Sesión. La Maestra propuso trabajar el cuento de “el patito feo” por que tiene la hipótesis de que la niña es rechazada por sus compañeros por lo tanto optamos por complementar lo pedagógico con lo afectivo, así la Maestra contaría el cuento y el Asesor llevaría la dramatización (roles, padres e hijos) al final del cuento.

Los alumnos escucharon con atención el cuento interviniendo de vez en cuando con gritos, preguntas etc., sin que la Maestra se molestara. Parecía que al cambio de Maestra los niños se sentían más libres. La Maestra de grupo se encontraba en un rincón del salón escuchando. Terminando el cuento pasaron al frente algunos niños para representar al papá y al hijo, entonces simulaban que el padre llegaba del trabajo y saludaba a su hijo y se les preguntaba ¿cómo lo saludaste? ¿qué se siente cuando el papá saluda enojado?; el grupo participaba dando sus explicaciones y se concluía que muchas veces los papás no saben cómo expresar el cariño a sus hijos pero que sin duda los querían a todos. Posteriormente se invitó a la niña y a dos compañeritas del grupo a trabajar en el aula de apoyo para determinar con más claridad la forma de trabajo basados en su nivel conceptual de escritura y matemáticas y su forma de relacionarse con los demás. Se encontró que manejaba la hipótesis de escritura presilábica con un repertorio variable de grafías y cantidad fija, la niña no tiene convencionalidad de la escritura numérica y cuenta cantidades no mayores de diez o doce, puede participar en pequeños grupos con un apoyo más directo de la Maestra logrando platicar y participar.

Al final de la sesión se comentaron algunas sugerencias: trabajar en pequeños grupos reforzando la actividad de la Maestra (en su grupo) enfocarse a las actividades de escritura presilábica repasando análisis grafo-fonético, manejar actividades de cardinalidad y ordinalidad y las series numéricas señalando el antecesor y sucesor con las propias palabras de la niña y manejar cambios de cantidades de dos o de tres.

Reflexión 5. Se inicia un intento de trabajo colectivo donde existen fallas como las de organización y en ocasiones puede resultar molesto que se realicen actividades sin que se entere el Director de USAER o de la Primaria Regular u otros elementos del equipo (T. S. o el Psicólogo) llegando a pensar que no tomaron en cuenta su autoridad o que se está

trabajando aspectos equívocos de su función; sin embargo no estando presentes, ambos, el otro refiere falta de comunicación y de apoyo del que no está. Esto sugiere que no estamos acostumbrados a comunicarnos en grupo y hablamos claramente para poner en consideración nuestros puntos de vista.

Esc. Héroes de Nacozari.

De entrada se avisa al Director de la Primaria de la visita a las Maestras de apoyo, una Maestra se encuentra trabajando con dos niños y el Asesor se incorpora a su sesión pidiéndoles permiso para estar con ellos, los dos son alumnos de sexto año ambos de doce años. Como antecedente sabemos que la niña menciona que tuvo intento de violación de pequeña y que el niño recientemente escribió en su cuaderno (dos veces) " si yo fuera grande me mataría", no les gusta trabajar en su salón, molestan a otros compañeros y la Maestra se desespera y les grita " no puedo aguantarlos más", ellos son del mismo grupo y han tenido un cambio de maestro radical; el anterior de carácter "suave", a otro "enérgico". La Maestra reconoce "tengo disciplina rígida".

Procedemos a platicar con los dos muchachos de manera informal, les digo que me interesa conocerlos, que podríamos hablar de lo que más les guste, ninguno contesta, busco con otras preguntas iniciar una plática pero no acceden, la niña se tapa con un cuaderno, se muestra enojada, el niño está serio, les planteo trabajar algo de matemáticas, el niño accede la niña dice no. Al dictado del problema los dos escriben, la niña termina más rápido y dice el resultado; el niño tuvo dificultad para resolver la operación que consistía en sumar cuatro cantidades y luego restar. La niña le reclamaba a la Maestra algo que no comprendí. En otro ejercicio donde se trataba de dividir cantidades de centena, el niño sumó, la niña al ver lo que hacía se burló de él y dijo " es un burro no sabe nada", al parecer las relaciones más frecuentes de la niña son de tipo agresivo y de reto, pero al mismo tiempo, pide la atención de su Maestra y de otras personas, en un momento dado descubrimos que la niña estaba enojada con la M.A. porque le había prometido ir por ella al salón pero no fue y cuando se le dijo lo habló y recordó que siempre le prometen cosas como un Maestro de educación física que prometió volver y no lo ha hecho, dice " todos ustedes son unos mentirosos", luego el niño salió del salón por un momento y cuando entró venía atrás una Maestra que lo regañó por haber golpeado " de pasadita" a un niño, " que sea la última vez que lo haces en esta

escuela” le dijo la Maestra, a lo que el niño le preguntó cuando ella estaba por salir; ¿pero afuera si lo puedo golpear? y la Maestra le contestó “ tú no tienes vergüenza”. Acordamos regresar otro día para continuar la charla con los niños.

Reflexión 6. Recordamos con Bourdieu que para muchos niños de un medio marginado, la escuela resulta agresiva en tanto que su capital intelectual o lingüístico está en desventaja a las expectativas escolares.

USAER 16 (Delicias)

La Directora de éste servicio acude a supervisión a comentar la situación de una niña que recibe apoyo en la Primaria Miguel Hidalgo ya que su comportamiento está afectando severamente el desarrollo de las actividades de trabajo en su grupo, describe que la niña es agresiva, gritona, que golpea a sus compañeros, que se sube a los estantes, etc. Y en relación a los padres menciona que trafican con droga y son adictos, que en una ocasión los encarcelaron por posesión de droga, así los conocen en la colonia. Nos trasladamos a la Escuela para participar en el análisis y planeación de acciones de apoyo.

Esc. Miguel Hidalgo.

Acordamos realizar observaciones participantes para tener elementos de análisis y pedimos permiso a la Maestra para entrar al grupo, donde se observó lo siguiente: la Maestra se encuentra trabajando el tema de la ciudad y el campo (conocimiento del Medio), en su mayoría los niños dibujaban, sólo tres niños no trabajaban pero si peleaban entre sí, se aventaban, se pegaban, se cambiaban de lugar, interrumpían el trabajo de otros niños, etc. La niña mencionada se encontraba trabajando con otras dos niñas, un niño que no trabajaba se acerca, preguntó qué era lo que dibujaban y la niña le contestó “cómo molestas metiche ya vete de aquí” el niño se retira diciéndoles que su dibujo no se parecía al que copiaban, la niña parecía la líder del pequeño grupo, ella hacía la mayor parte del trabajo y las otras dos observaban, fue notorio que su coordinación para dibujar fue bastante pobre, incluso se observó temblorosa al trazar líneas, por su forma de hablar parece estar enojada, pero está realizando sus trabajos. En realidad lo que se observó por hora y media de trabajo fue que otros niños presentan mayor problemática de disciplina (o falta de interés por el trabajo) que la misma niña y que en general parece ser que la Maestra no establece la forma en que deben relacionarse los niños con el trabajo, con

sus compañeros y con ella misma; llegando incluso algunos niños a insultarla.

Pasamos luego a una reunión con las dos Directoras (Regular y USAER), para analizar la situación, habiendo acordado centrar el trabajo de apoyo principalmente en el grupo, (puesto que el problema se manifiesta ahí) y de apoyar a la Maestra en la formación de un grupo sólido, donde se reelaboren las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno sin descuidar o salirse de los contenidos de su programa. Luego sale la Directora de USAER para hablarle a la Maestra y cuidarle el grupo mientras se le explicaba el plan a seguir, llegando la Maestra, su Directora, le plantea la situación que es, planear juntos, equipo de USAER y ella, actividades que fomenten el trabajo de equipo basados en el juego mismo y actividades recreativas, a la Maestra le pareció que podía perder el tiempo y al final del ciclo escolar, cuando se esperan avances pedagógicos y si no los tienen a ella le iban a reclamar. Continúo el diálogo y la Trabajadora Social que hacía unos momentos se había incorporado al grupo le preguntó a la Maestra si ella pensaba que el plan propuesto significaba que su trabajo no estaba bien (le dió al clavo), entonces contestó que sí, que se sentía mal porque no tenía control sobre su grupo. Se le explicó que no era problema de su metodología que posiblemente el medio socio-familiar de la mayoría de sus alumnos determinaba ese comportamiento, la pregunta fue ¿ en este momento, qué requieren más los niños para su desarrollo, trabajar lo socio afectivo o lo pedagógico?, la Maestra aceptó finalmente y se quedó en trabajar en conjunto esta propuesta. Cabe señalar que el Asesor no comunicó a la Directora de USAER lo acordado.

Reflexión 7. El trabajo por equipo sin duda remueve en el docente su Imaginario que es el deseo de ser un buen maestro, imagen del normalismo instituido, ilusión narcisista que sirve de soporte al control político e ideológico del magisterio y que cuando se pone en duda su capacidad se produce angustia, desconcierto e inseguridad. Sin embargo, compartir en grupo la responsabilidad de formar a los niños puede mitigar esta desagradable sensación.

USAER 69.

Escuela Fco. Villa.

La Maestra se encuentra con un alumno de primer año, trabajan con un memorama y el niño debe recordar las piezas que van saliendo, lo intenta pero parece distraerse

teniendo poco éxito y la Maestra cambia a otra actividad que es el dominó y donde le pide al niño que coloque la pieza de la cantidad que le corresponde a la otra, el niño parece ponerlas al tanteo y la Maestra le ayuda pidiéndole que cuente de uno por uno, así transcurre esta actividad hasta darla por terminada y pedirle al niño que regrese a su salón. A continuación platicamos de lo siguiente; la Maestra no está segura si el niño presenta una discapacidad intelectual porque por momentos parece que comprende mal las cosas, le pregunto que si la mejor opción para el niño es trabajar la adecuación curricular significativa en su salón de clase y contesta que la Maestra de grupo no permite que entre a su grupo por eso lo atiende en el aula de apoyo. Le preguntó si ha compartido la evaluación inicial con la maestra y los padres, pero dice que está incompleta la información porque les falta psicólogo y trabajo social, sobre lo pedagógico y el poco interés del niño solo lo ha comentado a los papás. La Maestra refiere que el niño no sabe leer ni escribir que todavía se come letras y ella se las está enseñando una por una, lo que significa que la evaluación inicial es pobre de información e incompleta.

En otro aspecto la maestra informa que en una junta con todo el personal de la primaria determinó que el apoyo debía ser fuera del aula. Entonces el trabajo del Asesor consistió en este caso en: reforzar el trabajo "paralelo" de la maestra en lugar de planear estrategias para un acercamiento paulatino, y de comentar con el Director esta situación para que tome sus decisiones y actúe en consecuencia.

En referencia a la junta con todo el personal, el Director de USAER aceptó la condición de seguir el trabajo de manera aislada en deterioro del propio niño pero quizá para comodidad de nosotros los maestros.

En una visita posterior la Maestra no se encontraba y se platicó con el Director (primaria) quien al parecer muy preocupado menciona que la Maestra no se integra al personal y permanece todo el día en su salón, dice "no se acerca conmigo para ver en que le puedo ayudar, ahí le encargo profesor".

Se inicia esta visita informando al Director de la Escuela de la misma. La M.A. se encuentra trabajando con un niño y comenta que las maestras de grupo le dicen que van a mandar a los alumnos reportados, pero no es así cree que lo hacen a propósito, además no le permiten entrar al grupo para observar a los niños, le han dicho que atienda a los niños en el aula de apoyo; "es como ir contra la corriente". Esta preocupación, posiblemente, proviene de una visita anterior por la Capacitadora M quien le recomendó

que entrara a observar a los niños donde le dieran permiso.

Pasamos a revisar la situación de un niño de 7 años 9 meses, pregunta la Maestra ¿qué le conviene más para su edad e intereses?, ¿que se quede en 2º o que pase a 3º? "lo hablamos cuando termine la sesión del niño ". Continúa el apoyo: le pide al niño que lea la palabra Fito el niño deletrea F-i-, Fi -t-o-, to, Fito luego Felipe y otras palabras (de sílabas directas) con el mismo procedimiento. Llega la hora de recreo y el niño sale a jugar. Entonces se analiza la posibilidad o no de ser promovido y se le plantea a la Maestra que en equipo, Director y Maestra de Comunicación le ayuden a complementar una evaluación actual de las limitaciones y posibilidades del niño en las asignaturas de Español y Matemáticas, pero también en los aspectos socio-afectivos, en los recreativos y manuales, para que posteriormente propongan una reunión con la Maestra de grupo y los padres del niño donde todos participen compartiendo la información del niño; cómo es en casa, cómo es el desarrollo escolar y su comportamiento social para que finalmente convengan su mejor opción y no sea sólo una persona la que determine el porvenir del niño.

Expectativas de la M.A (Entrevista).

Edad 23 años, de nuevo ingreso con escolaridad de Normal Básica. Le gustó la carrera de educación pero también le gustaba Ingeniería Civil, no sabe porque se decidió por la primera, respecto a Educación Especial pensaba que era algo diferente. Principalmente le resulta muy difícil que las maestras de más experiencia la menosprecien por ser joven pero cree que no consideran que las jóvenes también saben enseñar, le parece difícil relacionarse con maestros sobre todo entrar en sus grupos y sugerirles cómo trabajar. Le gustaría cambiarse de la Escuela y de Educación Especial.

Reflexión 8. Es claro que en este caso la integración educativa y social del niño no se ha construido ya que se aceptó por las dos partes una simulación de trabajo en conjunto con lo que el alumno continúa en dos contextos educativos, el de los niños normales y el de los niños especiales. Nos preguntamos con Zemelman "si soportará el docente el pago de un pensamiento crítico cuando al poner en duda lo ya organizado e interiorizado por él para abrirse a lo nuevo; la angustia, desconcierto e inseguridad que ello produce".

Esc. Clemente Orozco.

Por falta del psicólogo en el equipo de apoyo de USAER 69 la M.A. solicita la intervención del asesor (quien funcionó doce años como psicólogo) plantea que la Maestra de grupo (2° año) pide su ayuda para un niño que describe como hiperactivo, agresivo y que no realiza sus actividades en el salón. Es hijo único y su papá quien viaja constantemente lo consiente demasiado quitándole incluso la autoridad a la mamá. En el salón de clase golpea a sus compañeros y no obedece a la maestra. Para ello se acuerda, junto con la maestra de grupo, abrir un espacio de reflexión para todos los niños donde puedan hablar de la agresividad de sus compañeros, de lo que se siente cuando alguien nos pega, o de lo que creemos que hace que a un niño le den ganas de pegarle a los demás; para comprender lo que pasa en el grupo. La tarea siguiente fue planear una actividad con títeres donde ambos (maestra de apoyo y asesor) presentarían un diálogo de dos hermanos peleando y posteriormente realizarían el cuestionamiento a todo el grupo. Se dejó escrito el propósito, el desarrollo, incluida la técnica, y el cierre. Cabe aclarar que el Director de USAER tenía información de esta reunión de trabajo pero tuvo la necesidad de visitar otra escuela por lo que no asistió. Se fijó la fecha de la próxima reunión para realizar la actividad planeada.

En la segunda sesión nos presentamos con el grupo comentándoles el motivo de nuestra visita, les pedimos que para participar levantaran su mano y que disfrutaran la sesión de trabajo que era la primer parte una función de títeres que trata de dos hermanos que suelen pelear, en la segunda parte ellos hablarían de lo que vieron y de lo que más les gustó, tratando de descubrir porqué pelearon los niños, en la tercera parte pasarían algunos niños a jugar con los títeres, y luego entre todos platicaríamos lo que pasa en el grupo y así se terminará la actividad. Los niños estuvieron muy atentos observando la actuación de los títeres y se reían cuando el hermanito le pegaba a su hermana sin haber razón. Cuando se les preguntó lo que vieron ellos señalaron claramente lo injusto de la actuación del hermanito, diciendo incluso que el niño merecía un castigo por abusón y cuando se les preguntó si alguna vez les había pasado algo similar en su casa o en la escuela, algunos comentaron que por su barrio había niños que les aventaban piedras o que les pegaban sin que ellos les dieran motivo, luego una niña indicó que en el salón había un niño que en el recreo las molestaba y que les pegaba, entonces dijeron su nombre y se le preguntó directamente a él si eso era cierto, el niño contestó que sí era cierto pero que las niñas lo molestaban, hubo fuerte respuesta del grupo diciendo que no

era cierto que a varios de ellos les había pegado sin razón, se le preguntó al grupo y al niño que porqué creían que pasaba eso, el niño continuó diciendo que él sólo se defendía y algunos niños dijeron que estaba muy consentido, se explicó que cuando uno golpea tiene coraje por algo, a veces es porque los papás no les ponen atención a los hijos, otras veces porque los papás pelean frente a los hijos, pero que hay otras razones, para saber porqué está enojado un niño que golpea se necesita preguntarle y que sea sincero para poder ayudarlo, o ¿a ustedes les gustaría seguir siendo golpeadores hasta llegar a ser papás y que sus hijos los vieran?, los niños contestaron que no, se pregunta ¿cómo podemos ayudarnos todos para no golpearnos en el salón o en el recreo? y se contestó que cuando alguien se peleara le dijeran a la maestra, se le preguntó directamente al niño si estaba de acuerdo y él asintió. Les dimos gracias a los niños y se terminó la sesión.

Al platicar con la Maestra de grupo se acordó realizar el seguimiento al trabajo iniciado, recomendándole que lo que ocurriera en el grupo se hablara en el mismo, como son niños pequeños, sería conveniente apoyarse en el juego, dramatizaciones o con cuentos para que en un segundo momento llegar al análisis directo del punto. También sería pertinente trabajar con los padres respecto a la situación del niño con apoyo del equipo de USAER.

Expectativas de la M.A

Edad 38 años. Escolaridad Normal Básica, con una antigüedad en educación de siete años en la Escuela Regular y seis en Educación Especial. Decidió estudiar para Maestra porque era una carrera corta además le gustaba, sobre Educación Especial menciona que es bonita pero parece “ que somos practicantes, no es clara cuál es nuestra responsabilidad, espero tener mi propio grupo” (regresar a Educación regular).

Reflexión 9. Al parecer las demandas de esta escuela y quizá de muchas otras, para el Maestro de Educación Especial gira en torno de mantener la disciplina del grupo, si ésta no es una de las funciones o propósitos del equipo de Educación Especial en el Proyecto de Integración Educativa corremos el riesgo de perdemos en esta titánica aventura, dado que se dan las tendencias a volver a los esquemas del orden y control de los grupos practicados por mucho tiempo en la Escuela Regular, evitando así la aceptación de las diferencias individuales en los grupos, sin embargo, lo que se puede rescatar es la posibilidad de trabajar en equipo y de resolver los problemas de los alumnos en el mismo grupo, como una construcción social y educativa por todos.

Esc. Tierra y Libertad.

La M.A. se encontraba apoyando a la Maestra de 2°. Grado en una actividad de Matemáticas que consistía en agrupar y desagrupar cantidades por paquetes de diez hasta llegar a la centena, sale del grupo y trabajamos en el aula de apoyo, se le pregunta si tiene compromiso para desarrollar otras actividades acordadas con los Maestros pero dice que ya había terminado la actividad y que va a trabajar con los niños "bajitos" porque los Maestros le preguntan si los debe pasar o no y platica la situación específica de cada niño, y luego pregunta qué se hace, se acuerda que al terminar de trabajar con los niños se platicará. Acudió un niño de seis años nueve meses que muestra una escritura de hipótesis presilábica (tipo chorizo), presenta labio leporino y dificultades en su lenguaje, principalmente en el aspecto fonológico, aunque también una sintaxis más elemental para su edad, le es difícil ubicar y predecir en un enunciado el artículo no así el sujeto y el verbo y su lenguaje verbal cotidiano no es muy claro para el que lo escucha, en la noción del número, la maestra le pide 5, 9, y 12 cosas, dio 5 cuando se le pidieron 9 y 8 cuando se le pidieron 12, sólo los 5 dio correctamente. Logra la serie hasta el 15 y su representación escrita es correcta, suma hasta 9, resta cantidades menores a 10, todo esto con objetos sin manejar la representación o algoritmo de la operación, esto quiere decir que el conteo realizado anteriormente fue por error de cálculo y a mayor confianza mejoró su atención al trabajo. Luego, se trabajó con una niña de siete años cuya escritura es presilábica (hipótesis conceptual conocida como "chorizo"), todavía combina grafías y pseudografías incluso algunas invertidas y se piensa más en el significado de la convencionalidad que en un problema perceptual, los comentarios de la niña son que en su casa su papá la regaña porque es malcriada. En matemáticas si se le piden 8 cosas no las da, unas veces da más otras menos, pero 5 cosas sí, su noción numérica es de la relación uno a uno. Sus familiares han presentado antecedentes de hiperactividad. Se pensó en una adecuación curricular significativa además de respetar su ritmo de aprendizaje apoyándose en actividades significativas que sean de utilidad para la vida diaria apoyados en el currículo básico y si es necesario seleccionar actividades de preescolar que se integren a los propósitos de los contenidos de primaria. La Maestra comentó sobre el desarrollo socio afectivo y pedagógico de la niña en el transcurso del apoyo, acordándose que ella debía juntar toda la información significativa sobre los dos

alumnos complementándola con la que le proporcione la Maestra de Comunicación. Junto con la Maestra de grupo y los padres analizar si es más conveniente promoverlos pensando en su edad, en sus posibilidades y dificultades reales para apropiarse de los contenidos estando conscientes que para pasar de año se requiere promover Español y Matemáticas según las normas de Inscripción, Reinscripción y Acreditación para primarias.

