

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

***“Concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en
torno a los alumnos con necesidades educativas
especiales en la escuela secundaria”***

Tesis que para obtener el grado de
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Lic. Israel Leyva Morales

Directora de Tesis

Dra. Etelvina Sandoval Flores

México, D. F.

Diciembre de 2012

Dedicatoria

A mis alumnos todos, los de todos los días, los presentes, los que ya no están, los que leen, los que no leen y hacen dibujos, los que miran con el alma, los que oyen con la piel, los que hablan con las manos, los latosos, los tranquilos; en fin, los adolescentes todos que me permiten ser y estar, aquí y ahora.

A mi padre que me enseñó a mirar la vida con sus ojos, y vino a mí en sueños una noche a cobijar mi alma con su abrazo.

A mi madre, fuerte, rebelde, irreverente, nunca doblegada. Porque sin saber leer, construyó en nosotros la idea del estudio.

*¡Padre! ¡Madre! Seguimos juntos
transitando los senderos.
El río y la cañada nos esperan.*

A ti por caminar conmigo estos dieciséis años

A la Dra. Etefvina Sandoval Flores

*A todas aquellas personas
que amo y me aman.*

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi segunda casa, porque me dio la oportunidad de encontrarme con el mundo de la investigación educativa y vislumbrar la urgencia de una nueva mirada sobre la educación en nuestro país.

Al CONACYT por el apoyo para el desarrollo de la investigación.

A la Dra. Etelvina Sandoval Flores, mujer incansable. Porque me llevó de la mano al maravilloso mundo de la etnografía; porque me mostró con el ejemplo: la ética, el compromiso y el respeto detrás de cada investigación. Porque no sólo dirigió mi tesis, me enseñó una forma de mirar la realidad educativa y sus sujetos.

Al Dr. Antonio Carrillo, porque un día aprendí de él que debemos vigilar constantemente el pensamiento y cuidar de sus traiciones.

Al Mtro. Iván Escalante, por sus valiosos comentarios y las gratas y largas charlas que más de una vez tuvimos en torno a la cuestión de la integración e inclusión.

A los maestros Julio Rafael Ochoa, Lucía Rodríguez, Arturo Ballésteros y Alicia Pereda quienes dejan una profunda huella en mí.

A la Mtra. Elba Izquierdo y a la Dra. Zardel Jacobo por sus amables y valiosos comentarios a este trabajo. Por la muy cuidadosa lectura y los invaluable aportes que me han permitido contemplar la cuestión desde otros ángulos que dan pie para seguir escudriñando derroteros que hoy quedan en el tintero.

Al Mtro. Braulio Alberto García, ejemplo de fuerza y de lucha. Porque mira al mundo con el alma.

A mis hermanos: Yolanda, Nolberta, Rogelio, Isabel, Rolando, Elia y Laura; porque nunca se sentaron a llorar su suerte y construyeron, orgullosos, su destino y fueron en mí, un callado pero tenaz ejemplo.

A mis sobrinos todos, en pleno tránsito de vida, para quienes deseo un mundo más justo.

A mis muy queridos amigos, con quienes comparto mi caminar por la vida, a mis compañeros de trabajo, con quienes he transitado del brazo las brechas de la educación secundaria y a mis compañeros del programa, porque cruzamos nuestros caminos en este intento por comprender las perspectivas de la educación.

A los maestros que tuvieron a bien ser parte de esta investigación y me permitieron entrar en sus salones de clases, compartir sus experiencias y expresar sus sentires. Sin ellos, sin sus voces, no habría sido posible este trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
a) Del tema y sus porqués.....	5
b) Del contenido.....	12
I. REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS Y ALGUNAS DEFINICIONES.....	15
1. Presupuestos de partida.....	15
2. La etnografía como camino.....	18
a) La aguja en el pajar.....	18
b) ¿En qué pajar?.....	21
c) Los dilemas.....	25
d) Descubriendo la aguja.....	28
3. Los ejes teóricos.....	36
4. Algunas definiciones.....	42
a) ¿Inserción, integración e inclusión?.....	43
b) Los precedentes: escuela secundaria y educación especial.	47
5. El estado del conocimiento.....	59
II. CONCEPCIONES, PREOCUPACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES.....	66
1. Las concepciones.....	66
La secundaria regular en la mirada del docente.....	67
La integración en la mirada del docente.....	72
a) El alumno enajenable.....	76
b) El alumno descentrado.....	80
c) El alumno, responsable de su integración.....	87
d) El alumno como presencia amenazante.....	92
e) El alumno destino.....	99
2. Las preocupaciones.....	101
a) El qué y el cómo.....	101
b) Pasarlos de grado: un dilema ético.....	107

c) La evaluación.....	109
d) La integración en ambientes hostiles.....	110
e) La simulación.	111
3. Las prácticas.....	113
a) La observación como referente.....	117
b) La evaluación como eje.....	122
c) La práctica condicionada.....	125
d) Sobrevivir al cambio; entre tácticas y estrategias.....	129
III. DOCENTES REGULARES Y USAER. UNA RELACIÓN AZAROSA.....	131
1. Los intrusos. De arribos inciertos.....	134
2. Entre bodegas. Los espacios simbólicos.....	140
3. Entre forasteros y establecidos. La difícil relación.....	142
4. La Torre de Babel. Un mundo de imaginarios y realidades.....	152
CONCLUSIONES.....	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
ANEXOS	179
1. Archivo de la investigación.....	179
2. Ejemplo de análisis de registros ampliados.....	182

INTRODUCCIÓN

¿Son los alumnos con Necesidades Educativas Especiales integrados a la secundaria regular sujetos al arbitrio de los profesores, quiénes los excluyen de los procesos educativos en las aulas? Es probable que la realidad pueda parecer así, es una realidad también que por las aulas de la secundaria transitan miles de alumnos con NEE, muchos de los cuales viven estados de segregación y exclusión dentro de lo que se podría denominar como una estadía segregada. Sin embargo, amén de esta simple mirada existe un andamiaje que es importante escudriñar.

Esta investigación ha pretendido indagar más allá de esta primera impresión. Mirar al docente como responsable de sus actos, en tanto sujeto reflexivo y activo en producción y reproducción de culturas escolares instituidas, pero también como sujeto condicionado por múltiples factores difíciles de soslayar cuando miramos desde la perspectiva sociocultural.

A partir de esta mirada y desde la perspectiva etnográfica se pretende ir a la búsqueda de un docente inmerso en una tradición cultural, frente a una reforma que no termina de comprender, sujeto de la historia que ha marcado su manera de ver y de transitar la secundaria, caminando a la par de una sociedad que no acaba de sacudirse sus reductos clasistas y excluyentes que obnubilan, desde un pilar ideológico, el tránsito al reconocimiento de la diversidad, presionado por una institución en conflicto con sus propias contradicciones y siendo depositario de una política educativa cifrada en una mirada empresarial en contradicción con una necesaria mirada sociológica de la educación especial.

a) Del tema y sus porqués

Inicié mi trabajo como profesor en secundaria en octubre de 1994, un año después de que se reformaron los Planes y Programas de Secundaria en 1993. En el 93 se

había reformado también el Artículo 41 de la Ley general de Educación y el Programa de Modernización Educativa establecía la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a las aulas regulares.

Hasta entonces para nosotros, docentes de secundarias regulares, los conceptos Necesidades Educativas Especiales e Integración sonaban lejanos y poco familiares; estábamos convencidos que los alumnos con problemas de aprendizaje severos debían atenderse en escuelas de educación especial y por tanto no eran del interés de la secundaria regular. ¿Había antes alumnos con NEE en nuestras aulas? No los teníamos muy presentes, desde la mirada de algunos de nosotros podían ser flojos, descuidados o con problemas familiares.

En una junta de Consejo Técnico se nos informó de esta reforma y de la probable integración de alumnos con NEE a nuestra escuela secundaria. La incertidumbre creció y los cuestionamientos vinieron sobre la base de nuestra propia formación inicial; no teníamos los conocimientos técnicos ni pedagógicos para un trabajo consciente y sistemático en función de ellos. Tampoco había el interés de prepararse para una realidad que aún parecía lejana. No había, o no sabíamos que hubiera, un programa a seguir y los materiales bibliográficos no llegaban a la escuela o no existían. Por parte de la institución no había, al parecer eso se dejaba sentir, un compromiso de explicar y socializar la filosofía y los principios de la integración y sus beneficios para una sociedad necesitada de un cambio en sus concepciones y esquemas con respecto a la diversidad.

Así, llegó el primer caso de un alumno con NEE, ¿cómo trabajar con él?, ¿qué se iba a hacer?, ¿cómo se le iba a evaluar?, ¿de qué servía su permanencia en la escuela?, ¿cómo lo iban a tomar sus compañeros?, ¿cómo establecer estrategias?, ¿lo íbamos a cuidar?, ¿de qué servía darle un certificado? No, definitivamente habría que convencer a la mamá de que se lo llevara. La secundaria regular no era el mejor lugar para él. Habría que asignarle al departamento de orientación la comisión de sensibilizar a la madre para que voluntariamente se lo llevara. Hubo otro grupo que fijó una postura desde una mirada más humanista y con visos de una incipiente pero firme mirada sociológica.

La realidad estaba ahí y había que afrontar el reto, era difícil pero no imposible, habría que prepararnos, primero para no violentar sus derechos y negarle el derecho a la educación cifrado en la carta magna, después para trabajar con él en las mejores condiciones posibles. Se quedó. Después de él, llegaron más; algunos con diagnóstico, otros sin él, pero arribaron por oleadas.

Ante esta realidad pudimos gestionar la inserción de una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹ en la escuela, ésta explicó las normas de intervención y se sumó al trabajo. Hoy, a dieciocho años de las reformas que permitieron la integración, el docente de secundaria transita en solitario el trabajo en relación con los alumnos con NEE, se camina con tropiezos, no hay un trabajo claro, consciente y consistente. El que un alumno con NEE permanezca en un salón de clases significa prácticas que van desde la asimilación, discriminación y exclusión, hasta la conmiseración, el abandono y segregación. En ocasiones se asume que no logrará mucho y por tanto tendrá un seis en la boleta; no será reprobado pero no podrá llegar a más. Si además representa un problema de conducta queda como recurso, luego de convencer a los padres, la sutil expulsión sustentada en un discurso sobre el “tiempo perdido”. Inicia así su periplo por varias secundarias; la escuela se erige entonces como una barrera a la integración.

Las preguntas son múltiples y las causas multifactoriales, pero en medio de esta incertidumbre surge el problema de la formación docente como medular, surge también la duda sobre un proceso de integración que no ha contemplado a los profesores en su contexto y como sujetos en la particularidad de la escuela secundaria. Así, el maestro se convierte en el gran solitario y el alumno en el gran excluido.

Ante esta realidad poco a poco configuré grandes interrogantes. En primer lugar era necesario conocer los principios de la integración, tratar de entender el

¹ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Instancia técnico- operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del ámbito de la escuela regular. Memorias y actualidad de la educación especial en México. Capítulo 4. SEP, p. 202.

sustento teórico de la medida. Al conocer los principios me pareció que no sólo eran válidos sino necesarios: vincular al alumno con su contexto y realidad fuera de un marco segregacionista, considerar la integración como oportunidad social de respeto a la diversidad, comprender los problemas de aprendizaje también como constitución de lo social y no sólo inherentes al sujeto.

Estas reflexiones que en el fondo fluían de una preocupación legítima, años después y ya dentro del programa del posgrado dieron pauta a la constitución de mi tema de investigación. Foucault (1972) en una hermosa metáfora con respecto al orden del discurso habla de las ideas presentes en nosotros a la espera de ser hilvanadas para constituir el decir.

Me hubiera gustado darme cuenta de que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre desde hacía mucho tiempo: me habría bastado entonces con encadenar, proseguir la frase, introducirme sin ser advertido en sus intersticios, como si ella me hubiera hecho señas quedándose, un momento, interrumpida. (p. 9).

Así, como esta metáfora, nuestros temas de investigación no surgen por generación espontánea; han estado en nosotros habitándonos a la espera de ser abordados. Tiempo antes de que surjan como parte de la disciplina científica que ha de escudriñarlos, ya han brotado en nosotros como resultado de la reflexividad y del sentido común.

En esta reflexividad, en el entrecruzamiento de sujetos aparecieron los padres de familia, los alumnos, los directivos y los docentes frente a grupo. Dado su quehacer cotidiano con los alumnos y como mediador en un espacio que debe convertirse en punto de encuentro de la diversidad, decidí que debía considerar, antes que a la institución, al sistema o a los padres de familia, en primer lugar y como vertebral, al docente,

Una vez tomada esta determinación es pues necesario mencionar que a partir de 1994, la escuela secundaria ha recibido a miles de alumnos con NEE. ¿Qué hacer con éstos?, ¿cómo acogerlos y brindarles la educación y formación que merecen?, ¿cómo integrarlos a un ambiente de alumnos “regulares”?, ¿cómo la institución

debe construir en los demás, valores de respeto, solidaridad, trabajo colaborativo e inclusión?, ¿cómo pasar de una integración simulada a una integración real?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de integración?

Al parecer el problema no ha sido vislumbrado en su integralidad por las autoridades y si bien es cierto que en el discurso se habla de la educación *inclusiva*, también es cierto que en secundaria no se tienen ni los mecanismos ni las estrategias que permitan cuando menos la integración. Los alumnos en muchos casos al arribar a la secundaria son aislados en medio de una segregación compasiva o en el mejor de los casos son aprobados para que salgan y logren tener un documento que avale el haber cursado la secundaria; pero no tienen ni son sujetos de un trabajo consciente, planificado y sistemático que los considere como sujetos de una institución: interactuantes y diversos. Para Sánchez et al. (2003).

El movimiento de integración educativa no consideró la provisión de recursos adicionales a las escuelas regulares ni la capacitación de los docentes del aula regular ni la investigación de los mismos en previsión del mayor trabajo del maestro por la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, se implantó una política de integración educativa en ausencia de una estrategia logística y presupuestal que permitiera por lo menos mantener la calidad y pertinencia de los servicios especiales tradicionales (p. 264).

Más aún, el marco legal y normativo por sí mismo no garantiza la integración, éste tendría ir acompañado de una serie de medidas que contemplen aspectos de formación, infraestructura e investigación. “Para Lieberman (1992), la integración en sí misma no podrá lograrse por decreto; debe ir más allá de los discursos” (citado por Sánchez et al., 2003, p.264). Mientras que para Escalante (2008),

Conlleva una serie de cambios en la organización y funcionamiento académicos de las escuelas regulares y en las prácticas educativas cotidianas en las aulas, que han sido difíciles de efectuar debido principalmente a las inercias y hábitos que caracterizan el trabajo escolar, además de resistencias que persisten en maestros y padres de familia (p. 53).

Ahora bien, por las propias circunstancias en que se ha dado la integración, “sin un programa claramente definido y siendo más bien una extensión de lo que venía

dándose en primaria”, según palabras de la Maestra Elba Izquierdo², no hay mucha investigación de lo que sucede en secundaria. El grueso de la investigación se focaliza en primaria o engloba ambos niveles. Sin embargo, si hablamos de estudios cualitativos y desde la perspectiva sociocultural es preciso estudiar la secundaria desde sus particularidades, pues “existen graves carencias en cuanto a la investigación empírica de los resultados de estas políticas para los sujetos *recipientarios* de los servicios, por lo que los efectos positivos y negativos permanecen como nichos inexplorados de investigación” (Sánchez et al., 2003, p. 264).

Bajo estas consideraciones es que en principio decidí abordar el problema de la formación docente en la práctica, consciente de que es necesario recuperar sus experiencias para tener un panorama sobre cómo se vinculan con una realidad de la cual son parte y que no pueden soslayar. Surgieron las preguntas sobre ¿cómo se forma el maestro en la práctica para enfrentar el trabajo con estos alumnos?, ¿qué hace y qué no hace en las aulas? Ante la ausencia de propuestas de actualización claras y sistemáticas ¿cómo se vincula al trabajo?, ¿qué necesita y cuáles son sus necesidades de formación en la práctica?

Partí para ello de que es en el trabajo cotidiano, en el contacto directo con los alumnos con NEE y en la socialización con sus pares que el maestro construye sus saberes y formas de trabajo. Sin embargo se desenvuelve en una cultura escolar instituida y presionan sobre él consideraciones laborales, institucionales, su propia formación y su trayectoria personal.

Estas consideraciones y el propio desarrollo de la investigación a través de los análisis de los registros etnográficos transformaron la propuesta inicial para configurar la idea de un docente en construcción de concepciones con respecto a sus alumnos, pero también sujeto de fuertes y legítimas preocupaciones, ambas condicionantes de su práctica. Por otra parte, surge otra figura no contemplada inicialmente, pero que juega un papel muy importante: la presencia de USAER en

² En entrevista con la Maestra Elba Izquierdo, Subdirectora de Operación de Servicios de Educación Especial de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal en 2003. Entrevista realizada el día 27 de octubre de 2010.

la escuela secundaria en relación con los docentes y con la propia institución y que al final impacta también las prácticas y la cultura escolar. El entramado no es fácil pero ha sido posible dilucidar estos dos aspectos que conforman los capítulos analíticos presentados en esta investigación.

Es pues, a partir del trabajo de campo en dos secundarias (principalmente) del Distrito Federal y de algunas entrevistas a profesores de otras escuelas que presento esta investigación en la que escudriño cómo el docente, en su heterogeneidad y desde sus referentes y condiciones, configura concepciones, preocupaciones y prácticas con respecto a los alumnos con los que trabaja, cómo concibe a la institución de la que forma parte y a la misma reforma que ha dado lugar a la integración de alumnos con NEE a la secundaria regular. Esta mirada permite pensar las concepciones y las preocupaciones (legítimas, en la medida en que enfrentan al sujeto con su realidad) de los docentes en torno a los alumnos con NEE integrados a la escuela secundaria regular como resultado de múltiples factores socioculturales e históricos. Por lo que respecta a las prácticas (que por momentos pueden tornarse complejas, excluyentes o incluyentes pero que responden a la construcción desde sus referentes más inmediatos), su configuración se ve condicionada por los dos factores mencionados.

Se abordan también, desde la idea de la micropolítica en la escuela, las complejas relaciones entre los maestros establecidos y los docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)³ que llegan a establecerse en las escuelas y que son un factor más que debe analizarse en este intersticio en el que, una vez más, las reformas no han contemplado las particularidades del nivel y su realidad cultural. El análisis de estas relaciones, por momentos conflictivas, nos permite comprender que responden más a la micropolítica construida al interior de las escuelas y a los intereses personales de cada sujeto que a la posibilidad de llevar a buen término el proceso de integración.

³ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. Instancia técnico- operativa y administrativa de la educación especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales dentro del ámbito de la escuela regular. Memorias y actualidad de la educación especial en México. Capítulo 4. SEP, p. 202.

Comprender esta realidad ha implicado una triangulación en la que se amalgaman los conceptos tomados desde la sociología de la vida cotidiana, las definiciones sobre las culturas escolares y el análisis del discurso; la mirada de los profesores, plasmada en los relatos, entrevistas, charlas y en las observaciones y; mi propia mirada, que no puede estar ajena pues es parte de la construcción de la subjetividad.

b) Del contenido

Así, en el primer capítulo se aborda la perspectiva teórica metodológica. En principio doy cuenta de los presupuestos de los que parto, concebidos éstos desde el sentido común y de las reflexiones que han estado presentes, desde lo cotidiano, en mi trayecto como docente y que fueron el punto de partida de esta investigación. Posteriormente doy cuenta de mi encuentro con la perspectiva etnográfica. Quedan aquí los avatares de un trabajo que por momento se antoja complejo, con incertidumbres y angustias pero que al final va emergiendo hasta constituir el objeto de estudio. Abordo, así mismo, los ejes teóricos que desde la teoría sociocultural apuntalan esta investigación, sin dejar de lado aspectos concernientes a la micropolítica en la escuela, en la que se involucran los llamados docentes regulares (establecidos) y los de USAER (forasteros). Sin embargo, comprender la configuración de las concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los alumnos con NEE en la escuela secundaria y los conflictos entre USAER y docentes, exige abordar dos aspectos que nos permiten comprender esta urdimbre. Por una parte, la definición de los móviles que han dado lugar a la reforma, que si bien son importantes avances, no podemos negar que bajo ellos subyacen aún miradas ideológicas que es necesario poner en el debate. Es así como se hace un pequeño apartado, con el fin de hacer las definiciones necesarias con respecto a la inserción, la integración y la inclusión en relación con una mirada dada desde el Estado y la sociedad.

Se hace necesario también conocer el surgimiento de la secundaria y cómo las condiciones políticas, sociales y culturales del momento imprimieron en su contrato fundacional un sello que se proyecta en el presente y que permite observar a una entidad compleja y heterogénea pero con prácticas tendientes a la uniformidad que obstaculizan el proceso de integración. En este mismo tenor presento, no la historia de la educación especial en México, sino su análisis en paralelo con respecto al desarrollo de la secundaria. Un nivel en el que la educación especial se desdibuja en el tiempo para buscar una presencia en éste hasta finales del siglo pasado. Finalmente abordo el estado del conocimiento como una definición que permita comprender cómo y desde qué ángulos se ha visto el problema.

En el capítulo dos, doy cuenta de las concepciones, preocupaciones y prácticas en relación con los alumnos. El docente configura maneras particulares y diversas de mirar a los alumnos; en ellas proyecta los sedimentos de una cultura instituida, su mirada del mundo, de la historia, sus intereses laborales y las presiones a las que se haya sometido. Estas concepciones condicionan y determinan sus prácticas en las aulas y por tanto impactan en los sujetos últimos depositarios de la reforma, los alumnos. Pero en sus prácticas los docentes intentan también solucionar desde sus referentes inmediatos las problemáticas dadas en los salones de clase. Algunas veces este afán se traduce en esfuerzos legítimos por arribar a un trabajo digno, pero algunas veces las convierte en mecanismos de exclusión y otras en meras tácticas de sobrevivencia. Sin embargo, también el análisis ha dado lugar a una categoría más que permitió observar al docente no como un individuo ajeno a su propia realidad, sino más bien como un sujeto inmerso en procesos reflexivos en los que hay una preocupación real por las prácticas que lleva a cabo dentro del salón en relación con los alumnos con NEE, en los que proyecta sus angustias, pero también desde una mirada realista y honesta, reconoce la exclusión, la simulación y sus propias carencias y necesidades.

El capítulo tres aborda a dos sujetos en la construcción de relaciones que les permita sobrevivir a sus propias realidades; los docentes establecidos en la

secundaria regular como parte de su estructura orgánica y administrativa y los de USAER (forasteros) que llegan a insertarse en esta compleja cultura de la secundaria. Desde posturas cimentadas en diferencias profesionales, de formación, ideológicas, laborales y normativas, ambos a la defensa de espacios de poder constituyen una micropolítica particular en la que el hilo es fácil de romper con el riesgo de situar al margen de la atención a los alumnos con los que hay que trabajar. La integración y el buen trabajo que se pueda hacer con éstos, depende del establecimiento de estas relaciones, de manera que se les puede integrar o tomar como rehenes en este juego de poderes.

CAPÍTULO I

REFERENTES TEÓRICO METODOLÓGICOS Y ALGUNAS DEFINICIONES

1. Presupuestos de partida

Para Hammersley (1983) El carácter reflexivo de la etnografía implica reconocer la pertenencia del investigador al mundo social que estudia, de ahí que la consideración del sentido común obliga no a marginarlo del proceso de investigación, sino a considerar los efectos de éste en la investigación y en la construcción de la subjetividad. El rigor epistémico se fundamenta al poner en tela de juicio ese sentido común manifiesto en conocimientos primigenios. Por ello es importante, según Hammersley (1983) “someterlo a examen sistemático cuando la duda parezca estar justificada” (p. 29).

Decidí considerar en primer lugar, como móvil en la construcción de este trabajo, una serie de presupuestos surgidos de la inquietud primaria por comprender un problema. Estos presupuestos del sentido común, producto de un quehacer y estar cotidiano en la institución, no son más que el resultado de una reflexión constante del entorno, de un intento empírico de análisis y de una socialización de inquietudes, preocupaciones y “presupuestos” entre quienes somos sujetos en esta trama.

Consideré en primer lugar que en los docentes no existe una idea clara con respecto al manejo de conceptos. Se habla indistintamente de integración, inclusión e inserción. Tendríamos que establecer que llevar a los alumnos con NEE a la escuela regular implica inserción, colocarlos dentro de una institución que deberá hacerse cargo de ellos. Integrarlos, por tanto exigirá lograr que ellos formen y se sientan parte de un todo. La inclusión es un término más amplio que engloba múltiples aspectos vinculados a la diversidad. “Se define como *escuela inclusiva* a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural,

religiosa, económica, étnica o lingüística”. (Castellanos Pérez y Escandón Minutti; 2006. p. 16).

La secundaria se constituye en un mundo aparte cuando hablamos de educación básica, sus diferencias con la escuela primaria son notables. Mientras que en la primaria el alumno con NEE se acostumbra a un solo maestro (que de inicio tiene una formación normalista), a un ambiente más acogedor y menos agresivo, en la secundaria deberá lidiar con nueve profesores con muy diversas formaciones y maneras de ver el mundo. Sandoval, (2002) al respecto manifiesta que “el maestro de escuela secundaria sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad” (p. 134). Por lo tanto, si bien es cierto, la secundaria debe articularse con la primaria y ser el escalón natural de ésta, deberá establecer sus propios programas y mecanismos de integración, los cuales deben contemplar, entre otros factores, la diversidad de sus docentes.

Al no establecerse los mecanismos mínimos necesarios referidos a la formación inicial, permanente y en la práctica de los maestros, al no generarse las condiciones de infraestructura básica y al no realizarse un trabajo sistemático de concientización y ruptura de los esquemas que atentan contra la diversidad, se corre el riesgo de que la integración se mantenga como una soterrada exclusión generada por los diferentes sujetos que interactúan al interior.

Los docentes son sujetos de una cultura, de un grupo social que en buena medida determina su actuar, su pensar y su postura con respecto a ésta y muchas problemáticas. Lo que para algunos sea motivo de preocupación que los lleve a asumir el compromiso y la necesidad de actualización para afrontar el reto, para otros será será secundario o poco importante.

Por otra parte, las escuelas se manejan bajo un esquema de homogenización, sustentado en la estandarización de procesos didácticos, contenidos y formas de evaluación. Este esquema tiende a aislar y segregar a los alumnos con NEE, colocándolos en el margen de la exclusión.

El desconocimiento de principios y sustentos teóricos puede llevar a la inclusión simulada y a creer como suficiente la mera socialización (la cual es importante pero no el único fin) del alumno. Si hay este desconocimiento, el trabajo con los alumnos con NEE resulta una carga para el profesor más que una oportunidad para trabajar la diversidad.

Los docentes que han asumido el compromiso de un trabajo consciente, lo han hecho desde su propia iniciativa, logrando cierta formación en la socialización diaria, la investigación y la actualización derivada de un interés personal más que institucional. Sin embargo, las carencias, aún desde esta otra realidad, llegan a superar las necesidades, pues no existe una sistematización del trabajo orientado a la integración.

El trabajo con los maestros de USAER se torna difícil, en ocasiones ríspido, pues el profesor de grupo ve en ellos, más que personal de apoyo a un proyecto común, intrusos vigilantes testigos de su trabajo.

Los profesores no han comprendido el papel, las formas de trabajo y los alcances de las USAER. De manera que se suelen canalizar casos conductuales, relacionados con problemas psicológicos, familiares y hasta de adicciones, sin considerar que USAER trabaja sobre aspectos perfectamente delimitados dentro del ámbito de las NEE.

A pesar de que en la escuela se han incorporado conceptos relacionados con la integración y de que algunos docentes usan el término NEE, queda en el fondo del discurso una manera de ver al alumno con NEE como discapacitado.

Cuando se escucha el discurso oficial sobre la integración se tiende a dar por hecho que las USAER están en todas las escuelas secundarias. Sin embargo, su permanencia depende de múltiples aspectos: una solicitud del director, de la autorización del inspector en turno, de los espacios que se les brinde y de la cooperación y colaboración que encuentren en la escuela, de manera que su estancia es incierta.

Algunos de estos presupuestos, que en principio se estructuraron como resultado de reflexiones desde el sentido común, se han consolidado o reconstruido pero ahora desde la triangulación sistemática entre el discurso de los sujetos, los significados construidos desde mis propias interpretaciones y las categorías teóricas presentes en el mundo de la investigación. Otros presupuestos más fueron desechados o simplemente marginados en la toma de decisiones para la construcción del objeto de estudio.

Este trabajo constante de reflexión en un inicio dio lugar a la pregunta de investigación, ¿cómo se forma, en la práctica, el docente de la escuela secundaria regular para afrontar el trabajo con alumnos con NEE integrados?, de ésta derivaron otras más; ¿cuáles son las acciones que realizan para promover la integración?, ¿cuáles son las necesidades de formación que tienen estos docentes?, ¿cómo afectan las condiciones del trabajo docente la integración?, ¿cómo afectan las condiciones institucionales a la integración?

2. La etnografía como camino

a) La aguja en el pajar

Recibí una tarde de manos de mi ex maestra de ciencias naturales, “La metamorfosis”⁴, de Franz Kafka. Tenía catorce años y más por atención al regalo de mi maestra que por convencimiento decidí tomar el libro y leerlo. ¿Un hombre transformado en bicho de la noche a la mañana?, ¿qué había dentro de esa historia tan inverosímil que no cuadraba con mis esquemas adolescentes? La historia nada me decía, sin embargo sabía que en esas páginas había algo más (por algo me había sido obsequiado). De manera que ahí estaba, más por disciplina que por gusto, tratando de descubrir en Gregorio Samsa lo que Kafka quería decir.

⁴ En 1915 Franz Kafka escribe “La metamorfosis”, el caso de un hombre con una vida rutinaria que de la noche a la mañana amanece convertido en una especie de escarabajo, por lo cual es repudiado por su familia.

Inicié el trabajo exploratorio de campo en el segundo bimestre de 2011; como con Kafka, este trabajo significó incertidumbre, fue un momento de reconocimiento y toma de decisiones. Cuando me paré por vez primera, en calidad de incipiente investigador, frente a mi muy querida escuela no sabía lo que iba a encontrar en ella, la conocía tan bien (diecisiete años laborando en ella) y me era tan familiar que me parecía difícil que en esa institución, con su cultura y sus sedimentos, con sus aciertos y contradicciones, pudiera encontrar respuesta a las interrogantes planteadas en mi proyecto de investigación. Tanto tiempo había yo formado parte de todo lo que ella es y tiene que me era difícil siquiera imaginar que fui parte de su vorágine y que había algo que ver ahí que jamás imaginé. Comprendí entonces las palabras de Rockwell (2009) “lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (p. 21).

Pero ahora la mirada era diferente y como 26 años atrás con la historia del hombre-bicho encarnado en el Samsa de Kafka, sabía que sólo con disciplina encontraría las respuestas. Implicaba comprender cómo se forma en la práctica el docente que trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela regular, qué hace y qué no hace ante esta realidad, cómo la institución influye en la construcción de esta realidad y cómo las acciones del maestro dentro del salón y la escuela definen la integración o exclusión del alumno.

En fin, un buen día me vi parado frente a una de las escuelas elegidas, ¿qué hacer?, ¿a quién entrevistar?, ¿qué preguntar?, ¿cómo preguntar?, ¿dónde preguntar y cuándo preguntar? Estas sutilezas de la investigación, para un principiante se presentan como la enorme y complicada maniobra que debía hacer Gregorio Samsa para girar su cuerpo apoyado en sus múltiples y viscosas patas. La angustia y la incertidumbre de los primeros días del trabajo exploratorio fueron constantes.

Tantas interrogantes no podían esperar, de manera que la primera acción llevó a tomar decisiones y posturas sustentadas en la necesaria y cotidiana disciplina: primero, el convencimiento de “estar” en el lugar, tanto tiempo como fuera posible.

Después, asumir la confianza de que la búsqueda constante y la observación llevarán a encontrar “algo”. Finalmente, atreverse a indagar, preguntar, llegar a los sujetos, atreverse al diálogo. Dichas decisiones pueden parecer simples, pero son determinantes en tanto no surgen de la nada, deben ser actos conscientes cifrados en la idea de la búsqueda constante.

Puesto que la perspectiva etnográfica, desde la mirada de Hammersley (1983) “no requiere un diseño extensivo previo al trabajo de campo” (p. 38), los primeros días del trabajo de campo exploratorio fueron difíciles, la angustia estaba presente hasta en la toma de notas. ¿Cómo observar un suceso y tomar notas al mismo tiempo?, y... ¿son asertivas mis notas?, ¿en verdad registro lo que debo o es una escritura en la que subyace lo que desde mi punto de vista creo que debo encontrar?

Luego de las entrevistas llegaba a casa con muchas más preguntas que certezas y al hacer los registros etnográficos tenía la sensación de que algo faltaba, “debí preguntar esto, olvidé aquello”. Debía decidir si plantear las entrevistas desde la idea de un cuestionario, una entrevista semiestructurada o una relación de temas que sirviera de guía pero no restringiera el decir de los sujetos. Tuve que entender la entrevista como un diálogo, una charla entre dos sujetos en la que el entrevistado proyecta en su discurso su subjetividad desde cierta libertad que le construye el entrevistador. No implicaba someter al docente a un interrogatorio y tampoco se trataba ponerme una camisa de fuerza que sujetara este ejercicio de comunicación a la rigidez de una serie de preguntas; de manera que por consejo de mi Directora de tesis decidí basar las entrevistas en una serie de grandes temas generales, abiertos y flexibles. La entrevista se constituyó entonces como el pretexto para que el sujeto configurara el relato de su realidad. Mas entonces... ¿cómo armar esos grandes temas?, ¿qué dejar fuera y qué incluir? Se antojaba un trabajo harto difícil, sin embargo asumí que también era importante dejarse llevar por la investigación.

Días después poco a poco se definió mi búsqueda. Conocer a los actores y cómo abordarlos, equivocarme y pensar sobre la marcha cuáles eran mis debilidades y

fortalezas me dio seguridad. Me di cuenta que sabía cómo conducir una entrevista y me era relativamente fácil acercarme a la gente y lograr que hablara.

Otra incertidumbre vino a la hora de hacer los registros, me cuestioné si valdría la pena escribir todo lo que veía y escuchaba o sintetizar y sólo poner aquello que yo en ese momento consideraba importante, pero... ¿cómo saber qué era importante? En etnografía no hay nada escrito, no hay fórmulas o recetas, pero el escribir nos lleva a respuestas, de manera que decidí someterme (como disciplina primero y luego por la necesidad de descubrir) a escribir completos los registros y leerlos una y otra vez.

b) ¿En qué pajar?

El primer mes significó el trabajo de campo exploratorio necesario y obligado en todo trabajo etnográfico y con ello la primera gran decisión, ¿qué escuela o escuelas debía elegir para estudiar en ellas el problema?

Sin cerrar la posibilidad de entrevistar y observar a otros maestros en otros centros escolares, decidí trabajar en dos escuelas. La idea de trabajar en dos ambientes radica en el hecho de que en cada escuela suceden cosas que perfilan formas y prácticas de trabajo diferentes y construyen culturas y tradiciones particulares. Estas formas particulares, sin duda, encierran una gran riqueza que se puede observar, registrar y analizar con el objeto de llevar a cabo el estudio.

Tomar la decisión no fue fácil, exigió una reflexión constante y profunda. En la secundaria "A" he laborado 18 años, tiempo en el cual he tenido una buena relación con casi todos los docentes del colegiado, he percibido cómo trabajan muchos de ellos y conozco la dinámica de la escuela. Esta situación se me presentó como un problema pues implicaba la posibilidad, sí de la apertura de los compañeros pero también actitudes de mucha reserva (comentarios muy cuidados y contruidos, ocultar datos, cuidar las formas, etc.). He creído que muchos maestros suelen sentirse escudriñados una vez que son el foco de una entrevista o una observación. Ahora he concebido que para la etnografía, aún ahí donde la

situación parece borrascosa, se encierra gran cantidad de información susceptible de convertirse en datos de la investigación y que depende de la sutileza con la que el investigador interpreta y analiza los más nimios gestos o decires cómo se construyen los significantes que habrán de dar sentido al objeto de estudio. La ventaja que presentaba esta escuela es que los compañeros se mostraron dispuestos a colaborar y a dar las entrevistas; contrario a lo que pensaba al principio, las entrevistas fueron laxas; los compañeros expresaban su sentir y la forma en la que percibían el proceso de integración se fue dibujando en sus palabras. La otra ventaja de la escuela es que cuenta con USAER y cada año llegan a sus aulas alumnos con NEE que hacen el tránsito de primaria a secundaria tras las huellas de las maestras de la unidad de apoyo.

Se me presentó la situación de la distancia pues debía trasladarme hasta la zona nororiente de la delegación Gustavo A. Madero, casi en los límites con Nezahualcóyotl y Ecatepec. Sin embargo luego de un cuidadoso análisis pesaron más los convenientes que los inconvenientes: a) un ambiente que conocía y del cual he sido testigo de su dinámica y desarrollo, b) había más empatía y buena relación con el colegiado que distancias insalvables, c) la escuela acoge a un buen número de alumnos con NEE, d) tiene una USAER, e) conté con el apoyo incondicional por parte de las autoridades escolares, f) como resultado del trabajo realizado en la escuela y la confianza de la que gozo, pude tener acceso a los expedientes del Departamento de Orientación y, g) muchos profesores se acercaron a mí para brindarme su apoyo en la investigación.

Por cuanto a la escuela "B", la decisión se sustentó en que podía encontrar respuestas contrastantes. En ésta, a pesar de que también cuenta con USAER, ha sido aún más difícil el trabajo de integración de los alumnos con NEE. La población estudiantil es poca, aproximadamente 180 alumnos, tiene amenazas de desaparición del turno y una planta docente, a decir de los mismos directivos y padres de familia, poco comprometida y con graves problemas de ausentismo, lo que conlleva también al ausentismo de los alumnos. La situación aquí ha sido un poco más complicada, los profesores son desconfiados y poco accesibles. Sin

embargo el panorama con respecto a la investigación me parece muy interesante. Hay un marcado distanciamiento entre USAER y el cuerpo docente y el trabajo diario da lugar a muchos roces entre estos dos actores. La posibilidad de que esta situación influya en la práctica y la formación docente se antoja sumamente interesante. Esta escuela también se encuentra en la Delegación Gustavo A. Madero, en una zona considerada conflictiva.

En el entendido que no es éste un estudio de caso, ni se indagó la problemática de dos escuelas, sino que investigué una problemática en la escuela secundaria, la investigación no se circunscribe a estas dos escuelas. Hacerlo significaría limitar la posibilidad de descubrir y encontrar respuestas interesantes en otros contextos, de manera que dejé abierta la opción de entrevistar, investigar y observar a docentes de otras secundarias en función de mi interés y la necesidad propia del trabajo.

En esta tónica entran en escena dos escuelas que no fueron contempladas en el planteamiento inicial a la hora de elegir las escuelas en las que debía trabajar. La escuela "C", una secundaria de la zona de Valle Gómez, también en el norte de la ciudad. A esta escuela llegué por casualidad, luego de una plática con una ex compañera que acaba de ascender y ahora se desempeñaba como subdirectora. Me pareció interesante saber que esta escuela en el turno matutino (el único) tenía una población de 105 alumnos, de los cuales 35 presentaban NEE. Según los comentarios de la subdirectora, había apatía por parte de los docentes para atender a estos alumnos, se presentaban hechos de violencia, exclusión y discriminación hacia los alumnos en general pero en especial hacia éstos a los que pocos tomaban en cuenta. Citó el caso de una alumna de primer año con retraso mental que deambulaba por la escuela golpeándose en la cabeza contra los muros sin que nadie hiciera nada por meterla al salón o atenderla. El personal de USAER no se daba abasto para atender a todos estos alumnos y los maestros en las juntas no comprendían la importancia de hacer un trabajo de integración con los alumnos y veían mal al personal de USAER. De esta escuela fue posible recuperar tres entrevistas.

Por cuanto a la escuela “D”, también surge de manera incidental. A diferencia de las otras, esta es una escuela asumida por los docentes, alumnos y comunidad como una escuela de prestigio. Es una escuela de la zona de Aragón con una fuerte demanda por parte de padres de familia. Tiene horario ampliado y en los resultados de las pruebas estandarizadas (ENLACE⁵ y PISA⁶) se encuentra en los primeros lugares. El interés original por esta escuela radicó en que al ser considerada como de prestigio por la comunidad, a la vanguardia en innovación en la zona norte, pensé que llevaría a cabo un buen trabajo de integración. La realidad resultó distinta, al entrevistar a la orientadora de la escuela, prácticamente quedó nula la posibilidad de abordar a más docentes pues, en sus propias palabras, estaba ante una escuela, que al ser de excelencia, se convertía en expulsora de alumnos con NEE. Este hecho, no contemplado en mis planteamientos originales ha dado lugar a la configuración de un apartado en las conclusiones que tiene que ver con lo que en esta investigación he dado en llamar “las escuelas destino” y que si bien es cierto no forma parte de los capítulos analíticos, si queda como parte de las reflexiones acerca de la exclusión que se constituye ya no desde las aulas, sino desde las propias instituciones y su gestión. De esta escuela sólo fue posible obtener una entrevista, pero que me ha permitido las reflexiones mencionadas.

Luego del trabajo de campo realizado, pude tener un archivo etnográfico de 33 registros⁷ (entrevistas, observaciones y charlas informales). De éstas, 30 corresponden a diversos sujetos adscritos a las escuelas en cuestión, dos más fueron realizadas a dos profesoras ligadas a la escuela secundaria pero no pertenecientes a los centros mencionados; una Directora de Telesecundaria y una Trabajadora social de secundaria diurna. Otra más fue realizada a la Mtra. Elba Izquierdo.

⁵ “La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País”. Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE 2012. http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/

⁶ “El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es una prueba elaborada por la OCDE, con aplicación cada tres años desde 1997. México se incorporó al programa en el año 2000. Esta evaluación la resuelven estudiantes de 15 años en más de 60 países en el mundo”. Hacia PISA 2012 México. <http://www.pisa.sep.gob.mx/index.html>.

⁷ Véase anexo 1.

c) Los dilemas

Cursé la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español y antes dejé la Licenciatura en Relaciones Internacionales para dedicarme a la docencia. Si bien es cierto, esta formación me ha permitido acercarme al mundo con una visión humanista, me era muy difícil concebir una investigación sin el sustento de los datos duros. Desde parámetros alejados de lo que yo consideraba objetividad, mi pensamiento me llevaba inconscientemente hacia lo cuantitativo. Me era muy difícil comprender que la subjetividad se construye, hablaba en términos de lo objetivo como requisito indispensable que legitima la investigación. Me costaba trabajo comprender que pudiera generalizar un hecho a partir de un estudio en sólo dos o tres escuelas; hasta entonces aún pensaba en la representatividad como requisito indispensable para afirmar o negar la valía de un estudio. Por ello es que insertarme en la comprensión de la etnografía como perspectiva no sólo me permitió acercarme a mi objeto de estudio y construirlo sobre la marcha, sino que implicó modificar mis propios esquemas y creencias con respecto a la investigación de corte cualitativo y comprender que el rigor epistémico⁸ con que se aborde la investigación es lo que la valida, pues el estudio de los sujetos implica comprender el sentido de sus acciones en un contexto cultural e institucional particular más que situarlos como representativos de un fenómeno en términos porcentuales.

La asimilación de la etnografía como una forma de proceder en la investigación me permitió centrar la mirada en la idea de la subjetividad. Desde este punto de vista la etnografía se presenta como una perspectiva metodológica desde la cual “lo que el etnógrafo hace es *documentar lo no-documentado* de la realidad social” (Rockwell, 2009, p. 21), sin que éste se abstraiga de esa realidad, más aún, implica que esté presente en el contexto y desde esa mirada construya la misma realidad. Comprenderlo, sin duda, me ayudó a aislar el fantasma de la validez.

⁸ Para María Bertely (2000), un texto etnográfico en educación debe considerar tres niveles de reconstrucción epistemológica: la acción social expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar.

El ir y venir a los registros etnográficos poco a poco me llevó a construir preguntas y con ello respuestas. Este proceder me permitió primero describir y después interpretar los significados, observar ahí donde parece que nada hay, enormes vetas de conocimiento, rastrear en el propio discurso de los sujetos el sentido de sus acciones, sus contradicciones, concepciones y creencias en torno a los alumnos con NEE. De manera que la etnografía ante todo nos guía hacia el conocimiento de una realidad para dar cuenta de ella desde una perspectiva teórica y conceptual.

Construir la realidad de los docentes de secundaria que trabajan con alumnos con NEE integrados a la secundaria regular implicó hacer trabajo de campo que al final arroja un total de 33 registros de campo, de los cuales, cinco corresponden a observaciones de la práctica del docente en el salón de clases para describir los procesos y las relaciones que ahí se establecen entre él y los alumnos, específicamente con los alumnos con NEE, mientras que 28 son entrevistas de profundidad y charlas informales que han brindado valiosa información para la construcción de las categorías analíticas que aquí presento. Las entrevistas se centraron en cuatro grandes ejes: trayectorias docentes e historias de vida, prácticas y experiencias dentro del aula, la mirada del docente respecto de la integración y factores institucionales que inhiben o condicionan su práctica.

Con respecto a los docentes entrevistados u observados, debo hacer notar que en principio no hubo una selección. Partí del supuesto de que cualquiera de los docentes que abordara tendría una historia y una práctica particular, un modo de mirar el proceso de integración y a los propios alumnos con NEE, de manera que el único requisito fue que tuviera la disposición para la entrevista. Sin embargo, con el transcurso del tiempo fue necesario centrar la mirada tanto en maestros que habían mostrado una disposición para la integración como en otros que abiertamente manifestaban su rechazo. No consideré, como no es la tarea del investigador, poner en tela de juicio los relatos de los sujetos. Por principio, observaba que en el decir había ideas contrastantes entre los unos y los otros. Sin embargo, durante el proceso de análisis me di cuenta que en los discursos de

ambos se proyectaban contradicciones, similitudes, formas de exclusión y de integración proyectadas en sus concepciones y materializadas en las prácticas.

La etnografía sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la "cultura" de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social. (Levinson, Sandoval, Bertely, 2007, p. 825)

Ir en pos de la huella para tratar de encontrar dentro de ese mundo llamado secundaria, cómo se forma en la práctica el maestro cuando su quehacer le exige trabajar con alumno con NEE, cómo va construyendo los saberes y cómo impacta en sus alumnos, entender sus *ires y venires*, conocer sus preocupaciones y necesidades y los avatares que le llevan hacer o no hacer; implicó, una vez hechos los registros, el análisis etnográfico. Si bien éste inicia desde el campo mismo, es en palabras de Rockwell (2009), "una larga secuencia en la que se alternan lectura y escritura, relectura y reescritura. Siempre es necesario regresar a las notas y a los registros iniciales, a aquellos escritos que constituyen, a partir de la experiencia de campo, el primer paso analítico." (p. 69).

En esta lógica, la observación sobre la acción, la semiótica, las formas discursivas y en fin, las interacciones que hay entre los sujetos, fue determinante para acercarme y conocer el problema desde el campo mismo y después generar el análisis. Las prácticas docentes están vinculadas a un ejercicio de la comunicación que no únicamente tienen que ver con el habla o la escritura, generalmente se encuentran cohesionadas en una serie de signos dados entre los sujetos interactuantes, que ellos conocen y utilizan en su cotidianidad y que finalmente, nos dicen tanto o más que las palabras. Son esas sutilezas, huellas tras las que la observación debe ir en busca del entramado.