En otro tipo de información se encontró que la M.A. es buscada por otras maestras de la escuela, al parecer su relación con ellas es bastante buena.

Expectativas de la M.A.

Maestra de 26 años, antigüedad dos años en Educación Especial, escolaridad de Secretariado Ejecutivo, Preparatoria y Normal Básica (Saucillo). Le hubiera gustado ser educadora pero por otras cuestiones no logró este propósito. Sobre la Integración Educativa opina que tiene ventajas y desventajas, pero que sus satisfacciones por los avances de los niños que atiende la hacen creer que es mucho lo que se puede hacer sobre todo cuando pasan a otro grado o que logran leer y escribir, con los maestros de la escuela regular se siente bien "son accesibles, para todo la toman en cuenta", se siente bien con su trabajo y le gustaría que le mandaran un psicólogo para que les ayude.

Reflexión 10. Una dificultad fuerte que se presenta al medio regular y al especial es la confusión que existe en torno a los criterios de promoción de los niños con discapacidad intelectual o con significativo rezago escolar ya que sería prácticamente imposible que pasaran con éxito las asignaturas de Español y Matemáticas como los demás niños. Y si se aplica la adecuación en la evaluación ¿qué aspectos del trabajo de los maestros regular y de apoyo validarían este procedimiento?, más aún cuando ambos tienen la dificultad de trabajar los contenidos de acuerdo con los enfoques y procedimientos.

Entrevistas a docentes y directivos de la primaria regular.

Esc. Miguel Hidalgo (USAER 16)

-Maestra de 3er. Año. Atiende a un niño con discapacidad intelectual que anteriormente asistía al grupo GEER ubicado en la misma escuela.

La Maestra refiere que el niño J se porta bien se ha hecho independiente y lee aunque

recupera parcialmente el significado, va a pasar porque "me dicen que ya está muy grande" (12 años), "yo por mí no lo pasaría", no da problemas. Seguido se sale del salón y se va a su antiguo grupo, esto pasa cuando se aburre con la actividad que se está realizando. El ya sabe un poco de números pero no realiza operaciones por escrito, cuenta de memoria pero en el cuaderno no puede escribir los números en orden. "yo lo dejo mucho tiempo solo, no puedo atenderlo, cuando me lo trajeron (finales del año pasado) no me apoyaron, me han dejado sola, en este año han venido muy poco a verlo".

¿Qué opina de la Integración? "Me ha descontrolado, pero he tratado de buscar lo mejor para el niño, desde con quién sentarlo, qué actividades ponerle a él solo, pero me preocupa que si pasa J no puedo reprobar a otros bajitos porque se me echan encima los padres, me dirían, mi hijo sabe más que J, ¿porqué a él si lo reprueban?".

Maestra 2º. Año. Tiene en su grupo un niño con discapacidad motora el cual fue integrado a finales del ciclo escolar pasado del GEER ubicado en la misma escuela.

La Maestra refiere que al principio del ciclo escolar no lo atendió la psicóloga porque la Directora (USAER) no lo permitió, "aunque últimamente la nueva psicóloga lo apoya un poco más y el niño V, empieza a cambiar, anteriormente tanto él como yo batallamos para adaptarnos, pero lo hicimos, él todavía necesita aceptarse a sí mismo. Yo reconozco que lo usé al principio porque quería atención en lenguaje para otros niños, le dije a las mamás que me siguieran el juego. Dicen las Maestras de USAER que yo no quiero la integración de estos niños, pero no es cierto, lo que quiero es de que me ayuden de verdad, no de palabra. Antes yo quería abofetear al niño porque me echaba la culpa a mí de su problema, cuando no ha venido V me ha ido mejor, él me quita mucho tiempo".

-Directora. ¿Cómo han vivido la Integración?: "con gran dificultad porque las maestras de primaria regular sienten que no están capacitadas para atender a los niños especiales. La mayoría estamos acostumbrados a los grupos homogéneos aunque nunca lo sean del todo, siempre peleamos ese tipo de grupos y nos enojamos cuando están muy dispares de nivel, algunas maestras si comprenden que pueden tratar a esos niños, según su nivel, otras opinan que no da resultado, los ignoran, los tratan como bultos, son rechazados. Pero también del otro lado hay resistencias por ejemplo una maestra de grupo invita a que se trabaje dentro de su salón, pero la M.A. no ha querido, todavía saca a los niños y trabaja en su aula de apoyo. En una ocasión se extendió el rumor que iban a correr a los niños del GEER, las mamás de esos niños se asustaron pero claro que no era cierto, yo

les expliqué que eso nunca iba a pasar y se calmaron. Yo creo que hay más disposición que antes aunque se han dado cambios inesperados. Ahora hay una división entre los maestros, los que sí aceptan y los que no aceptan la Integración, me siento en medio y no puedo ayudar a ninguno, que ellos decidan lo más conveniente, es más difícil para mí porque son compañeros de mucho tiempo y no quiero perder su amistad.

También la Maestra de Educ. Física ha pedido orientación para atender a los niños con discapacidad motora y vinieron dos maestras de Terapia Física y le dieron orientaciones, nada más platicadas, eso es simulación, la Maestra de Educ. Física esperaba que le dijeran, trabajando con los niños, qué ejercicios podía realizar y cómo, pero no fue así”.

Esc. Fco. Villa. (USAER 69)

-Maestro 3er. Año. ¿Qué opina de la Integración?. “ Es una necesidad de ciertos niños, yo tengo una niña integrada, no le entiendo bien pero le hago la lucha”.

¿Qué opina del apoyo que recibe de USAER?. “Pienso que se requiere de otra maestra, porque la que está ahorita sólo atiende 1° y 2°, yo le he pedido que me apoye porque a veces la veo sin niños, sé que las maestras no le mandan a sus niños y no aceptan que trabaje dentro de su grupo, yo si acepto, de hecho cuando estaban las otras maestras las invitaba y me ayudaban en el grupo, opino que no se debe sacar a los niños del salón, que podemos planear algo, si no, no sería integración, ¿no, Profe, usted qué piensa?

-Director. ¿Cómo han vivido la Integración?. “Nosotros estábamos acostumbrados a las maestras de Grupo Integrado, sobre todo a una de ellas más chambeadora, que estaba integrada totalmente al personal, ahora los compañeros se fijan que la M.A. se aísla, yo le he dicho que lo que se le pueda ofrecer, pero no ha acudido conmigo, a de ser por lo joven, necesita que le den un empujoncito”.

¿Qué opina del apoyo? “ Pues necesitamos trabajar en equipo, Profe. usted ya me conoce y conoce al personal, no todos son fáciles, pero los tengo que sobre llevar, a veces de más, reconozco que me gusta la comodidad, para que complicarse la vida, hay que seguir adelante”. Sólo hay que recordar quién es la autoridad en la escuela y todo sale bien.

Esc. J. Clemente O.

Mtra. 2º año. ¿Qué opina de la integración?- “tenemos poco tiempo con el Apoyo de Educ.

Especial y estamos contentos, pero la Maestra de Especial no es suficiente para todos, se necesita otra. Aunque a mí me ayuda mucho con los niños que no pueden aprender al ritmo de los demás y con los indisciplinados también y a veces viene la Maestra que apoya en Lenguaje dos de mis niños, estoy muy agradecida con ellas, ojalá nunca se vayan”.

“Lo que si nos a hecho falta es un psicólogo para que nos ayude con los niños difíciles y con los papás, por que ellos no les ponen suficiente atención ni acuden a nuestros llamados”.

¿Cómo piensa que es más provechosa la atención para los niños reportados dentro de su grupo o en el aula de apoyo? “La Maestra algunas veces se lleva a 2 o 3 niños de los más bajitos, pero otras veces me ayuda con una actividad de Matemáticas o de Español, de las dos formas me gusta. La Maestra de Lenguaje siempre atiende en el otro salón a los niños y pide que las mamás vengan para decirles como le ayuden en casa, los niños ya hablan más claro”.

-Directora ¿Cómo han vivido la integración?

“Estamos muy agusto con la M. A y los demás que vienen a ayudarnos. Que le puedo decir, que estamos agradecidos con su apoyo”.

¿Qué opina de la manera de atender a los niños con N.E.E?

“La maestra de apoyo, de lenguaje y el director son personas muy atentas siempre me avisan lo que están haciendo con los niños. La mayoría de los niños de esta escuela son hijos mal atendidos por sus papás pero si pueden aprender como todos, sólo uno o dos niños están muy rezagados, no tenemos niños con otros problemas como los que no oyen o no pueden caminar. Todos están bien atendidos, les estamos agradecidos.”

Reflexión.11. Es claro que ante el reto o necesidad de trabajar en conjunto maestros del medio regular y del especial “aparecen miedos” en ambos; “¿quién sabrá más? y ¿si se da cuenta de mis errores? , ¿qué derecho tiene a cuestionar mi trabajo?”. Se reconocen los temores pero sólo en el otro, unidireccionalmente.

Reflexión.12. Se sigue practicando por parte de Educación Especial el modelo de orientación por consejo, es decir el experto que con sus orientaciones” de palabra” guía al inexperto en nuevas formas de hacer las cosas o quizá solo de pensarlas.

Reflexión.13. Las maestras de grupo regular de pronto se han visto en la necesidad de replantearse parte de su práctica educativa lo que ha ocasionado su descontento pero también reclama la falta de apoyo sistemático del equipo de USAER. Al parecer tanto el

maestro de apoyo como el maestro regular, ante las circunstancias novedosas que le plantea la integración, reacciona utilizando los mismos esquemas usados anteriormente (de una educación basada en grupos homogéneos, centrada en contenidos preestablecidos y con un control riguroso del grupo), donde finalmente la autoridad o quien determina el proceso educativo es el maestro y nadie más.

SIGNIFICACION DE LOS ACONTECIMIENTOS EN LAS U.S.A.ER (Relación Teórico-Práctica).

En relación a la dificultad que manifiestan los maestros del regular y los maestros del especial para trabajar como equipo, recurrimos a Maisonneuve(1985), quien alude a la cohesión, conformismo y desviacionismo, particularmente los términos “in group” y “out group” además señala la dificultad para pasar del “yo” al “nosotros” es decir de formar un grupo trascendiendo lo individual pero sin abandonarlo o disgregarlo. Así también, no es fácil cuando se siente parte de un grupo y se reacciona a la defensiva como cohesión a la presencia de otro grupo, o del exterior. En palabras del autor citado “el estudio de los grupos institucionales, como el de los grupos en vías de formación, revela una agresividad potencial entre el reforzamiento de la cohesión interna del grupo y la virtualidad de las tensiones entre grupos. Sin embargo Maisonneuve nos aclara: “por cierto que las relaciones entre los grupos no presentan siempre un carácter agresivo ni competitivo” y alude a Sherif para señalar que ello depende en esencia del tipo de contactos sociales previamente establecidos.

Para abordar dos situaciones de la vida escolar como son las relaciones de autoridad vertical entre directivos - maestros o entre maestros – alumnos; vividos como una desventaja de poder para unos y como una ventaja para otros, y de las desventajas socioculturales y económicas que muchos de los alumnos conllevan, hoy por hoy, en las escuelas, se partirá de enfoques teóricos más amplios hasta llegar a señalar los aspectos específicos que nos interesa. Henry A. Giroux (1981) recurre al concepto de hegemonía de Gramsci referido a “una forma de control ideológico en el cual las creencias, valores y prácticas sociales dominantes son producidos y distribuidos a través de una amplia

extensión de instituciones tales como escuelas, familias, medios de comunicación y sindicatos”.

La hegemonía es, entonces concebida, no sólo a las ideas y significados que una clase dominante impone a los demás, sino a las “experiencias vividas” que caracterizan la vida cotidiana misma, concretamente según Raymond Williams (1977) es un cuerpo de prácticas y expectativas por encima de la existencia en su totalidad... Es un código vivo de significados y valores constitutivos y establecidos que al ser experimentados como prácticas, aparecen como una confirmación recíproca... es una cultura... que debe ser vista también como una dominación y subordinación soportada por algunas clases en particular. Entonces, Giroux propone que el manejo correcto del concepto de hegemonía, nos dará una base teórica para comprender los orígenes de la dominación y la manera de superarla a través de acciones de resistencia, de crítica y acción social.

Obviamente estamos pensando las relaciones de poder como parte del control de la hegemonía mencionada y así mismo la reproducción de las relaciones de autoridad directivos – maestros, maestros – alumnos (y otras más) como una forma sutil donde se interiorizaron tales roles.

Sin embargo en lo específico Howard Becker (1953) menciona que “el director es aceptado como la máxima autoridad en la escuela... no importa cuán pobremente desempeñe su cargo. El puesto confiere la autoridad, y ésta se legitima en términos de los mismos principios de formación y experiencia profesionales que el maestro emplea para legitimar su propia autoridad con los padres”. También es cierto que los maestros tienen expectativas más o menos claras del alcance de la autoridad de su director y surgen conflictos cuando ésta es utilizada sin considerar las expectativas de los maestros. Así se espera, por ejemplo, que el director apoye la autoridad del maestro en cualquier circunstancia. Si no lo hace, dice Becker, “se producen conflictos e insatisfacción, porque el apoyo del director es considerado como una de las defensas más eficaces contra las contravenciones a la autoridad docente, vengan éstas de los padres o de los alumnos...” Para el maestro la amenaza a su autoridad, es la forma del desafío a su control del grupo, suele estar relacionada con la severidad del director. “En las escuelas donde éste no se muestra suficientemente “fuerte”, se siente una atmósfera de inquietud y el control sobre los alumnos se hace difícil. Suele, en cambio, ocurrir lo contrario donde los alumnos saben que el director apoyará cualquier acción del maestro”.

El maestro permite la crítica profesional de su director pero sólo en términos constructivos no fiscalizantes, además el director tiene el arma poderosa de poder negarse a apoyar al maestro en las situaciones cruciales aunque ello, también le ocasionaría problemas con los demás maestros. Además "las funciones administrativas del director lo proveen de las sanciones más comunmente utilizadas". El director suele disciplinar no concediendo privilegios a los que considera indisciplinados.

Los maestros esperan, dice Becker, que el director les asegure defenderlos contra la interferencia de padres y la indisciplina de los estudiantes, protegiendo al maestro cada vez que su autoridad se vea amenazada. Se espera que, en su papel de supervisor, respete la independencia del maestro. Cuando no hace estas cosas puede surgir conflicto.

Ahora, ¿cómo coexisten en la educación las relaciones de poder y las desventajas socio-culturales que presentan algunos estudiantes?. Recordemos con Bourdieu (1977) que la habilidad del estudiante para lidiar con lo que podría llamarse "cultura de clase media" no es fácil, se convierte en una dificultad, de tal suerte que ésta actúa como un filtro efectivo en la reproducción de una sociedad jerárquica. Las escuelas toman el capital cultural o "hábitus" de la clase media como natural y lo emplean como si todos los niños tuvieran un acceso igualitario a él. Sin embargo "al tomar a todos los niños como iguales, mientras que implícitamente se favorece a aquellos que habían adquirido con anterioridad las competencias sociales y lingüísticas para manejar la cultura de clase media, las escuelas toman como natural algo que es esencialmente un don social, por ejemplo, el capital cultural". Este, dice Bourdieu, está distribuido de manera desigual en la sociedad y esto, en buena medida, depende de la división del trabajo y el poder en esa sociedad. "Al seleccionar esas prioridades, las escuelas sirven para reproducir la distribución del poder en la sociedad. Entonces... no debemos ver a la cultura como neutral, como que si necesariamente contribuyera al progreso social. En vez de ello, uno ve a la cultura que se preserva y se aprecia fuera de esas instituciones".

En consecuencia, detrás de estos puntos de vista está un argumento que sostiene que debemos reconocer que, al igual que la pobreza y los problemas curriculares, como el poco éxito escolar, son productos integrales de la organización económica, política y social como la conocemos (W. Connell, 1977). Así resume Bourdieu, "el principio general que lleva a la eliminación excesiva de niños de clase obrera y media, se puede explicar así: a los niños de éstas clases, quienes por falta de capital cultural tienen menos

oportunidad que otros de obtener un éxito excepcional”.

Otros aspectos importantes relacionados con la nueva aventura educativa que es la integración o bien la pretensión de construir una cultura escolar integradora, se enfocan a la necesidad de “autoformación” o autocapacitación, concretamente a vivenciar procesos de aprendizaje colectivo que permitan al mismo tiempo, trabajar con las relaciones humanas como con temática referida a la atención de alumnos con N.E.E. Por ejemplo, Ana Barabtarlo (1995) propone para, “la formación de maestros” (en la crisis actual) una concepción pedagógica del aprendizaje grupal tomando al grupo como lugar de génesis y transformación del psiquismo individual, además menciona que es un buen aporte de la psicología humanista que con su lema, “transfórmate a ti mismo”, rescata al hombre integral y su posibilidad de ser auténtico. “Un hombre integral que construye una escala de valores facilitadores de la convivencia, en la que se pueda crecer en la comprensión y en la confianza”. Para ello propone la autora técnicas tales como el psicodrama, el sociodrama, la historia biográfica, el diario de campo, el dibujo proyectivo, que permiten la ruptura de estereotipos, de los mecanismos de defensa ante el miedo que despierta todo cambio: son técnicas que posibilitan la toma de conciencia de una situación para luego transformarla; disminuyen ansiedades ante lo nuevo y contribuyen a la necesidad de un cambio de paradigma que parta de comprender la realidad cotidiana del aula. Además Barabtarlo propone cuatro aspectos básicos que deberán asumir los procesos formativos de los docentes (en mira a salir de la crisis):

- ◆ Retomar la práctica educativa como ámbito de investigación.
- ◆ El rescate de la experiencia como objeto de reflexión.
- ◆ Establecer líneas de comunicación que posibiliten el trabajo docente a partir de su heterogeneidad y diversidad, sin perderse en esa diversidad.
- ◆ Propiciar un trabajo colectivo, de equipo, en el que se integren los valores de competencia y complementariedad en una lógica de consenso social, que se requieren en la construcción de una sociedad global (entendiendo la globalización como una totalidad integrada).