La entrevista a los sujetos se perfila, desde luego, como un instrumento más en esta búsqueda de huellas para desentrañar el camino construido por el docente en los laberintos de la práctica diaria. La entrevista, considerada, no como

interrogatorio, sino como una charla profunda, libre, espontánea, capaz de escarbar los recovecos de la información viable.

d) Descubriendo la aguja

Una tarde, después de mi casi forzada lectura, dejé “La metamorfosis” en casa y ya no lo tomé sino cuatro años después, ahora como joven cecehachero. Samsa no era el mismo, el tiempo y mis aún frágiles conocimientos sobre análisis literario me hacían mirarlo de manera diferente, ya no era sólo un bicho metamorfoseado de la noche a la mañana. Kafka proyectaba en Gregorio Samsa al gran solitario del siglo veinte, el hombre dominado por la sociedad que lo apabulla arrojándolo de su condición humana; era él mismo, el hijo proyectado en Carta al padre, libro también de su autoría.

Como pasó con el libro cuando decidí ir en su búsqueda, el ir y venir a los registros comenzó a dar ciertas respuestas, muy prematuras, es cierto, pero que anunciaban buen camino. “Hay que ir muchas veces a los registros” nos dijo la Dra. Sandoval. De principio me parecía que permanecer varias horas frente a este cúmulo de entrevistas no me decía nada pero ahora comenzaba a encontrar hallazgos. Había encontrado algo que se perfilaba como la categoría eje de mi investigación: la construcción de la normalidad en el aula con relación a los alumnos con NEE, no desde un trabajo pedagógico sino como resultado de la costumbre por la estancia de los alumnos en el aula. Sin embargo, pronto me di cuenta que esta categoría no explicaba todas mis preguntas, algo me decía que estaba navegando sin rumbo en un mar de registros que ya no decían mucho. Después de muchas tribulaciones caí en la cuenta de que la construcción prematura de esta categoría se había convertido en una camisa de fuerza que nublabla la posibilidad de ver otros hallazgos, respondía más a mis impulsos de dar respuesta a una preconcepción que a la realidad. Frecuentemente “nuestros sentimientos forman parte de las relaciones que establecemos durante el trabajo de campo, tales reacciones personales y subjetivas, inevitablemente, van a influir

en lo que sea calificado como notable, en lo que sea considerado como problemático o extraño”(Hammersley, 1983, p. 182), o como lo afirma Rockwell (2009), “al empezar a manejar los registros, empezar a entenderlos, inevitablemente se ponen en juego recursos que provienen del conocimiento y sentido común del investigador y o sólo los conceptos teóricos reunidos para el estudio” (p. 69). Pero entonces surgía la pregunta sobre qué y cómo buscar en los registros.

La respuesta parecía estar en el propio discurso del docente, de manera que nuevamente decidí ir a los registros. Inicié entonces, desde la idea del análisis crítico del discurso⁹, un cuestionamiento sistemático del decir de los docentes sobre la base de, ¿qué quiere decir cuando dice..?, ¿qué significa...? La disyuntiva mencionada por Rockwell (2009) “entre quedarse con una construcción abstracta demasiado precipitada, en general sin haber hecho todo el análisis posible, o aceptar un estado de confusión, de caos aparente” (p. 68), se hizo presente.

Decidí también dejar de lado mis primeras categorías y reservarlas para un posible análisis. Esta acción implicaba volver a replantear el camino, volver sobre lo andado pero desde otra mirada. Mediante un trabajo metódico y exhaustivo encontré que las respuestas brotaban casi en cada línea de las entrevistas en el discurso mismo de los docentes. Cito como ejemplo este fragmento que da inicio a un cuadro de análisis.

Porque cuando están inmersos en un grupo normal pues entonces nosotros preparamos clase para un grupo sin necesidades y ya nos avocamos a los planes y programas y entonces ahí sí pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás... (R04/EN: 3)¹⁰

⁹ Para Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (2007), el discurso está regulado más allá del plano gramatical, de manera que los sujetos del discurso tienen “una ideología, una visión del mundo, así como unas intenciones, metas o finalidades concretas en cada situación; unas personas que despliegan *estrategias* encaminadas a la consecución de esos *finés*”, p. 2. Todo lo cual se hace presente en el decir de los sujetos. Para Foucault (1972), el discurso no es ni inocente ni poca cosa con relación al poder y a las relaciones humanas, para él “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (p. 6).

¹⁰ A efectos de llevar un control sobre la cantidad de registros realizados durante la investigación, la nomenclatura de los mismos responde al siguiente orden: la “R” se refiere a registro, el numeral siguiente al número de registro en orden cronológico (01 para el primero, etc.), después de la diagonal con la abreviatura correspondiente se menciona el tipo de registro (EN: entrevista, OB: Observación y CH: Charla informal). Así, el R04/EN, se refiere al cuarto registro realizado y corresponde a una entrevista.

¿Qué significa para el docente un grupo “normal”?, entonces, ¿quiénes, desde la mirada del docente son los “normales” y quienes los “anormales” (no mencionados como tales pero presentes en el discurso)?, ¿los alumnos normales son los sujetos del currículum y los planes y programas?, entonces, desde esta concepción, ¿los alumnos con NEE no tienen derecho al currículum?, ¿en función de quién se prepara la clase?, y desde esta perspectiva, ¿quién aparece como prioritario en las preocupaciones del docente, el alumno “normal” o el alumno “anormal”? Tuve que revisar de esta manera cada uno de los registros, trazar líneas, escribir sobre lo ya escrito y volver a preguntar, leer y volver a leer hasta encontrar ahí mismo las respuestas¹¹

El análisis del discurso de los docentes comenzaba a llevarme de la mano hacia respuestas que en un principio no había vislumbrado, ello implicó dejar en definitiva de lado la primera categoría que creí haber logrado. “A medida que el tiempo avanza, el problema de investigación se desarrolla o se transforma y eventualmente, su campo se delimita y clarifica, mientras se explora su estructura interna” (Hammersley, 1983, p. 192).

Construí entonces los cuadros que servirían de base para sistematizar los hallazgos. El primero surgió de la necesidad de plantear tantas preguntas como fuese posible en función de los ejes establecidos. De cada registro se hizo necesario hacer un cuadro si quería un análisis exhaustivo.

REGISTRO: R004

Mo. Es vespertina, incluso nosotros para atender a esta necesidad de estos jóvenes pedimos que se hicieran grupos de puros estudiantes con NEE. Que la SEP no está de acuerdo en esto, porque dice que es una manera de marginarlos y nosotros pensamos que es al revés, ¿Por qué? Porque cuando están inmersos en un grupo normal pues entonces nosotros preparamos clase para un grupo sin necesidades y ya nos avocamos a los planes y programas y entonces ahí sí pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás... Porque resulta que el día que hay un examen de ENLACE o de PISA que llegan a la escuela, no escogen a los grupos que no tiene problemas, escogen, a veces, al grupo que precisamente tiene problemas. Yo pienso que no es a propósito porque siempre es aleatorio esto pero resulta que en muchas ocasiones,

¹¹ Vease anexo 2

pues salimos perjudicados porque escogen al grupo en donde hay menos, este... capacidad para resolverlos.			
TEXTO	PREGUNTA	COMENTARIOS/ANÁLISIS	CATEGORÍA
Nosotros pensamos que es al revés porque cuando están inmersos en un GRUPO NORMAL...	¿Qué significa UN GRUPO NORMAL?	Desde el discurso del propio docente queda de manifiesto que un grupo normal es el que no tiene necesidades y en torno a él se prepara la clase de acuerdo a los planes y programas. Entonces queda la idea que los alumnos con NEE son los alumnos que no tienen cabida en el currículum, es decir, éste no está diseñado para ellos, por lo tanto se piensa desde la idea de que debe haber un currículum especial, diseñado para ellos. No tienen derecho al abordaje de los contenidos de los planes y programas.	Idea de la normalidad La homogeneidad. La descentración del anormal
Nosotros <u>preparamos clase para un grupo sin necesidades</u> y ya <u>nos avocamos a los planes y programas</u> y entonces ahí sí pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás.	¿Por qué se les margina si se les integra? ¿Cómo piensa el docente la exclusión? ¿Quiénes acceden al currículum?	Aparece en el imaginario del docente que la integración margina al alumno por cuanto en los grupos homogéneos no hay que ofrecer al alumno con NEE de manera que su inserción lleva adherida la idea de la exclusión. Para el docente, la exclusión deviene de su incapacidad para trabajar con los alumnos con NEE en un grupo regular, hay un reconocimiento tácito de que el trabajo es difícil y que por tanto si están en automático se excluyen. Pero la exclusión viene desde la idea de que en el docente se juegan dos aspectos: por una parte la necesidad de un mejor trabajo de integración y por otra parte, la presión institucional que pesa sobre el docente en el sentido de las	La escuela homogénea. Presión institucional. Se les margina si se les integra. Reconocimiento del contrato fundacional de la escuela.

		evaluaciones institucionales. El docente toma decisiones con base en disyuntivas; la permanencia de un alumno con NEE puede retrasar al grupo y afectar al docente. Es finalmente el alumno el que representa la responsabilidad de que el docente quede bien evaluado.	
Salimos perjudicados porque escogen al grupo donde hay menos capacidad para resolverlos.	¿Qué significa <u>salir</u> <u>perjudicados</u> ?	La presión institucional se hace presente en el docente. El alumno con NEE pasa a constituirse en un sujeto que afecta el trabajo o el desempeño del docente.	El alumno como sujeto que afecta al docente

En estos cuadros se comenzaron a dibujar unas incipientes categorías para el análisis. En cada cuadro elaboraba pequeñas notas analíticas que servirían de base para futuros micro ensayos que a su vez darían forma a los capítulos analítico descriptivos.

La obligada interpretación implicó también un tránsito entre la descripción y el análisis. Se revisaron de esta forma diecinueve registros que parecían más significativos. Hubo entonces que enlistar todos los hallazgos y clasificarlos, para lo cual fue necesario hacer nuevos cuadros que agruparan, aun sin depurar, todo lo que había brotado del primer análisis. La lista parecía interminable. Finalmente, de esa lista fue importante agrupar algunas respuestas que ya daban cuenta de las categorías que se habían configurado. Tuve que tomar decisiones, qué dejar fuera, qué incluir y qué aspectos aun cuando son importantes debían aislarse a fin de que el trabajo tuviera el recorte necesario que lo delimitara.

Preguntas de análisis	Posibles respuestas	Posibles categorías
¿Cómo concibe el docente de la secundaria regular a los alumnos con NEE?	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno con NEE como sujeto enajenable • El sujeto descentrado • Responsable de su integración • Presencia amenazante 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacitado por destino 	
¿Cómo concibe el docente regular a la secundaria en relación con los alumnos con NEE?	<ul style="list-style-type: none"> • La escuela pensada desde la homogeneidad. • La escuela vacía. • El contrato fundacional de la escuela. El sentido utilitario de la escuela. La escuela nada tiene que ofrecer al alumno con NEE. • El carácter homogéneo de la escuela. • La escuela vacía. Sin nada que ofrecer. • La escuela regular no puede dotar de ciertas habilidades. • Los ritmos de trabajo de la escuela regular. • La escuela no atiende estos problemas. • Horarios tiempos. • Se les atiende en el tiempo de los otros. La escuela homogénea. El maestro debe decidir a quiénes atiende. • La prioridad el alumno regular. • El contrato fundacional de la escuela. • La escuela vacía. • La expulsión de los alumnos con NEE de la escuela regular. Escuelas destino. • La escuela como centro de interacción. • La escuela ha fracasado en la posibilidad de educar a estos alumnos. • Requerimientos institucionales en lo que no cabe el alumno con NEE 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La escuela homogénea. 2. La escuela útil.
¿Qué preocupaciones pesan sobre el docente de la escuela regular con respecto al alumno con NEE?	<ul style="list-style-type: none"> • Abandono institucional. • Los dilemas éticos. • La simulación. • La evaluación • Cómo ser inclusivos en ambientes adversos 	
¿Cómo son las prácticas docentes con relación a los	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de empatía. • El trabajo surge la normatividad que del convencimiento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Del sentido común. Desde sus referentes.

<p>alumnos con NEE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar el programa para atenderlos. • La etiquetación como condición del trabajo. • Sensibilización desde sus trayectorias de vida. • Clasificación desde su observación empírica. • Se volvió cotidiano el trabajo. Se hace menos trabajo de integración. Los alumnos se cansaron. • El maestro sin métodos. Simulación de integración. Exclusión desde la SEP. • La presión institucional y los programas sobre los docentes. • Retroalimentación con los propios alumnos. • Los alumnos marcan el ritmo de trabajo. • El maestro protector del alumno. • Los alumnos te enseñan. • Molestias con los alumnos. • Solucionar desde sus referentes. Sentido común. • El trabajo centrado en la evaluación. • El maestro sin herramientas. • No se dan cuenta si no es obvia la problemática. • La costumbre normalizada. Se han acostumbrado a ver a los alumnos en las aulas. La costumbre. Permanencia. Presencia. • Práctica centrada en la entrega. • La evaluación por encima del proceso. • El trabajo en el cuaderno. La presencia de lo tangible. • El docente como protector de estos alumnos. Más que construir un discurso de respeto. • Lo que el alumno debe hacer. El reglamento como herramienta ante la discriminación. • No sabe trabajar con ellos. Al alumno le daban puras copias para entretenerlo. • Toma como referentes rasgos visibles, subjetivos. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. La evaluación como destino 3. La presencia cotidiana 4. Tácticas de sobrevivencia
-------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos institucionales en lo que no cabe el alumno con NEE. • Parámetros diferentes de valoración. • El maestro es tolerante con la entrega de materiales. Dar tiempo. • Escondidos de ENLACE • La comunicación. Desde sus referentes. • El programa a un lado. • Se debe trabajar con el cómo por desgaste. Prueba de resistencia. • Tácticas de sobrevivencia. • La segregación como integración. 	
¿Concepciones docentes sobre la integración?	<ul style="list-style-type: none"> • La integración es pura simulación. • La papelera de reciclaje. • La integración es un discurso. Son puros discursos. 	

De esta manera, y luego de múltiples revisiones y cuestionamientos, se comenzaron a perfilar tres categorías que constituyen el cuerpo de uno de los dos capítulos analíticos: las concepciones docentes en relación a los alumnos con NEE con los que trabajan, las preocupaciones docentes en relación con los alumnos y a su propia práctica y las prácticas docentes, incluyentes o excluyentes, pero construidas en lo cotidiano. Surgió también un capítulo más que no se podía soslayar y que tiene que ver con la relación establecida entre los docentes de USAER y los profesores regulares a la llegada de los primeros a la escuela.

Tuve que decidir también, en el caso de las concepciones, si se establecían como concepciones, imaginarios docentes o representaciones sociales. Situarlas en la idea de las representaciones sociales implicaba explicar la problemática desde la psicología social de Moscovici, (2008): Para éste, “la noción de representación social nos sitúa en el punto en el que se intersectan lo psicológico y lo social” (p. 473), lo cual confrontaba con la idea de la teoría sociocultural que guiaba mi trabajo, que no contempla el análisis de aspectos cognitivos. Hablar de imaginarios docentes me llevaba a mirar estas ideas de los docentes en torno a

los alumnos con NEE como inherentes al docente y contruidos al margen de la externalidad que puede significar la cultura y desde una especie de mitos. Finalmente, decidí por las concepciones como resultado de diversos factores y circunstancias que atraviesan al docente y que lo sitúan como parte de múltiples culturas en interacción y que alcanzan a ser explicados desde la teoría sociocultural. De acuerdo con Agnes Heller (1987) el sujeto en la vida cotidiana (en este caso el docente), no sólo reproduce la cultura escolar, sino que es susceptible de producir nuevas formas, estrategias y relaciones en el ámbito escolar, pero que también se adscribe y toma postura en la institución en la que se mueve. Desde ese punto de vista el docente toma decisiones, valora su práctica, produce y reproduce, construye estrategias y tácticas de adaptación y/o resistencia, en fin, hace o no hace, pero aún dentro de lo que no hace, manifiesta su postura y concepciones con respecto a la políticas, a los cambios y los sujetos con los que interactúa.

Una vez realizado este trabajo he podido comprender, como es propio de la perspectiva etnográfica, el sentido de que el objeto de estudio se construye sobre la marcha. Ha surgido, primero con poca nitidez, como un destello, y después se ha hecho cada vez más tangible hasta conformar, sin ser el todo, parte del cuerpo de esta investigación.

3. Los ejes teóricos

La reforma para integrar a los alumnos con NEE a la secundaria regular ha significado un fuerte conflicto para los operarios (los docentes) de la misma, que no terminan de comprenderla y llevarla a cabo para arribar a los cambios esperados.

Tratar de comprender y dar cuenta de las concepciones, preocupaciones y prácticas con relación a los alumnos con NEE integrados a la secundaria regular hace necesario considerar una serie de factores confluyentes en una compleja urdimbre. Implica por tanto comprender: al maestro como sujeto en construcción

de la vida cotidiana, a la secundaria como una institución histórica que en la actualidad presenta sedimentos de su contrato fundacional y a las culturas escolares instituidas como un constructo que posibilita o frena las reformas.

Para Heller (1987) “La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato” (p. 25). Desde esta postura, el ser humano aprende y se forma en su contexto, pero este contexto no es único e invariable. En la modernidad debe moverse en varios ambientes y espacios: laboral, familiar, comunitario, social, en fin. En cada uno de estos ambientes hay culturas en dinamismo que se reproducen y producen, pero si bien es cierto que cada una de estas culturas tiene sus propias particularidades y formas de reproducción con fronteras al parecer claras, también es cierto que el mismo sujeto se convierte agente de transferencias culturales entre los diferentes ambientes en los que interviene.

Lo que posibilita estas transferencias culturales es la apropiación que el sujeto hace de los saberes que necesita para actuar en su mundo inmediato y que los lleva de un lugar a otro en su cotidiano ir y venir, contribuyendo con ello al dinamismo social. “Cuanto más dinámica es la sociedad, [] tanto más está obligado el hombre a poner continuamente a prueba su capacidad vital, [], tanto menos puede darse por acabada la apropiación del mundo...” (Heller, 1987, p. 22). Esta construcción constante de saberes se da desde y en la vida cotidiana, vista ésta como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.” (Heller, 1987, p. 19).

El docente en secundaria se apropia de los saberes construidos culturalmente y los reproduce en su práctica, pero no sólo reproduce saberes, reproduce también las subjetividades y las concepciones del mundo construidas en su contexto, de manera que en relación con esta reforma, se reproduce una forma de mirar a las NEE, a la integración, a los alumnos con NEE y regulares y a la propia institución. Ahora bien, visto como sujeto activo, no sólo reproduce, sino que tiene la posibilidad de producir y la producción se da también gracias a esta transferencia

cultural que le permite estar inserto en varios ambientes al mismo tiempo. Ello nos explica la amplia gama de concepciones que encontramos con respecto a los alumnos con NEE que, si bien es cierto, muchas tienen sedimentos históricos cifrados en la propia fundación de la secundaria, también se entremezclan con sus consideraciones construidas desde lo social, personal y familiar.

Es así como el docente, desde esta visión, es sujeto de un contexto (la escuela) en el que se dan ciertas prácticas escolares y se construyen saberes, que él reproduce al apropiarse de ellos, pero que no implican necesariamente un determinismo, dado que su accionar permite generar alternativas para responder a los reformas y generar a su vez los cambios desde lo cotidiano. Con respecto a los alumnos con NEE con los que trabaja, construye concepciones como resultado de una amalgama de apropiaciones que tiene que ver con la cultura institucional y social presente, con los sedimentos históricos de la institución, sin dejar de lado sus trayectorias de vida y profesional.

En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo acabado) repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando transmito mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo. (Heller, 1987, p. 24).

La configuración de estas concepciones es atravesada por su propia necesidad de subsistir, de explicarse su mundo, de velar por sus intereses laborales y de tratar de comprender una reforma de la que se considera ajeno. Estas concepciones, sin embargo, impactan en el hacer, su práctica queda condicionada por su manera de mirar a la escuela, a la integración, a los alumnos regulares, a su propia labor y a los alumnos con NEE.

Dado que hablo de un ambiente y de las acciones que se dan dentro de éste, es necesario precisar a la escuela secundaria como la cotidianidad del docente y el lugar donde se forma en la práctica, ésta, es pues, resultado de un proceso histórico que ha determinado su sello y “ha marcado pautas y concepciones [] y la ha definido y caracterizado como una institución escolar con rasgos particulares” (Sandoval, 2002, p. 35). Una institución integrada al sistema básico que pretende

ser continuación de la primaria pero con características muy diferentes que van desde el mapa curricular hasta las formas de trabajo y organización, sin dejar de lado, la diversidad de la formación inicial de sus docentes. Es por lo tanto una institución “que a tono con su historia se asume como un lugar para la formación propedéutica y terminal, y ambos aspectos los cubre muy deficientemente” (Sandoval, 2002, p. 63). Esta historia de la secundaria como institución se sedimenta en las concepciones y se proyecta en el propio discurso y prácticas de los sujetos que interactúan en su interior. La constitución de la secundaria que en su momento responde a una postura ideológica y que la proyecta como una entidad que debiera responder a los requerimientos sociales de producción de individuos funcionales al sistema configura en el docente la concepción de trabajar con grupos homogéneos.

Pero el docente es también un sujeto inmerso en una cultura escolar, definida ésta por Dominique Julia (citado por Viñao, 2006, p. 71) como “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos”. Así, al llegar el docente a la escuela ésta lo provee de mecanismos configurados a lo largo del tiempo que le permiten sobrevivir y adaptarse a la institución, le permiten un cierto estado de regularidad y estabilidad en su práctica y le facilitan el trabajo. Pasar lista, aplicar exámenes, reportar a los alumnos latosos a orientación, exponer el tema, revisar tareas, son mecanismos probados que se han sedimentado y que significan al docente una forma de práctica de trabajar con alumnos que consideran homogéneos y por tanto previsibles. Para Viñao (2006), comprender por tanto la cultura escolar, implica observarla en el día a día y las reformas que se pretendan deben considerar a la cultura en la que se mueven los sujetos.

Es quizá la no consideración del ámbito cultural en la secundaria lo que ha obstaculizado la configuración de la reforma de integración, la cual a casi veinte años de gestada aún no brinda los cambios esperados que permitan al alumno

con NEE, no insertarse a un centro constituido como la normalidad y del cual él es ajeno, sino ser parte de un ambiente constituido y reconocido en su diversidad.

Así, desde la visión semiótica de Geertz (1991), considero importante mencionar en este trabajo la consideración de la cultura como una urdimbre de significaciones tejidas por los sujetos, en la cual se hallan inmersos y que para desentrañarla obliga a buscar esas significaciones desde la interpretación.

¿Es la negativa de los docentes de secundaria lo que obstaculiza la integración plena de los alumnos con NEE en las aulas? No es fácil la respuesta, no he encontrado un solo entrevistado que asuma una postura sólo sustentada en el no querer. En el trabajo empírico, todos tienen motivos y explican su realidad desde su manera de verla, tal vez no conscientes de estas culturas que los condicionan, pero sí ajenos a esta reforma que a sus ojos es un endilgue más del Estado que ha decidido transferirles, sin una política clara de educación, un problema que la sociedad no ha resuelto y que el Estado soslaya de su responsabilidad.

En esta complejidad el docente es sujeto de sus propias reflexiones y preocupaciones. Con base en éstas busca maneras de solucionar el trabajo, propone, experimenta, ensaya, aplica las mismas prácticas que han dado resultado con los alumnos regulares a los alumnos con NEE, pero también crea tácticas para sobrevivir él mismo a las presiones y reclamos en los que se halla inmerso.

Parafraseando a Heller (1987), luchar contra la dureza del mundo significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse las costumbres y las instituciones para poder usarlas, moverse en su propio ambiente y mover este ambiente. Así aprende a conservarse a sí mismo y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos.

Pero en esta lucha por sobrevivir, el docente construye saberes susceptibles de sedimentarse y de reproducirse por otros, pues éste se perfila como “implícito en las prácticas específicas de los distintos sujetos que participan en la vida escolar y que se construye a partir de las vivencias cotidianas y en el trabajo” (Sandoval,

2002, p. 127). Es necesario entonces definir al saber no como algo concluido, resultado de la teoría, sino como un constructo en y de la acción del sujeto, “una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición” (Ferreter, 1994, p. 1184).

Finalmente, desde la postura de la micropolítica y sin dejar de considerar al sujeto, su historicidad y a la cultura escolar, analizo las complejas relaciones entre los docentes regulares y los de USAER. Para Blase (2000), “La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por parte de los individuos y los grupos para alcanzar sus objetivos dentro de las organizaciones” (p. 256).

Al llegar a la secundaria los docentes de USAER comienzan la construcción de relaciones que les permita establecer lugares de poder desde los cuales negociar y llevar a cabo sus múltiples objetivos. El encuentro con los docentes establecidos y con la secundaria no es terso. A su arribo hallan un grupo inmerso en su propia realidad y cultura, en la defensa también de sus propios intereses y objetivos. Con éste habrá diferencias y concordancias en función, además de los objetivos signados por su labor, también de factores relacionados con los valores, posturas ideológicas e intereses laborales. Por tanto comprender las relaciones que se establezcan entre ellos implica no sólo mirarlas desde el conflicto, sino también desde el consenso.

Ahora bien, para el mismo Blase (2000), las acciones de los sujetos, conscientes o inconscientes tienen trascendencia política, de manera que como menciono en el capítulo correspondiente, la fragilidad del equilibrio en las relaciones es susceptible de romperse ante cualquier acción del otro. Así, las acciones de unos y otros, aparte de tener trascendencia política por sus significaciones, condicionan y determinan las prácticas de integración que se pudieran hacer con los alumnos, quienes se mantienen como rehenes en medio de una realidad institucional que no fue considerada en la reforma.

Una acción sintomática de esta relación, de la postura ideológica de las autoridades de la secundaria y de las relaciones de poder, es la asignación del espacio físico para USAER. A su llegada a la secundaria, el personal de USAER es ubicado en el lugar en que habrá de desempeñar sus labores. Los espacios son asignados en función de los requerimientos y las necesidades de la escuela, sin embargo, proyectan la postura ideológica y el orden de importancia que los directivos le dan a la atención de las NEE. Desde la idea del discurso de Foucault se analiza esta realidad como una manifestación de poder, que los convierte así en espacios simbólicos en la medida que definen fronteras de exclusión entre los docentes regulares y los de USAER, entre lo establecido y sedimentado en la secundaria como normal y anormal.

4. Algunas definiciones

Luego de esta definición con respecto de los ejes teóricos, es preciso plantear algunas definiciones. La teoría sociocultural y la micropolítica nos apuntalan la explicación de un fenómeno, nos ayudan a encontrar los por qué en el trabajo empírico. Sin embargo, a fin de enriquecer esta comprensión se hace necesario aportar elementos adicionales para explicar en la particularidad, en este caso de la secundaria, cómo los constructos ideológicos en que se mueven el Estado y la sociedad (de las cuales el docente no es ajeno) entran en contradicción con la integración o la inclusión, y la condicionan. Por otra parte, si habremos de explicar la problemática, también desde sus sedimentos históricos, es necesario tener un panorama mínimo que nos explique cómo desde su fundación, la secundaria se constituye en un nivel excluyente, cómo la educación especial se da bajo la idea de la segregación y en consecuencia el difícil encuentro de estas dos instituciones. Es pues que en adelante encontramos estos dos elementos.

a) *¿Inserción, integración o inclusión?*

El afán de hacer un análisis crítico de la integración de alumnos con NEE desde la mirada sociológica implica no desconocer, como menciona Kaplan (2008), la existencia de variaciones innatas de los individuos. Negarlo atenta contra la idea de la diversidad; lo que está en debate es el hecho que estas variaciones se conviertan en desigualdades que determinen el destino de los sujetos y que los excluyan social, económica y políticamente al situarlos en calidad de individuos tutelados. El Estado, dada su esencia primigenia tendría que procurar el desarrollo en condiciones de equidad de los individuos, mientras que la sociedad situarse en el papel vigilante de que éste se lleve a cabo.

En este sentido pareciera ser que una reforma que lleva a las aulas a los alumnos con estas variaciones mencionadas por Kaplan, esta cumpliendo con el mandato social de la equidad. La pregunta entonces es si basta con que los alumnos sean llevados a las aulas y que algunos individuos hagan, desde lo particular, enormes esfuerzos por comprometerse con esta labor. La respuesta evidente nos dice que no es suficiente, pero no necesariamente desde la política educativa, de ésta sabemos sus deficiencias. Lo que es necesario escudriñar son los factores ideológicos subyacentes en la sociedad y por ende en el propio Estado, para los que los sujetos descentrados no son sujetos de interés, en la medida de que han sido excluidos de los procesos productivos y sociales.

El binomio *normal/anormal* sigue presente en la sociedad con una potencia sorprendente; el anormal, desdibujado de la sociedad, sólo se hace visible en la medida en que es referencia de la normalidad, de manera que sus variaciones corpóreas o psíquicas, sirven para confirmar al otro como normal. Pero ésta postura dicotómica no sólo ha situado en polos opuestos a ambos, ha sido generadora de que aún en los ámbitos de unos y otros se nieguen las diferencias constitutivas de la realidad humana y se acallen a fuerza del discurso imperante en la sociedad. No hay claroscuros, en un salón de clases están los alumnos con NEE y a decir de algunos docentes, los “normales”. Ahora bien, la fuerza de este discurso no sólo genera exclusión, proyecta un estado teratológico en el Otro, en

el que él mismo se asume como no parte del engranaje social, como lo menciona Vallejos (2009) “El otro fue convencido de que está mal ser lo que es [...]. Un proceso que, a la vez que naturalizó la normalización, instaló al Otro como anormal” (p. 99).

Instalar a los alumnos en la escuela, desde esta mirada, sólo hace que se den mecanismos de exclusión bajo una “estrategia de homogenización” (Vallejos, 2009, p. 99). Esta estrategia, por supuesto, no establecida en los instrumentos normativos que sustentan la reforma y que en principio permiten la integración; se proyecta en la no consideración de la problemática en su integralidad, en la no contemplación de los aspectos culturales, en la no consideración de los sujetos y sus necesidades y carencias; en el abandono. En principio, la integración, se piensa desde la idea normalización¹², que, si bien es cierto, implica un paso más para dismantelar la segregación, es importante manifestar que en el fondo implica sacar al sujeto de un encierro para llevarlo a un centro de normalidad. Si atendemos a la definición propuesta por Wlof, podemos pensar en dispositivos de asimilación o de corrección que no hacen más que excluir al negar la diversidad; la escolarización del discapacitado en este sentido parece situarse bajo la idea de normar o lo que es peor, ahormar.

En este tránsito se pugna por abortar del vocabulario las formas que pudieran parecer peyorativas, se habla ya de NEE y de integración, pero el discurso sigue presente. Éste no es fácil de desterrar y subyace transformando en lo cotidiano, los nuevos conceptos para volver al punto que se intenta dejar atrás. Desde la postura de Foucault no necesariamente implica el cambio de unos términos por otros, implica que éste está presente en todo un entramado de constructos que brotan a cada momento. La integración, así llamada, ha mantenido insertos en las aulas de la secundaria a los alumnos con diversas variaciones, éstos, para efectos administrativos y burocráticos tienen NEE. En la práctica, sin embargo, son

¹² Wlof Wolfensberg (1972), citado por García Cedillo, et al., (2000), define la normalización “como la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (p. 29).

concebidos como sujetos descentrados, inmersos en grupos de alumnos “normales” y conviviendo con alumnos “normales”.

El tránsito a una mirada centrada en la diversidad, acuña el término de inclusión y el de barreras de aprendizaje, pero entonces; se escucha decir “son alumnos con barreras de aprendizaje” y el viejo cuño de pensar la discapacidad como impresa en el sujeto se hace presente. Escalante (2008) es claro al manifestar que el uso indebido de conceptos corre el riesgo de “llegar al grado de suponer que las barreras al aprendizaje y las participación están en el alumno por la problemática que presenta (“niños con barreras”) para diferenciarlos del resto” (p. 56). Arribamos entonces a la eufemización de los conceptos en la medida en que no cambian en la realidad. Sin pretender concebir la inclusión como una fase de la integración, que me parece no es el debate, desde la academia se hacen importantes esfuerzos por construir nuevos discursos. Pero por ahora, los muchos alumnos con NEE que permanecen en las secundarias, viven lo que yo he llamado una estadía segregada que hace de la integración o de la inclusión una mera inserción.

La escuela como tal, microcosmos de lo social y reflejo de las prioridades y del Estado funciona como una más de las “instituciones sociales que regulan la interacción social y que fundan sus discursos y prácticas en modelos de valores culturales que constituyen a ciertas categorías de actores sociales como normales y a otras como anormales” (Almeida, 2009, p. 223).

El paso a una educación pensada para la diversidad se diluye ante las contradicciones de las propias instituciones y de las exigencias empresariales que pesan sobre la idea de configurar ciudadanos exitosos y competitivos. Esta idea, necesariamente genera procesos selectivos que las mismas instituciones promueven en contradicción con el discurso de equidad y diversidad que se enarbola. Coincido, por ello, con Parrilla citada por Escalante (2008), en cuestionar si “¿tiene algún sentido que nos empeñemos en educar en la inclusión, cuando tanto la sociedad como la política educativa promueven procesos de selección, competición y exclusión?” (p. 60). La importancia de la pregunta no radica en que

se deba responder un sí o un no, pero pone en el debate estas contradicciones. Así, como ejemplo: el discurso de la equidad y la diversidad cae ante los requerimientos de la coordinación sectorial de educación de secundaria en el Distrito Federal de exigir, cada bimestre, una medición de la velocidad lectora para los alumnos de las escuelas, en éste los alumnos son clasificados de acuerdo a ciertos parámetros pensados como estándares (para primer grado: menos de 125 ppm, requiere apoyo; de 126 a 134ppm, se acerca al estándar; de 135 a 144 ppm, estándar y; de 145 o más, avanzado). No se puede hablar entonces de diversidad y seguir pensando en términos empresariales como la estandarización. Pero esto es quizá sólo una de las innumerables prácticas y políticas institucionales que dinamitan la posibilidad de la integración o la inclusión.

Finalmente, a fin de aclarar mi postura es importante definir la adscripción en este trabajo al término de Necesidades Educativas Especiales. En el entendido que no es posible la negación de “estas variaciones” como lo menciona Kaplan (2008), es importante considerar que en efecto, aun cuando la diversidad nos sitúa en la idea de que las necesidades son inherentes a todos los alumnos en la medida en que transitan los procesos de escolarización y se suman a las exigencias del currículum, es innegable que en algunos alumnos se complejizan por circunstancias dadas “en una condición e historias particulares (generalmente asociadas a una discapacidad o a un entorno familiar, social y cultural muy desfavorable y disfuncional)” (Escalante, 2008, p. 55). Lo que no debe implicar considerar a éstas ni como un destino del sujeto ni como una tipificación que implique su diferenciación en relación con los demás. La escuela, en este sentido construye las estrategias suficientes en respuesta a estas necesidades. De acuerdo con Escalante (2008):

Surgen de una relación dinámica entre el sujeto y su entorno, por lo que debe entenderse que la respuesta a tales necesidades no sólo depende del sujeto según su particular situación, sino que fundamentalmente radica en la pertinencia y alcances de la acción educativa (p. 55).

En el reconocimiento de esta realidad es que asumo el término NEE. No implica por ello negar la valía del concepto de barreras al aprendizaje, mencionado por el mismo Escalante (2008) como “obstáculos que dificultan la inclusión del niño al ámbito educativo escolar y su amplia participación en las actividades de dicho ámbito” (p. 56). En este orden de ideas, la investigación no hizo hincapié en aspectos que tienen que ver con la generalidad de la diversidad (condiciones étnicas, sexuales, sociales, etc.), sino que se configuró en relación con el significado dado por los docentes al concepto de NEE para referirse a los alumnos con algún tipo de discapacidad física o intelectual.

Por cuanto al concepto de integración en relación con inclusión, asumo el primero en función de que analizo la situación de los docentes con respecto a una reforma así concebida y de una realidad difícil de soslayar. Ello no conlleva una desavenencia con respecto al uso del término inclusión. Me sumo por ello a lo dicho por Escalante (2008), “No es una cuestión de tomar partido o de ampliar las posibles diferencias, sino que es indispensable remitirnos a la realidad del trabajo educativo para saber qué se hace realmente en las escuelas” (p. 58). En esa realidad cotidiana es que cualquier término corre el riesgo de convertirse en un mero eufemismo.

b) Los precedentes: escuela secundaria y educación especial.

No considerar en la actualidad las urdimbres históricas de la secundaria y la educación especial, nos remite a un primer y único sujeto responsable de las fallas de integración educativa en secundaria: el docente frente a grupo. Considerar estas urdimbres nos obliga a una mirada que contempla sí al sujeto, pero inmerso en un cultura institucional, escolar y social; en tránsito hacia nuevas formas y prácticas educativas y sobretodo, sujeto de una historia que lo condiciona desde la institucionalidad.

El devenir social es producto de una constante y cotidiana evolución que exige revisión, adecuación y cambio de muchas concepciones y paradigmas que lo

explican. La educación no escapa a esta evolución, por ello se hace necesario el estudio constante de su historia, procesos, desarrollo y problemáticas.

Desde estos términos, la educación de alumnos con NEE se ha visto involucrada también en este proceso de cambios. Por ello, sin pretender hacer un recuento histórico, se considera para efectos de este trabajo, hacer mención de los eventos más importantes que permitan comprender cómo una serie de hechos se hacen presentes en la actualidad y complejizan una problemática que no se ha resuelto mediante las reformas normativas y legales.

Esta revisión de los antecedentes no implica una reelaboración lineal de sucesos relativos al desarrollo de la educación especial en México, tampoco es la pretensión dar los pormenores de la creación y desarrollo de la secundaria. Lo que se busca es concatenar una serie de coyunturas históricas que en su momento responden a posturas ideológicas y políticas sistémicas que no pueden ni deben soslayarse para explicar, desde la perspectiva sociocultural, la problemática de la integración de alumnos con NEE en relación con los docentes de secundaria.

Estos sucesos por una parte nos permiten comprender la difícil asimilación de una reforma en un nivel tan complejo y poco estudiado como es la secundaria en la actualidad, diferente completamente a la primaria. Por otra parte, explicar cómo los mecanismos de exclusión que aún persisten en las aulas por parte de algunos docentes, que no de todos, tienen un fuerte sedimento arrastrado por décadas en las que el pensamiento social y político de la época se proyecta en el microcosmos de la escuela y legitima sus acciones.

En el siglo XX, desde sus inicios y hasta los años setenta, se conciben las necesidades especiales desde el punto de vista médico. Consideradas como resultado de factores orgánicos, debían atenderse de manera individual para cada paciente. “En el terreno educativo, esta concepción se tradujo en el reconocimiento de que los sujetos eran educables, y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de escuelas especiales con una organización similar a las de las escuelas regulares” (García Pastor, 1993; Toledo, 1981 citados por

García Cedillo et al, 2000, p. 24), así se constituyen a lo largo del siglo las escuelas de educación especial para atender a sujetos que el sistema regular no acogía y que presentaban una amplia gama de discapacidades tanto físicas como intelectuales. El sujeto discapacitado por tanto se pensaba como un ser educable pero segregable.

En México, la creación de centros especializados para alumnos con deficiencias físicas o mentales institucionaliza la atención de éstos desde un enfoque terapéutico, justificado con pruebas médico-psicológicas. Se materializa la segregación basada en estas pruebas y determina el destino del alumno, al considerar estas deficiencias como inherentes al mismo. En esta lógica, en las primeras décadas del siglo XX, se comienzan a crear instituciones de atención a personas con discapacidades¹³; de éstas, si bien no se puede negar el importante papel que desempeñan en la atención de individuos con discapacidades, es preciso reconocer que naturalizan la idea de la segregación como el destino de los sujetos descentrados de la normalidad exigida por la sociedad.

Por otro lado, en esta misma época -años veinte del siglo pasado-, se da el debate que pone sobre la mesa la necesidad de un nivel educativo que articule la primaria con la preparatoria y que constituya un espacio educativo para el sujeto en etapa adolescente. De acuerdo con Sandoval (2002), este debate concluye con la creación de la secundaria como un nivel con características propias¹⁴, sujeto a consideraciones de la psicología del adolescente¹⁵ y de su madurez y con un currículum que le da sentido.

Así, en 1925, luego de dos decretos (en agosto y diciembre de ese año), se consolida la secundaria federal como un puente entre la primaria y la preparatoria; sin embargo, la ansiada articulación no implica continuidad con la primaria ni

13 En 1914 se establece en León, Guanajuato, una escuela para débiles mentales y entre 1918-1927 se fundan las escuelas de orientación para varones y para mujeres, comienzan a funcionar los grupos de capacitación y experimentación pedagógica para deficientes mentales y en Guadalajara se funda una escuela para deficientes mentales. Molina, Nora y Hernández, Patricia. 1996, 59.

14 De acuerdo al Plan de estudios, los estudiantes debían cursar diez asignaturas por grado, lo que equivalía a una permanencia de aproximadamente seis horas clase al día.

15 Para entonces la psicología experimental ejerce su influencia sobre la escuela nueva; en ésta se concibe al adolescente, de acuerdo con la teoría de la recapitulación de Granville Stanley Hall (1846-1924), como un ser sexuado en edad óptima (entre los 13 y los 16 años) para iniciar la verdadera educación y es la adolescencia, “el primero y único trampolín para el destino humano del superhombre” (Meneses, 1998, p. 9), la secundaria, en consecuencia el nivel que debe adjudicarse dicha tarea.

antecedencia con respecto al nivel posterior (la preparatoria). Se configura como un nivel híbrido con sujetos y organización completamente particulares¹⁶, “no debía ser ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad. La secundaria era para los adolescentes” (Meneses, 1988, p. 603).

La secundaria es pues una respuesta a los diversos órdenes exigidos por la sociedad y manifiestos en su contrato fundacional¹⁷. “Se trataba de mantener la secundaria en relación constante con los aspectos económico, político, social, ético y estético de la vida, base fundamental de todas las actividades dentro y fuera de las aulas”(Meneses, 1988, p. 602). Estos requerimientos inherentes a una época, al paso del tiempo han contribuido a conformar su propia identidad.

Ahora bien, en el mencionado contrato fundacional, de acuerdo con los requerimientos del nacionalismo posrevolucionario, se perfila el tipo de ciudadano que debe configurar la secundaria y con ello la ruptura con la posibilidad de que sus espacios puedan ser transitados por individuos considerados no funcionales para el sistema.

Con ello, la construcción de un ciudadano tipo naturaliza la exclusión de aquél “atípico” que no encaja en las exigencias impuestas, de manera que pensada como un nivel para masificar la educación, busca, de acuerdo con Sandoval (2002), “preparar al futuro ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal directo” (p. 41). Por ello se le imprime el carácter vocacional que “se materializa en los intentos por ubicar a los alumnos en el campo del conocimiento para el que tenían capacidad: intelectual, física, artística y manual” (Sandoval, 2002, p. 45).

Pero la referencia a la capacidad establece fronteras entre quienes de acuerdo a la lógica imperante reúnen este requisito y quiénes no. Los primeros,

¹⁶ “la secundaria tenía obviamente matices diferentes de los de la primaria por dirigirse al adolescente, cuando los ideales del hombre empezaban a perfilarse” (Meneses, 1988, p. 601).

¹⁷ Para Cortese y Ferrari (2006), el contrato fundacional de la escuela (dado en leyes y normas) refleja el mandato que la sociedad exige a la escuela y que refleja el tipo de conocimientos que transmitirá y a quiénes estarán dirigidos. Así, Fernández (2001), citado por las autoras afirma que “en sus aspectos explícitos y formales, al mandato social se expresa en fines y objetivos formales, en tanto que en sus aspectos ocultos, alude a un imperativo implícito relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político. (p. 19).

seleccionados mediante pruebas mentales¹⁸, conforman el grueso homogéneo que la secundaria quiere (de acuerdo con los parámetros establecidos desde la psicología experimental, sólo llegan los capaces intelectual y físicamente). Para los otros, el nivel está negado de origen, para ellos las escuelas de educación especial son el principio de la segregación y el destino.

Pero hay otro aspecto que trastoca la posibilidad de que por sus aulas transiten alumnos con discapacidades, que en buena medida sigue presente en nuestra época y que responde a una especie de ley de la oferta y la demanda de la educación. En sus inicios la educación secundaria es acogida con una fuerte demanda de adolescentes ansiosos de adscribirse, prueba de ello es que la matrícula había crecido de 3680 alumnos en 1934 a 14070 en 1944 (Meneses, 1988, p. 650), casi un cuatrocientos por ciento en menos de diez años. Sin embargo, las 58 escuelas aún eran insuficientes; de manera que el alta demanda de espacios y los pocos lugares ofertados efficientizan los filtros institucionales, que por medio de exámenes determinan quién llega y quién no. Se convierten éstos en mecanismos de exclusión, vigentes aún en la actualidad.

Por otra parte, las acciones que se dan en materia de formación docente para la atención de la educación especial, institucionalizan en la educación regular y en la sociedad una manera de ver a los docentes responsables de la atención a los sujetos considerados como discapacitados.

En 1941 se crea la Escuela Normal de Especializaciones (ENE) y en los años subsecuentes se constituyen nuevas carreras (especialista en deficientes mentales y menores infractores, educación de ciegos y de sordos, especialista en educación de lesionados del aparato neuromotor). Esta situación, en la práctica, legitima los ámbitos de competencia de unos y otros docentes; hay los egresados de las escuelas normales e instituciones de educación superior¹⁹ (para alumnos considerados dentro de la norma adscritos a la educación regular) y los egresados

¹⁸ “La Dirección de secundaria emprendió también la tarea de realizar mediciones mentales de los estudiantes, las que ayudarían para conocerlos mejor. Se compararon las calificaciones de los exámenes con los resultados de las pruebas mentales. El propósito era organizar los grupos de acuerdo con sus actitudes mentales. La *memoria* (1928, pp. 51-56) señalaba las ventajas de la agrupación homogénea, tan ponderadas en aquellos años. (Meneses, 1988, p. 483).

¹⁹ “Solían ser profesionistas: médicos, abogados, ingenieros, normalistas...” (Meneses, 1988, p. 481).

de la normal de especialización (para los individuos considerados atípicos), unos y otros en sistemas paralelos, disociados y no confluyentes que determinan el destino y las expectativas de los alumnos.

Pero aun con la creación de la ENE, la educabilidad de los sujetos con discapacidad se mantiene como un sistema paralelo a la educación regular; no está contemplada en la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ni es vista como un problema medular de educación pues éste está resuelto desde la segregación; sintomático de ello es la tardía creación en 1970 (casi cuarenta años después de la creación de la secundaria y a 29 años de la ENE) de la Dirección General de Educación Especial (DGEE).

Hasta antes de esto, las acciones en materia de atención a la discapacidad se dan desde instituciones no necesariamente ligadas a la educación: particulares, padres de familia, instituciones de educación superior, investigadores o gobiernos estatales. El problema era visto desde una mirada médico psicológica y por tanto ajena a la posibilidad de educabilidad desde la escolarización formal. Con la creación de la DGEE, la idea de una dependencia que desde la institucionalidad y la normatividad dirigiera los destinos de la educación especial, comienza a significar un interés por mirar la discapacidad como un problema de educación.