Llegamos a un punto donde es necesario aclarar las resistencias al cambio y, al mismo tiempo, de la inseguridad que los docentes muestran al pedir al que suponen más conocedor, al “experto”, que los capacite; es decir que les digan cómo hacer las cosas. Esto nos lleva con Berenfeld a la “relación educación-libertad” y “supone una enseñanza

que no separe lo intelectual de lo afectivo, cuestión que la escuela ha venido haciendo con el niño a partir de un currículo que ha ignorado su vida subjetiva". Al respecto J. Bleger (1971), desde una epistemología (Marxista), señala: contrario a los enfoques Positivistas y Mecanicistas, los grupos operativos incluyen el aspecto "subjetivo" como parte de la dialéctica de la objetividad del ser humano, en una tarea desalienante. Existe una interdependencia entre el objeto y el sujeto; "cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el sujeto sino también a la inversa y respecto a la enseñanza ha llegado a tal punto, que hoy resulta necesario reincorporar al ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad". Y continúa Bleger "en grupo operativo se busca resolver tres disociaciones: la disociación sujeto-objeto, que como anteriormente se mencionó se modifican mutuamente, la disociación teórica-práctica pues toda práctica es coherente con la teoría realmente internalizada por el sujeto y la disociación sentir-pensar; el lograr la coherencia entre el sentir y el pensar. Rompiendo éstas disociaciones que son perturbaciones de la tarea y de la personalidad el resultado es doble; terapéutico y pedagógico". También Bleger critica fuertemente a la visión común del pensar como una actividad alienada del actuar, una disociación de la tarea, un pensar que no antecede ni sigue a la acción sino que la reemplaza y explica que esta visión es debida a la vigencia del pensamiento lógico formal en nuestra cultura, el cual elementaliza y fragmenta el proceso del pensamiento dada su sincronía y olvido de la diacronía; la lógica formal no es un pensamiento creador sino la estereotipia y el control del pensamiento; lo espontáneo, lo dialéctico está limitado y reprimido por el pensamiento lógico formal. Finalmente, Barabtarlo concretiza este planteo con el taller como estrategia para la formación-actualización del docente (intelectual orgánico) y menciona al respecto "el trabajo en el taller da lugar a una serie de relaciones que permiten a los sujetos ir tomando conciencia de los modelos internalizados a la vez que posibilitan una nueva internalización a partir del diálogo y del intercambio de experiencias, mediante diferentes modos de pensar, sentir y actuar.

Desde la perspectiva del aprendizaje grupal, el docente, como sujeto y objeto de su propio proceso de aprendizaje - investigación, analiza los fundamentos ideológicos de su práctica, investiga sobre su papel en el acto de conocer y relacionarse para conocer.

Ahora es el turno de aclararnos ¿cómo o porqué existe el temor, tanto del maestro regular como del maestro de apoyo (también es válido para el equipo de apoyo), de que lo

observen trabajando en su salón? ¿porqué existen dificultades para trabajar en conjunto con otros docentes y profesionistas de la educación?. Desde la perspectiva planteada por Rosa María Zúñiga (1998) en un ensayo "un imaginario alienante" donde establece una relación interesante entre la formación docente, basada, en un racionalismo clásico y la lógica funcional, y su manera de ser docente en tanto posee una identidad "ideal" o fantasmática por lo que no es posible su concreción. Según la autora existen dos modelos básicos para la formación de Maestros:

- a) Modelo institucionalizado (desarrollado en los años 50), y;
- b) Modelo modernizado; "científicamente" para garantizar la calidad de la educación.

En el primero se concibe al maestro como apóstol; su tarea es "sembrar patria y pueblo; en sus manos está la paz social o la guerra". También se concibe al docente, como "consejero y guía, su misión es cuidar y educar a través de la disciplina y la prohibición. El maestro normalista aspira a "formar hombres, hacerlos como éstos deben ser".

En el segundo caso se parte de reconocer que actualmente decir normalismo es sinónimo de deficiencia académica y atraso profesional, en esta postura se reclama la necesidad de la formación científica y la excelencia académica de los maestros. Independientemente de los supuestos epistemológicos, teóricos, y metodológicos que sustenten los partidarios de esta postura (que pueden ser los más disímbolos) todos coinciden en que es necesario desterrar del normalismo su menoscabo por el saber y las deficiencias que lo caracterizan.

Pero, ¿cómo se forma el imaginario alienante y alienador en el docente? ; nos dice Rosa María Zúñiga; la sociedad le ha asignado una responsabilidad o rol al maestro "el destino de quienes son sus alumnos". La fantasía de el docente maravilloso propicia que el maestro, personaje investido o imaginado con poderes y cualidades fantaseadas, produzca diversos efectos de alienación al obstaculizar en su práctica cotidiana los procesos de simbolización propios del conocimiento y del encuentro grupal.

Continúa la autora, "cuando se imponen las fantasías del imaginario normalista, en las cuales, en un discurso, absoluto y categórico, el maestro enuncia como real y como dictado de ley aquello que pertenece al orden de sus deseos y fantasías".

Las creencias que el maestro tiene sobre su misión redentora le hacen suponer que tiene el derecho de imponer su poder, su saber y sus deseos, a quienes son sus alumnos y exigir que estos renuncien a los propios... Por ello la creencia del maestro acerca de su

misión mesiánica desplaza a la función simbólica, pues en lugar del conocimiento se instala en el grupo escolar un imaginario compartido que somete a maestros y a alumnos a sus fantasmas inconscientes.

Con ello el grupo pierde su función simbolizante y, en lugar de poner a prueba las demandas y certezas subjetivas del profesor y de los alumnos a fin de construir un significado simbólico, origina un nuevo mito, donde los significados individuales, arbitrarios e imaginarios rompen con la función simbolizadora y retroceden a la vinculación primaria, así lo imaginario y lo presimbólico se imponen como creencia, es decir, como certeza incuestionable encarnada esta vez por el docente y su discurso. Maestro y grupo se convierten así en una fantasía especular e imaginaria donde mutuamente se conforman en su necesidad de certeza absoluta y de aceptación total, sin diferencias, sin cuestionamientos, sin dudas. A cambio de la aceptación del profesor los alumnos aceptan constituirse en un "buen grupo".

Así, bajo el reinado de la creencia escolar, producidas por el imaginario social y los fenómenos de alienación social, los grupos se convierten en espacios circulares donde sólo transita, a manera de oráculo revelado, el discurso y la verdad que profesores y alumnos quieren escuchar y creer; justo aquella que no les causa conflicto porque describe y proclama la realidad que desean; verdad, certeza que al ofrecer explicaciones absolutas para la totalidad de los fenómenos, impide que aparezcan la angustia y la inseguridad que provocan la incertidumbre y la duda; creencia cuyo criterio de verdad es una causalidad fenoménica interpretada, subjetivamente al árbitro de los deseos.

Entonces, señala Rosa María Zúñiga, la posibilidad de reflexión y de dar nombre a aquello que se experimenta en una situación de encuentro grupal, es decir, de encuentro con los otros y sus deseos, sus temores y fantasías, sus pensamientos, creencias, saberes, etcétera, permite discriminar aquello que en este encuentro es constituyente de las potencialidades de cada sujeto, es decir de la necesidad y posibilidad de construir un discurso significativo para los otros en el registro de lo racional, de lo real y no de lo imaginario y, con ello, de enriquecer a todos, incluyéndose el enunciante mismo.

Esto permite, por otro lado, distinguir aquello que siempre está acechando en todo sujeto, ese deseo de alienación y de alienar, discriminar la índole de los temores que provoca el encuentro con el otro y su discurso, así como reconocer las relaciones y juegos de poder que se establecen en toda relación humana.

Finalmente cabría incluir al alumno en la trama educativa, específicamente en el contexto de integración, que también tendría que ver con las prácticas pedagógicas del maestro y con su formación como tal. Para Marcel Postic (1989) “las dificultades que los alumnos encuentran en clase son diferentes, y a menudo se invocan causas sociológicas para explicarlas”, y hace el cuestionamiento siguiente ¿cuáles son entonces los factores que crean o contribuyen a crear diferencias entre los alumnos durante la clase? Algunos son de orden cognoscitivo; otros, de orden afectivo. Y menciona que hay tres grandes tipos de dificultades de adaptación del alumno:

- 1- A la situación escolar en general.
- 2- A la situación pedagógica, introducida por el profesor.
- 3- A la persona misma del profesor.

Así, un número pequeño de alumnos presenta dificultades para adaptarse al funcionamiento social de la clase, primera condición para estar en posibilidades de obtener ayuda por parte del profesor y de la escuela en la apropiación de conocimiento.

A partir del jardín de niños, el niño siente que para ser aceptado en la escuela por su comunidad social, debe captar rápidamente la manera apropiada de actuar para cada situación. Quienes conocen el jardín de niños saben que si la maestra se mueve de lugar en el salón, al colocarse en distintos sitios, incluso al modificar su voz, habrá cambio en las actividades. En el espacio del salón de clases los comportamientos (sentarse, moverse de lugar) están reglamentados. Las transiciones entre tiempo de trabajo libre y colectivo están marcadas por la profesora, y el niño necesita reconocerlas e interpretarlas para adaptarse a lo que va a ocurrir.

“El niño debe poder entrar al código social y cultural del sistema. Su acceso no está organizado; por lo tanto debe de codificar los signos y reconstruir los mecanismos sociales para integrarse a ellos y se puede afirmar que la socialización es el aprendizaje de conductas basadas en el conocimiento de las características de las situaciones, de las personas, de las formas de acción, que parecen apropiadas, de los modos usuales de relación con los demás, y los cuales se experimentan. Quien no logra reconocer las normas sociales o reglas de funcionamiento quedan en el exterior del grupo”.

La segunda dificultad para el niño es acceder, en el plano cultural, al modo cognoscitivo de funcionamiento en situación escolar. Debe captar el sentido del mensaje del profesor,

comprender la tarea solicitada. Cuando el maestro le formula una pregunta, el alumno la interpreta atribuyéndole intención y trata de saber cuál puede ser la expectativa de aquél. No sólo necesita entender el significado, sino también lo que se espera de él. Sin embargo en esta situación comunicativa “sólo los niños que pueden descifrar los mensajes del maestro participan activamente en los ejercicios y sus respuestas le parecen más adecuadas al maestro, no así los niños con mayores dificultades. El diálogo pedagógico se sustenta en convenciones tácitas; presupone un sistema de identificación cognoscitiva”.

El alumno que entiende la clase prevé la pregunta o respuesta solicitada por el profesor. Conoce lo implícito en las palabras. Identifica la intención del docente y lo esperado de él. El alumno con dificultades permanece en la incertidumbre acerca de las características apropiadas de la respuesta que podría dar... no identifica los indicadores cognoscitivos.

Es claro que el maestro se dirige al estudiante “promedio” susceptible de entenderlo, también se aprecia que no es común ver al docente intentar descubrir el proceso cognoscitivo del estudiante confrontado a una tarea; más bien trata de volver a ubicarlo, pero según su procedimiento.

DESCRIPCION DE LA REALIDAD

C.A.M

C.A.M 1 Delicias

Este servicio educativo (Centro de Atención Múltiple) está conformado por las áreas de: Primaria Especial, que atiende principalmente a niños con discapacidad intelectual (en dos grupos); apoyo a Preescolar Regular, donde cuatro maestros de apoyo atienden alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidades y alumnos integrados provenientes de los CAM ;el área de C.E.C.A.D.E (Centro de Capacitación de Educación Especial) que cuenta con los talleres de corte y confección y carpintería, además atiende un G.E.E.R (Grupo Especial en Escuela Regular).

Grupo GEER

En la escuela Miguel Hidalgo se encuentra un grupo GEER antes grupo “B” y está formado por alumnos con discapacidad intelectual que en un momento dado pasarían a

integrarse a los grupos regulares.

Observaciones

A la visita del Asesor, la Maestra le comenta que tiene una alumna que le llama la atención, pues a veces muestra un lenguaje de mucha comprensión pero que en escritura avanza poco y no le gusta trabajar, casi no hace nada durante el día, es claro que las actividades con lápiz y cuaderno no le atraen incluso las evita. También comenta que la niña vivió crisis de matrimonio, pues sus padres peleaban o discutían frente a ella. Su padre es tomador y la sobreprotege. Luego pregunta: ¿cómo explicar que parece inteligente, pero no avanza casi nada?, ¿será que no quiere aprender?. En un momento de la conversación la maestra dice “me parece que usted no me entiende lo que quiero saber” y dice ¿qué tanto le afecta los problemas de la familia y la sobreprotección a lo pedagógico de la niña?. El asesor contestó “me parece que son dos cosas que afectan el desarrollo académico de la niña (pues la conoce desde que estaba en grupo integrado en otra escuela), en primer lugar la niña manifiesta un nivel conceptual, en escritura y en matemáticas mucho menor que los niños de su edad; a los 10 años todavía razonaba en un nivel preoperatorio y en segundo lugar que su dependencia afectiva (sobreprotección), afectaría más el desarrollo social que sus procesos cognitivos”. Entonces, la Maestra como reacción, menciona “Vigotsky y su teoría del desarrollo de zona próxima afirman otra cosa”, pero al preguntarle el Asesor ¿qué afirma?, no supo contestar. Una cosa si es clara; el diálogo entre ambos, Maestra y Asesor, se dio en un plano racional y se perdieron en el intento, no de esclarecer la situación de la niña, sino de imponer su punto de vista al otro. Así se quedó en un segundo plano el revisar o reflexionar sobre el desarrollo general del trabajo en el aula y sólo se le sugirió que involucrara a su equipo de apoyo (T. S., Psicóloga y Directora) en el caso de la niña.

- Segunda visita.

El asesor llega en la hora de educación física y se observa: la Maestra de Educación Física trata con cariño y entusiasmo a los niños del grupo GEER y le dicen que también apoya a los discapacitados de otros grupos, de la misma manera; trata de adecuarles los ejercicios con el balón, salto de cuerda, carreras etc., según las posibilidades de los niños. Cuando el Asesor ve que la Maestra de apoyo está en el salón y no con la Maestra de Educación Física le pregunta ¿y usted no participa con ellos? dice “no porque si me

acerco hacen mucho alboroto y se distraen”. ¿No será una respuesta muy ingenua que no valora la disposición y gran apoyo que la Maestra de Educación Física aporta al grupo? ¿no podría compartir con ella el reto de apoyarlos en ese aspecto? Este tiempo se aprovecha para reconocer sus necesidades específicas; la Maestra de apoyo menciona que L (alumna) no tiene interés en las actividades escolares, entonces se pregunta ¿en qué actividades si se interesa? y con B ¿cómo podemos trabajar con los papás ya que su conducta no permite que se integre con los demás niños; se tira al suelo y “hace caritas” con lo que los niños se ríen, se le pregunta si esto no lo ha tratado con el equipo y su directora y dice que no. Le comento que debemos buscar entre todos, actividades congruentes con el currículum básico de pre-escolar o de primaria y con las necesidades socio-pedagógicas de los alumnos. El programa deberá ser un trabajo de equipo y para realizarlo con todo el grupo. La M.A dice que duda que el equipo se integre para apoyarla.

- En tercera visita.

El Asesor llega a la hora de recreo, los niños se agrupan para tomar su desayuno cerca de la tiendita (cooperativa) sólo una niña del grupo GEER se retira del grupo, los niños permanecen sentados casi todo el tiempo del recreo, dos niños pequeños charlan entre sí (niños Down), otros comen de manera independiente; sin relacionarse o comunicarse. Cuando los niños pequeños terminan su desayuno tiran al suelo los envases de plástico del jugo, su Maestra, que se encuentra cerca de ellos, les pide que lo recojan pero no lo hacen, insiste, pero ni voltean. Timbran para entrar.

Los niños del grupo GEER se forman y siguen las instrucciones de la Maestra que habla en el micrófono, ¡firmes! ¡flanco derecho! ;etcétera, y finalmente, ¡entren a su grupo!. La Maestra les habla para que se sienten de frente al espejo, todos obedecen menos un alumno, el Asesor lo invita, el niño dice no, luego le dice al niño ¿te gustaría aprender cosas nuevas como vender paletas heladas? sí –dice el niño, para eso debes practicar hablar fuerte, ven con los demás, que tal si ahí aprendemos algo que te sirva para lo que tú quieres, el niño esperó 2 o 3 minutos y luego se integró a la actividad frente al espejo, donde la Maestra les cantó algunas veces la misma canción y les pedía que subieran y bajaran los brazos según indicaba la canción. Los niños cantaban con entusiasmo (la canción hacía alusión a las partes del cuerpo y a la limpieza de éste). En un momento dado dos niños dijeron “guele feo no se bañó”, la Maestra les dice, “sí se bañó, pero con el calor están todos así”. Un niño sale corriendo y toma unas tabletas ovaladas y las

reparte, él se queda con una y juega a estar fumando, la Maestra le dice que eso no es bueno que sus pulmones se ensucian, pero los niños parecen no hacer caso y continúan jugando a fumar y ríen, un niño se acerca al Asesor y le pone la tableta en la boca, éste hace como que fuma y dice "ya no quiero sabe feo". Luego la Maestra les pide que se paren y se formen (en un círculo) y los invita a cantar, repite unas estrofas e imita una actividad del hogar y les pregunta ¿qué estamos haciendo? ; barriendo, trapeando, dicen algunos niños ¡sííí barriendo! y así continúa hasta que los niños se van cansando y se sientan, uno dice "ya no quiero cantar". En otro espacio cuando los niños se retiran al camión que pasa por ellos todos los días a las 12:30 Horas, para llevarlos a prácticas laborales en los talleres del CAM, la Maestra da su punto de vista de los niños de su grupo "ellos son diferentes nunca van a aprender como los demás", y menciona que no está de acuerdo con la opinión de la Capacitadora; a saber que está trabajando con un currículum paralelo, dice me " malinterpreta". Es claro que le molesta el señalamiento.

En relación con su organización escolar se observó que gran parte es improvisación, parece confundida respecto a lo que debe trabajar con sus alumnos, también es notorio que su basta experiencia en el área de audición le permite desarrollar las actividades con facilidad, pero todavía son poco significativas para sus pupilos, aún se encuentra fuera del currículum básico. Su relación con sus alumnos es flexible y en algunos momentos se cuestiona el porqué no tienen ganas de trabajar, en otras ocasiones señala lo que le parece que está bien o mal; "eso no está bien porque le hace daño a su cuerpo" (refiriéndose a la imitación de fumar) o "que feos dientes, no se los han lavado bien".

Al final de la sesión acordamos informarle a la Directora la necesidad de planear basándonos en el currículum regular, como una primera aproximación.

Se planteó a la Directora la necesidad de planear en equipo con la Maestra del GEER, en su primer momento menciona que ella determinó que planearan hasta Julio para no suspender a los niños. Pero luego acordamos trabajar la próxima semana cuando los niños tienen educación física.

En la reunión de planeación participaron Maestra de grupo, Directora y Asesor; éste preguntó por la Trabajadora Social y la Psicóloga, pero se dijo que realizaban otras actividades importantes. El desarrollo de la sesión fue justificar, por la Maestra de grupo, que sí se trabajaba el currículum regular, pero el de Preescolar. El Asesor invitó a trabajar sobre el Currículum de Primaria de primer grado y a analizar enfoques y

propósitos y las primeras actividades en las asignaturas de Español, Conocimiento del Medio y de ser posible Matemáticas. En una primera revisión del libro de maestro del Conocimiento del Medio, vislumbramos que los niños del grupo GEER si podían realizar las actividades que se proponen. Las resistencias persistían, nos salíamos del análisis para platicar otros aspectos como; "esta actividad la he realizado aunque no igual como lo proponen en el libro" etcétera. Continuamos saliéndonos del análisis y retomándolo varias veces, sin embargo ya nos quedaba claro que los niños si tenían posibilidad de realizar gran parte de las actividades revisadas, pero también que en las actividades más altas, sobre todo en Matemáticas, nos bajaríamos a las posibilidades conceptuales de los alumnos, pues los niños más pequeños podrían trabajar por ejemplo; "mucho – poco", relación "uno con uno", " más grande que" "más chico que" etc., y otro grupo podría contar del 1 al 5 o quizá del 1 al 9.

Finalmente el tiempo se terminó y no se pudo planear ni para un día. Sin embargo a partir de esa reunión la Directora solicitó formalmente al Asesor una reunión para todo su personal con el propósito de analizar el currículum de Primaria Regular y de ahí planear para el próximo ciclo escolar.

Entrevista a Maestra del Grupo GEER.

-Maestra de 30 años de edad, escolaridad; Normal de Saucillo, 2 Años en Normal Superior (Psicopedagogía), 2 años en Normal de Especialización (Saltillo) en Audición y Lenguaje. Actualmente en UPN 3er semestre de Licenciatura. Antigüedad 8 años en Audición, se retiró 4 años y reingresó hace 2 años porque extrañó su trabajo. ¿Qué le motivó formarse de docente? "A los trece años salí de la Secundaria en ese tiempo vivía con nosotros una muchacha que estaba por salir de la Normal, me gustó lo que hacía, llevaba discos de Crí-crí preparaba material para sus clases, eso me gustó pero también ahora me doy cuenta que trabajar con niños es lo mío. Me gusta trabajar aquí en Educación Especial porque nos permite prepararnos constantemente. Sin embargo lo que no me gusta es que las relaciones entre los personales de los diferentes servicios de la Zona no son buenas".

Respecto a la integración ¿qué opina? "tiene cosas favorables, pero si se respetaran los procesos de los niños sería mejor, por ejemplo no integrándolos cuando no estén listos o también respetar los procesos de los maestros regulares porque no siempre están

dispuestos a aceptar la integración de nuestros niños. Además no todos los niños tienen posibilidades, algunos sí. Se necesita trabajo por delante y no se hace, no es sólo sensibilizarlos sino de normatividad, de que se legisle que los maestros tengan unos 20 niños cuando atienden 3 o 4 niños con N.E.E. o discapacitados”.

¿Cambiaría algo de la integración?- “sí, que respetemos las diferencias más que tratar iguales a todos los niños, y que no encajonaran a la integración a CAM con el currículum básico de la Primaria regular, muchos necesitan el currículum de Educación Especial o ¿qué no es eso adecuación curricular?, sí ¿ entonces por qué las capacitadoras nos dicen otra cosa?”.

C A M 1

Entrevista a Directora Miguel Hidalgo (respecto GEER)

-¿Cómo se ha vivido la Integración?

Con gran dificultad porque las Maestras de Primaria Regular sienten que no están capacitadas para atender a esos niños. Todavía la mayoría pensamos que debemos tener un grupo homogéneo. Algunas si comprenden que pueden tratar a esos niños normalmente según su nivel, otros los quieren tratar igual. Pero en realidad son tratados como bultos, todavía los rechazamos, son ignorados, solo se trabaja con los alumnos más capaces.

Pero también tenemos Maestras que si aceptan la integración y a la Maestra de apoyo, por ejemplo una Maestra (de regular) invita a la Maestra de apoyo a trabajar dentro del grupo pero hasta la fecha no ha querido, sigue trabajando en el aula de apoyo llevándose los niños afuera.

-¿Respecto al Grupo GEER? En una ocasión niños grandes apedrearon a niños del GEER – yo personalmente los visité al salón y les hablé de la situación, entonces pidieron disculpas a los niños.

“También, es importante, la Maestra de Educación Física pidió apoyo para atender mejor al grupo GEER y otros discapacitados (integrados), luego acudieron dos Terapistas Físicas (de CAM) y le dieron sugerencias, y pensamos ¿qué tipo de ayuda es ésta?, ¿no es como simular el apoyo?; hubiéramos querido que nos acompañaran en el proceso”.

La Directora menciona que en general se tiene más disposición para la integración por

sus maestras aunque hay quienes no la aceptan, lo mismo que en educación especial y refiere una maestra de apoyo que dice que no cree en la integración y que falta seguido a las reuniones.

C A M 1

-Entrevista a Directora del Preescolar Gabriela Mistral.

Propósito: Recabar información sobre la manera en que el Maestro de apoyo y el Equipo realizan sus funciones para analizar en próxima reunión de evaluación con directores de Preescolar, Directora de CAM y Supervisores de ambos niveles.

La Directora menciona que son tres alumnos los que apoyan Maestro y el Equipo de C.A.M., y que han trabajado la Psicóloga y la Trabajadora Social con los padres. El Maestro (de apoyo) entra al salón y ahí apoya directamente al niño, ayudándole a que realice la actividad. Se ha observado que a un niño le tranquiliza la presencia del profesor, además en el recreo el profesor juega con los niños y también va a la casa del niño cuando éste falta.

En un momento de la charla la Directora mencionó que le gustaría que el Maestro diera sugerencias de trabajo a la Maestra de grupo, también le gustaría que se les diera pláticas de cómo trabajan los de educación especial, como diagnostican, etc.

Para finalizar, la Directora menciona que están agradecidos con el apoyo, que desean que continúe el ciclo venidero.

Reunión con Directora C.A.M. 1 – Asesor y Supervisora.

Propósito.- Analizar las áreas que atiende C.A.M. 1. Respecto a GEER (Primaria) la Directora considera que hay dificultades en la Escuela M. H. por estar dos servicios (CAM y USAER) y a veces confunden a las Directoras, y pregunta ¿que no sería mejor que al GEER lo tomara el USAER)? También menciona que no ha habido una aceptación satisfactoria a los niños con discapacidades, aún menos a las intelectuales; “hay miedo en el maestro regular de que los niños (de GEER) pasen a sus grupos, dice la Directora y –continuó- “no creo que se puedan integrar a la escuela Primaria. Además los padres están lastimados y ya no quieren que se los integren. Es mejor –plantea- traerse al grupo GEER al CAM y ayudarlos con apoyo de taller”.

La Supervisora pregunta qué necesidades hay en el CECADDEE (Centro de Capacitación

de Educación Especial) la Directora menciona que habló con la instructora de corte para que deje de trabajar lo pedagógico pero la Maestra no quiere porque los muchachos se lo piden y porque están avanzando mucho, la Directora acordó delegar a una Maestra el apoyo pedagógico y la instructora de taller deberá apoyar sólo lo laboral. La Supervisora sugiere a la Directora que realice una reunión con Directores USAER, CAM y Primaria para decidir cual es la mejor organización y opción para los alumnos del grupo GEER.

Reflexión 1- Al parecer el trabajo del Equipo de apoyo está desarticulado, pues la Maestra indica que tiene muchas dudas respecto de como apoyar a sus alumnos, sin embargo la Directora refiere que el Equipo de apoyo está trabajando "fuertemente"; entonces no han captado la necesidad de girar en torno a la relación maestra de apoyo – alumno con necesidades educativas especiales y sus esfuerzos como especialistas todavía son parte del modelo paralelo de atención.

Reflexión 2- Los alumnos del GEER dentro de la Escuela Regular se viven como subgrupos apartados de los demás del conjunto total de alumnos. En su mayoría los alumnos del GEER manifiestan una discapacidad intelectual. ¿Tendrán menos posibilidades para una integración verdadera?, ¿quizá sea un momento del proceso de integración?, ¿se terminará el rechazo de alumnos con necesidades educativas especiales, principalmente los que presenten una discapacidad intelectual? , o bien, ¿será que maestra – y equipo (incluidos directora y asesor) no realizan pertinentemente sus tareas relativas a la integración y apoyo pedagógico de los alumnos?

Reflexión 3- Una de las estrategias con que cuenta el maestro de educación especial para el logro de los propósitos de la integración educativa es la asesoría o mejor dicho el trabajo en conjunto con el maestro del medio regular. Sin embargo cuando el maestro especial trabaja con el maestro del regular, lo hace, invariablemente, dando consejo o sugerencia; es decir, desde una relación vertical y no desde otra relación de corresponsabilidad.

Reflexión 4- Si al interior del servicio del CAM el Equipo no ha orientado sus funciones de tal manera que formen una unidad de trabajo: ¿Cómo podría orientar sus funciones de equipo para apoyar o integrarse al trabajo del maestro regular?

Este servicio está conformado por la atención de niños con Discapacidad Neuromotora de 40 días de nacidos a 4 años de edad, también se da apoyo específico a niños con problemas auditivos y visuales, así mismo, se atienden niños con problemas emocionales severos (psicosis infantil y autismo).

Observación; área P.E.S.

De dos grupos de alumnos con problemas emocionales severos (área de P.E.S) se visita a uno de ellos, el asesor – observador desconoce casi totalmente la forma de atender a los niños con alteraciones severas en la conducta o en su desarrollo afectivo.

De entrada se encuentran 3 niños de 4 que asisten ese día (Lunes y Miércoles) un niño (posiblemente con autismo) se encuentra absorto mirando una revista, la hojea continuamente, se detiene en alguna fotografía (imagen) y vuelve a hojear – él no sabe leer – no habla sólo observa y hojea la revista , la Maestra le pide que guarde la revista, pero no obedece y continúa su “rutina”, la Maestra pide a un niño que se acerque, el niño no quiere, luego la Maestra le dice “bueno está bien no quieres venir”. Se encuentran trabajando con una lotería de colores. No se escucha hablar a los niños sólo la Maestra habla, la niña (A. I.) hace ruidos EEE – EEE – EE - E. La Maestra trata de llamar la atención, de nuevo a un niño (I) pero él está “abstraído” hojeando y mirando las revistas (tiene 2), éstas tienen muchas imágenes; son de modas y artistas, la Maestra le pide: “dame el color igual a este color I”, pero el niño no hace nada, el Asesor interviene dirigiéndose a él “éste es el azul, igual al de la maestra, levántalo y dáselo a la maestra”, él reacciona y le da el color azul, pero lo junta otra vez y vuelve a separarlo con su mano derecha y regresa a la revista. La niña gesticula mucho no se le entiende si dice algo o son ruidos que hace con su boca.

La Maestra cambia de actividad, trae a la mesa juegos de construcción, y le dice a I ¿qué te parece si hacemos un avión? y enseguida, levantando sus brazos simula un avión; el niño sonríe pero no contesta, regresa a su rutina “mirar la revista”. En una ocasión mira rápidamente al Asesor. La Maestra le retira dos veces la revista, luego I empieza a tomar piezas de A, el Asesor lo invita a hacer una torre, le pide piezas “dame una”, le da varias (3) y continua dándole piezas (casi todas) y corre al estante a sacar las dos revistas y se sienta a mirarlas. Mientras A. arma las piezas con facilidad, la niña (A.I.) parece estar jugando a “no querer hacer las cosas” dice ¡no! y se ríe, ¡ándale!, le dice la

maestra riendo. La Maestra cambia de actividad y les da una hoja con una flor para que la pinten, el niño A. lo hace entusiasmado, I. también pinta, como rayando la hoja, se cambia de mano. A. I. también raya su cuaderno con crayon, sin cuidar el contorno y con poco control de sus movimientos (¿realmente será problema emocional o discapacidad intelectual profunda?). Los tres alumnos tienen entre 7 y 8 años. A. corta la figura de la flor con ayuda de la maestra, el niño parece estar disfrutando la tarea, incluso seleccionó diferente color para el tallo y el pétalo, luego termina pegando en su cuaderno la flor, está visiblemente contento.

En momentos la Maestra parece no tener herramientas para comprender y hacer "significativa" la actividad a los niños, el Asesor tampoco comprende el proceso de aprendizaje o el pensamiento de los niños, sin embargo la paciencia, los cambios continuos de actividad o tareas y el acercamiento de la Maestra tiene como resultado lograr en los niños momentos de su atención y de alguna forma, incidir en la adquisición de elementos para la vida cotidiana.

Nota.- Al terminar la sesión la Maestra comenta que a I. no lo aceptaron en Preescolar (tiene 7 años), A. fue rechazado por pelear mucho, A. I. asiste a Preescolar 3 veces a la semana y 2 veces a CAM 16 y sus posibilidades pedagógicas son mucho menores a los dos niños pero quizá representa menos problemas; "se está quietecita donde la dejen".

Segunda Observación.

Al entrar al salón el Asesor saluda a los niños, asistieron tres, pero no responden, la Maestra canta mencionando los nombres de los alumnos: " hay A. ¿porqué estarás tan guapo? hay A. I. ¿ porqué estarás tan guapa?, hay I. ¿porqué estarás tan guapo?"; los niños no contestan pero están atentos, sin embargo al poco rato I. se levanta y abre el estante y saca las revistas y A. trae un juguete de ensamble, entonces, la Maestra centra su atención al juego de A. para rescatar los colores; les pregunta a los tres ¿qué color es éste? A le contesta: azul, morado, amarillo, verde, pero dice azul al rojo(son ruedas de color que forman el cuerpo de un animal), los otros dos niños no responden.

Luego la Maestra les pide el cuaderno para anotarles tarea, entonces el Asesor le plantea a la Maestra trabajar un momento con los títeres para buscar un elemento de motivación.

El Asesor entra y saluda a los niños con los títeres pero no responden, se acerca A. al Asesor y balbucea algo ¿qué? no entiendo, A. le dice la Maestra ¿ quieres jugar con el títere? - "sí"-, entonces el Asesor se lo presta, A. platica con el títere, voltea y nos ve y

dice “es mujer, es vieja” continúa hablándole, entre dientes, al títere, (juego simbólico), y comienza a regañarla ¡no! la acuesta, trata de quitarle el sombrero, entonces le dice la Maestra “está pegado, no se quita” y se queda como pensativo, se le pregunta ¿será mamá, hermana o tía? “es mamá”, responde. Luego I. deja las revistas e intenta quitarle el títere al niño(A) quien no se deja – le habla el Asesor, le dice, ven aquí tengo otro títere “sácalo de la bolsa” y lo saca inmediatamente, lo toca – palpándolo, luego le dobla las piernas parece que juega con él o ¿sólo lo reconoce?

Termina la sesión (12:30 hrs.) y las mamás entran por ellos, A. se quiere llevar el títere y el Asesor le dice que no, que se le prestará el lunes que regrese, entonces lo entrega.

El Asesor le pregunta a la Maestra la posibilidad de integrar a I. y A. y dice que éste último tiene más posibilidades en lo social, pero en lo pedagógico presenta menos posibilidades ya que se trabajaría con contenidos de preescolar, entonces pocos maestros de primaria estarían dispuestos a aceptarlo.

Observación al segundo grupo de P.E.S. por Capacitadora (C) responsable de la Zona y Asesor (A).

Se encuentran cuatro alumnos, la Capacitadora le dice a la Maestra de grupo que su visita es de seguimiento y que trabaje igual que siempre “yo me incorporo a su trabajo” pero luego le pregunta ¿en qué momento de su trabajo conjunta el apoyo pedagógico (por ella) y el psicológico (con la terapeuta)? No hubo respuesta, continuó preguntando: las reuniones de los viernes ¿responden a sus expectativas? sí responden (contesta la Maestra), “le dedicamos media sesión para socializar los casos y media sesión para estudio de temas relacionados a las problemáticas”. Entonces entra un alumno que suponen (aún carece de diagnóstico formal) padece psicosis, y al ver a la Capacitadora y al Asesor dice “ay, éstos me quieren destruir” la C se para frente al niño y le dice; “no amigo nosotros queremos ayudar a que te construyas, venimos a ayudarte y a conocerte para que crezcas más fuerte y seguro”; después el niño se puso a trabajar con ella. Luego preguntó la Capacitadora a la Maestra del grupo ¿porqué no juntas a esta niña (T) con él (G) y contesta “es que no se soportan y se agreden frecuentemente”, entonces la C le pide a la niña que se siente con ella y el niño (G), éste dice, “yo no quiero trabajar con T” ¿porqué?; “porque ella me va a echar a perder todo”, la C le dice, “vamos a trabajar juntos un rato, si ella te hace algo entonces ya no trabajamos juntos ¿sale?”. Trabajaron

un tiempo sin pormenores.

El modo de trabajo de la C es reflexivo, señala oportunamente las falsas apreciaciones sobre el manejo de los alumnos, afectando con ello la organización y la forma de apoyar a los alumnos. Es decir en y durante la misma práctica se reflexiona y se orienta el trabajo del docente.

Cabe señalar que la Capacitadora no es la responsable directa del área de P.E.S., sino de la Zona V en general.

Reunión Técnica Interdisciplinaria.

El grupo está formado por dos Maestros de grupo, Directora, Psicóloga y Asesor. El objetivo es evaluar actividades anteriores y planear las próximas donde se incluya a niños como a mamás, el grupo se encuentra hablando de la dinámica "caldosa" que escucharon a un profesor cubano (que dio un curso sobre el juego). Luego platicaron la actividad anterior (en Educación Inicial) como una evaluación informal, pues no se mencionan criterios específicos, ni organización de la sesión, claridad de la comunicación, significación de la actividad para los niños y mamás, resultados obtenidos etc., sólo se dice "nos salió bien" o "los niños lo disfrutaron" etc., Luego se pasa al análisis de algunos niños pero que no corresponde al equipo de Estimulación Temprana (o Educación Inicial) sino al de PES y este Equipo no se encuentra en esta reunión.

Refieren que el equipo de apoyo fue a la Escuela Primaria a la que asiste G. (PES) quien fue corrido dos veces, luego comentan "parece ser un problema entre director y padre del alumno (quien es profesor de música de ahí mismo). Enseguida comentan de dos niños autistas que ya no están en la escuela y dicen que pegaban muy fuerte a la mamá y a la maestra, incluso uno de ellos – dicen – se acercaba con "cara buena" y de pronto golpeaba duro, y hasta se reía cuando lo hacía (¿se estará diciendo implícitamente que es difícil soportar a esos niños?).

-Observación a grupo de Educación Inicial (antes grupo de intervención temprana).

De entrada se encuentran la terapeuta física y la maestra de grupo con actividad de canto "la tía Mónica" y luego "vamos a volar" donde se refiere el reconocimiento de las partes del cuerpo, además se guía las posturas de sentarse, pararse, etc., de los niños.

Durante la actividad vamos a volar, un niño (R.) quien no puede caminar (cuadruplejía) se mostraba muy contento y en otros momentos "parecía" que su mamá presionaba mucho

sus brazos y piernas al tomárselas para moverlo, de pronto el niño irrumpe en fuerte llanto; al parecer fue cuando la Maestra acude con una niña y le muestra atención y afecto. La mamá dice esto fue por celos a M, pero ¿no se sentiría presionado, también?. Luego el Asesor se acerca a R y a su mamá y pregunta a R. ¿qué quieres hacer? -"a mano" –responde ¿qué?, - quiere lavarse las manos (dice su mamá)-, entonces su mamá intenta cargarlo y él dice "yo cholo mamá" – entonces le permite que se arrastre al lavabo y luego lo ayuda levantándolo y él abre la llave y se lava las manos. Se acerca la Maestra y el niño le dice que lo lleve a los jueguitos (columpios). La Maestra le dice al Asesor ¿quieres cargarlo? si, contesta, entonces salimos todos (niños, mamás, Maestra de terapia física, Maestra del grupo y Asesor) a los columpios. Las mamás, apoyadas por la Terapista Física y la Maestra pasean a los niños mientras corrigen la forma de sentarse de los niños, también hacen preguntas ¿cómo te sientes M?, ¿te gusta que te avienten hacia arriba? etc.,

Se observa que todos se ayudan (buena cooperación) para realizar las actividades pero parece que no está claro para la Maestra y para las mamás cuál es el beneficio de las actividades.

C A M 16

Visita de Capacitadora.

Anteriormente (5 semanas) la C realizó visitas de observación participante a los cuatro grupos de Intervención Temprana además a los dos grupos de Problemas Emocionales Severos y por espacio de 15 a 20 minutos interactuó con alumnos, padres de familia y el propio maestro del grupo, buscando apreciar los alcances y limitaciones de la actividad desarrollada así como otros aspectos del trabajo del docente. Posteriormente en reunión con director, supervisor y asesor, comunicó que en general las actividades no eran del todo significativas para el alumno y preguntó ¿de donde partir para la planeación? , la Directora responde que de la guía de estimulación temprana y puntualiza la coordinadora que la base es el currículum básico, en el nivel de Educación Inicial que aunque son parecidos tienen diferencias importantes. También señala que los padres deberán involucrarse más en las actividades y a modo de reflexión plantea que los equipos de apoyo se ven poco en los grupos y que es muy costoso el equipo.

La Capacitadora llega de Chihuahua (10:30 A.M.), comenta con la Supervisora el motivo

de su visita y la manera en que realizará su trabajo; a saber, es reunir al personal del CAM 16 (excepto personal de PES), y charlará con ellos respecto a su forma de atender a los niños y preguntaría sobre sus necesidades más significativas.

Al reunirse con el personal incluyendo al director, supervisor y asesor, inicia con un cuestionamiento sobre el área de audición, particularmente “¿qué es éste material?, ¿qué aspecto del aprendizaje se trabaja?, ¿cada cuánto tiempo?, ¿qué necesidades se plantean con sordos?” , contesta una de las dos maestras de audición :” la acreditación y calificación en la escuela regular”, además , agrega , “el seguimiento de esos niños es pesado porque tenemos alumnos sordos repartidos por toda la región; en Naica, Rivereña y en Escuelas retiradas aquí en Delicias como en la Colonia Loma Linda”.