Ahora bien, las instituciones de atención a alumnos con discapacidad que surgen durante el siglo XX no hacen diferencia entre posibles niveles de acuerdo a la maduración psicológica o edad de los individuos²⁰. El sistema educativo regular, por el contrario, se organiza en un primer momento por niveles con base en la psicología experimental y después por el cognoscitivismo de Piaget, que considera los estadios óptimos del individuo para transitar la primaria (prepúberes) y secundaria (adolescentes).

A partir de la década de los setenta se comienza a asumir la idea de la escuela normalizadora, “este nuevo enfoque defiende el derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los

²⁰ Es hasta 1962 que se establece la Escuela Mixta para Adolescentes. (Molina, 1996, p. 60).

ámbitos familiar, escolar, laboral y social” (García Cedillo et al., 2000, p. 29). Se configura poco a poco el cuestionamiento sobre si los sujetos con NEE debían seguir en las escuelas de educación especial o debían integrarse a las escuelas regulares.

Se estableció entonces la posibilidad de la integración, como lo mencionan García Cedillo et. (2000), consistente en que “las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencia que el resto de la comunidad” (p. 44). La defensa de la propuesta argumentaba el supuesto de la socialización como instrumento de integración, el desarrollo del individuo dentro de un contexto más real y la oportunidad de aprender y crecer socialmente en las diferencias. Pero además plantea la integración desde tres ejes filosóficos: respeto a las diferencias, derechos humanos e igualdad de oportunidades y escuela para todos.

En este marco, los esfuerzos que se comienzan a dar después de la creación de la DGEE para la escolarización de alumnos con discapacidad están dirigidos en su totalidad hacia la educación primaria. En 1976, “se establecen los Grupos Integrados²¹ y en 1979 se plantea el proyecto de Grupos Integrados dentro del Programa Primaria Para Todos los Niños²². Éste, baste decir, seguía mostrando reminiscencias de segregación, pues eran grupos dentro de la escuela regular, separados del resto de los alumnos. La secundaria queda al margen de estos intentos e incluso cuando se habla de capacitación, se piensa sólo en el docente de primaria, como lo menciona Molina (1996) “los programas para capacitar al maestro de primaria en este nuevo enfoque son muy pobres y aislados” (p. 61).

¿Cómo se explica entonces la ausencia de la secundaria en estos esfuerzos? Fernández (2001)²³, sostiene que “el mandato social se halla vinculado con concepciones referidas al aprendizaje, a la enseñanza, a la sociedad, a la escuela”. Estas concepciones lo legitiman pero también ocultan los fines

²¹ En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares. Los Grupos Integrados A- prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta. *La educación especial y la integración educativa en México*. Estudio elaborado por María del Carmen Escandón Minutti, Coordinadora del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP.

²² Programa instituido por la SEP con el fin de abatir la deserción escolar, “pretendía lograr que para septiembre de 1980 de entre seis y catorce años de edad tuvieran la posibilidad de cursar la educación primaria y permanecer en ella hasta terminarla” (Lavín, 1986, p. 37).

²³ Citado por Cortese y Ferrari (2009, p. 19).

ideológicos, políticos y económicos del mismo. Este mandato social oculto “se encontraría subyaciendo al funcionamiento general de las instituciones, a través de sus normas, de su organización, de su currículo y hasta incluso de los recursos económicos” (Cortese y Ferrari, 2009, p. 20). La ausencia de la secundaria en estos esfuerzos, entonces se explica en el determinismo de que el alumno con discapacidad no podrá traspasar la barrera más allá de la primaria; por tanto, leer y escribir y si acaso operaciones matemáticas básicas y un oficio serán el *quantum* comprometido por el sistema. La secundaria mantiene su política elitista y excluyente.

El otro factor no menos importante que obstaculiza la escolarización de los alumnos adolescentes con discapacidad en las escuelas regulares desde los setenta tiene que ver con la ausencia de una política de educación especial que aglutinara los diferentes niveles y subniveles. Al no existir ésta, cada dependencia decide los rumbos que habrá de seguir en esta materia; prueba de ello es que, en 1979, en el Instituto Nacional para la Comunicación Humana, se conforma con 14 alumnos adolescentes un Grupo Integrado Especifico para Hipoacúsicos y se propone su integración a la secundaria regular diurna en el Distrito Federal. Sin embargo, “fue rotundamente rechazada por la Dirección General de Secundarias Diurnas”²⁴, mientras que fue aceptado por la Dirección General de Secundarias Técnicas. Estas realidades explican por sí cómo es vista la educación especial y la disímbola importancia que reviste para unas y otras instancias dentro del sistema educativo.

Para los años ochenta se consolida la educación especial y se comienza a definir como política educativa. En las *Bases para una Política de Educación Especial*, dadas a conocer en 1980 por la DGEE, se hace hincapié en un modelo de atención educativo; se apropia la denominación de personas con requerimientos de educación especial para significar a los sujetos que “por alguna de sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferentes naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular” (p.

24 Historia de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. <http://www.gieh.unam.mx/hist.htm>.

12). Se habla ya de normalización y de integración y se perfila la necesidad de constituir un grupo interdisciplinario para brindar apoyo al trabajo de los docentes regulares (antecedente de USAER). Dentro de estos avances nuevamente, de manera tácita, queda excluida la secundaria. Si bien se habla de la educación en general, el uso recurrente del término “niños”, nos sitúa en un sujeto preadolescente en edad de cursar la primaria. En estas Bases (1980), se hace mención del adolescente sólo cuando se habla, como precepto de las posibilidades del alumno según su edad, “teniendo en cuenta que en algunos casos ciertos aprendizajes escolares inician cuando se alcanza la pubertad o la adolescencia” (p. 21). Las particularidades del sujeto objetivo de la secundaria no se toman en cuenta.

A nivel internacional el discurso sobre la integración educativa y sus bondades se fortalece hasta llegar a la Declaración de Salamanca (1994) que postula en su primer capítulo “la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación” (p. VIII).

En México, con las reformas a la educación básica que se dieron en 1993, se establece el marco constitucional (Artículo 3º) y legal (Artículo 41 de la Ley General de Educación) de la integración de niños con NEE a la escuela regular. Se inicia así a partir de 1994 la etapa (es difícil hablar de proceso en estas condiciones) de integración que se formalizó hasta el año 2002 con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, trabajado de manera conjunta por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República.

Sin embargo, la integración no se percibe como parte de una política clara de atención a la educación especial: “más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de Educación Básica” (DEE-SEP, 1994, p. 30) Comienza entonces con una serie de traspiés y contradicciones que en la práctica han llegado a una integración

simulada en la que el alumno con NEE se integra al aula (como acto) más que integrarse en el aula (como proceso) y permanece en ésta sujeto a mecanismos de exclusión.

Es importante por ello mencionar algunos de estos traspiés. La integración después de las reformas del 93 se da bajo el supuesto de que los servicios de apoyo a la educación regular cubrirían el grueso de las escuelas. Éstos, sin embargo, inician una restructura que se prolonga los ciclos escolares 93-94, 94-95 y 95-96 (DEE-SEP), dando lugar a lo que conocemos como USAER, tres años después del inicio de la reforma.

Para el 2002, según datos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), sólo el 8% de las escuelas de educación básica reciben apoyo de los servicios de educación especial. Con referencia a la secundaria, para el año 2004 (a once años de la reforma), de un total de 865 secundarias (entre técnicas y diurnas) en el Distrito Federal²⁵, estos servicios sólo cubren 88 escuelas.

El mismo PNFEEIE (2002) pone en relieve varios de esos traspiés y presenta un diagnóstico en el que afloran varias de las problemáticas de la integración: a) la necesidad de actualización de personal, no sólo de las escuelas regulares, sino de los mismos servicios de educación especial, b) menciona la “incorporación de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en los Planes de estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Física” (p. 23). Sin embargo, es de destacar que no se incorpora esta asignatura en los Planes de estudios de las Licenciaturas en Educación Secundaria y, c) menciona la falta de lineamientos sobre la organización y el funcionamiento de los servicios de educación especial y proyecta como meta para el año 2006, “establecer una normatividad general sobre la orientación de educación especial y de los servicios que la conforman” (PNFEEIE, 2002, p. 37). Ésta sin embargo, no se llevará a cabo sino hasta el año 2011 en que se publican

²⁵ Fuente: Dirección General de Planeación y Presupuesto- SEP. Estadística básica del sistema educativo nacional, fin de cursos 2004-2005.

el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) y las Orientaciones para la Intervención de la USAER en las Escuelas de Educación Básica. Con respecto a los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal, que se publican cada ciclo escolar, es hasta el 2011-2012 que se define con mayor claridad la presencia de USAER en las escuelas de educación regular.

Este diagnóstico también hace referencia a factores estructurales, económicos, orgánicos y legales sumamente importantes; no obstante, focaliza la problemática en la educación básica como tal y no contempla las diferencias entre los niveles que la conforman, de manera que no considera, sobre todo para secundaria, factores culturales e históricos que la significan y que la hacen sumamente compleja para una reforma de tal magnitud.

Para los años dos mil, la idea de la integración comienza a ser sustituida por la de inclusión; ésta, sin ser una fase superior, amplía su visión hacia la diversidad y, entre otros aspectos, asume el término de barreras de aprendizaje para sustituir el de NEE. Los alumnos que han hecho el tránsito natural de primaria a secundaria comienzan a tener una fuerte presencia en este nivel que sin embargo no les brinda ni la inclusión ni la integración debidas. Los docentes sujetos a fuertes presiones institucionales, inmersos en una cultura e historia sedimentadas desde la creación de la secundaria no llegan aún a asimilar este proceso y resuelven como pueden las problemáticas en las aulas, construyen sus propias concepciones de esta realidad y configuran tanto mecanismos de integración como de exclusión. Las USAER que llegan a secundaria hacen el tránsito también en condiciones inciertas y sin una normatividad clara que las sustente. El modelo que se venía aplicando en primaria con antecedentes en los grupos integrados, se transfiere a secundaria sin considerar sus particularidades. La primera década del siglo XXI, en términos de integración en el nivel secundaria, puede significarse como una etapa de estadía segregada para los alumnos con NEE. En ésta se han

logrado avances, más que resultado de procesos de una política de educación especial, de las propias inercias en los salones de clases.

Cabe destacar que es hasta 2004 cuando se mira la problemática de la secundaria en un documento publicado por la Dirección de Educación Especial (Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria), que analiza la situación de la integración sólo en el Distrito Federal, en el cual se reconoce que las USAER han perfilado principalmente la atención y el apoyo a las primarias y que en secundaria el reto es mayúsculo. En este documento por primera vez se pone el dedo en la llaga al considerar sus factores culturales e históricos.

Toda escuela tiene una historia social, institucional y particular que se expresa en sus concepciones y prácticas cotidianas, llevándola a conformar una cultura institucional que contribuye a la adquisición y consolidación de los conocimientos, las capacidades y los valores que son necesarios para aprender permanentemente y para incorporarse con responsabilidad a la vida adulta y al trabajo productivo.

Los rasgos que caracterizan la cultura institucional en el nivel de Educación Secundaria tienen que ver con su estructura tan compleja: las condiciones laborales, los horarios fragmentados de los profesores en diferentes escuelas que los obligan a carecer de tiempo para la actualización y el trabajo colaborativo entre docentes, así como la importancia atribuida a la evaluación formal que propicia la aplicación de exámenes frecuentes, aunado al bajo nivel de significación de los contenidos curriculares a partir de criterios de cantidad.

De la misma forma, la enseñanza de contenidos está basada en el aprendizaje memorístico vs. aprendizaje significativo, el trabajo aislado e individual, los diferentes niveles de formación de los profesores, horario, alumnos en el aula (40 en promedio), la división de materias entre académicas y tecnológicas, poco apoyo pedagógico, ausencia de espacios colectivos de comunicación entre los profesionales y la división por academias, factores que generan una separación real entre el equipo docente, repercutiendo en la organización del trabajo en la escuela, así como en las acciones pedagógicas.

El trabajar con alumnos en la etapa adolescente —donde los cambios físicos y psicológicos están a la orden del día—, ha llevado a algunos de los profesores a ser más rígidos tanto en el trato como las exigencias escolares y uso extremo de la autoridad, aun y cuando es

un período que brinda oportunidades para guiar y comprender a los jóvenes por ser un momento crítico de su desarrollo (p. 14).

Es en esta realidad de encuentros y desencuentros en que emerge en la secundaria una problemática que debe ser analizada, también, desde estos ángulos, que exige consideraciones más allá de las meras reformas. Hablar de integración o inclusión se convierte en un mero eufemismo si en la práctica los alumnos con NEE se sitúan en una estadía segregada. “La estrategia de la exclusión por inclusión crea la ficción de una cierta interioridad, y en esta interioridad, se produce la exclusión nuevamente, sólo que en una forma novedosa” (Zuttió y Sánchez, 2009, p. 185).

5. El estado del conocimiento

Hacer una revisión del estado del conocimiento sobre el docente y su papel en la integración alumnos con NEE a la secundaria regular no ha sido tarea fácil. De 1994 (año en que se le da la formalidad legal al proceso) hasta la fecha han transitado por las aulas de la secundaria regular miles de alumnos con NEE con o sin discapacidad, mismos que de una u otra manera han estado en interacción y a cargo de docentes regulares. ¿Cómo han actuado éstos en este tránsito?, ¿cómo se forman?, ¿cuáles son sus preocupaciones, sus formas de pensar y mirar a estos alumnos y cómo son sus prácticas?, es tarea necesaria de la investigación en esta materia. A lo largo de dieciocho años el proceso de integración debe haber producido efectos, evidentes o no, que representan una veta para esta y futuras investigaciones. Es por ello necesario revisar qué se ha hecho, qué tan atractivo ha sido este cambio para el mundo de la investigación y hasta dónde se ha escudriñado o diagnosticado.

Para efectos de este estado del conocimiento se han revisado un total de 33 tesis de licenciatura, maestría y doctorado. De éstas, 28 abordan el problema desde la perspectiva de la integración, mientras cinco se refieren a la inclusión y una más se centra en procesos de exclusión. Cabe mencionar que la mayoría de estas

tesis centran su mirada en la integración en primaria²⁶, algunas más lo hacen en el nivel básico, pero sólo dos se refieren a la secundaria. Por ello es pertinente hacer dos precisiones. La secundaria por su propia historia y constitución es diferente a la primaria, diferentes sus sujetos (alumnos y maestros), sus prácticas institucionales, su currículum y sus tradiciones. Por otra parte, el tema de esta investigación es la configuración de concepciones, preocupaciones y prácticas del docente de secundaria que debe trabajar con alumnos con NEE y los azares que esto trae con respecto a la integración, exclusión e inclusión.

La mayoría de los trabajos, insisto, situados en primaria, versan sobre las actitudes del maestro como elementales para que se dé la integración. Algunos, desde una perspectiva polarizada, las ven como positivas o negativas. Tienden a determinar el éxito o fracaso escolar como el resultado de una cuestión empática cifrada en la afectividad, “confirmando contundentemente la importancia de las actitudes de los docentes así como su estrecha relación para obtener una verdadera y exitosa integración escolar de niños con n.e.e. en escuelas regulares” (Pérez Anaya y Salas Cárdenas, 2003, p. 173).

Un trabajo significativo situado en secundaria y que aborda también las actitudes docentes es la tesis Acosta Monge (2003). Señala la necesidad de que la integración educativa vaya unida a cambios actitudinales, no por imposición sino a través del establecimiento de estrategias de política educativa que influyan en el docente. Para él, la manifestación de las actitudes se encuentran relacionadas con las creencias, las ideas, la información que el docente tenga frente a la integración, ya que ello se correlaciona con las reacciones actitudinales hacia los alumnos integrados y éstas a su vez tienen “un alto contenido emocional”. Considera tres tipos de actitudes docentes con respecto a la integración: segregacionista, con tendencia favorable pero condicionada a la transformación de la propia escuela y favorable; manifiesta en actitudes positivas.

²⁶ Se consideran, desde luego, algunos trabajos sobre integración e inclusión y actitudes docentes en primaria que servirán como referencia por la extrapolación de aspectos muy específicos, pero no serán determinantes.

Otra postura observa la integración y sus problemas desde la mirada de la formación docente y sus carencias técnico pedagógicas para enfrentarla; el éxito o el fracaso, por tanto, es una resultante de habilidades, saberes y la preparación del docente más que de compromiso y buenas intenciones; ésta, por el contrario, considera como factor no determinante a las actitudes.

Con respecto a las concepciones que el docente construye en torno a la integración me parece pertinente citar el trabajo de tesis de Mora Villafuerte (2009), en el cual sostiene que los docentes crean sus concepciones, en primer lugar, a partir de los documentos oficiales y de la información formal y no formal que brindan los TGA (Talleres Generales de Actualización) y las JCT (Juntas de Consejo Técnico) y en segundo lugar de la forma en que los profesores advierten y toman postura de la diversidad de los alumnos, lo que llega a repercutir en el trato. Para ella el sujeto “transforma su praxis a partir de la interacción con los otros, modifica sus saberes construidos y re-construye nuevos, basados en la experiencia adquirida. La experiencia, también es modificada de acuerdo a las condiciones y el contexto en las que se lleva a cabo la práctica, que implica aspectos vistos desde lo cotidiano” (p. 31). No se pone de relieve, sin embargo, que haya una relación entre las concepciones docentes con respecto a los alumnos con NEE y las cuestiones laborales, institucionales y socioculturales que presionan sobre ellos.

En una revisión al estado del conocimiento realizado por el COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) para la década de los noventa he podido constatar la poca investigación que se realiza en la materia. Formalmente la integración se inicia en 1994 luego de las reformas legales que le dan sustento, es probable que por ello durante esa década no haya sido una problemática tan evidente a la que pudiera mirar la comunidad científica social. Al respecto Sánchez et al. (2003), manifiestan que “existen pocos trabajos de investigación que evalúen de forma objetiva el impacto de la política de la integración educativa implantada en el país al inicio de los noventa” (p. 264).

Según información del COMIE, en su estado del arte de los años 1992 al 2002 con respecto a la integración, se realizaron varios artículos de investigación tanto nacionales como internacionales, en éstos, se identifica como problema central del fracaso de la integración, la falta de formación docente, capacitación y actualización. “Las conclusiones muestran que creer en la integración no propicia cambios en las prácticas educativas, que hay resistencia al cambio pero, sobre todo, la falta de formación, capacitación y voluntad para incorporar al maestro frente a grupo con el maestro de EE” (Sánchez et al., 2003, p. 288). Otros artículos, establecen que los obstáculos a la integración devienen de una falta de comunicación entre la escuela regular y la educación especial y sus historias. Algunos más, “proponen identificar las necesidades de formación profesional y de modificación de actitudes de los profesores de educación regular y especial con respecto a la integración educativa, en los niveles básicos” (Sánchez et al., 2003, p. 288).

Ahora bien, es importante hacer patente que según el propio estado del conocimiento del COMIE, la mayoría de los trabajos de investigación han abordado el tema desde las metodologías cuantitativas en función de que el problema sigue viéndose en gran medida desde las posturas clínico-psicologicistas relacionadas con el aprendizaje de los alumnos y que requieren lo que denominan “evidencia válida y confiable”. Resulta significativo que en el citado estado del conocimiento su abordaje se encuentra en el volumen 4 correspondiente al *Aprendizaje y Desarrollo* enfocado a la cuestión de la cognición. Poco se ha indagado desde perspectivas metodológicas cualitativas como la etnografía que nos puedan dar una visión desde la teoría sociocultural, sumamente importante para conocer las voces de los sujetos y comprender las problemáticas y los porqués de sus acciones.

La investigación cualitativa es válida y apropiada en su uso para la educación, ya que posee sus propios méritos, señalando la necesidad de incluir en la EE la investigación histórica, filosófica, sociológica y antropológica, desde la perspectiva cualitativa a través de estudios de caso, etnográficos y otros abordajes de esta índole. (Bogdan y Lutfiyya (1992) Citados por Sánchez et al; 2003, p. 238).

Se hace necesario, por tanto, la generación de conocimiento desde el trabajo empírico que permita observar las prácticas e interacciones de los sujetos involucrados y recuperar sus voces.

Hice también una revisión de las evaluaciones externas al programa de integración realizadas por diversas instituciones, de las cuales son dos de las que deseo hacer mención por cuanto a que aportan datos significativos desde diferentes metodologías.

La Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa realizado en el año 2003, un estudio que nos brinda un panorama general de la integración educativa a partir de que se inicia en 1994, resalta la importancia del Consejo Técnico Escolar como un componente que posibilita el mejoramiento de la actitudes docentes y su práctica, el trabajo colaborativo para la solución de conflictos. Plantea también el hecho de que la actualización no ha sido suficiente ni se ha dado en todos los lugares. Esta evaluación externa, de tipo cuantitativo implicó entre otros, entrevistas a maestros integradores²⁷ en escuelas integradoras. En esta evaluación se indican como altamente positivas las actitudes de los docentes hacia la integración, lo cual se señala como un logro en función de ser una condición para el trabajo. Se indican también como parte de las conclusiones las necesidades de actualización²⁸ manifiestas por los docentes.

Por otra parte es obligado mencionar en este estado del conocimiento la Evaluación Externa Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE) 2005, realizada en conjunto por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Red Internacional sobre Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa y coordinado por la

²⁷ No se especifica la referencia a *maestro integrador*, pero se define la escuela integradora como aquella que “plantea contar con las condiciones básicas, el apoyo técnico pedagógico del equipo estatal, como de la USAER, además de proporcionarle al docente las competencias para llevar acabo la integración de los alumnos para la transformación de la práctica educativa cotidiana que realiza, lo que implica cambios en su organización y funcionamiento, la participación de todo el personal, el cual tiene que tener una actitud al cambio y al trabajo colaborativo”.

²⁸ El conocimiento más profundo de las principales discapacidades, los procedimientos e instrumentos para la evaluación de las necesidades educativas especiales, el manejo del currículo escolar y la aplicación de las adecuaciones curriculares, el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, la elaboración y aplicación de materiales y apoyos didácticos y la elaboración y desarrollo de estrategias para el trabajo con padres. (Ochoa et al: 2000)

Dra. Zardel Jacobo. La importancia de esta evaluación radica en que se aborda desde dos ejes: el psicopedagógico y el cultural simbólico y desde este último, proyecta la investigación con una perspectiva metodológica etnográfica. Con preguntas tales como:

¿Qué tipo de tácticas, estrategias, son llevadas a cabo por el profesor, en términos de las actividades y tareas planteadas al grupo clase? ¿Cuál es la función desempeñada por el docente regular y de apoyo al inicio, durante y al finalizar las tareas? ¿Existen modos de actuación específicos con el alumno integrado? ¿Cuál es el posicionamiento personal de los actores hacia la integración? ¿Cómo es percibida la integración por los diferentes actores-gestores? (Jacobo et al., 2005, p. 14).

El estudio permite un acercamiento al docente en relación con los alumnos con NEE. Por otra parte, este estudio también delimita claramente la diferencia entre la integración en primaria y secundaria y dedica un apartado de las conclusiones específicamente a la secundaria por considerar que es un nivel diferente, al que se necesita mirar desde su particularidad y sus complejidades propias “Si el trabajo de USAER es complicado en primaria, en secundaria casi lo perciben como imposible” (Jacobo et al., 2005, p. 366), en consecuencia, centra la mirada en los factores que afectan la práctica docente de integración, entre ellos hace hincapié en el tiempo como un factor que presiona sobre los docentes de secundaria en ejercicio de su práctica.