Se comenta que de los cuatro grupos de Intervención Temprana (o Educación Inicial) dos tienen ocho niños o menos – alguien en el grupo dice “hay que buscar más niños”, hay risas en el grupo. La reunión continúa con la plática de cada maestro, explicando cómo usa su tiempo; cuántos alumnos tienen integrados en la escuela, cuándo los visita y qué hace en el seguimiento. Al parecer sólo se habla de experiencias “positivas” no se destacan dificultades, todo está bien; ¿acaso querrán convencer a la Capacitadora de que son “buenos elementos en el trabajo”? Entonces la Capacitadora menciona ¿me gustó el servicio! y continúa con preguntas específicas ¿qué pasa con X niño, porqué no participa en las actividades? e interviene la Psicóloga para explicar la conducta del niño, aclarando que en general es agresivo y que evidencia relaciones poco favorables con su madre (la cual como todas está siempre presente durante la sesión). La Capacitadora pregunta ¿qué se puede hacer con ellos?, La Maestra da su opinión. Así procede con dos niños de otros grupos y antes de terminar la sesión la Capacitadora da un mensaje; “no nos metamos en una fantasía de planear un tema y querer realizarlo íntegramente porque muchas veces las actividades son altas o poco pertinentes, nunca nos sale lo planeado como lo queríamos y no vemos eso, sólo queremos cumplir con lo planeado. Finalmente da término a la sesión pidiendo a los presentes que busquen nuevas estrategias para atender a los niños.

C A M 17 (Saucillo)

El Asesor y la Supervisora llegaron a las 8:35 horas, la Capacitadora llegó a las 10:20 horas y comentó que se encontró con una vieja amiga en la central de camiones por eso

su tardanza. Inicia su trabajo con el propósito de conocer la manera de apoyar a los niños y detectar necesidades técnicas y operativas, así fue pasando a cada grupo e interactuando con los niños y planteando interrogantes a la Maestra; era evidente que se proponía precisar tanto las posibilidades de las niñas como la pertinencia de la actividad, por ejemplo; una niña Down se encuentra en un rincón del pequeño salón, donde la encierran la pared (a un lado) una banca (al frente) y una joven que se encarga de cuidarla (al otro lado) pregunta la C ¿porqué no está con los demás, maestra? – porque golpea muy fuerte con sus piernas, la C se acerca a la niña y le toca la cara, le dice: ¡qué bonita! y le pregunta; ¿como te llamas? , entonces sonrío, la Maestra dice; no habla ni realiza las actividades. La C comenta que tiene algunos rasgos de autismo y una deficiencia fuerte, habrá que conocer las relaciones de sus padres particularmente la relación a edad temprana madre–hija.

La Maestra de grupo hizo varias preguntas de sus alumnos a la Capacitadora, ésta contesta con claridad y precisión por ejemplo; como trabajar con L que es una Down de 18 años que no hace nada, es agresiva y explosiva, le responde; a ella es urgente trabajarle el área de ocupación, ya no lo pedagógico, sobre todo que aprenda a desenvolverse en actividades propias del hogar.

Cabe señalar que el Asesor sólo acompañó y su participación fue mínima.

También fue claro que las aulas son pequeñas entonces Maestra y alumnos trabajan incómodos, además que las actividades sólo son significativas a pocos alumnos del grupo – los más altos (conceptualmente), los demás hacen otras cosas que no tienen que ver con la actividad pedagógica.

En el segundo grupo no entró el Asesor (observador) porque la Supervisora le llamó para analizar la situación junto con la Directora, referente a dos alumnos que viajan de Naica a Delicias y que piensa deben ser atendidos en Saucillo.

En un segundo momento (de 12:00 Hs. a 15:30 Hs.) la C habló con todo el personal reunido; dos Maestras de grupo, la Terapista Física, la Psicóloga y la Directora. Inicia mencionando que va a recomendar al Asesor y Supervisora, que programen espacios de trabajo con la Directora y Psicóloga para ayudar a los Maestros de grupo a resignificar sus actividades y evaluarlas después de aplicarlas, en general se les sugiere (a Maestras de grupo y Equipo de apoyo) que se apoyen en el currículum básico de Educación Inicial y el de Preescolar para darles más significado a sus actividades, con seguimiento por el

Asesor. Luego aparecen reclamos por las Maestras en el sentido que no saben que hacer con los alumnos “difíciles”, que no se prestan para trabajar; ¿Qué hacer con L y con M?. La Capacitadora menciona que hay niños que responden mejor en espacios abiertos, y otros, es necesario trabajarlos más directamente, y propone hacer un análisis de las necesidades educativas de sus alumnos. Entonces se menciona; “hay necesidades muy fuertes de comunicación con la mayoría de alumnos, también de sociabilización para unos pequeños, de movilidad para otros de, independencia – personal”, aquí la C anota en el pizarrón: Comunicación – Sociabilización - Independencia Personal – Ocupación y le dice al grupo “ahora pensemos en el tiempo”; el grupo elaboró el siguiente esquema:

	Lunes a Miercoles	Martes a Jueves	Viernes
9:00 a 9:30	Apoyo Pedagógico	Apoyo Pedagógico	Ocupación
9:30 a 10:00	Comunicación/Ocupación	Sociabiliz./Ocupación	Educ. Física
10:30 a 11:00	Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo
11:30 a 12:00	Receso	Receso	Receso
12:30 a 13:00	Independencia Personal	Comunicación	Indep. Personal

La Capacitadora menciona que es necesario probarlo y ajustarlo según necesidades de los niños y a su propia organización. Cabe señalar que de dos grupos ahora se trabajaría por Bloques o Módulos según necesidades de los niños, de tal manera que en ciertos momentos todos estarían en la misma sesión de trabajo (Educación Física) y en otras según su necesidad (Ocupación o Comunicación).

Al parecer todos quedan contentos con el procedimiento participativo–reflexivo coordinado por la Capacitadora.

R e f l e x i o n e s

1- ¿ Será un problema técnico – operativo la dificultad de ponerse de acuerdo Maestra de grupo y Asesor?, o ¿acaso su dificultad de comunicación sea en otro nivel “lo latente” – lo que permanece oculto para ambos y que habla de los roles asignados y asumidos por ambos y que resultan “un imposible” ya que los ubican en idealidades; deseos que no se cumplen?.

2-¿ Porqué es difícil para el docente reconocer que su trabajo es perfectible pero le es fácil al mismo tiempo, evaluar al otro?; ¿será que la manera en que le indican o le señalan sus dificultades o limitaciones, no es la más pertinente? o ¿quizá sea cual fuera el procedimiento para analizar sus dificultades no se encuentra jamás en posibilidad de reconocer su propia práctica educativa porque ello lo vive como un ataque?

3- Es claro que el docente de Primaria Regular (Directoras –Maestras) tienen expectativas que el Maestro de apoyo y su Equipo no cumplen, así como el propio Maestro de apoyo tiene expectativas para su Equipo y que éste no cumple. Sin embargo ¿cómo pueden aclarar y declarar sus limitaciones y posibilidades para formar, y partir de, un compromiso común?.

4- Respecto a los alumnos con problemas emocionales (psicosis) o conductuales (autistas) severos, nos preguntamos: ¿cómo deberá ser la atención que la Escuela Primaria y Especial deberán brindarle para promover su integración educativa, familiar y social?, ¿será centrada en lo pedagógico o en lo afectivo?, ¿con predominio en alguna? y ¿cuál será la preparación mínima que deberá tener el maestro y el equipo de apoyo (trabajadora social, psicólogo y director) para atender a estos alumnos?.

5- Es evidente que el trabajo en conjunto Maestra de grupo – y Equipo de apoyo – docentes y madres – padres, se está realizando, entonces hay importantes avances en los trabajos grupales y en la vinculación escuela – familia, sin embargo; ¿por qué razón cuesta tanto trabajo la comunicación entre los integrantes del grupo?, ¿hablarán con claridad y confianza, el docente y su equipo? ,¿padres y docentes?, ¿persisten las relaciones verticales?.

6- Para que el M. A. y el Equipo de apoyo, arriben a la autocrítica en un proceso complejo de actualización y de reorientación de su propia práctica educativa, todavía hay una gran distancia; el docente aún espera que la Capacitadora (Directora o Supervisora) apruebe su forma de trabajar. Pero también es difícil como docentes reconocer la dificultad que tenemos para desarrollar actividades de aprendizajes significativos para los alumnos.

7- Es evidente que el Asesor no tiene clara su función, pero ¿qué aspectos deben contemplar las funciones que caracterizarán a un Asesor para la Integración? , ¿cómo romper el verticalismo?, ¿cómo promover cambios en los demás sin pensar por ellos?, ¿cómo ayudar a resolver problemas sin determinar el camino?, ¿cómo plantear la autonomía sin parecer indiferente?.

8- La conducción de la Capacitadora llevó al personal a la re-planeación y re-organización de sus alumnos-grupo. Deja así asentado un modelo de trabajo participativo. Sin embargo todo el personal docente y de apoyo es de nuevo ingreso ¿se les facilitará o dificultará seguir practicando el modelo participativo? ¿requerirán más formación en el trabajo participativo?.

SIGNIFICACION DE LOS ACONTECIMIENTOS EN LOS CAM.

Relación Teórico – Práctica

Son varias las problemáticas que actualmente enfrentan los C.A.M., algunas son compartidas por las U.S.A.E.R., otras son diferentes. Por ejemplo, el problema referido a la operatividad del Equipo de apoyo (Directora, Trabajadora Social, Psicóloga y Maestra de grupo) cuando presentan dificultades para trabajar interdisciplinariamente y del cual se citó anteriormente (a Barabtarlo, J. Bleger), sin embargo señalaremos la propuesta de López García (1995) y posteriormente algunas ideas de grupos citados por Zarzar Charur (1980). L. García menciona la necesidad de conformar un grupo participativo, no estereotipado, para organizar su integración; " Donde su actividad esté orientada a la remoción de estructuras repetitivas , cansadas y a vencer las dificultades de aprendizaje y comunicación debidas a las cargas de ansiedad que despierta todo cambio, por el abandono de viejos vínculos y la inseguridad de sustituirlos por nuevos". Concretamente, el autor nos habla de la propuesta de trabajar la estrategia del taller como espacio de socialización formativa; a fin de conjugar la necesidad de conocer la realidad con la acción transformadora de la misma. Así, el taller supone una organización de las relaciones sociales para trabajar cooperativamente en:

- a)- La búsqueda de información y generación de conocimientos.
- b)- El plano sociocultural e ideológico, para desmitificar las relaciones de poder, los modelos de autoridad, las estructuras de dependencia, y
- c)- El pensamiento conjunto sobre las posibles aplicaciones de lo aprendido, de una manera organizada para proyectar los aprendizajes, a partir de un trabajo en equipo más allá del espacio del aula.

En síntesis, "la formación de profesores debe orientarse a cambiar la imagen internalizada

que el docente tiene de la institución educativa y del aula; la relación docente – alumno y alumnos entre sí; el proceso de aprendizaje; es decir, a reconceptuar su rol y funciones como un intelectual orgánico preparando al futuro ciudadano – para incorporarse a su país y a la sociedad global – en una conciencia posible y madura”.

Por otra parte Zarzar Charur menciona que en los grupos operativos se viven tres momentos generales; “ el de pretarea, el de la tarea y el del proyecto. La pretarea, se caracteriza “por la resistencia del grupo a la tarea propuesta y los miedos básicos que aparecen cuando los participantes sienten amenazados sus intereses y además hacen como si trabajaran; es decir manifiestan un seudotrabajo”. Ello se relaciona con el grupo operativo “natural” que es por ejemplo, el equipo de apoyo de los CAM cuando su tarea (la atención a niños con discapacidad) no es pertinente y se permanece así, en el primer momento sin pasar a la tarea; la falta de coordinación del equipo y maestra de apoyo y la racionalización de la tarea (justificación de que se está trabajando bien) lo evidencian. Así pues, para pasar de la “confusión reinante del grupo (pretarea) con respecto a la tarea misma y al modo de llevarla a cabo”, el grupo deberá modificar su forma de trabajo (conductas estereotipadas) aceptando así sus carencias y reorganizando sus funciones en torno al apoyo a sus alumnos en el contexto de la integración educativa.

Pero, ¿cómo se explica el rechazo que viven los alumnos con diversas discapacidades, integrados a la escuela regular? Menciona María Angélica Lus (1995) recordando a Vigotsky:

“el niño no percibe directamente el propio déficit; percibe las dificultades sociales que se derivan de él y, particularmente, la degradación de su posición social y es necesario reiterar que el déficit se traduce en una derivación social, en las relaciones con las personas, en todos los momentos que determinan su puesto de persona en el ambiente social, su rol y su destino de participante en la vida, todas las funciones del ser social resultan reestructuradas. La causa orgánica no es determinante por sí misma, sino indirectamente a través de la degradación de la posición social provocada por el déficit”.

Además; “si al desarrollo del niño deficitario no se opusieran las exigencias sociales, si estos procesos fueron solo determinados por leyes biológicas, si no encontrase de frente la necesidad de transformarse en sujeto social, su desarrollo conduciría a la creación de una nueva categoría de personas. Pero si tiene la necesidad de adecuarse a su ambiente sociocultural, en contacto con el “modelo de un tipo humano normal” entonces la compensación no se desenvuelve libremente, es modelada por el contexto social.

Lo que fuera considerado un déficit orgánico, o una enfermedad es un complejo sintomatológico que constituye un fenómeno de orden sociogenético y psicogenético.

Esta posición – dice la autora – pone en evidencia una vez más las consecuencias negativas de educar a los niños con N.E.E aislados en escuelas separadas, al no permitírseles adquirir y conquistar una posición plenamente válida. Educarse junto a todos los niños impide que el sentimiento de degradación social se apodere del niño con N.E.E. y lo conduzca a formas patológicas de compensación.

Respecto a los alumnos con dificultades afectivas o conductuales severos como el autismo y la psicosis infantil cabe preguntarse ¿qué puede ofrecer educación especial a su desarrollo escolar o a la solución de su problemática específica? Paloma García Alzola (1991) elabora el siguiente cuestionamiento; “psicoanálisis de niños psicóticos en una escuela ¿qué es esto?”, también se pregunta si es posible el trabajo con psicóticos. Para responder a ello narra su experiencia en el Centro Psico-Pedagógico No. 11 “Eduardo Claparede” en México, D. F., que se resume así; este centro recibe niños de entre 6 y 12 años después de haber repetido varios años escolares o por presentar conductas incontrolables y desconcertantes. Después de un proceso de diagnóstico psicopedagógico se acepta a quienes son valorados como psicóticos infantiles. El objetivo del centro es que estos niños logren acceder a una educación como la que se ofrece al resto de la población. En principio, esto se lograría, en la parte pedagógica, a través del método piagetano (es decir del constructivismo), trabajando con los textos regulares de la SEP, y en grupos pequeños de 3 a 8 niños. El personal que los atiende son maestras normalistas, educadoras o pedagogas, sensibilizadas en la problemática de estos niños, y su labor es eminentemente pedagógico sin embargo por su función “continente” que llegan a desempeñar cae en lo terapéutico.

El segundo punto sería la psicoterapia individual. Esto tiene como base la forma en que se relacionan los trastornos de conducta y de aprendizaje con la psicosis infantil. La Psicoterapia tiene un lugar importante en este contexto, por lo que el tratamiento del niño es un requisito para el ingreso a la escuela ya sea que la familia la tome en forma privada o en la misma institución. Y, además afirma Paloma García, la institución debe ofrecer en el espacio psicoterapéutico, ese lugar de escucha psicoanalítica, del inconsciente, donde distingue del quehacer pedagógico, sin recurrir a los consejos, correcciones o sugerencias, y sí a darle un lugar al deseo del sujeto.

Ahora, menciona la autora, “¿qué pasa con la relación Pedagogía - Psicoanálisis? en algún momento escuché la pregunta de que ¿por qué una escuela para psicóticos? , ¿educarlos? , ¿para qué? es reprimirlos, domesticarlos, ¿y no pasamos todos por eso al asistir a la escuela?”.

En diversas experiencias con niños psicóticos, se ha observado que uno de los principales motivos por los que llegan a tratamiento es por el fracaso escolar, e igualmente vemos que al trabajar con estos niños, muchas veces no basta con la Psicoterapia. ¿Qué pasa con su socialización, con sus procesos de pensamiento? Tustin(1991) menciona la necesidad de un centro de educación adecuado a las exigencias del niño psicótico, para que a través de las experiencias que le brinde, pueda comenzar a emplear su capacidad lógica en forma menos mecánica que lo lleve realmente a procesos de pensamiento.

Otra opinión valiosa es la de la Dra. Esperanza P. De Plá (1989), menciona que la alternativa más pertinente para comprender y apoyar a niños autistas y psicóticos es el Psicoanálisis. Además opina que “no está de acuerdo en considerar al niño autista y al psicótico como minusválido, o sea con handicaps como lo sería un sordo o un paralítico cerebral” y propone, considerando la dimensión subjetiva y la conflictiva inconsciente que está en juego, que los minusválidos sean tomados como “sujetos deseantes”, ya que la dimensión inconsciente nunca puede estar ausente y que la falta de atención de estos aspectos es una forma de acentuar la segregación del minusválido.

Así mismo la autora mencionada propone el análisis de tres aspectos para plantear la intervención de la escuela en la labor de recuperación de los niños psicóticos: el diagnóstico, la práctica pedagógica y la ideología educativa, y se pueden formular en los siguientes cuestionamientos:

- ❖ ¿Cuál es el papel de la escuela en la detección y orientación de los niños psicóticos?
- ❖ ¿Qué sucede con el aprendizaje de los niños psicóticos? ¿Qué lo particulariza?
- ❖ ¿Qué cuestionamiento plantea el trabajo con estos niños a la educación tradicional?

Sobre el diagnóstico, es importante, menciona la autora, el sistema educativo como filtro de patología... y como detección de psicosis infantil, pero también hay que orientar adecuadamente a los padres para que concurren a centros o profesionales “verdaderamente” preparados y no se pierda un tiempo precioso (para el avance del niño).

Sobre el aprendizaje del niño psicótico, menciona:

“estos pequeños presentan trastornos con el aprendizaje general y escolar en particular. Se trata de dificultades muy específicas, raras y fluctuantes. Son características las discrepancias extremas en su rendimiento intelectual, existiendo sobre un fondo de retraso del desarrollo de magnitud variable, islas de funcionamiento intelectual normal o excepcional. A veces se encuentran aptitudes específicas por ejemplo para la música o el cálculo. El pensamiento mágico se mezcla con el deductivo, y si a ello le sumamos la frecuente dificultad de sostener la atención, el cuadro resulta muy complicado”.

Continúa la autora “pienso que en muchas ocasiones un niño psicótico parece incapaz de realizar ciertos temas o de utilizar determinados materiales como síntoma de conflictos inconscientes y que sólo interpretándolos se los vence totalmente o al menos se los reduce hasta no resultar inhibitorios de actividades importantes”.

También, señala, “ahora sabemos bien que sobre un fondo de deficiencia se pueden desarrollar síntomas psicóticos o neuróticos y que los trastornos afectivos presentan alteraciones bastantes severas de función cognitiva y deben plantearse medidas pedagógicas adecuadas, además de la psicoterapia. Lo esencial es que no haya prejuicios ni recetas fijas: cada niño debe ser evaluado individual y particularmente, y no debe olvidar una valoración familiar y social”.

Respecto a la teoría psicoanalítica y el aprendizaje menciona Esperanza Pérez, la capacidad de pensar sobre la realidad, de formar símbolos está relacionado a la sexualidad (o el impulso por conocer), si éste proceso no se da el mundo permanece desconocido porque no tiene un sentido, no es aprehensible, no se vive como una experiencia. Y algunas formas de psicosis se relacionan con una intensa inhibición de símbolos (M. Klein, 1964)

También nos da pautas sobre el papel del maestro en este ámbito; “un buen maestro de éstos niños deber saber encontrar el momento y el modo para enseñar, no chocando con las dificultades del niño sino incluso utilizándolas. El interés por un área del conocimiento debe fomentarse; otra puede esperar o ir mucho más lenta. Los programas oprimentes deben ser descartados y sustituidos por otros más flexibles que estimulen al niño y al maestro.

Así la autora, propone el trabajo de equipo (interdisciplinario) y recomienda con Mannoni “no caer en la institucionalización de la locura con repetición de la situación familiar en la escuela”.

Y para ubicar el papel de asesor y los capacitadores en el escenario de la integración

educativa, concretamente en la manera de operar y apoyar la práctica educativa del docente (de los CAM), acudimos a Isabel Jiménez (1982) cuando afirma que “existe una relación análoga entre la apropiación de los medios materiales de producción y la apropiación de los medios intelectuales de producción, ésta última repercute en la práctica educativa, enmarca sus objetivos y sus medios de operación”. Entonces la forma de superar las contradicciones que tienen lugar como consecuencias del tipo de relaciones económico-sociales es la socialización de los medios materiales de producción (de conocimientos).

Luego ¿cómo se lleva a cabo la monopolización por un lado y la desposesión por otro lado, de los medios intelectuales de producción?

Isabel Jiménez refiere a los medios intelectuales de producción como el “instrumental” teórico que se requiere para la elaboración de un producto intelectual, también indica que las prácticas educativas están determinadas por la política educativa del estado. Donde son los técnicos y los maestros especializados en elaboración de planes y programas de estudio, los poseedores de los medios intelectuales; solo los mejores docentes los más capacitados, unos pocos, tienen acceso al diseño de las currículas y materiales didácticos que luego serán distribuidos a todos los maestros como si fueran las “verdades universales”, entonces los maestros y alumnos prescinden de elementos educativos que guían y caracterizan su desarrollo ulterior (ni los maestros y ni los alumnos tiene injerencia en la definición de los objetivos de su propia práctica). Dice I. Jiménez, “hay una predeterminación externa que impone objetivos a la práctica cotidiana, de estos actores”. Y continúa así;

“vemos que el maestro utiliza su propia capacidad pedagógica y sus conocimientos de la materia del curso para transmitir a los alumnos aquella información que tienda a realizar los objetivos ya previstos, la capacidad pedagógica que le será necesario invertir, estará limitada por esos fines. Por tanto, no tendrá necesidad de desarrollar una capacidad creativa realmente productora, o como hemos dicho, transformadora”.

Para la autora existen intermediarios en el proceso de “producción de conocimiento” en y entre las prácticas educativas del maestro y del alumno, ellos son los técnicos especializados en la elaboración de planes y programas de estudio y aquellos que conscientemente o no, colaboran en la definición culturizada de “objetivos” de enseñanza. Entonces los “instrumentos” fundamentales de la práctica del alumno y del maestro como el cuestionamiento y otras capacidades creativas, se encuentran atrofiadas.

En este orden de ideas se sitúan las funciones del capacitador, supervisor y asesor y el propio director cuando promueven o plantean modelos de trabajo construidos sea por ellos (en Reuniones Técnicas Estatales o de Zona) o por los de "arriba". Si embargo cuando implementan estrategias participativas (donde incluyen al maestro de grupo y al equipo de apoyo) rompen la mencionada reproducción de relaciones educativas verticalistas y por tanto hegemónicas.

Una interesante reflexión para cambiar tal situación la presenta María Eugenia Toledo Hermosillo (1991) cuando afirma que el pensamiento quedó atrapado en lo empírico y no se desarrolla en categorías como la de lo posible y lo nuevo, son (refiriendo a Zemelman) "estructuras cristalizadas" y romper esas estructuras cristalizadas alude a que la información acumulada sea manejada por el sujeto como instrumento de indagación que le permita pensar lo impensado de la realidad.

DESCRIPCION DE LA REALIDAD

Reuniones Técnicas Consultivas

En estas reuniones participan los Directores de los CAM y USAER de Saucillo, Delicias y Meoqui, además del Asesor y la Supervisora; diez personas en total, El propósito fundamental del grupo es elaborar el proyecto de Zona para incidir en los procesos de integración o de atención a los niños con N.E.E. con o sin discapacidades. Así mismo como trabajar aspectos relativos a la Organización, Operatividad y lo Técnico Administrativo de cada servicio y en corresponsabilidad con el equipo de supervisión.

Primera Reunión.

Se trabaja principalmente la formación y los nombramientos del Consejo Técnico Consultivo con el "ritual" de siempre; ocasionalmente alguien recuerda el propósito de la función de Acción Cívico Social o de Técnico Pedagógico o de Organización Escolar etcétera, "no recordamos que hayan funcionado alguna vez, salvo Acción Cívica y Social para festejar cumpleaños o fechas conmemorativas". Se pasa a calendarizar fechas de

las próximas reuniones. Posteriormente en el grupo – los directivos – mencionan que hay mucha incertidumbre respecto a la integración y menciona las siguientes dudas:

-¿Cuál es el tiempo de atención a los alumnos integrados con discapacidad?

-¿Cuáles son los criterios de atención del personal de CAPEP y los Centros de apoyo Psicopedagógico del Estado?

-¿Qué respuesta se dará a los alumnos con discapacidad? ¿Realmente qué se pregunta?

Entonces el grupo da algunas respuestas, sintetizadas de la siguiente manera:

-Analizar como directivo y junto con los maestros de las escuelas regulares los tiempos de atención a los niños integrados, además establecer juntos acuerdos y criterios.

-Acercarnos a otros Servicios de Educación Especial Federalizados y del Estado para dialogar sobre la integración.

-Evaluar qué tipo de niño atendemos y cuál niño es más aceptado por el maestro regular, para buscar alternativas para los alumnos con N.E.E.

-Aclaremos esta confusión con las situaciones difíciles que hemos vivido para ir estableciendo alternativas (y considerarlas para el proyecto de Zona). Este punto ¿Se referirá al proceso de trabajo del grupo de directivos y supervisión cuando manifiestan problemas de comunicación y de choques entre algunos integrantes, incluso de la división de subgrupos en el grupo total?

Segunda Reunión.

En el grupo se manifiesta la inasistencia de una parte de directivos (de ocho están cuatro) y se propone que cuando no asista el director mande un suplente que tendrá voz y voto como un participante más. Se procede a lectura del acta anterior, se pregunta si están de acuerdo o no en lo leído o hay que agregar o cambiar algo “sin mucha fuerza alguien dice no”, luego se entregan dos circulares (por Supervisora) uno para notificar bajas y otro para el manejo del FORTE, se pasa al proyecto escolar donde la Supervisora sugiere la lectura de documentos relativos al proyecto educativo y al Maestro de apoyo en la Escuela Ordinaria; en realidad sólo se está recordando que es necesario la elaboración y entrega (a la supervisión) de tal documento.

Se continúa con información sobre curso de comunicación para maestros; se da fecha, lugar y número de asistentes. Luego aparecen algunas propuestas en el grupo; que entre todos se definan las funciones de asesoría y supervisión, que por consenso de zona se

contemple la administración de recursos humanos para atender las necesidades de los alumnos, se habla de que es necesario asumir compromisos como grupo (es decir funcionar como tal “verdaderamente”), aparecen demandas para aclarar la participación de educación especial en cursos de PRONAP, se dice que esta propuesta de trabajo no nació de las necesidades del maestro y equipo de apoyo por lo tanto se “vivió como algo impuesto”, entonces se habla de trabajar por consenso no privilegiar una dirección vertical que sea contradictoria con los principios de integración, sin embargo al final de la reunión una parte del grupo, los mismos que plantearon lo anterior piden que sean el supervisor y el asesor quienes organicen y coordinen las próximas reuniones.

Algo parece estar claro, se hablan de muchas cosas pero no se habla del propio servicio, de las necesidades de “nuestra realidad”.

Tercera Reunión.

La Supervisora inicia con el orden del día después aclara, “el principal punto a trabajar es cómo elaborar el proyecto escolar” en el pizarrón escribe los puntos básicos del proyecto; necesidades (qué), estrategias (cómo), responsables (quién). Una Directora propone que se inicie con el proyecto de zona y que las necesidades se vayan clasificando sobre la base de los tres programas. El proyecto en su primer aproximación se enuncia de la siguiente manera:

ESTRATEGIAS	PROPOSITOS	ACCIONES	RESPONSABLES
<u>Vinculación Escolar</u>	Informar y dialogar sobre la integración educativa. Autorización de Reuniones Colegiadas Gestión Escolar Adecuaciones curriculares Actualizar directorio de Jefes- de Sector, Supervisor y Directores.	Reunión con Jefes. Centro Cultural Invitar autoridades	Superv. y Directores Superv, y asesor Directivos
<u>Vinculación Familiar</u>	Encuentro con Padres Maestros Esc. Prim. Reg. Maestros de Apoyo, Padres	Planear	Coordinador – Relator

de discapacitados.

<u>Autoformación</u>	En base a evaluación con PRONAP planear otras reuniones con ellos, para incluir capacitación en Diagnóstico, Gestión Escolar, Adecuaciones Curriculares y trabajo con Padres.	Todos
----------------------	---	-------

Cabe señalar que el mayor interés que algunos participantes mostraron al elaborar el proyecto, fue en la “sensibilización” hacia afuera de educación especial, principalmente por medio de informar al otro, al que desconoce el proyecto de integración y con relación al orden de importancia de informar –sensibilizar, primero está el jefe de sector, supervisores, directores y al final a padres y maestros del medio regular. ¿Por qué no iniciamos el trabajo desde el interior del mismo nivel especial, luego con maestros del medio regular y padres donde se atiende niños con N.E.E. y con discapacidad?, ¿por qué no sensibilizamos a través del propio trabajo; de las “bondades” de sus efectos?

Cuarta Reunión.

Los principales puntos a tratar fueron: organización del encuentro, informe sobre aplicación de una ficha de trabajo (relativa a la Integración Educativa) en el curso de PRONAP, informe sobre la reunión de Consejo Técnico Consultivo.

En el grupo se recuerda que hay que realizar el Proyecto Escolar y como una manera de autotranquilizarse, algunos directivos opinan; “la planeación que realizamos debe ser flexible, basada en las necesidades reales de cada centro de trabajo”, “debemos analizar las funciones del personal pero que el Asesor y la Supervisora acompañen a los servicios para que apoyen en la definición de cada función”, “debemos dejar el programa de atención paralelo y utilizar el currículo básico”, “realizar el Proyecto de Zona pero sin traer nada prefabricado y así construirlo entre todos”. Respecto a la observación se dijo “todos debemos observar lo mismo que el maestro de apoyo, ya no se vale que cada área tenga una visión o guía de observación diferente”. Luego la Supervisora lee un informe sobre la aplicación de la ficha que una capacitadora recopiló de los facilitadores o relatores encargados, donde se habla de experiencias de éxito pero otras pocas de resistencia a la integración. Posteriormente se dedica tres cuartas partes de la sesión para la planeación sobre el próximo encuentro; la reunión se torna muy productiva y con gran participación de casi todos. Se define el propósito; analizar experiencias y alternativas en favor de la integración educativa, se especifica fecha, participantes, se reparten comisiones .

Quinta Reunión.

A diferencia de las reuniones anteriores realizadas en Delicias, esta reunión se desarrolla en Saucillo donde existe un servicio educativo CAM y un USAER. Inicia con orden del día y posteriormente la reunión se centra en la evaluación del encuentro y en rescatar el Proyecto de Zona, con apoyo o acompañamiento de tres capacitadoras. Se dice del encuentro que la mayor parte de los comentarios externados por directivos y supervisores de la escuela regular fueron “halagadores”, pero nos damos cuenta que aún no hemos logrado realizar trabajos colegiados ya que los maestros regulares quieren que los maestros de apoyo les solucionemos los problemas. La mayoría de los participantes (directivos) dicen estar satisfechos con el desarrollo del encuentro y con sus resultados, pero en algún momento, se expresa la molestia porque una directora llevó a su personal y las demás no.

Se pasa a informar sobre PRONAP, la Supervisora menciona que PRONAP invitó a un Maestro de educación especial para formar parte del Equipo formado por Asesores de Educación Sexual, de Rincones de Lectura de PACAEP y PRONALES, para planear cursos de capacitación de PRONAP. Luego en la plática se llega a recordar experiencias de resistencia a la integración de los niños con discapacidad y se “sataniza” la postura de una Maestra Regular que tiene en su grupo un alumno con discapacidad neuromotora y N.E.E. y que no lo acepta, se dice “esa maestra es una terca, quiere imponer sus condiciones, es demasiado difícil, lo mejor sería no trabajar con ella porque además no permite que se trabaje dentro de su salón, nos quiere afuera”. Luego se cambia de tema y una Directora menciona que su principal necesidad es capacitación para personal de nuevo ingreso (es, quizá, la más congruente en su análisis de necesidades), otra participante opina que es necesario trabajar la vinculación entre USAER y CAM, pues cada cual hace sus movimientos de integración de alumnos sin comunicarse entre servicios y esto “nos hace ver ante los demás como desarticulados”. También, se dice; “es necesario propiciar espacios de trabajo colegiado entre CAM y Preescolar Regular”. A continuación la Supervisora comenta que dos Directores de CAM están planeando actividades, basándose en el Programa de Educación Inicial e inmediatamente los demás comunican sus necesidades, así como algunas estrategias del proyecto, como es la consolidación de la escuela integradora y la reorientación y fortalecimiento de los equipos y el maestro de apoyo con relación a la atención de los alumnos con N.E.E.; sin embargo

es muy general la información por lo tanto poco clara.

Para terminar la sesión la Supervisora y la Capacitadora mencionan que el trabajo "del encuentro" habla de un esfuerzo de equipo valioso pero que existen en el grupo actitudes que hacen difícil consensar las ideas, que es necesario trabajar esas dificultades. El Asesor comenta que la comunicación fue diferente en esta reunión por la presencia de Capacitadoras "fuimos más respetuosos y menos agresivos".

Sexta Reunión.

La reunión inicia con la mención del propósito de la misma que es la evaluación de la elaboración del Proyecto de Zona, continúa con lectura del acta anterior, parece un ritual, se pregunta: ¿quieren agregar o quitar algo?- se responde- no, la Supervisora intenta darle significado y dice "en el encuentro faltó considerar la propuesta de un supervisor de la primaria cuando pide que este encuentro se extienda a cada escuela donde se encuentra el apoyo especial, entonces una directora dice que el encuentro le generó problemas ya que ahora le exigen a su maestra itinerante de audición que trabaje toda la tarde en el salón del alumno que apoya. Luego se plantea o se dice otra cosa y luego otra, sin concluir o analizar un punto específico.

Así se pasa al análisis o evaluación del Proyecto de Zona donde se menciona que es necesario un encuentro con maestros de grupo del medio regular, otra participación menciona que los programas de actualización se pueden abordar en la escuela y por sector, de manera colegiada, para afrontar los problemas escolares, además- continúa- "ya estamos elaborando junto con el Sector 23, un programa sobre relaciones maestro – alumno, luego, afirma que el programar encuentros es continuar aparte, si ya tenemos los Cursos de PRONAP para que elaborar otros, lo mejor sería planear los cursos junto con los asesores de primaria regular donde se incluyan temas integración. Alguien más ratifica este análisis y dice "seguir con nuestro proyecto aislado es como llevar un programa paralelo y no trabajar con el currículum oficial". Pero no todos están de acuerdo, un director opina que es necesario realizar los encuentros para darle seguimiento a las propuestas de los directivos y también integrarlos a los equipos técnicos.

Posteriormente se acuerda una reunión general con el propósito de analizar las funciones de todo el personal, incluidas las secretarías. Pareciera que el problema de integración fuera conceptual y que al aclarar o definir las funciones de trabajo de todos, estaríamos en

disposición de realizar mejor nuestras tareas; es la idea que tiene la mayoría del grupo. Entonces se propone la reunión de zona para elaborar listas de necesidades de todos e identificar necesidades comunes ¿no habrá confusión de lo que se pretende?, ¿la tarea será definir funciones de todos o rescatar necesidades de todos?.

Séptima Reunión.

Inicia la sesión con lectura del orden del día y se continúa con el análisis del manual de control escolar que está actualizado (es el mismo para primaria regular), realmente sólo se lee y se comenta brevemente, luego, se escucha al grupo molesto con las nuevas normas de inscripción, alguien dice "los CAM podrán captar alumnos de la primaria para atenderlos, podría malinterpretarse y los maestros del regular nos mandarían los niños que les dan más problema y ¿como negamos a atenderlos?", "¿no sería contrario a integrarlos?", se pasa a un momento informativo cuando el Asesor comenta brevemente algunos documentos que a su vez recibió en una Reunión Técnica Estatal, como son tipos de planeación (normativa y estratégica) y de evaluación (interactiva y otras), la adecuación curricular, etcétera, y se ponen los documentos a la disposición de todos, previa solicitud a supervisión.

En este momento se pasa a la organización de la reunión de zona próxima, y se acuerda; formar grupos de 9 a 10 personas donde se analizarán las necesidades específicas por función (trabajo social, maestro de apoyo, director etc.) y luego se elaborará en una plenaria las conclusiones y alternativas más pertinentes.

Para finalizar la Supervisora toma la palabra para dar información de carácter administrativo.

Octava Reunión.

Al igual que la sesión anterior son casi las nueve y no iniciamos, entonces entra la Supervisora y se dirige al grupo para informarnos que no va a poder estar en la reunión y deja la orden del día, así el grupo escucha la lectura del acta anterior, donde se rescatan los aspectos a evaluar; la reunión de zona y el curso de actualización de PRONAP.

Se "escucha" al grupo, en ausencia de la Supervisora, en un tono más emotivo, en veces como "a la defensiva" o bien "acusador", como culpándola de las dificultades que se están viviendo en la modalidad de integración, por ejemplo: "en los cursos de actualización no

se consideró la participación del nivel especial, necesitamos organizarnos para exponer nuestros propósitos y formas de trabajo”, entonces se señala; “es clara la falta de coordinación de nuestra zona, nosotros somos los más rezagados”- la relación se hace cuando en una reunión pasada se mencionó que; “la supervisora no realiza su función de comunicarse con las autoridades de su nivel”.

El grupo trabaja la evaluación de la reunión de zona donde se intentó aclarar o definir las funciones del personal, sin embargo el análisis parece confuso, se dice “a pesar de lo numeroso pudimos centrarnos en la tarea”, luego, “se dificultó llegar a las propuestas o alternativas” como si ello no fuera parte importante de la tarea, también aparecen demandas “ faltó coordinación entre nosotros (directores y supervisión)”. Sin embargo en la evaluación no se analiza si la propia estrategia que se eligió para redefinir las funciones del personal fue poco pertinente “un trabajo más teórico - conceptual que práctico – operativo; es decir ¿será posible que al definir una función luego, ello, posibilite su realización con éxito? o bien tendría que ir desarrollándola en la misma práctica, cuando de manera individual y grupal nos hagamos la pregunta ¿qué tengo que hacer para colaborar en el diagnóstico inicial, en la planeación y en la intervención de los alumnos?. Tampoco se aclaró si el análisis de necesidades de cada función era parte de la redefinición de las mismas, entonces ¿ teníamos clara la misión?

La sesión termina con una propuesta que queda en el aire “necesitamos trabajar la formación de los equipos y definir la función del maestro de apoyo y la del equipo de apoyo, solo así podremos avanzar”.

Novena Reunión. (Con presencia de Capacitadoras – como coordinadoras).

Se enuncia como objetivo o propósito de la sesión de evaluación y programación de actividades del proceso educativo (de la atención que brinda cada servicio). Como antecedente cabe recordar que cada Centro de Trabajo quedó en entregar un programa específico para cubrir necesidades de su servicio. En Meoqui la Directora señaló que su personal se iba a reunir para capacitarse en lecto-escritura todos los días de 1 a 2 P.M.

El grupo con ayuda de la Capacitadora de la zona reflexiona sobre la “angustia” que genera el trabajo cotidiano en el proyecto de integración educativa, en la plática se escucha al grupo mencionar la impotencia que se siente cuando los maestros de grupo, después de haber aceptado el apoyo del maestro especial se muestra evasivo o cuando

dicen, "sólo críticas se reciben por nuestro trabajo" o también "siempre somos nosotros quienes tenemos que dar la cara como si fuéramos los únicos responsables".

Luego se puntualizan necesidades que deben trabajar :

- ◆ Capacitación sobre adecuaciones curriculares centradas en alumnos con discapacidad.
- ◆ Informar a supervisores y directivos sobre la integración; donde se menciona que debe ser la supervisora y el asesor quienes realicen esas tareas.

El grupo regresa a la plática anterior cuando alguien menciona "el maestro de apoyo siente frustración de que su trabajo no se percibe, ¿no será esa nuestra resistencia?"- otro participante menciona- "es angustia porque ahora que estamos afuera del aula del psicopedagógico los demás se van a enterar que no trabajamos bien", alguien más agrega : "tenemos dudas los de USAER si los alumnos que atendemos son los que se deben atender realmente".

La Capacitadora hace una propuesta para hacer el seguimiento del proyecto escolar (para CAM Y USAER) que sería analizar mas específicamente las necesidades que tiene el maestro y el equipo de apoyo para tratar esas necesidades.

Décima Reunión.