El otro estudio en cuestión es Elementos para un Diagnóstico de la Integración Educativa de las Niñas y los Niños con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales en las Escuela Regulares del Distrito Federal, promovido por el Sistema de Información y Desarrollo Social del Distrito Federal (SIDESO) en 2000, en el cual se realiza un diagnóstico sobre la integración en el Distrito Federal. En éste se pone de manifiesto el hecho de que el programa de integración se realizó “sin que se hayan creado las condiciones para que haya una escuela integradora” (Ezcurra y Molina, 2000, p. 80), pues la normatividad que debiera darle forma hasta ese momento no existía. Concluye que en primaria al igual que en secundaria se tienen serios problemas con respecto a los tiempos, al compromiso de docentes, a la actualización. No hay definiciones con respecto a los procesos

de ingreso, permanencia y acreditación. Plantea como un problema más el hecho de que la formación inicial docente no responde a las necesidades de la integración exigidas tanto en primarias como secundarias. Estas condiciones, concluye, sitúan a los alumnos en condiciones de “extrema vulnerabilidad, a expensas de la buena voluntad de los profesores y de las autoridades en turno” (Ezcurra y Molina, 2000, p. 83).

CAPÍTULO II

CONCEPCIONES, PREOCUPACIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES

Luego de una exhaustiva revisión de los registros etnográficos, la construcción conceptual a configurar el objeto de estudio. Lo que en principio se mira como mera información comienza a construir futuras categorías que a veces emergen a cuenta gotas, otras fluyen como cascada, a veces parecen incontrolables pero cada nueva revisión de los registros antoja nuevos datos que bien pueden ser relevantes para la investigación. Muchos de éstos se retoman en el proceso de construcción, algunos se reservan con la esperanza de insertarse en el momento preciso y otros más, no sin nostalgia (a estas alturas ya la investigación nos ha tomado y nos hace suyos), se aíslan con la esperanza de que alguien más; quizá un futuro investigador, alguien que se atreva a hurgar nuevamente en el tema o uno mismo para otro proyecto, pueda retomarlos y ponerlos nuevamente en el centro de algo que se nos antoje importante y de lo que habrá de hacer conocimiento. Pero hoy, es imperioso tomar decisiones, hacer un recorte sobre lo que entra y lo que no, decidir cómo se habrán de acomodar, cómo habrá de tejerse una realidad para explicarla y darla a conocer. Se han configurado pues, en este objeto de estudio, tres categorías que agrupan los hallazgos de la investigación: las concepciones que los docentes han construido sobre los alumnos con NEE, las preocupaciones que pesan sobre ellos y las prácticas docentes para con estos alumnos.

1. Las concepciones

Cuando hablamos de concepciones²⁹ evidentemente nos referimos a formas de pensar y mirar la realidad construidas por el sujeto desde su interacción con la

²⁹ Carina Kaplan (2008), habla de las representaciones subjetivas, susceptibles de ser analizadas desde una mirada sociohistórica; “hacen referencia a la dimensión simbólica que es constitutiva del mundo social, y es preciso poder interpretarlas ancladas, en sentido fuerte, en los contextos históricos y en las tramas culturales donde los actores interactúan y que les dan sentido (p. 37).

sociedad y sus culturas. Cabe pensar entonces que las concepciones de los sujetos no surgen por generación espontánea, son éstas el resultado de complejos procesos que dan como resultado la construcción de ciertas ideas y creencias materializadas en el decir y en el hacer del sujeto. Acumulan en sí la historia y presente de las sociedades y del propio sujeto, sus dilemas y contradicciones, sus creencias, tradiciones, valores y prejuicios y su propia particularidad.

El docente de la secundaria regular, en su carácter de sujeto sociohistórico no escapa de estas subjetividades con respecto a su entorno; concibe, en consecuencia, de diversas maneras a los sujetos con los que interactúa: los alumnos con los que trabaja, los padres de familia, los compañeros, los directivos, la escuela como tal, la institución y la propia educación.

En este capítulo abordo las concepciones que sobre los alumnos con NEE construye, éstas dan cuenta de una manera de mirarlos, en una nueva realidad.

Si habremos de hablar del docente en relación a sus concepciones con respecto a los alumnos con NEE es preciso antes hablar sobre dos aspectos primordiales que pueden ayudar a entender las mismas: la concepción que tiene sobre la secundaria regular y la concepción sobre la propia integración. Observar cómo ve la institución ayuda a explicar cómo piensa aquello que en un momento dado no encaja con esa visión, observar cómo el docente concibe la reforma que permitió el proceso de integración implica comprender cómo lidia con ella.

La escuela secundaria en la mirada del docente

Para algunos docentes, más allá del lugar común replicado en el discurso en los ámbitos institucionales de que la secundaria es el lugar donde se realiza el proceso de “enseñanza-aprendizaje” por medio del cual “se espera que los alumnos asimilen una gran cantidad de información de cada una de las materias que, por otra parte, pocas veces se relaciona entre sí” (Sandoval, 2002, p. 212), la secundaria es el lugar donde se realiza algo. Los alumnos llegan ahí para

escolarizarse y ello implica cumplir con ciertas reglas de conducta, apropiarse de los conocimientos del currículum y demostrar en el hacer que se cumple con los requerimientos de los diversos maestros. Para ello, alumnos y maestros validan su quehacer con el cumplimiento de ciertas tareas: los alumnos deben hacer exámenes, entregar tareas, trabajos manuales, ejercicios, hacer exposiciones, resolver problemas, etc. Los docentes por su lado deben entregar exámenes extraordinarios, listas, reportes, avances programáticos, planes de clase. Todo con el fin de comprobar ante padres y autoridades que se hace algo en la clase para cumplir con el currículum, que no necesariamente aprender. En esta manera de mirar la secundaria, reformas pueden ir y venir, pero en el fondo es el currículum lo que define a la secundaria. Entonces, los alumnos son valorados en función de lo que hagan, en qué cantidad y con qué calidad desde los referentes del docente.

Es que nunca entregaba nada y sus exámenes eran de tres, cuatro, no entregó trabajos; conmigo pasó dos bimestres porque el director me llamó para pedirme la oportunidad de que el alumno pasara. (R16/EN: 10)³⁰

En segundo plano queda la secundaria vista como espacio de socialización, de encuentros con pares, de interacción. Así, en varias entrevistas sobresale el hecho de que alumnos con NEE son conminados a dejar la escuela en razón de que no hacen nada, otros más son tolerados en función de que hacen algo, aun cuando lo que hacen no demuestre necesariamente que han aprendido o ese algo sea hecho por otra persona (papás, hermanos, amigos). Una orientadora manifiesta que los docentes suelen tolerar la permanencia del alumno en función de que haga algo, de lo contrario exigen que salga de la escuela “es que este niño no quiere trabajar, no hace nada” (R08/EN: 10)³¹.

Por otra parte, tienden a pasarse por alto aspectos como la socialización y la adaptación. La importancia de que en la escuela los alumnos con NEE estén entre pares, socialicen, enfrenten problemáticas en lo cotidiano que deban solucionar, busquen mecanismos de adaptación, interactúen con los docentes, participen en las actividades de la escuela, amplíen sus formas de comunicación, experimenten

³⁰ Maestra de Formación Cívica y Ética (FLOR). Profesora universitaria. También maestra de primaria. Escuela “A”. Salón de clases.

³¹ Orientadora. Escuela “D”. Oficina de orientación.

la copresencia del otro, se difumina en la exigencia del hacer, lo cual da al traste con lo que en principio guía la integración.

Mo. Fíjate que el niño está muy bien adaptado al medio, está bien socializado, pero demasiado socializado, pero es la actitud del papá que no lo quieren separar de la escuela, quieren que termine esta formación de la escuela secundaria; saben de sus limitaciones, saben que no tiene el nivel académico, pero a pesar de todo, y tiene tratamiento especial, pero no lo quieren retirar de la escuela porque quieren que termine aquí.

Is. Oye ¿tú estarías de acuerdo en que mejor se lo lleven?

Mo. Sí; fue una de las propuestas que yo les hice a la maestra de USAER y a sus mismos papás. (R05/EN: 5)³²

Al respecto, una maestra de USAER comenta que los docentes deben tener claro: ¿qué y para qué es la escuela secundaria?, a fin de que se pueda transitar a una cultura de la diversidad. La visión meramente academicista de la secundaria obnubila la idea de que en sus espacios se construyen saberes y habilidades que no pueden enmarcarse en los esquemas de evaluación establecidos, pero que responden a la producción y reproducción cultural. Se privilegia aun la idea de la secundaria como constructora de sujetos exitosos (tipificados como tales con base en las calificaciones asentadas en las boletas).

Para otros docentes, la secundaria es el espacio de tránsito hacia el nivel medio superior, la exigencia por tanto es que los estudiantes adquieran las herramientas y los conocimientos que les permitan enfrentarse a un examen de colocación que determinará su futuro académico. Las clases entonces tendrán el fin de preparar a los alumnos para esa meta. Así, durante los tres años que dura la secundaria, muchos docentes tienen puesta la mirada en que los alumnos se preparen para enfrentar un examen de COMIPEMS³³ que los colocará en el nivel medio superior. Esta práctica se agudiza en el tercer año, grado definitorio en el que los profesores son llamados por los directivos a hacer ajustes en los contenidos a fin de preparar a los alumnos para el examen. Los alumnos no considerados en esta meta, entre

³² Profesor de matemáticas (RAMÓN). Profesor no normalista con 25 años de servicio. Secundaria "A". Sala de maestros.

³³ Examen para el proceso de asignación al nivel medio superior que deben presentar los alumnos que egresan de secundaria y que lleva a cabo la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

ellos algunos con NEE, suelen retirarse de la escuela desde dos o hasta tres meses antes con la promesa de que tendrán una calificación aprobatoria.

La idea primigenia de constituir a la secundaria como una posibilidad terminal que dotara a los alumnos, que por diversas circunstancias ya no pudieran continuar hacia el nivel inmediato superior, de un oficio para insertarse al mundo laboral, parece haberse difuminado por el desgaste mismo que la figura del Taller ha tenido durante mucho tiempo y porque los mismos requerimientos sociales y empresariales han cambiado tanto que la idea de un egresado de secundaria con un oficio que le pueda servir en el orden laboral es irreal. El taller es una asignatura más en el currículum que debe aprobarse pero ya no responde a la nueva realidad. Para los alumnos con NEE aparece una doble negación, desde la concepción de algunos docentes, la imposibilidad de acceder al nivel medio superior y, desde la realidad de la propia secundaria, la imposibilidad de que puedan egresar de la secundaria con un oficio. Bajo esta premisa, son los mismos docentes para quienes la opción de aprender un oficio está fuera de la escuela.

Mo. Porque sería mejor que aprovechara el tiempo en adquirir, por ejemplo, que aprendiera mejor un oficio que lo ayudara a defenderse en la vida por sí mismo, a que, esté perdiendo el tiempo aquí en la escuela, porque no, no tiene, este, dentro del mundo académico, él no tiene futuro. (R05/EN: 5)

En resumen, visto así, el alumno con NEE pierde el tiempo en la secundaria regular porque no podrá acceder al nivel medio superior y pierde el tiempo porque los talleres no son funcionales.

La escuela secundaria regular también es vista como el lugar de construcción de nuevos conocimientos; para algunos docentes, los alumnos al llegar a secundaria, luego de cursar seis años en la primaria, deben haber conformado las habilidades básicas de lectoescritura y lenguaje matemático. Sin estos conocimientos previos que le permitan acceder al currículum, el docente asume que en secundaria poco se puede hacer por él. “Es mejor que el niño no estuviera en la escuela puesto que

no sabía ni lo mínimo que era leer y escribir” (R12/EN: 3)³⁴. Trabajar habilidades básicas exige un mayor tiempo y conocimientos pedagógicos que al docente de secundaria le son complicados; el primero porque se asume obligado a no descuidar a la mayoría y lo segundo por su misma formación. “Sí, es difícil, porque requiere de mucho tiempo, y tú bien sabes que, aquí en la escuela no podemos, dedicarle nada más a un solo niño, porque descuidamos a los otros treinta y cinco o cuarenta que tenemos” (R05/EN: 3). Esta manera de mirar la secundaria, manifiesta en su contrato fundacional sigue presente en no pocos docentes, su carácter de nivel desarticulado de la primaria, pensado así por mucho tiempo, le imprimió un sello de ruptura; se concluye un nivel (la primaria) y se inicia otro (la secundaria). Pero si esta manera de mirar la secundaria sigue presente en los docentes, desde la parte institucional, manifiesta en los planes, la situación no es muy diferente; aun cuando se transita por una política de vinculación, los mismos documentos son poco claros. La continuidad establecida ya en el Plan de estudios de secundaria del 2006, habla de que es el nivel que consolida las habilidades y competencias gestadas en primaria, pero entonces queda la pregunta sobre ¿qué hacer cuando los alumnos no gestaron estas habilidades y las llamadas competencias?, ¿qué hacer con el caso de un alumno citado por una maestra de español de la escuela “A”?

*Comenta la maestra que [al inicio del curso ella no sabía que el niño tenía NEE porque nadie le comentó]. Ese día ella les pasó una hoja para que anotaran su nombre y al final la recogió, poco antes de que terminara la clase. En ese momento preguntó que si todos estaban anotados y los niños le dijeron que no, que faltaba Bryan. *Ella se acercó y le preguntó por qué no se había anotado y él se quedó callado*, entonces ella le dio la lista y después de un momento se dio cuenta de que no escribía y entonces le *llamó la atención porque ya iba a acabar la clase y le estaba haciendo perder el tiempo*. En ese momento la maestra le dijo que de cualquier manera tenía que escribirlo y él sacó su credencial, vio el nombre y comenzó a copiar el nombre “letra por letra”.*

Ma. (Con asombro) Sólo sabía copiar, copiaba letra por letra y mal. (R12/EN: 2)

³⁴ Entrevista. Maestra de Español (MÍRIAM). Profesora normalista. Escuela “A”. Sala de maestros. Registro ampliado a partir de notas de campo. No se usó grabadora.

Situaciones como esta no son contempladas. Vagamente, en el Plan de Estudios de Secundaria 2006, se habla de reconocer la realidad de los estudiantes mediante la “construcción de un currículo cuya prioridad sea la atención de los jóvenes y adolescentes, sin olvidar su carácter heterogéneo, (lo cual) implica considerar sus intereses y necesidades de aprendizaje” (p. 18). No va más allá. Se habla también de que la elaboración de un nuevo currículum ha tenido como base el perfil de egreso de primaria³⁵, pero no contempla a los alumnos que por diversas razones no cumplen con el perfil de egreso y que transitan a la secundaria. Muy al contrario se habla de una plataforma común en contradicción con la idea de la heterogeneidad. Si estas contradicciones en la manera de mirar la secundaria están presentes desde la misma institucionalidad, en el marco de una muy difícil reforma a la educación secundaria y en tránsito hacia una política educativa de integración; en el docente afloran desde sus propias concepciones sedimentadas a lo largo de muchos años en los cuales no termina de permear otra manera de ver la secundaria.

La integración en la mirada del docente

Para Mercado (2007), “cambiar implica una desestructuración y recreación del sistema de creencias, valores y tradiciones, que es difícil de soportar porque equivale a modificar las creencias en torno a la función y la misión del maestro” (p. 38). Entonces, pensar en el cambio como resultado meramente de las reformas legales o normativas implica soslayar en el docente su calidad de sujeto sociohistórico. Recordemos que no es un sujeto pasivo; al momento que se dan las reformas evalúa, cuestiona, se adscribe, evade, se adapta, toma postura, establece tácticas de resistencia y adaptación. Todo esto en función de las concepciones que tenga con respecto al objeto de las mismas. Asumirlas implicará

³⁵ El carácter obligatorio de la educación secundaria le impone, como función principal, constituir una plataforma de formación general común y de calidad para todos los mexicanos, concibiéndose como parte de un continuo en relación con la educación primaria. A fin de contribuir a la articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con los niveles de preescolar y de primaria la elaboración de la propuesta curricular, que ahora se presenta, estuvo guiada por el perfil de egreso de la educación básica. Además, los propósitos de los campos formativos propuestos para la educación preescolar y los propósitos de educación primaria constituyeron una plataforma esencial para la construcción de los propósitos establecidos para las diferentes asignaturas de la educación secundaria. (SEP, Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006, p. 17).

procesos reflexivos que lo confronten con sus propias creencias, tradiciones y valores como señala Mercado.

Con respecto a la integración, el docente de secundaria ha construido sus propias concepciones; éstas se proyectan en un crisol tan amplio y variado como docentes hay. Más allá del hecho de que los docentes se manifiesten a favor o en contra de la integración, que no es esa la preocupación de esta investigación, está el hecho de cómo la miran, pues de ese mirar se desprende su accionar. Algunos piensan la integración como una moda, otros como una carga que el gobierno no puede ni quiere resolver, unos más como imposición, muchos como farsa y sólo algunos como oportunidad de enfrentar nuevos retos. Como se mire, lo cierto es que esta configuración se vincula a factores de orden laboral, personal, académico, escolar, institucional y político.

Cuando en Salamanca en 1994 se postula la idea de “escuela para todos”, se piensa en principios muy claros que sustenten este decir; conocer éstos se hace indispensable para que los profesores comprendan la integración, pero conocer es tarea de varios, si bien es cierto que como sujeto activo, el docente tendría la obligación de conocer la esencia de las reformas a fin de confrontar con sus propias creencias, también es obligación de la institución clarificarlas. Poco se ha trabajado en ambas partes. De modo que esta reforma ha sido pensada por los maestros desde diferentes ángulos y referentes, los más desde el sentido común. En este apartado he agrupado algunas formas de mirar la integración que por su recurrencia son significativas, que no únicas ni totales.

Para algunos, la integración es un pretexto de las autoridades en materia educativa para soslayar su responsabilidad de dar atención y educación a los jóvenes con NEE, de manera que endilga a las escuelas una carga que debe ser cumplida por el Estado. Para éstos, mandar a los alumnos a las escuelas regulares implica un ahorro de recursos para el gobierno, pero en las escuelas no se cuenta ni con el personal ni con los recursos óptimos para atenderlos. En esa línea, manifiestan que en “esa intención de atender a la diversidad, más bien, se desatiende” (R08/EN: 4). La proyectan también como una necesidad del gobierno

de hacer creer a los docentes que se puede integrar a los alumnos con discapacidad al proceso educativo sin haberles dado las herramientas. “Las autoridades nos imponen más obligaciones a nosotros como maestros y ellos quieren lavarse las manos en un deber que les corresponde a ellos.” (R16/EN: 3)

Para otros, la integración es una moda centrada en el discurso de los gobernantes para adecuarse a las nuevas exigencias en materia de derechos humanos. “Son puros discursos y son cosas copiadas de otros países, yo insisto en que es ahorrarse presupuesto.” (R10/EN: 5)³⁶.

Hacer una lectura de los dichos anteriores nos remite a dos aspectos que no podemos soslayar en el análisis. El primero radica en que a la falta de información y al desconocimiento de los principios de integración, los docentes hablan desde su realidad y desde su realidad se sitúan en un estado de abandono. Para ellos es cuestionable una reforma que no va aparejada de un acompañamiento que implique actualización y dotación de recursos y materiales. No basta en ese sentido, que se hagan las adecuaciones a la infraestructura, cuando se hacen.

Yo creo que va más de la mano con los maestros, porque aunque la escuela quiera decir que es incluyente, sólo por tener rampas o por tener instalaciones para ellos, eso no se queda ahí, sino va más a que los maestros, este, pues cuenten con la información de cómo trabajar con estos chicos. (R18/EN: 10)³⁷

Bajar la información sobre la integración en un primer momento y después sobre la inclusión a las secundarias no ha sido una preocupación primordial de las autoridades, sólo en contadas ocasiones se incluye el tema en los TGA (Talleres Generales de Actualización) que año con año se llevan a cabo en las secundarias del Distrito Federal.

El otro aspecto tiene que ver con un cuestionamiento a la integración como resultado de una legítima preocupación del Estado. Resulta sintomático que ningún entrevistado ha siquiera sugerido que la integración sea parte de una política educativa de manera que lo que proyectan es una desconfianza. La falta

³⁶ Entrevista. Directora de Telesecundaria.

³⁷ Entrevista. Maestro de inglés (PEDRO). Escuela “B”.

de atención al programa también es vista por los docentes como una forma de exclusión a los alumnos desde las autoridades, pues argumentan que mandarlos a la escuela regular y desentenderse del proceso implica un acto de exclusión. En ellos queda de manifiesto que las autoridades han limitado su actuar a establecer las reformas legales en la creencia de que con ello cumplen su papel.

Pues escrito en papel si están bien (las reformas referidas a la integración), si están bien porque incluso ya ahorita con las modificaciones de la Ley de educación, donde se habla de todo esto de los derechos humanos de que los pueblos indígenas tengan su educación...en su lengua y todo esto, pues también incluye a los grupos con Necesidades Educativas Especiales, ¿no?, habla de ciertos sectores, habla de los migrantes, de los niños con Necesidades Educativas Especiales y de sus derechos, ó sea en el papel está bien, sí yo pienso que sí nos llevaría a esa inclusión, pero siempre y cuando nos dotaran de esas herramientas de las que mencionamos antes. (R016/EN: 8)

No es pues suficiente la reforma, ni se resuelve el hecho en función de la voluntad de los docentes de asirse a ésta; el cambio, que no las reformas, exige atención institucional permanente y seguimiento por parte de las autoridades y por parte de los docentes, como afirma Crahay citado por Mercado (2007), “un proceso sutil y cualitativo que se produce a partir de la reflexión entre lo que se hace y lo que se puede hacer” (p. 36).

Una vez abordados estos dos aspectos referidos a la manera de mirar de los docentes, en primer lugar a la secundaria regular y en segundo lugar a la integración, es preciso, entonces plantear cómo el docente concibe a los alumnos con NEE, pues estos son finalmente en los que impacta no sólo su práctica sino todas las aristas de un programa con tantas deficiencias.

a) *El alumno enajenable*

El discurso cotidiano de los sujetos, si bien se proyecta inconsciente o conscientemente, nunca es inocente³⁸; en su haber arrastra y objetiva los sedimentos culturales e ideológicos que lo hacen posible. Así, en el decir se configuran aquellas concepciones presentes en el docente con respecto a su realidad, a su práctica y a los sujetos con los que interactúa. En este caso, hago hincapié en la idea de concebir al alumno con NEE como un sujeto enajenable. Es decir, un sujeto al cual aparta de su ámbito de competencia en función de que lo concibe como perteneciente a otro lugar. Es una paradoja en la cual el alumno está sin estar; permanece en el grupo regular, le son encomendadas algunas tareas básicas (hacer mandados, llevar cosas, etc.). Es sujeto de reportes o sanciones si su conducta lo amerita, es sujeto de apapachos y muestras de ternura en función de su personalidad. Puede ser sujeto de burlas o molestias por parte de alumnos y docente, en fin, es un hecho que con su sola presencia interactúa, pero la responsabilidad de su atención y educación pertenece a otros, abstractos (en función de proyectarlos como entidad, como institución o como especialistas situados en otro espacio y lugar) u objetivados (cuando se materializa en la figura del personal de USAER), que son quienes debieran hacerse cargo de él.

Abordar esta idea me exige hacer algunas precisiones con respecto al concepto de enajenación a fin de deslindarlo de la consideración marxista que es por mucho compleja y que no es mi intención involucrar en esta investigación. La enajenación desde el marxismo hace énfasis en un proceso socio histórico en la cual el individuo se extraña con respecto al trabajo y la producción, así el objeto producto del trabajo del obrero existe por sí, fuera del individuo, el cual no puede concebir como suyo este producto; al darse, por tanto, el proceso de enajenación, el obrero se cosifica, se enajena de su condición humana y pasa a ser un mero engranaje en la producción.

³⁸ Emilio Tenti, citado por Kaplan (2008), menciona que “[...] en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales” (p. 14).