No se encuentra el observador por lo tanto la información se obtuvo de la relatoría asentada (por la secretaria) en el acta.

Propósito: organizar el trabajo de comunicación. Condiciones: que el área de comunicación se aborde de manera conjunta con maestro de apoyo y maestro regular considerando las situaciones comunicativas contempladas en el currículo básico. Que la actividad de comunicación se desarrolle de manera grupal y dentro del salón. Que los aspectos específicos del lenguaje se aborden junto con los padres.

En un primer momento se discute sobre la organización del curso, se dice "es mejor realizar la reunión con todo el personal, para compartir experiencias", "es más conveniente trabajar en grupos pequeños de veinte o veinticinco personas porque hay más participación, además como coordinadores no conocemos el manejo de grupos grandes", otras participaciones se dieron en relación a lo pertinente o no de la estrategia, por ejemplo, "un curso de comunicación me parece teórico alejado de la práctica concreta del maestro y de los equipos de apoyo". En un momento específico del análisis cuando

aparecen puntos de vista contrarios, el grupo (o parte de él) se manifiesta molesto. Se aborda el desarrollo del curso y se propone a tres coordinadores con dos ayudantes; la idea es formar tres grupos para trabajar el análisis de conceptos básicos de comunicación y en un segundo momento, en plenaria, juntos los tres grupos, establecer conclusiones y acuerdos. Además, también, se menciona que se deberá realizar una evaluación del curso dirigida por el asesor.

La sesión termina recordando que el objetivo del curso es construir entre todos la función del maestro de comunicación; explicitándola por escrito.

Nota: tres días después de la décima sesión se reunieron parte del grupo (directores de escuelas supervisoras y asesor) para planear detalles del curso de comunicación. En esta reunión improvisada ocurre un altercado cuando el grupo está buscando los documentos "más importantes" para trabajarlos en el curso, entonces, el asesor propone que haya margen para que cada coordinador y sus dos ayudantes elijan el material más adecuado, a lo que una directora contestó- visiblemente molesta- "eso no está bien, si no trabajamos todos la misma información yo y mi personal no asistiremos, porque eso es perder el tiempo de por si que no estoy muy de acuerdo con este curso".

Décimo Primera Reunión

En el grupo se pregunta por un Directivo que no asistió- "si tiene permiso de faltar de la Supervisoras ¿por qué no mandó un representante?". Después de recordar que el propósito de esta sesión es la evaluación del curso de comunicación, se menciona que: "fue buena participación en subgrupos", "faltó más tiempo", "dos grupos terminamos antes de las doce y distrajimos al tercer grupo que se encontraba en pleno análisis, cuando salimos", "entonces lo que faltó no fue organización, sino tiempo".

Se puede notar que el grupo reconoce que la estrategia del grupo como alternativa para redefinir la función del maestro de comunicación no fue la mejor, pues sólo se verbaliza sobre el tema y poco se incide sobre las acciones que deberá realizar un maestro de comunicación; como es detectar necesidades comunicativas, planear actividades pertinentes, orientar el maestro de grupo o de apoyo sobre actividades relativas al enfoque comunicativo del currículo básico y de las propias necesidades del alumno etc.

Así la evaluación se va realizando de manera informal, no sistematizada, puesto que no se mencionan criterios o enfoques que pudieran guiar a una evaluación, que no sólo se

base en el sentido común.

Al parecer la Supervisora se percata de lo pobre de la evaluación y señala al grupo: "serán los directores quienes deberán llevar la continuidad de lo acordado en el curso, a la práctica, con sus maestros".

Luego se pasa a otros asuntos cuando la Supervisora plantea al grupo que tiene una copiadora que le dieron en la jefatura, pero necesita tener su opinión para saber cómo aprovecharla –pregunta- ¿qué se puede hacer?. Algunos directivos contestan que le van a preguntar al personal pero que ya no están dispuestos a trabajar para sostener una copiadora, en todo caso que cada quien compre sus copias. Enseguida la tesorera da un informe y menciona los que deben cuotas, luego continúa informando la Supervisora- "cada centro de trabajo deberá elaborar su inventario", etc., etc.

Finalmente dos directivos proponen a la Supervisora que se planeen las últimas dos semanas de trabajo, antes de salir de vacaciones, donde se justifique que los maestros ya no acudan a la primaria regular y que terminen sus trabajos en la sede, en ese momento una Directora de CAM menciona que tiene su graduación el 26 de junio, pero la Supervisora le comenta que la Jefa del Departamento mandó memorándum, donde señala que las graduaciones deberán planearse del 30 de Junio en adelante, la Directora, visiblemente molesta, pide al grupo que la apoye para no cambiar la fecha y dice: "¿nos vamos a dejar que nos sigan imponiendo la normatividad, o acordamos en grupo?"- nadie respondió.

Reflexiones en torno a las Reuniones Técnicas

1- La Integración Educativa requiere de una actualización constante tanto del maestro del regular como del especial, también se necesitan nuevas prácticas educativas que impliquen los principios de equidad y respeto a la diversidad; en general se esperan cambios significativos en la visión y la acción educativa. Sin embargo, lo que vivimos cotidianamente es la repetición de acciones, "ritos", que poco tienen que ver con los principios de integración.

2- En el grupo aparecen francas confusiones respecto a las funciones del maestro de apoyo y del equipo de apoyo; por ejemplo respecto a los tiempos y modos de atención a los alumnos. Por ello cabe preguntar; ¿se estará en condiciones de establecer criterios

para el pronóstico de la atención?, ¿todos los niños que se atienden, presentan N.E.E, o alguna discapacidad?.

3- El grupo continúa con la fantasía de sensibilizar “al otro” antes que a su personal o a sí mismos.

4- En ausencia de la autoridad (supervisora) parte del grupo menciona que ésta es la causante de no poder avanzar en el proceso de integración educativa, ¿no será una justificación, es decir una fisura por donde se fuga la realidad, para no aceptar que se evade la tarea?.

5- La relación teoría-práctica en nuestra práctica educativa cotidiana está disociada en tanto que, en algunos momentos, prevalece la visión racionalista de la educación; cuando se intenta cambiar el concepto de educación, aprendizaje, discapacitado, etcétera, etcétera y luego se espera un cambio en la práctica del docente. O cuando prevalece la visión pragmática en tanto que el docente (maestro de grupo, especialista, director, asesor, etc.) espera que lo capaciten a través de sugerencias prácticas que posibiliten la resolución de problemas específicos, es decir que se le diga los pasos, estrategias o métodos a utilizar, para tener éxito en las tareas cotidianas. Y ¿no riñe ello con una pretendida formación constructivista?.

6- Los directivos, como portavoz del personal, mencionan que actualmente se vive una angustia; como resquebrajamiento del docente (o especialista) por las dificultades que existen, sobre todo cuando se trata de trabajar conjuntamente con el maestro del medio regular.

SIGNIFICACION TEORICO-PRACTICA DE LAS REUNIONES TECNICO CONSULTIVAS

Respecto el problema del poder, es decir de las relaciones de poder que implícita o explícitamente se vive día a día en las escuelas y que los docentes pocas veces podemos referir su origen y sus propósitos ideológicos y políticos, pero lo damos como un hecho social y defendemos incluso la necesidad de sostenerlo en la escuela por ejemplo; cuidando el orden y la disciplina en el salón de clases.

Un punto de vista que desentraña la problemática del poder en la educación es sin duda la de Angel Díaz Barriga (1990); quien propone un análisis que evite "subjeter" el problema del poder toda vez que su uso no depende unilateralmente de la voluntad de los sujetos que la aplican o que la reciben y menciona:

"Nuestro punto de partida es otro, trataremos de mostrar que el poder es un problema intrínseco al desarrollo de la cultura y la estructuración de la sociedad contemporánea; de esta manera, lo que sucede en la escuela es solo una manifestación de una situación estructural mayor".

El contexto político-social ubica y determina diversas tareas de la escuela, ello en un plano –no visible- es decir latente. Incluso llegan a ser contradictorios vgr; "igualdad de oportunidades para todos los mexicanos", "los grupos homogéneos y con buena disciplina son los más deseables por el maestro". Entonces equidad, orden y progreso son partes de una política educativa (y económica) neo-liberalista que, en nuestra sociedad mexicana, encarna sus propias contradicciones.

También es claro que la educación conlleva implícitamente "una manera de ver la realidad y a la sociedad" y una visión concreta de formar a los educandos para una adaptación pasiva a esta sociedad. Y esto plantea de hecho, un problema de poder y control ejercido desde el presupuesto de lo que debe ser el "orden y progreso" de los individuos y sociedad misma.

Ahora bien Angel D. Barriga insiste en que un análisis válido del problema poder, problema de autoridad y disciplina sólo es posible desde un punto de vista conceptual, político o histórico. Así propone dos aproximaciones para ello. Una es desde el psicoanálisis y la segunda desde la sociología comprensiva de Weber.

Para Freud "el individuo en la búsqueda de un equilibrio deberá controlar o reprimir sus propias demandas y atender a las exigencias culturales de la masa..... la cultura tiene que movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos". Entonces para Freud, el papel de la educación es que los alumnos aprendan a sustituir el principio de placer por el principio de realidad.

En cambio para Max Weber existe una relación entre dominación y poder y menciona que "la dominación ejercida en la escuela determina el modo más duradero y constante de la forma y preponderancia del lenguaje escolar oficial..." y define al poder como la posibilidad de imponer la propia voluntad sobre la conducta ajena, donde la dominación puede

presentarse de las formas más diversas:

a) La legal "cualquier cuestión que en principio es de derecho puede crearse y modificarse por medio de un estatuto sancionado correctamente por ejemplo: la dominación burocrática en donde se obedece a la norma y no a la persona".

b) La dominación tradicional entendida como aquella que se estructura en función de la creencia en la santidad de los ordenamientos y en los poderes señoriales de siempre. Se basa en una obediencia casi siega al Señor o Patrón (dominación patriarcal) y en la escuela de alguna manera persiste por la obediencia al maestro en tanto es el que posee el conocimiento.

c) En tanto que por dominación carismática se entiende la que se estructura en virtud de la devoción afectiva a una persona bien sea por sus facultades sobresalientes como poder intelectual, buena oratoria, simpatía, etcétera. En la escuela son los grandes maestros que representan este patrón.

Así, en todas nuestras formas de relacionarnos como individuos están presentes las formas de poder y dominación, no depende de las voluntades individuales eliminarlas, pero nos preguntamos si podemos hacer de la sociedad y las escuelas lugares más justos y equitativos en oportunidades de vida y progreso para todos los alumnos.

Ahora bien, también es necesario señalar que no basta simular una acción democrática o de equidad para suponer una verdadera transformación en educación, al respecto Díaz Barriga nos recuerda (citando a Dibrasi) que "no todas las relaciones horizontales (participativa, igualitaria, o dinámica) significan un cambio, puesto que si no se cuestionan los focos de origen y producción del poder, sólo se está aludiendo a las formas de su distribución".

Un elemento importante, sin duda, referido al proceso que vivió el grupo para organizar su tarea institucional (como equipo de zona) y que no pocas veces se olvida rescatar en educación es "lo afectivo". Con Pichón Riviere (1991) recordamos que en el trabajo de grupo siempre se reaviva lo afectivo de sus integrantes y "algo nos toca tan de cerca que empleamos una forma de defendernos como lo hicimos en otro tiempo en la familia".

Para Riviere ocurre una situación de ambivalencia ante la situación grupal al realizar una tarea específica, "querer y no querer estar en el grupo". "Hay tareas que no podemos realizar solos, necesitamos de los demás para lograr el objetivo y para satisfacer una

necesidad, pero también para ir controlando las ansiedades que nos producen las situaciones nuevas. Pero el grupo se nos presenta potencialmente poderoso y empezamos a temer el dejar de ser nosotros mismos, temor a la despersonalización como un riesgo a perder la propia individualidad.

Así en situaciones nuevas, ante la presencia de un cambio se generan temores o ansiedades porque no sabemos que va a pasar, a esto le llamó el autor citado, "miedos básicos".

Existen dos tipos de miedos básicos; miedo al ataque, que sería el temor a lo desconocido, a ser atacado por aquello que no se conoce y aparece en un inicio como atemorizante y como peligroso, es el temor a no saber utilizar los nuevos instrumentos que la situación pone a nuestra disposición. En cambio el miedo a la pérdida es el temor a perder lo que se tenía antes, lo que uno conoce y sabe manejar, perder los instrumentos con los cuales uno se maneja cotidianamente, perder el marco de referencia.

Estas dos ansiedades configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada en el grupo operativo.

Cabe señalar que José Bleger propone una tercer forma de ansiedad "confucional", que es en tiempo, anterior a la depresiva (miedo a la pérdida) y a la paranoide (miedo al ataque) y aparece como una inmovilización del sujeto por la indiferenciación del momento. En otra perspectiva, de las reformas educativas, Pablo Latapí (1994) ofrece interesantes reflexiones que asimilamos al proyecto educativo; "las resistencias a un cambio están en función de las expectativas del triunfo; una autoridad firme (que sepa escuchar pero que mantenga sus decisiones) contribuye a desarmar esas resistencias". Luego, acota, "mientras mayor sea el cambio mental requerido por una reforma, menores serán los grupos que la acepten espontáneamente y por tanto mayores los esfuerzos requeridos para ayudar a cambiar a los demás". Y hay que añadir; "mientras mayor sea el cambio mental requerido, mayor serán los grupos residuales que no lo acepten y para los cuales habrá que reservar ciertos espacios. Dar al que pierde algo que gane, como en toda transacción, vigilando que lo ganado no perjudique ni a la reforma ni a los demás", en nuestro caso sería a la integración.

CAPITULO 5

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS Y CONFLUENCIAS DE LAS USAER, LOS CAM Y LAS REUNIONES TÉCNICAS CONSULTIVAS.

En los servicios de CAM y USAER se continúa planeando (las actividades pedagógicas y de apoyo) desde lo disciplinar; cada área de trabajo o profesionista define la problemática, los objetivos y estrategias según su propio enfoque (T.S., Psic., Mtra. de Comunicación etc.) en contraposición a una planeación basada en el mismo objetivo; integrador de las funciones creativas, cognitivas, afectivas, sociales etc., del alumno; en base al currículo básico y como equipo. Sin embargo en CAM 16 se pudo apreciar intentos consistentes de planear colectivamente y en base a las necesidades de los niños.

Los momentos de organización, en los tres ámbitos (CAM, USAER y R.T.C), no se practican sistemáticamente por ejemplo; no siempre se especifica e informa la tarea a realizar (tanto al interior como al exterior del servicio), no siempre se evalúan las acciones realizadas o se hace con criterios ambiguos, lo mismo ocurre con el seguimiento.

Tanto en CAM, USAER como en las R.T.C se practican estrategias o modelos de trabajo incompatibles con los principios rectores de la integración educativa; grupos homogéneos vs grupos heterogéneos, grupos disciplinados vs grupos participativos, trabajo individual vs trabajo grupal, capacitación vs autogestión, autoritarismo vs corresponsabilidad.

Un recurso o estrategia imprescindible para avanzar en el terreno de la Integración Educativa para Educación Regular y Especial es el trabajo colegiado. Sin embargo actualmente se viven claras dificultades para desarrollarlo, incluso al interior de Educación Especial el trabajo colegiado no se ha realizado de manera pertinente; sólo simulación de éste o acaso inicios de un trabajo participativo-grupal. En todo caso la forma recurrida de trabajo educativo para ambos personajes de la integración es el aislamiento profesional. Por ejemplo Elsie Rockwell (1987), hablando de las relaciones de trabajo docente, vistas como una parte de las condiciones materiales de la escuela, menciona: "la trama que se construye en cada escuela también imprime una característica especial a las relaciones entre maestros. Por una parte el trabajo en el aula frecuentemente conduce al aislamiento docente que contrarresta, entre otras cosas, la comunicación y la organización magisterial". Al respecto Carlos Imas (1992) cita ocho características del quehacer docente, una de ellas es la siguiente: la enseñanza es un actividad aislada. "Las

relaciones de trabajo de los maestros se caracterizan más por la separación que por la interdependencia. Los maestros ocupan la mayor parte de su tiempo trabajando solos con un grupo de alumnos”, empero, “la escuela es el sitio de comunicación entre maestros, a partir del cual se arman redes con repercusiones tanto para la práctica docente como para muchos otros aspectos de la vida magisterial “.

De este modo dependerá de los esfuerzos que en conjunto realicen docentes del regular y especial, para buscar los espacios donde se trabajen las reuniones colegiadas.

Otros aspectos importantes y que parecen relacionarse fuertemente en el proceso de integración educativa, se refieren a las relaciones (de poder) entre alumno-maestro, maestro-directivo, directivo-supervisor etcétera, además a la formación y actualización heterogénea del docente, a la resistencia al cambio, a la organización técnica-operativa de los servicios de educación especial ya a la equidad o inequidad en la educación.

Si se parte del hecho de que la Integración Educativa tiene como propósito crear una cultura educativa de respeto y aceptación a la diversidad, ello implicará un proceso de construcción de una nueva o diferente manera de hacer y de pensar la educación.

Se recordará que en otros tiempos (y todavía en actualidad), los grupos más “disparejos” (en aprovechamiento escolar) eran evitados y rechazados por el maestro del grupo en turno; concibiéndose ello como una práctica natural . Ahora se espera que el docente acepte y valore a los grupos heterogéneos, además que les ofrezca una relación interpersonal y oportunidades de aprendizaje más justas, basada en sus posibilidades y limitaciones reales ; es decir se espera que el maestro actúe diferente a lo acostumbrado por él .

Es cierto a tiempos diferentes, en una sociedad de cambios constantes, se requiere una escuela diferente, que pretenda formar individuos más reflexivos que valoren la convivencia en la pluralidad social e individual y que practiquen los principios de la democracia. Pero ¿cuál es la realidad actual en la educación en general y de la integración como parte de ella? y ¿cómo deberá prepararse el docente para ofrecer a todo alumno oportunidades más equitativas para su desarrollo personal y escolar?

La información recogida indica que los alumnos de GEER ubicados en una primaria regular no son aceptados totalmente en el medio regular, incluso su Maestra duda que puedan integrarse en el aspecto educativo. También los alumnos integrados en grupos regulares y que manifiestan discapacidades motoras o intelectuales se están quedando

al margen del apoyo de ambos docentes; la Maestra de grupo refiere que no la han apoyado las Maestras de USAER y que no saben qué más enseñar a esos pobres niños.

Quizá sean los alumnos con psicosis y autismo quienes indiquen un alto grado de dificultad que representa a los maestros, del medio especial y regular, apoyarlos e integrarlos social y educativamente. ¿Será porque representan la antinomia del orden y lo racional o intelegible? Además, cabría preguntarse ¿qué preparación básica debe tener el docente que brinde este apoyo específico?, ¿podemos partir del principio que los problemas emocionales severos son una forma de discapacidad, y que ésta alude más al contexto social que a un origen biológico?

Es indudable que el directivo del medio regular encamina más su práctica educativa al área administrativa en detrimento y casi olvido total del área técnico- pedagógica; entonces su función se ejerce disociando una perspectiva más plena como educador y ejerciendo sobre los demás su autoridad (que justifica por la normatividad), luego, si no se encuentra en posibilidad de dialogar (ni de compartir el poder) con sus docentes; ¿cómo podría comunicarse y trabajar conjuntamente con el directivo y equipo de educación especial?

Cabe señalar que hacia el interior de los equipos de CAM, USAER y el propio Consejo Técnico consultivo se viven intentos de equilibrar las funciones técnicas-operativas y las administrativas, sin embargo ello, todavía, no resuelve el problema de autoridad y sometimiento, por ejemplo; cuando el Supervisor, Asesor, Directivo etc., habiendo aceptado al Proyecto de Integración como única norma, ejercen un control sutil sobre los demás a través de señalamientos consistentes, al Maestro de apoyo, Equipo de apoyo etc., cuando no realizan pertinentemente sus tareas de integración. Entonces se establece una relación vertical, que va en dirección contraria a la concepción de enseñanza-aprendizaje reflexiva y democrática que se desea desarrolla en el proceso de construcción de una escuela para todos. Luego ¿no se debe aplicar el mismo principio auto-gestivo para la construcción de conocimientos, habilidades, y valores, tanto a los docentes como a los alumnos protagonistas del proyecto de integración?.

Contradictoriamente existe un modo social de ser maestro que lo hace común en ciertos aspectos y que se comprende con lo que Pierre Bordieu(1988) denominó "habitus", referido a las disposiciones o estructuras mentales que se retomaron del mundo social y que interiorizadas se proyectan hacia el exterior, para caracterizar la práctica del

individuo y es precisamente lo que actualmente explica, no sólo el verticalismo (control burocrático) en el docente, sino también la clasificación y selección de sus alumnos (KAPLAN CARINA Viviana 1992). Así se dice que un grupo funciona mejor “entre más homogéneo sea “ y se procede a etiquetar a los alumnos de acuerdo a sus esquemas perceptivos y valorativos.

Todo ello nos lleva a reconocer la resistencia al cambio encontrada a lo largo de esta investigación, tanto en el docente del regular como del especial, por ejemplo; de manera manifiesta algunos maestros de apoyo declaran que no es posible que los alumnos con discapacidad intelectual accedan al currículo básico, otros más mencionan que es infortunado apoyar a los alumnos con N.E.E en su propia aula, por lo que realizan su trabajo en el aula de apoyo. Así mismo algunas maestras del regular mencionan que no están preparadas para atender niños con discapacidad, otras más se niegan rotundamente a que el maestro y equipo de apoyo realicen su labor junto con él, dentro de su aula. A nivel quizá más velado, la manera en que se organizan y operan los equipos y maestros de CAM y USAER indican la resistencia al cambio, por ejemplo; para el maestro regular (de preescolar y de primaria) la manera en que estos servicios se organizan para realizar las visitas de apoyo a los alumnos integrados o con N.E.E no es la mejor ya que el equipo completo (incluido el directivo) acuden sólo un día y los demás días quedan sin ese apoyo, además - mencionaron dos directivos del regular- no se sabe lo que están haciendo (¿cómo están atendiendo a los alumnos?), de tal suerte que no saben cómo darle continuidad al apoyo ;¿problema de comunicación y de organización?. Por su parte el equipo de apoyo menciona que es la mejor manera de organizarse y no dan muestra de intentar ponerse de acuerdo junto con la escuela regular.

Otra evidencia de resistencia al cambio, se manifiesta en las Reuniones Técnicas Consultivas cuando las reuniones giran en torno a planear para “sensibilizar” a los demás de las bondades de la integración, pues se dice que los obstáculos para realizar un apoyo más significativo a los alumnos con N.E.E. son las resistencias, rechazos y poca valoración que muestra el maestro regular al desempeño del maestro de apoyo.

También se recurre a planear reuniones para definir las funciones de cada elemento (técnico) de educación especial, sin la participación del maestro regular y la sorpresa es que en la práctica no se modifica o cristaliza lo planteado, ¿será culpa del maestro regular? o ¿será que los cursos o reuniones se llevan en un plano teórico, sin partir de la

problemática, contexto real y participación del maestro regular?

En general el docente especial suele comentar que el maestro regular tiene muchas resistencias a la integración y a su vez, éste comenta que es poca la ayuda que recibe del maestro (y equipo) de apoyo y que era mejor cuando se atendía a los alumnos con problemas fuertes como antes en su "escuelita especial".

En este sentido rescatamos el punto de vista de José Bleger (1980) cuando menciona que " el cuerpo docente teme la ruptura del status y el caos consiguiente, y en este sentido es necesario analizar las ansiedades de quedar desnudo, sin status, frente al estudiante, que aparece entonces con toda la magnitud de un verdadero objeto persecutorio; se debe crear conciencia de que la mejor defensa es conocer lo que se va a enseñar y ser honesto en la valoración de lo que se sabe y lo que se desconoce". Nosotros agregaríamos que tiene el mismo significado cuando el maestro especialista o de apoyo está frente al maestro regular a quien se espera deberá orientar y se extiende a otras relaciones; supervisor - directivo, asesor - directivo, equipo de apoyo - maestro de apoyo etc.

Luego si se espera que haya una educación con equidad, es decir que el maestro realice un gran esfuerzo por brindar a todos sus alumnos oportunidades de aprendizaje y de crecimiento personal según sus requerimientos personales y sociales (lo cual significa calidad), entonces la resistencia al cambio significa obstáculos para lo nuevo; es decir la integración. En este sentido estamos refiriendo lo que Hugo Zemelman(1987) denomina microdinamismos, pero todavía faltaría explicitar las condiciones estructurales (nivel económico), las fuerzas sociales (nivel político) es decir los macrodinamismos; donde ambos aspectos, micro y macro-dinamismos, se articulan entre procesos en un contexto específico y que su análisis posibilita una lectura de la realidad educativa y del proceso de integración que hoy vivimos.

Así cabe reflexionar sobre las condiciones económicas, políticas y sociales que afectan a la educación y al proceso de integración como parte de la nueva política educativa. Ubicándonos en un contexto de globalización económica, México como los demás países subdesarrollados, con tecnologías precarias, tiene que competir en un mercado mundial para lograr en desarrollo económico que le permita mejores opciones de vida para todos los ciudadanos, reto por demás insuperable en el proyecto capitalista y neo-liberalista de nuestro país. Al respecto menciona María Herlinda Suárez Z.(1992) "el proceso de ajuste

estructural emprendido a mediados de los años ochenta por el anterior régimen de gobierno afectó las condiciones de vida de los grupos de población más pobre, alcanzando incluso a los sectores medios urbanos. La estructura de oportunidades de la población mexicana se redujo y se dio un proceso de diferenciación social en un importante sector social que vive en condiciones de pobreza extrema". También, menciona la autora, existe un problema distributivo (de las riquezas) que afectó aquellos que habían logrado acceder a niveles educativos superiores; llegaron a ser subempleados o desocupados "este fenómeno llamado devaluación educativa" indica que la desocupación tiende a ser mayor en la población con escolaridad que para aquella que no la tiene, entonces su reflexión cobra sentido y cuestiona los planteamientos de cambio que actualmente se pretenden en educación como es el proyecto de integración educativa; ¿ "por que va a ser posible que se lleven a cabo modificaciones al sistema educativo que permitan que éste responda a las expectativas actuales de expansión económica y mejores condiciones de vida de la población, si la historia nos otorga una serie de comprobaciones empíricas que muestran el agotamiento de tal posibilidad"?

Sin embargo con Ma. de Ibarrola (1994) pensamos que no debemos cruzar los brazos sino aprovechar al máximo los propósitos de compensación educativa para remediar en lo posible las desigualdades económicas y socio-culturales.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

Lejos de pretender utilizar este apartado para puntualizar conclusiones, puesto que invita a pensar que algo termina o se cierra, se intentará una combinación de afirmaciones provisionales y algunos cuestionamientos que ofrezcan nuevos planteamientos o nuevas acciones para quienes incidimos, de alguna manera o de otra, en el Proyecto de Integración Educativa.

La atención que reciben los alumnos con necesidades educativas especiales en USAER y CAM no es la más pertinente en estos momentos; no se parte de una evaluación diagnóstica completa y sistemática por todos los involucrados (equipo de apoyo, maestra de apoyo y maestra regular); esto significa que las tareas evaluativas se realizan de manera incompleta y fragmentada, ¿qué elementos técnicos requiere el personal para darle mayor claridad a sus tareas?, ¿serán los cursos las opciones más pertinentes para ello?. Otra posibilidad podría ser en la práctica misma, tratando de consolidar los momentos de evaluación inicial, planeación, intervención y seguimiento en un proceso grupal - colegiado donde se involucren Director (de ambos niveles) Asesor o Supervisor como un elemento más o como coordinador de la tarea, sin imponer su punto de vista, teniendo en cuenta que cuando el grupo asume la tarea deberá de fungir como coordinador y sólo podrá ser un copensor ocasional y sí un elemento más del grupo. Una posibilidad más, sería planear con directivos acciones para revitalizar (actualizar y consolidar) las funciones del maestro de apoyo y las del equipo, sin embargo se considera poco afortunada, en tanto que se encontró que actualmente el directivo no está funcionando como guía de la tarea, sino más bien como portavoz de las resistencias de su personal.

También es cierto que ambos, maestro regular y maestro especial, manifiestan diferentes expectativas respecto a que alumnos deben atender (en USAER) y la manera de apoyarlos; ¿todos los alumnos reportados presentan una N.E.E?, ¿atenderlos en el aula de apoyo es la mejor opción?. Estas diferencias representan quizá las influencias de la formación como docente (especialista u otra profesión no docente), la propia experiencia como docente, los estilos personales como educador y una concepción (reconocida por el

educador o no) de cómo debe ser la educación. Así de manera general el maestro del regular espera que el docente del USAER o CAM resuelva problemas de disciplina, de agresividad, rezago educativo, problemas metodológicos, problemas emocionales etc., además pide que los resuelva en otros espacios, fuera de su aula.

En tanto que el maestro de apoyo (y su equipo) espera que el maestro cambie su modo de trabajar en el aula por, ejemplo; que forme grupos pequeños para trabajar una actividad, que se aleje más del pizarrón, que modifique su relación con sus alumnos (menos enérgica); pero se olvida de realizar el trabajo colectivamente y cae en dar consejos (orientaciones), que no se aplican porque no fueron pensadas en torno a las posibilidades y limitaciones del alumno y las propias como docentes. ¿No faltarán espacios donde puedan escucharse ambos protagonistas? y ¿cómo empezar a tomar cada quien su responsabilidad para el cambio?

Iniciar un trabajo en conjunto como es el análisis de las dificultades escolares de los alumnos y luego una intervención pertinente para contrarrestarlas, implica "el verse en el otro"- y aceptar limitaciones –implica aprender a dialogar y a probar hipótesis de trabajo y cambiarlas si es preciso; implica un gran esfuerzo que incomoda, pero al mismo tiempo promete beneficios invaluable, tanto en el nivel personal; nuevas formas de relación con los demás, como en lo profesional; al ser más congruente con la tarea educativa .

Además se encontró que el modo de operar de los CAM y USAER es semejante al del medio regular, en tanto que el docente recurre el aislamiento profesional; trabaja solo en su aula, con sus alumnos, los contenidos, su estilo de trabajo, etc. Así mismo el equipo constituido por directivos asesor y supervisor coinciden en esta forma de operar "individual" en tanto que no se ha logrado la organización y comunicación requerida para un trabajo grupal que permita, a su vez, fortalecer el funcionamiento de cada servicio y la vinculación de los CAM y las USAER ;ello posiblemente porque no están claras las tareas específicas del maestro de apoyo (USAER) o de grupo (CAM), las tareas del equipo y directivo, así como las tareas de asesor y supervisor.

Cabe señalar que también se registró y participó de los claros y valiosos esfuerzos que ambos (regular y especial) están realizando para brindar el apoyo a los alumnos con N.E.E., guiados por un trabajo de equipo, claro, con todas las dificultades que ello implica. A continuación se destacan las siguientes necesidades y posibilidades de trabajo como consecuencia del presente estudio:

- Fortalecer el trabajo colegiado, entre Personal USAER y Regular, Personal CAM y USAER, Equipo de Zona y otras instancias (Inspectores, Asesores de programas como PRONALES, Rincones de Lecturas etc.).
- Incidir en la aceptación de los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad en la escuela regular, para que puedan aprender a interactuar en el mismo contexto de los alumnos sin N.E.E.
- Fortalecer los enlaces entre CAM y USAER, especificando, colegiadamente, criterios y condiciones para integrar, apoyar y dar seguimiento a los alumnos con N.E.E.
- Detectar las necesidades prioritarias de capacitación y actualización del personal, para promover espacios de autoformación e intercambio de experiencias y estrategias de trabajo entre diferentes servicios; sean de la zona o bien con otras zonas.
- Crear espacios donde se analicen las dificultades de carácter operativo, técnico o de relaciones interpersonales que obstaculicen el desarrollo de la tarea y que colectivamente se elaboren alternativas de solución.
- Realizar talleres para la formación de coordinadores de grupo orientados en un primer momento a los equipos y directivos como los asesores naturales de su servicio y posteriormente a los maestros de apoyo o de grupo, para que lo desarrollen con los alumnos y el maestro regular.

Para tener éxito en la integración educativa se requiere de una lucha constante por educadores, padres de familia (además de otras instancias); el maestro deberá ir cambiando poco a poco su manera de promover los procesos de enseñanza - aprendizaje y las relaciones con sus alumnos; los padres de familia deberán participar intensamente en la creación de la nueva cultura educativa, aceptando que sus hijos pueden estar en grupos donde los demás alumnos pueden tener diversas posibilidades de aprendizaje. Ello requiere, por ambos, dejar aun lado la visión educativa de los grupos homogéneos, aceptando que pueden existir en los alumnos grandes diferencias respecto a sus posibilidades socio- educativas- personales; entonces, como docentes y padres de familia, la tarea consiste en poner al alcance de los niños y niñas, diversas herramientas (pedagógicas, cognitivas, sociales, etc.) que les permitan acceder al currículo básico. Para ello será necesario que el docente fortalezca su competencia para realizar evaluaciones diagnósticas (grupales e individuales) que le permitan efectuar ajustes necesarios en el currículo (adecuación curricular); sea en los propósitos, en el contenido o en la

metodología, dependiendo de los requerimientos del grupo y alumno(s) con N.E.E. También se deberán realizar cambios en la arquitectura de la escuela, por ejemplo implementar barras horizontales en los baños para los alumnos con discapacidad neuromotora , así como los cambios necesarios dentro del aula respecto a las condiciones físicas o instrumentales diseñadas para una discapacidad específica (acceso al currículo).

Es claro que el trabajo no deberá ser sólo para el maestro de uno u otro nivel, pero sí en corresponsabilidad y en los casos en que la problemática de un alumno o un grupo de alumnos afecte no sólo una situación áulica, sino que se amplíe al ámbito escolar, entonces el trabajo colegiado se antoja como el mejor recurso.

Pensamos que la integración no es una estrategia para modificar las condiciones materiales de vida de los alumnos más desprotegidos en nuestra sociedad y particularmente de aquellos que actualmente no gozan de las mismas oportunidades de participar en el aprendizaje y formación en el medio escolar regular, pero podría ser la oportunidad de vivir la educación de una manera diferente más plena y más justa para todos.

ANEXOS

Anexo 1

Relación de observaciones y entrevistas realizadas.

A. Observaciones realizadas:

USAER.....	14	observaciones participantes
CAM.....	8	observaciones participantes
		3 observaciones no participantes
		(11 observaciones)
RTC.....	8	observaciones participantes

Se realizan **33 observaciones** en total, en los ámbitos señalados; USAER, CAM y RTC.

B. Entrevistas realizadas:

A personal de Educación Regular sobre la Integración Educativa:	
Maestro de grupo.....	4
Directivo (Preescolar).....	1
Directivo (Primaria).....	4
A personal (Educación Especial):	
De USAER sobre expectativas del Docente.....	3
De CAM sobre la Integración Educativa.....	1

Se realizaron **13 entrevistas** por todas; incluidas las expectativas de las Maestras de apoyo (educación especial).

BIBLIOGRAFIA

ANTOLOGIA, Maestría en Educación, UPN en: materia Currículum y Práctica Docente, compilador Silverio Tlapapal R. Chihuahua, Enero 1988.

_____ EZPELETA, Justa. El Trabajo Docente y sus Condiciones Invisibles, en: op cit, Unidad 3.

_____ IMAZ G. Carlos. Contradicciones acerca del Profesionalismo, el Caso de los Maestros de Primaria en México, en: op cit. Unidad 3.

_____ POSTIC, Marcel. Del Análisis de las Dificultades de los Alumnos a la Transformación de las Prácticas Educativas, en: op cit. Unidad 2.

_____ ZUÑIGA R. Rosa María. Un Imaginario Alienante; la Formación de Maestros, en: op cit. Unidad 2.

_____ KAPLAN, Karina. Buenos y Malos Alumnos; Descripciones que Predican, en: op cit. Unidad 2.

ANTOLOGIA, Maestría en Educación, UPN en: materia Instituciones Escolares, compilador Silverio Tlapapal R. Chihuahua, Méx. Septiembre 1997.

_____ DIAZ BARRIGA, Angel. La Escuela como Institución, notas para el Desarrollo del Poder, Control y Disciplina en: op cit. Unidad 1.

_____ IBARROLA, et. al. Los Cambios Actuales en la Educación Básica en México, en: op cit. Unidad 3.

_____ IMAZ, Carlos. Micropolítica y Cambio Pedagógico en la Escuela Primaria Pública Mexicana, en: op cit. Unidad 3.

_____ LATAPI, Pablo. Los Cambios Actuales en Educación Básica en México, en: op cit. Unidad 3 (Ibarrola y otros autores).

_____ MORENO, Prudenciano. Neoliberalismo Económico y Reforma Educativa, en: op cit. Unidad 1.

_____ ROKWELL, Elsie. Repensando a la Institución....., en: op cit 1° Unidad.

_____ SUARES Z. Herlinda. Equidad en una Sociedad Desigual, en: op cit. Unidad 2.

ANTOLOGIA, Maestría en Educación UPN, en: materia Procesos Interindividuales y Grupales en Educación, compiladores Montoya Rosa Ma. y otros. Chihuahua, 1997.

_____ MAISONNEUVE, Jean. El problema de la Cohesión, Conformismo y Desviacionismo, en: op cit. Unidad 2.

BARABTARLO Z. Anita. Formación de Profesores, en: la Crisis Actual; Conferencia Magisterial presentada en el Simposio Internacional de Psicología y Problemática Social. Facultad de Psicología, UNAM Septiembre 1995 (MIMEO).

BECKER, Howard. El Maestro y el Director, en: ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente; antología compilada por Elsie Rockwell, Ed. El caballito SEP Cultura, Méx.1986.

BOURDIEU, P. y PASSERON, Jean C. La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza, Barcelona, Ed. Laia 1977.

BLEGER, J. Grupos Operativos en la Enseñanza. Temas de psicología Ed. Nueva Visión, Buenos Aires 1980.

CONNELL R.W. et. al. Más allá de la Teoría de la Correspondencia Henry A. Giroux, en: La nueva sociología de la educación; antología preparada por Patricia de Leonardo ,Ed. El Caballito SEP Cultura Méx. 1986.

GARCIA ALZOLA Paloma: Vicisitudes del trabajo con niños psicóticos en una institución educativa, en: Psicosis Infantil y Retardo Mental AMERPI, grupo TESEO, Vol. 3 Méx. 1991.

----- TUSTIN, Frances. Estados autísticos en los niños, en: op cit, (P) 201.

JIMENEZ, Isabel. Práctica Educativa Escolarizada (Elementos para la construcción de un marco teórico de análisis), en :revista Perfiles Educativos, No. 17 CISE UNAM, Méx. 1982.

LOPEZ GARCIA Carlos E. La globalización y sus efectos en el Sistema Educativo Nacional, revista siglo XXI, Perspectivas de la Educación desde América Latina No. 1, Mayo – Agosto 1995.

LUS María Angélica. De la Integración Escolar a la Escuela Integradora, Ed. Paidós Cuestiones Educativas, Argentina 1995.

PEREZ De PLA Esperanza. El Niño Psicótico y la Escuela, un Enfoque Psicoanalítico, en: op cit. (grupo TESEO).

PICHON RIVIERE Enrique. Ansiedades Básicas, en: TAIGO (Talleres de Aprendizaje e Investigación de Grupo Operativo A, C) Méx. 1990-1994, MIMEO.

WILLIAM, Raymond. Los Significados de Reproducción, en: La nueva sociología de la educación, en: Antología preparada por Patricia de Leonardo Ed. El Caballito, SEP Cultura Méx. 1986.

ZARZAR CHARUR, Carlos. La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje desde un Enfoque Operativo, Perfiles Educativos Méx. D.F. 1980.

CUADERNILLOS

Artículo 3° Constitucional; Artículos 39 y 41 de la Ley General de Educación. S.E.P, México 1993..

Bases para una Política de Educ. Especial. Cuadernos SEP-DGEE. Enero 1985, Méx.

Cuadernos de Integración Educativa No.2, Art. 41 comentado de la Ley Gral. de Educ. DGEE, México, D.F. 1994.

Cuaderno de Integración Educativa No.4, DGE, México, D.F. 1994.

Cuadernos de Integración Educativa No. 5 México 1994.

La Educación Especial en México. Cuadernos SEP-DGEE. Febrero 1981, Méx.

SEP. Hacia una Escuela Integradora. Monterrey. Méx. Reg. en Tramite (1997).