El término enajenar, al cual me adscribo parte del sentido literal de la palabra, tiene que ver con el hecho de transmitir a alguien el dominio sobre algo o apartarse del trato que se tenía con alguien, sacar a algo de su ámbito de competencia. Es decir, el sujeto en el ejercicio de su práctica selecciona quiénes permanecen bajo su ámbito de competencia y quiénes, basado en diversos referentes, deben ser excluidos de este ámbito.

Es importante aclarar con respecto a esta definición que al hacerse mención de *algo* y no de alguien, se puede objetar que el alcance del término queda reducido a la cosa (susceptible de enajenarse dada su cualidad de poder ser propiedad de un dueño), lo enajenable por tanto se cosifica. Entonces, cabe la pregunta, sobre cómo significar al alumno con NEE como enajenable desde el punto de vista del docente sin que por ello se le atribuya el estatus de objeto. En no pocas etapas del desarrollo de la humanidad ha sido dado considerar no sólo los objetos como propiedad privada, sino también a las personas, sobre las cuales el poseedor ejerce poder y los determina desde el discurso como su propiedad (mis hijos, mi mujer, mi esposa, etc.). En este caso el sujeto poseído es establecido a su condición de cosa.

Para el caso de los sujetos escolares, es difícil pensar en términos de propiedad de alguien, pero sí en función de apropiación de ámbitos de competencia. Es decir, el maestro, desde la idea de la apropiación de los sujetos con los que trabaja, hace suyos a los alumnos en un sentido de pertenencia, no sólo se apropia de su práctica, sino que arroja para sí a los sujetos con los que trabaja. Menciona a los alumnos como *sus alumnos*, que sin ser objetos, pasan a formar parte de lo que concibe como suyo. Son sus alumnos, aglutinados en un grupo al cual se debe; sin embargo, no sucede lo mismo y del todo con los alumnos con NEE. Éstos, y lo veremos a detalle más adelante, desde su concepción son sujetos enajenables a los que él mismo establece fronteras que delimitan el espacio entre los que están dentro y los que quedan fuera del grupo. Ahora bien, se puede pensar que lo que sucede aquí es un mero acto de exclusión. Pensada la exclusión en la idea de un proceso de marginación consciente o inconsciente en

función de ciertas diferencias con respecto al sujeto excluido, en efecto, estamos ante una forma de exclusión. Sin embargo, en esta concepción, la exclusión del sujeto descentrado se da en función de que es posible excluirlo en la idea de que hay alguien más que debe hacerse cargo de él. Se concibe así al alumno con NEE como un sujeto enajenable que le compete a otro o a otros. Es entonces la enajenación un mecanismo de exclusión.

Pero, ¿cómo se proyecta de manera consciente o inconsciente esta concepción? El profesor de la escuela “A”, se refiere a los alumnos con NEE como “estos chicos”, “estos alumnos” o “estos muchachos”, mientras que cuando se refiere a los alumnos regulares los menciona como “el grupo”. Pero la construcción de fronteras simbólicas entre los *del grupo*, dotados de pertenencia desde el discurso mismo del docente y los otros, no queda ahí, se perfila en su discurso que los alumnos con NEE son pertenencia de otro; “donde yo trabajo hay varios de USAER” (R04/EN: 2)³⁹. Se objetiva entonces la idea de que el ámbito de competencia del docente son los alumnos regulares, mientras que los demás, aun cuando pertenezcan al grupo, salen de la consideración del docente y son asignados a USAER. Pero esta concepción se manifiesta de muchas formas y sintomáticamente se proyecta de continuo en las entrevistas, es importante entonces cuestionarse sobre qué subyace bajo esta idea presente en algunos docentes de la secundaria regular.

Explicar la situación, en tanto un constructo sedimentado, exige comprender por una parte el surgimiento de la educación especial, más que como espacio de segregación, como espacio simbólico construido expresamente para los individuos disgregados del centro, no educables en las escuelas para “normales” y por otra parte comprender de esta misma forma la configuración de la escuela secundaria.

La revolución industrial y la revolución francesa traen como resultado la construcción de la escuela en general con el fin de dotar a los individuos de las habilidades para operar social y económicamente. En esta idea aflora, por supuesto el contrato fundacional de la propia escuela, es decir, construir seres

³⁹ Entrevista. Maestro de matemáticas (ALI). Escuela “A”.

funcionales para los efectos requeridos por la sociedad, de manera que los sujetos discordantes con ésta deben salir del ámbito de competencia de la escuela y permanecer en espacios reservados para ellos. Así, en esta lógica se segregó a todas aquellas personas “que no respondían al común denominador esperado por la sociedad en diferentes momentos de la historia occidental” (Cortese y Ferrari, 2006, p. 29). Pero también la escuela de educación especial se constituye desde un contrato fundacional que oculta una ideología en la que el diferente no es compatible con los requerimientos sociales. La sociedad ve como un peligro al anormal, éste corre el riesgo de romper con el orden establecido, entonces intentará crear mecanismos de control que le permitan un sistema educativo paralelo en donde se mantiene y se trata la anormalidad. Sipes (2006) comenta que “ingresan a la escuela especial aquellos niños que tienen un déficit” (p. 39). Pero estos sistemas de educación paralela crean formas de pensar la educación dentro y fuera de ambos sistemas. Por una parte, el docente de educación regular se asume como el maestro formado para educar y enseñar a cierto tipo de alumnos centrados en una curva de Gauss, y por otra, el especialista que desde una mirada médica, basada en referentes de la psicología clínica, atiende a los considerados como descentrados.

Con respecto a la secundaria en México; vista desde la postura sociocultural, es una entidad histórica que en su cotidiano caminar arrastra el peso de su pasado y lo proyecta en el discurso de sus sujetos; explica en su presente las huellas de su pasado. “El presente de las instituciones educativas suele ser contradictorio y conflictivo, donde las posibilidades de ofrecer soluciones se obstaculizan. Es posible que algunas de estas situaciones conflictivas estén vinculadas a sus propios orígenes, a determinados acuerdos incumplidos o a mandatos desoídos” (Cortese y Ferrari; 2006, p. 18). Así, la situación de la exclusión de los alumnos con NEE en las escuelas secundarias en México, tiene que ver con el origen mismo de su fundación. Por supuesto que ésta responde a las demandas de una sociedad que en su contrato fundacional exige la construcción de individuos funcionales al Estado, en caso contrario, los individuos que no encajan en esta

categoría son dados de baja o simplemente no tienen cabida en el sistema educativo.

La escuela secundaria en su origen mismo explica la conformación de una identidad en la que está presente su respuesta al requerimiento social del momento. “Los objetivos de este nivel eran preparar al futuro ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal directo” (Sandoval, 2002, p. 41).

La secundaria, entonces, se piensa desde dos ángulos, como preparación para la preparatoria y como posibilidad para insertarse al mundo productivo (Sandoval, 2002). En ambos casos el discurso subyacente, determina quién puede o no llegar a este nivel; en el primero, el carácter organicista de las discapacidades establece hasta dónde puede llegar tal o cual alumno, de manera que si un alumno presenta problemas de aprendizaje, quizá el límite sea la primaria; en el segundo, la postura ideológica descalifica al individuo para el trabajo, por tanto, esta opción también le es negada. Así, el “discapacitado” no tiene cabida en la escuela regular. La escuela se perfila como el lugar donde se prepara a los iguales. Esta situación naturaliza en el docente la idea de que los diferentes le son ajenos a él, a la escuela y a la institución como tal. Enfocado en un trabajo rutinario y homogéneo, que si acaso le pervierte el orden y la disciplina de vez en cuando, se ve en la necesidad de lidiar con otras formas que le son ajenas y extrañas. Las endilga, por tanto, al especialista que debía hacer este trabajo.

Los que están allá, allá que se las arreglen los maestros que sí estudiaron (se refiere a los especialistas), pero también se vienen acá, cómo le voy a hacer yo o cómo le estoy haciendo, porque ya tenemos años con este tipo de niños aquí. (R16/EN: 14)

b) El alumno descentrado

Tan difícil ha sido para la humanidad desgajar del centro sus concepciones sobre muchos aspectos de la realidad que aun la ilustración con su razón no pudo sacudirse el yugo de pensarse desde una mirada única. Antes, Galileo sufrió

prisión domiciliaria perpetua por defender su teoría heliocéntrica contraria al geocentrismo, pensado y defendido desde la iglesia. Así, el tránsito de muchos siglos de civilización no termina de romper nuestras estructuras más profundas en las que pensamos el mundo a partir de una idea sociocultural dicotómica. En ésta lo aceptado social y moralmente corresponde al centro, mientras lo otro gira en la periferia en una amplia gama de concepciones difusas que lo nulifican, discriminan o excluyen. Existe el centro, erigido como orden, y existe la periferia sólo en la medida en que hace visible, como canon, al centro. Así, lo “anormal” se proyecta en función de lo “normal”, en relación siempre de otro que a los ojos de la sociedad cumple de ésta las expectativas que le permiten funcionar; mientras tanto, los otros, son supuestos e incluso llegan a suponerse a sí mismos como sujetos descentrados, se sitúan y los sitúan en estadios de minusvalía, discapacidad, locura, minoría de edad, etc.

Desde la postura de Heller (1987), en la construcción del sí mismo, el sujeto reproduce y produce prácticas y formas de ver al mundo. De manera que las concepciones que los individuos tienen con respecto al mundo, son concepciones construidas socialmente. Es por ello que, en consideración de que la escuela y por ende la secundaria es un espacio social, ésta no puede pensarse ajena a lo que acontece en su contexto. La escuela es un microcosmos en el que se proyectan las formas de un pensamiento construido por la sociedad. Por ello es que es muy importante plantear en este apartado, primero la concepción que construyo con respecto a la idea de centro en relación a las NEE, para en contraste pensar la idea de un alumno descentrado, siempre en función de las concepciones sociales del docente que impactan en su manera de mirar al alumno con NEE.

El centro tiene que ver con la naturalización de ciertas concepciones que hacen hincapié en características estándares de los individuos que conforman un cierto grupo social. Esta naturalización, resultado de posturas ideológicas dominantes en determinados momentos históricos se convierte en norma desde la que se piensa al mundo, de manera que todo aquello que queda fuera de esta norma es sujeto de exclusión. Pero si hablamos de norma, quienes quedan fuera de este centro

son los anormales “una identidad recortada sobre el fondo de una teoría general de la degeneración –que discurre entre la anomalía, la enfermedad y la teratología- entre la que se constituyó una justificación científica, moral y social a las técnicas de clasificación, identificación e intervención correctiva (con eje en la medicina y la pedagogía) y punitiva (con eje en la justicia)” (Almeida et al., 2009, p. 99). Ahora bien, la anormalidad en el sujeto se concibe en términos individuales, es decir, corresponde al sujeto como destino manifiesto la responsabilidad de su anormalidad “el Otro fue convencido de que está mal ser lo que es, fue persuadido para que deje de ser lo que es, fue manipulado minuciosamente para ir en pos de la pertenencia a lo Mismo. Un proceso que a la vez que naturalizó la normalización, instaló al otro como anormal” (Vallejos, 2009, p. 99). Este proceso, en su carácter de construcción sociohistórica permea a la sociedad y aunque no siempre se hace patente desde un pensamiento consciente, sí se proyecta en acciones y discursos. En palabras de Almeida (2009); “cumple dos condiciones: a) consiste en maneras de obrar, de pensar y de sentir, es decir, tiene existencia objetiva e independiente de ellos y b) posee capacidad coercitiva sobre las conciencias individuales, las que no pueden escapar a esa coacción.” (p. 102).

El punto de este preámbulo radica entonces en la concepción que el docente tiene sobre el alumno con NEE y que lo ubica como sujeto descentrado en relación con un modelo que él mismo cree correcto y que ha permeado desde los constructos sociales, sin embargo, cabe entonces la pregunta sobre el por qué no manejar meramente la idea de pensar al alumno con NEE como un sujeto anormal. En efecto, en el discurso aparece la idea de que el alumno con NEE no es un alumno normal; sin embargo, el docente se encuentra en un tránsito de conceptos e ideas que no termina de aterrizar y de objetivar y que le complejizan la forma de nombrarlo o pensarlo, de manera que los proyecta en un discurso ambiguo como diferentes, ajenos a los grupos normales, especiales, discapacitados, ajenos al currículum, como sujetos irrecuperables, incapaces, inoperantes. Cifra este discurso en sus referentes desde lo cotidiano, fundamentados en relación con el “normal” con el que ha creído trabajar en una negación de la diversidad y al cual ha situado como el centro.

El anormal

Dije anteriormente que el docente se debate en un discurso difuso en el que es complicado traspasar el umbral de lo que por años ha concebido como la normalidad. Sabe que referirse al alumno con NEE como anormal es incorrecto, pero al mismo tiempo en su construcción discursiva no encuentra cómo referirse a un sujeto que por diversas circunstancias considera alejado del centro. Es pues, significativo que durante una entrevista a un profesor de la escuela “A”, aparecen con mucho cuidado las referencias a los alumnos con NEE. Explica su experiencia de trabajo y de cómo ha intentado hacer una labor de integración con “estos chicos”, “estos niños”, “estos jóvenes”, “estos muchachos”. No los menciona en ningún momento como alumnos con NEE y tampoco se refiere a ellos directamente como “anormales”, sin embargo; cuando se refiere a los alumnos regulares los tipifica como pertenecientes a los grupos normales:

Nosotros para atender a esta necesidad de estos jóvenes pedimos que se hicieran grupos de puros estudiantes con NEE. Que la SEP no está de acuerdo en esto, porque dice que es una manera de marginarlos y nosotros pensamos que es al revés, ¿Por qué? Porque cuando están inmersos en un grupo normal pues entonces nosotros preparamos clase para un grupo sin necesidades y ya nos avocamos a los planes y programas y entonces ahí sí pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás.
(R04/EN: 3)

Una profesora, menciona respecto de la evaluación de uno de sus alumnos, “yo no lo voy a evaluar igual que a un niño normal (R17/EN: 18)⁴⁰. Subyace entonces, aunque no se menciona directamente, que el alumno con NEE es un sujeto inserto en un grupo de normales, al cual desde ese mismo momento se le nulifica la pertenencia. Pero si él no corresponde al centro, ¿qué parte del proceso le corresponde y dónde se sitúa desde la mirada del docente?

He aquí la otra concepción que deriva de esta manera de mirar y que al final impacta en la práctica del docente: el alumno con NEE, es visto como el sujeto excluido del currículum. La clase se prepara para un grupo “sin necesidades”, es

⁴⁰ Entrevista. Profesora de Ciencias. Escuela “A”. Sala de maestros. Profesora universitaria.

decir; todos aquellos alumnos que han pasado los filtros institucionales de educabilidad y que llegan a la secundaria con determinado capital que hace que los docentes piensen su práctica en términos de homogeneidad. Los planes y programas de la secundaria han sido estructurados en función de la llegada de ciertos sujetos de los cuales se espera hayan transitado ciertas etapas y hayan alcanzado un *quantum* estándar de madurez, conocimientos y habilidades. Éstos si bien es cierto presentan ciertas alteraciones, permanecen dentro de los límites de la campana de Gauss, establecidos desde los referentes que el docente ha constituido en el ejercicio de su labor. Hay, por tanto, en el aula un sujeto normal destinatario del currículum y otro con el que hay que sortear lo cotidiano como se pueda:

Realmente es muy poco el trabajo que yo realizo con ellos, muy poco porque así como este niño que escribe lento, la otra a lo mejor escribe rápido, pero tiene problemas auditivos, o sea, la verdad no puedo trabajar al parejo como con todos los demás, entonces se van quedando, la verdad, se van quedando, yo lo único que hago es a lo mejor [...] si hay un texto se lo doy y, transcríbanlo. (R28/EN: 8)⁴¹

Entonces el alumno con NEE es el gran ausente en el abordaje del currículum, para él habrá actividades como: iluminar, recortar, pegar, hacer copias (si es que sabe escribir), leer historias (cuando sabe leer), hacer planas, llenar crucigramas, hacer numeraciones, etc.

El diferente

Reconocer al alumno con NEE como diferente no es lo mismo que reconocerlo en su diversidad. La diversidad implica mirarlo como idéntico sólo a sí, sin referencia con respecto a los considerados normales. Pensarlo como diferente se convierte en objeto de análisis cuando, en el discurso, la diferencia se piensa en relación

⁴¹ Entrevista. Profesora de Aprender a Aprender (materia incorporada al currículum en el Plan de estudios 2006). Escuela “C”. Salón de clases.

con un centro de referencia. “Por lógica no son como todos los demás” (R06/EN: 4)⁴² como lo manifiesta la maestra de español de la Escuela “A”.

Tres elementos son dignos de analizarse en esta frase: a) La idea de “no son como todos los demás”, refiere no sólo un destino manifiesto de la condición de discapacidad del sujeto, sino que cierra la posibilidad de que ese mismo sujeto, alejado del centro, pueda ser un sujeto educable pues está marcado de origen por un orden biológico que lo determina, como lo menciona Almeida (2009), “El orden de lo biológico se presenta como algo que está ahí, que es parte de la naturaleza y con lo cual no se puede lidiar, por lo tanto, la discapacidad es el déficit, es aquella falla en ese otro que lo excede y nos excede en las posibilidades de pensarlo de otro modo, porque lo natural se presenta como inamovible, como orden establecido por fuera de lo social y cultural.” (p. 61), b) La idea de “lógica”, remite al sentido común enraizado en el docente desde donde catapulta sus consideraciones. Tipifica a los alumnos desde un silogismo que predestina (si A+B, entonces C). c) El alumno con NEE en relación con los “demás”; los demás en este caso son el grueso del grupo, por consiguiente, hay una separación tácita. Pero todo establecimiento de fronteras no se limita al discurso, éste sólo proyecta en el decir, síntomas de una realidad. El profesor asume que los demás son su responsabilidad y sobre ellos es que estructura su práctica; luego, el alumno no regular recibirá los residuos de una práctica; si hay tiempo se revisa, si el grupo lo permite, si no se está muy ocupado.

Quando están inmersos en un grupo normal pues entonces nosotros preparamos clase para un grupo sin necesidades y ya nos avocamos a los planes y programas y entonces ahí sí pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás.”
(R04/EN: 3)

Finalmente, es importante manifestar que los demás, son la mayoría manifiesta en el “todos”, sitúa, por tanto, al alumno en condición de minoría. El estatus como sujeto minoritario dentro de un universo establecido como homogéneo trae, en consecuencia, aparejadas prácticas de exclusión y de discriminación. La

⁴² Entrevista. Profesora de español. Escuela “B”. Sala de maestros.

consecuencia es que el alumno deberá cargar con las complicaciones que genera su doble condición de diferente y minoritario en relación con el grupo.

¿Niño o alumno con NEE?

La tutela del discapacitado por el Estado pasa necesariamente, entre otras razones de orden ideológico, por la configuración que se tiene de él de situarlo como un sujeto en minoría de edad. La minoría de edad nos remite al ser incapaz de constituirse como sujeto pleno dentro de la sociedad, el ciudadano sólo es tal después de cumplir con la mayoría de edad y de demostrar bajo ciertos parámetros sociales que es capaz de funcionar en sociedad. En algunos discursos sobre los alumnos con NEE parece configurarse la idea de situarlos no en minoría de edad, pues en secundaria, ambos; regulares y no regulares se encuentran en esta condición, pero sí parece muy común referirse a los segundos como “niños con NEE”. Si bien es cierto que algunos maestros siguen llamando niños a los alumnos, los cuales transitan de la pubertad a la adolescencia durante su estancia en la secundaria, si resulta interesante ver cómo otros más hacen una distinción cuando se refieren a los unos y a los otros. La idea de alumno nos permite pensar en un sujeto en proceso de escolarización, inserto en una institución e inmerso en el abordaje de un currículum. Pensarlo como niño, remite en primer lugar a un sujeto prepúber, pero además, lo estaciona en su condición infantil y con ello las consideraciones construidas socialmente con respecto a él; su escolarización se define en función de las emociones que como “niño” suele despertar en el docente; amor, ternura, cariño.

Ahora bien, dentro de esta configuración de concepciones con respecto a los alumnos con NEE, que los ubica como alumnos descentrados a los ojos de algunos docentes, se construyen prácticas que necesariamente nos llevan a pensar en una exclusión dentro de la integración.

La escuela pensada como entidad homogénea se perfila en el docente con toda su fuerza, éste establece prioridades; decide si atiende a un grupo de cuarenta

alumnos que le reclaman atención o atiende a una minoría de alumnos tipificados a los cuales poco futuro se les augura en el mundo de la escolarización. En función también de una idea de tolerancia puede disponer que este alumno, diferente a los demás, pueda estar en su grupo siempre y cuando no altere el contrato pedagógico que ha establecido con el grupo. La exclusión, entonces no opera con oposiciones férreas contra la integración, el alumno se excluye por otros mecanismos, su presencia en la escuela puede ser una prueba de resistencia en la que la inanición hace el trabajo del desgaste. “La fuerza del discurso social dominante deviene justamente de que no arma oposiciones francas: opera desde el desconocimiento del sujeto o de la institución que lo encarna” (Filodoro, 2006, p. 54).

c) El alumno, responsable de su integración

Durante una entrevista con una profesora de español de la secundaria “A”, ésta manifiesta que en su grupo hay tres alumnos con NEE. De éstos, dos (hombres) tienen problemas de psicomotricidad y una tiene problemas de lento aprendizaje y en palabras de la maestra, de autoestima como consecuencia de que la madre no le permite actuar con independencia, por lo que la alumna se ha vuelto muy dependiente y poco participativa. De los dos alumnos, menciona el trabajo que realiza con uno de ellos; Andrés (Sin precisar el problema de Andrés, la docente manifiesta que tiene problemas de movilidad en las dos piernas; de manera que camina con lentitud, tiene estrabismo y problemas de autoestima y aprendizaje). Con Andrés la docente refiere que ha trabajado desde que éste llegó al grupo. Comenta la primera vez que lo vio en el grupo. Sus sentimientos fueron de angustia, enojo y sólo pensó: “¡Qué valor!” (R06/EN)⁴³. Esto a raíz de que lo vio caminar entre las filas con mucho esfuerzo hacia su escritorio. Refiere que a partir de que ese momento decidió que Andrés era un reto y por lo tanto tenía que trabajar con él. Buscó información bibliográfica, especialmente sobre neurolingüística, algo que ella había trabajado antes. Recibió apoyo de la anterior

⁴³ Entrevista. Maestra de español (JIMENA). Escuela “A”. Sala de maestros. Profesora principiante.

maestra de lenguaje de USAER y comenzó, primero por adaptar su plan de trabajo, “tuve que adaptar mi programa, mi plan y programa de estudio, obviamente primero lo adaptas para treinta y tantos niños, después lo tienes que adaptar para uno solo”. (R06/EN: 2). Acto seguido comenzó el trabajo con Andrés. Trabajó desde su autoestima y platicó con el grupo con el fin de lograr que pudieran ver a Andrés como uno más. Dentro del trabajo que hizo, refiere que habló con la mamá, la cual comentó que ya estaba cansada de él y que ya no lo quería en la casa. Sintió tristeza y desde ese momento asumió el compromiso de trabajar con el alumno. “Me dio mucha tristeza, y dije: por lo menos el tiempo que pase Andrés aquí, y más en mi materia, que esté a gusto, que esté feliz, mínimo en mi materia de español” (R06/EN: 10). Una de las estrategias que implementó para el trabajo fue sentarlo junto a ella, cerca del escritorio. Andrés avanzó notablemente y logró salvar el año. Ahora bien, durante el desarrollo de la misma entrevista, el caso de Andrés brota en cada momento, sin embargo, cuando pregunto qué fue de los otros alumnos (Omar y Griselda). Plantea las problemáticas de la siguiente manera:

Ma. Ay, claro, claro que lo van comprendiendo, ¿por qué?, porque ahorita ya están comparando a Andrés con Omar, como Omar se fue en el olvido, yo lo quise jalar y no se dejó, no se dejó.

Is. ¿Y qué pasó con Omar?

Ma. Se quedó en el olvido... Vino su mamá-

Is. ¿Por qué no se dejó?

Ma. Porque, prefirió el desastre; él de plano me dijo: yo no necesito, yo puedo. Andrés no me dijo, ayúdame, tampoco, pero él como que cedió un poquito más.

Is. ¿Y, y la otra niña?

Ma. Griselda, Griselda tiene un problema de, ¿cómo se llama?, le dan ataques epilépticos, pero Griselda ahorita está por los suelos; tuvo un problema en el salón, en ese mismo salón, que la tienen ahorita según con la “ley del hielo”, porque se peleó con una niña, una niña la golpeó. (R06/EN: 12)

Con respecto al caso de Andrés, expresa que “él además se prestó al cambio” (R06/EN: 4). Prestarse al cambio implica situar al alumno como responsable de su integración, como responsable de decidir si se adapta a las estrategias e intentos del maestro de hacer un trabajo de integración o de lo contrario define su estadía en el grupo como un sujeto que interactúa con sus compañeros pero que se mantiene al margen del currículum. Pero esta consideración de situar al alumno como responsable de su integración tiene implicaciones relacionadas con las emociones y valoraciones que hace con respecto al alumno. Ella misma hace un balance entre Andrés y Griselda.

Yo creo que Andrés tiene más problemas a largo plazo, Andrés, porque Griselda, como sea tiene a sus padres; su mamá la adora. Y Andrés además de su problema físico, su mamá ya no quiere saber de él, ya se cansó de él. Yo creo que eso también me orilló a ayudar más a Andrés. (R06/EN: 13)

En esta situación se presentan dos alumnos; Omar, quien no permite la integración y se convierte en un alumno con problemas de conducta y Griselda, la que es excluida en función de que cuenta con el cariño y el apoyo de los padres. Andrés por otra parte, cumple con dos circunstancias que le permiten ser considerado: se presta al cambio y es visto en situación de minusvalía e indefensión (por el abandono de la madre). Se toma la decisión de integrar a un alumno en función de referentes que tienen que ver con su propia concepción del alumno, pero en esta toma de decisiones, se podría pensar que se permite la integración desde la construcción de la autonomía de cada alumno en función del respeto a sus intereses y deseos, de manera que el alumno que quiera integrarse lo puede hacer y el que no es respetado en su decisión. Esta idea no parece ser la razón, sin embargo, lo que queda claro es que la docente abdica de su papel de buscar ser ella quien establezca los mecanismos de la interacción y del trabajo pedagógico.

Pero la responsabilidad de integración que recae en el alumno es leída por el docente desde referentes que tienen que ver con su comportamiento. Éste y la empatía que logren establecer los alumnos con los docentes serán determinantes

para que se inicie un trabajo de integración o sea excluido. En el caso de la Escuela “B”, un profesor principiante de inglés (Pedro) ha hecho un trabajo interesante de integración con Toño, un alumno de primer año con retraso mental, incontinencia, problemas de lateralidad y de lenguaje. Desde que Pedro se da cuenta de Toño, decide trabajar con él y de manera informal, con apoyo de USAER, logra establecer estrategias de trabajo que le permitan integrarlo a las actividades grupales. En este mismo grupo, sin embargo, hay otro alumno que presenta, a decir del profesor Pedro, “un grado de retraso”. Durante la entrevista hace una comparación entre ambos, Toño era⁴⁴ “muy pasivo y no salía de su lugar” (R26/EN: 4)⁴⁵. Por otra parte, Misael, hiperactivo, no aparece mucho en la entrevista, el maestro se remite frecuentemente a su trabajo con Toño, Misael parece borrarse del contexto. Al final me doy cuenta que el trabajo ha quedado focalizado en Toño.

Misael..., con los dos me llevé muy bien, con los dos chicos, pero eran como lados contrastantes, porque Misael sí a veces se portaba un poco grosero, más llevado con sus compañeros, y Toño no, y entre ellos había una competencia. (R026/EN: 4)

Cabe entonces la pregunta sobre qué determina que el docente decida integrar o no a los alumnos con NEE. Desde lo que hemos visto se perfila la idea de que integra a los alumnos en razón de referentes que tienen que ver con valoraciones que él mismo hace en función de sus propias emociones, estados de ánimo, empatía, comportamiento del alumno, etc. Así, toma decisiones que integran o excluyen, pero aun cuando los referentes con respecto a la integración del alumno son dados desde sus subjetividades, en su concepción; un alumno no se integra porque decidió por el desastre y se alejó de la oportunidad que se le brindó de trabajar con él, tuvo una mala conducta que le ocasionó no acercarse al grupo, se le ponía a trabajar en equipo pero no quería hacer nada y por lo tanto reprobó la materia, no entrega nada, no lleva los cuadernos, no quiere trabajar. En este cúmulo de situaciones aparece la idea de que al final la responsabilidad de integrarse recae en el adolescente.

⁴⁴ Toño murió en el transcurso de esta investigación.

⁴⁵ Entrevista. Profesor de inglés (PEDRO). Secundaria “B”. Profesor principiante con dos años de servicio. Sala de maestros.

En una observación de la clase de matemáticas de la escuela “A” (R29/OB)⁴⁶, el maestro Ramón comienza su sesión; plantea el tema, explica y escribe los ejercicios en el pizarrón, da tiempo a los alumnos para que terminen, una vez hechos los ejercicios, los alumnos van a su escritorio para que les revise, califique o corrija según sea el caso. En ese grupo hay una alumna (Nidia) y un alumno (Jorge) con NEE. Jorge tiene déficit de atención con hiperactividad, mientras que Nidia presenta retraso mental leve. El maestro me ha comentado que la niña no pasa de un manejo básico de las operaciones y que no “dará más”. Durante el inicio de la clase, Jorge se levanta de su asiento, juega y platica con otros alumnos, se cambia de lugar, va al lugar de Nidia y platica con ella, se sienta en el piso. Todas estas actitudes del alumno parecen pasar desapercibidas para Ramón, quien tiene puesta la mirada en el trabajo grupal. Con respecto a Nidia, se encuentra sentada en la primera banca de la tercera fila. Cuando el maestro pide que se acerquen para entregar sus ejercicios se acerca, sonrío y entrega el cuaderno, éste lo revisa, le hace algunas correcciones y se lo regresa; me comenta en voz baja que ella “no dará más”. En lo que dura la clase no observo que haga adecuaciones a la gestión de la clase en función de estos dos alumnos, ni siquiera que haga una llamada de atención para lo que hace Jorge. A la Nidia le revisa su cuaderno pero es ella quien toma la iniciativa de acercarse a él. Mientras que Jorge es excluido de la clase.

Con respecto a esta idea de la integración como responsabilidad del propio alumno, otro profesor afirma que el alumno debe quitarse las limitaciones desde casa “Si el alumno no vence las limitaciones desde casa el maestro no lo apoya” porque de lo contrario, los maestros “sólo ven niños *guerrosos*” (R15/EN: 6)⁴⁷. Esta situación hace pensar en el adagio de que cuando el alumno está preparado, el maestro aparece.

La posibilidad de que el maestro excluya al alumno en función de un posible respeto a su autonomía no se sustenta. Por un lado, en los tres casos citados, hay

⁴⁶ Observación. Profesor de matemáticas (RAMÓN). Profesor no normalista con 25 años de servicio. Secundaria “A”. Salón de clases segundo “F”.

⁴⁷ Entrevista Profesor de historia (ROBERTO). Profesor con 17 años de servicio, normalista. Escuela “A”. sala de maestros. Registro ampliado a partir de notas de campo. No se usó grabadora.

un reconocimiento por parte de los entrevistados de que los alumnos presentan alguna forma de discapacidad intelectual, por otra parte, reconocen tácitamente que los alumnos pueden tomar conscientemente la decisión de integrarse o no al proceso de trabajo. Más que una idea sustentada en el respeto, parece ser el hecho de que la decisión de integrarlos tiene que ver con cuestiones de afectividad, retos personales, capacidades, habilidades y saberes docentes aun cuando en el discurso el alumno es quien decide incluirse o excluirse.

Es importante manifestar, como explico en el anterior apartado, que la idea de la integración está pensada desde un centro, el alumno debe integrarse a lo ya establecido. Sin embargo, aun cuando ésta tiene fuerte raigambre en posturas ideológicas que no la exculpan de concebir la idea desde un centro de normalidad, implica no sólo situar al alumno en el salón de clases, mínimamente exige un proceso pedagógico de acercamiento al currículum, convivencia con el grupo y de involucramiento en las actividades.

d) El alumno como presencia amenazante

Los docentes de la escuela secundaria son sujetos que viven una realidad y en un contexto completamente diferente que los de la primaria. El docente en secundaria vive la particularidad misma del nivel, la secundaria urbana además le presenta características propias con las que ha tenido que lidiar para sobrevivir. Los maestros de escuelas secundarias diurnas en el Distrito Federal (algunos egresados de las diversas instituciones de estudios superiores y otros de las normales superiores), son actores que hasta antes del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes implementado en 2008 mediante un acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) arribaban a la secundaria mediante diversos mecanismos. A los egresados de las diferentes normales superiores se les asignaba una plaza inicial de 19 horas en interinato ilimitado (Clave 95), misma

que a los seis meses se podía basificar⁴⁸. Esto daba certeza laboral, mas no la seguridad económica. Alcanzar niveles dignos de estabilidad económica obliga al docente acumular horas de trabajo en este o en otro nivel. El proceso, desgastante y en cierto sentido estresante, obliga a establecer buenas relaciones ya sea con los directores, a fin de asegurar ser propuestos para nuevas horas, con los mandos de la SEP o con la parte sindical. Por su parte, los egresados de las instituciones de educación superior, llegan a las escuelas por recomendaciones, “palancas”, apoyados por el sindicato, por la parte oficial o por los mismos directores que los proponen. Éstos, a diferencia de los primeros, no siempre cuentan con una plaza inicial de 19 horas; deben construir, por tanto, las relaciones que les permitan lograr incrementos de horas. Algunos inician su labor hasta con cuatro o cinco horas a la semana. Las circunstancias de esta realidad implican la constitución de los llamados “maestros taxi”; quienes en ocasiones tienen horas distribuidas hasta en tres diferentes escuelas y deben moverse de una a otra apresuradamente. Por otra parte, la Carrera Magisterial⁴⁹ es el mecanismo para avanzar en el escalafón horizontal en el cual, si es que se logra incorporar o promocionar, asegura un sobresueldo. Por ello es que muchos optan por la Carrera Magisterial como la opción de mejorar condiciones económicas, sin embargo, no todos pueden aspirar a su ingreso, pues ello implica una serie de requisitos como: inscribirse en el proceso, tener una plaza inicial de 19 horas, tener cierto tiempo de antigüedad, tomar cursos, presentar exámenes, ser evaluados en su desempeño y a través de sus alumnos.

Pero las presiones para los docentes en secundaria no son sólo de orden laboral; impactan sobre ellos, las exigencias de los padres de familia, los requerimientos institucionales, las reformas a las cuales se adaptan desde sus referentes y las asumen o las rechazan, el trabajo con adolescentes urbanos con sus complejidades y problemáticas, la organización escolar, en algunos casos grupos saturados (hasta con 50 alumnos en algunas escuelas); la propia población con la

⁴⁸ Proceso normativo que implica la asignación de la plaza en titularidad al docente.

⁴⁹ El Programa Nacional de Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial 2011 (p. 7).

que trabajan, problemas de conducta de los alumnos, la asunción y el manejo de currículum y la propia dinámica cultural establecida desde la particularidad de cada secundaria.

En medio de esta realidad es que llegan los alumnos con NEE a ocupar sus espacios en las escuelas secundarias del Distrito Federal. Los docentes por tanto comienzan su periplo con ellos, incluyen o excluyen, toman posición y decisiones con respecto a ellos, pero también construyen maneras de mirarlos desde sus referentes y realidades; así, para muchos la llegada se convierte en una presencia amenazante susceptible de afectar sus prácticas, alterar al grupo o afectar su estabilidad laboral.

La construcción de la práctica también se da con base en la experiencia cotidiana, el trabajo diario si bien es cierto es resultado de una reflexión continua, tiene visos de una experiencia construida aún antes de que el maestro esté en los grupos; recoge a través de su vida, primero como estudiante y después como docente experiencias que han de funcionarle en su práctica diaria. De manera que reproduce prácticas, produce paulatinamente modificaciones que han de hacer que su trabajo funcione mejor, pero siempre dentro de ciertos márgenes que ha establecido. Este conocimiento cultural subyacente en la escuela implica que el sujeto no tenga que aprender cada día cómo ser maestro, asegura entonces economizar las acciones en función de la práctica. Pues bien, este mismo estado de las cosas da al docente cierta estabilidad, cierta costumbre sobre lo que debe hacer en el día a día. La reproducción de estos saberes se da en la creencia de trabajar con grupos homogéneos con los cuales es posible el abordaje del currículum sin necesidad de hacer grandes adecuaciones. La llegada de alumnos con NEE tiende a verse como una ruptura en este acostumbrado aunque artificial equilibrio.

El cumplimiento de los contenidos en tiempos establecidos se convierte en otro motivo de tensión. Aun cuando se habla de un currículum flexible, hay quienes buscan, ya sea desde su disposición personal o desde las presiones de la propia secundaria, cumplir con las metas establecidas al inicio del curso. Esto equivale a

trabajar en tiempos probados, a los que se ha acostumbrado. Al tener al alumno con NEE en el grupo, una de las amenazas es que el propio docente deba retrasar sus tiempos a la espera del alumno. Su presencia entonces amenaza la regularidad construida por el docente; “los ritmos que tenemos aquí, sí tendrían que ser ritmos diferentes” (R11/EN: 6)⁵⁰.

Como dije anteriormente, en su caminar por la secundaria, los profesores han construido formas de trabajo que les funcionan, maneras de trabajar con grupos que consideran homogéneos y con los que tienen experiencia. Uno diferente en el salón amenaza la estabilidad, “Sentía que iba a distraer al grupo” (R15/EN: 7). Distraer al grupo implica la alteración del orden establecido ya sea desde las acciones del alumno (cualesquiera que sean), de su sola presencia o desde los procesos del trabajo. De cualquier manera su presencia exige del docente más trabajo y modificar radicalmente la gestión que le pudiera haber dado resultados.

En este ciclo escolar para mí fue más trabajo que en los anteriores, por la misma problemática que tenía el grupo: indisciplina, falta de valores, este, no comunicación con padres, etc., etc., entonces el contrarrestar todo eso, y el contrarrestar la situación de los niños de NE, se vuelve un caos en el sentido de que tienes que englobar todo para que te funcione de acuerdo a lo que tú tengas planeado”. (R17/EN: 16)

Otra maestra dice: “La verdad es que no sé qué pasa. Mire maestro he tenido niños así en otras escuelas pero aquí hay muchos, hay casi cuatro en cada salón”. (R23/OB: 7)⁵¹. Pero el sujeto descentrado; en palabras de Foucault (1999), el monstruo, el delincuente, el loco, representa también una amenaza en función de dos factores; uno tiene que ver en que por **diversos factores** (ya sea por problemas de retraso, de hiperactividad, etc.), no se someta a la autoridad y otro, en que siempre hay el peligro de que contamine o su ejemplo sea seguido por el resto del grupo. Así, por ejemplo, el hereje es quemado en la hoguera porque, tiene la osadía de no someterse a los mandatos religiosos en turno y porque corre el peligro de influir en los demás.

⁵⁰ Profesor de Dibujo Técnico. Escuela “A”. Salón de Dibujo Técnico.

⁵¹ Observación. Profesora de Español (ROCÍO). Maestra universitaria. Escuela “A”. Salón de clases del grupo segundo “C”.

Por otra parte, en secundaria, como en otros niveles, el profesor está acostumbrado a mandar, su gestión se funda en un principio de autoridad en la que él prescribe y el alumno obedece y aplica. El alumno hace porque se le ordena qué debe hacer. Por lo tanto el alumno que no hace nada representa una amenaza para la autoridad. “Yo creo que el docente se siente agredido porque el alumno no le responde” (R24/EN: 4)⁵². El conflicto aparece no sólo cuando el Otro manifiesta una conducta que altere la disciplina grupal, se presente también cuando ese Otro no genera la respuesta esperada a las enseñanzas⁵³. La alteración al orden está dada desde un status de pasividad frente a los métodos que en probadas ocasiones y para el grueso del grupo han dado resultados. En este sentido, más que buscar una modificación de la práctica, proyecta al Otro como un sujeto transgresor, pues lo “normal” es que el sujeto en la escuela responda al mentor. El temor del docente es que esta falta de respuesta pueda verse por los demás como desacato, esta situación en ambientes donde la disciplina y conducta grupal se tornan importantes y determinantes para el desarrollo de la clase, hace apremiante que el docente adecue no sólo su práctica sino su discurso, busque soluciones y medios para hacer valer su autoridad. Muchas veces se subsana con una buena conducta del alumno con NEE. Entonces el argumento es: “no me da lata, lo voy a apoyar, no lo repruebo” (R08/EN: 14). Obligaré, sin embargo, construir un discurso para explicar al resto del grupo por qué tal o cuales alumnos no trabajan en clase y cuáles son los fundamentos para que aún sin trabajar al ritmo de los demás o sin trabajar en absoluto, puedan aprobar la asignatura. Pero esta explicación no se queda en el grupo. Pende sobre los docentes la presión de los padres de familia quienes, ajenos a la dinámica de la escuela y ante el desconocimiento de las reformas, comparan las evaluaciones de los alumnos, exigen trato igualitario, equidad y buscan sacar el mejor partido para sus hijos.

Pero está también latente en la idea del docente que el alumno con NEE contagie al grupo.

⁵² Entrevista. Maestra de Formación Cívica y Ética (ZOILA). Profesora universitaria con 25 años de servicio. Escuela “B”.

⁵³ Desde la postura conductista se mantiene la idea de que hay un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente enseña y en consecuencia el alumno aprende; la realidad no siempre es así.

Haz de cuenta que la situación se va contagiando y ya no solo los niños que tienen Necesidades Educativas Especiales dejan de hacer las cosas, sino que también los, digamos los alumnos regulares, empiezan también a tomar actitudes parecidas a los niños que tienen esa problemática. (R16/EN: 12)

La otra amenaza que representa para el docente la presencia del alumno con NEE en el aula tiene que ver con la cuestión laboral y su interés de ascender en el escalafón horizontal. Al cúmulo de presiones que los docentes tienen se añaden las evaluaciones estandarizadas (Examen de Carrera Magisterial, en un inicio y ENLACE⁵⁴ en los últimos años) por las que tienen que pasar y que pueden determinar su incorporación o promoción en Carrera Magisterial. El alumno con NEE representa la posibilidad de que el docente vea afectada su puntuación en los resultados que está buscando. El mal desempeño que pueda tener en una prueba estandarizada puede determinar el futuro económico de su maestro y aunque hay mecanismos⁵⁵ aplicables en estos casos no siempre son considerados, por las altas cargas de trabajo burocrático que representan o porque simplemente los desconocen.

Durante los exámenes para Carrera Magisterial (ahora evaluada con ENLACE), suele darse la situación que se prepare a los alumnos para enfrentar con éxito este examen en el entendido que el éxito o fracaso de éstos irremediamente queda ligado al éxito del profesor en cuanto a sus aspiraciones monetarias. ¿Pero qué sucede aquí con los alumnos con NEE?

Is. Pero, por ejemplo, ¿cómo enfrenta Flor un examen de ENLACE que la va a evaluar, que le va a dar puntaje para Carrera Magisterial, cuando en un grupo tiene niños con Necesidades Educativas Especiales?

Ma. Exacto, ahí como que ya, pus ya los puntos que pierda por él, ni modo. Ajá, o sea, yo voy darles exámenes ensayo a mis alumnos, porque lo he hecho en otros casos, este año también lo hice, yo les aplico examen ensayo a mis alumnos, lo revisamos, pero yo no me enfoco a ese alumno que tiene necesidades, la verdad es que lo poco que él pueda

⁵⁴ A partir del 2009, los resultados de esta prueba se consideran para evaluar el factor de Aprovechamiento Escolar para Carrera Magisterial. Aplicado a los alumnos de Primaria y Secundaria, principalmente en las áreas de español, matemáticas (y una asignatura que se rota cada año: Ciencias 2008, Formación Cívica y Ética 2009, Historia 2010, geografía 2011 y Ciencias 2012).

⁵⁵ A los docentes que laboran en la Primera Vertiente de la educación básica regular y que obtengan logros con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se les otorgará un Puntaje Adicional de hasta 10 puntos, el cual sumado a lo obtenido en Aprovechamiento Escolar, no deberá rebasar los 50 puntos asignados al factor.

contestar y ya, ya sé que por él va a bajar mi puntuación y ni modo y también sé que te dan puntos extras, por tener, en bueno eso en carrera magisterial, en ENLACE ya sabes que te van a dar menos puntuación, a tu grupo, a tu escuela, por esos niños, pero no se nos permite que alguna maestra suba a apoyar a ese alumno⁵⁶ cuando debiera de ser, ¿no? (R16/EN: 8).

Como consecuencia de esta situación es que en algunos casos y con acuerdo de los directores, a quienes por sus propios intereses con respecto a su escalafón horizontal en Carrera Magisterial o por el prestigio propio de la escuela es que durante las pruebas estandarizadas, los alumnos con NEE son apartados de los grupos y marginados de esta evaluación. En estos casos, son llevados a la biblioteca o se les asigna un lugar en donde realizan actividades para pasar el tiempo en tanto sus compañeros presentan las pruebas. En algunos casos con antelación se les pide y convence, a veces de manera sutil, otras de manera directa, a los padres de familia que el día de la prueba no es necesario que lleven a sus hijos a la escuela. Esto asegura una evaluación en la que la baja puntuación que pudieran tener estos alumnos no promedie con el resto del grupo. Un profesor comenta con respecto a lo que se estila en algunos casos y desde los cuales, a su juicio, se excluye al alumno con NEE.

Lo que se aplicaba era decirles: no vengan, no te presentes este día porque si no nos vas a afectar en el promedio de la escuela, entonces yo creo que desde ahí no hay un algo incluyente. (R18/EN: 11)

En conclusión, el docente concibe al alumno con NEE como amenaza a su autoridad, a sus proyecciones y planes de trabajo, al orden establecido en el salón de clases, a sus intereses laborales y a su prestigio dentro de la comunidad escolar. Ante el desconocimiento de estrategias, saberes y normatividad que le permitan abordar la integración no como amenaza sino como oportunidad, busca tácticas que en no pocos momentos sitúan al alumno en el borde de la exclusión.

⁵⁶ En el Manual para el Coordinador del Aplicación de ENLACE 2011, se menciona: “En caso de detectar hojas de respuestas personalizadas de alumnos con estas características, que desean participar en esta evaluación, deberá valorarse con el Director de la escuela y su maestro si el alumno se encuentra en condiciones de presentarla y, en su caso, autorizar el apoyo de un docente o personal del plantel (que no sea su maestro) para que lo apoye -de acuerdo a sus necesidades específicas a resolver el examen, sin que ello implique le sean proporcionadas las respuestas. Apartado V, Consideraciones especiales, numeral C, Escuelas que atienden a alumnos con Necesidades Educativas Especiales, *Manual para el Coordinador del Aplicación de ENLACE 2011. SEP. 2011.*

e) El alumno destino.

La consideración de la discapacidad como orden biológico, inherente por tanto al individuo, aún permanece anclada en las concepciones de amplios sectores de la sociedad en los cuales el debate sobre la discapacidad como construcción social no ha arribado o no ha sido tan potente como para cambiar la visión. La secundaria, como microcosmos de lo social refleja también unas y otras concepciones entre sus miembros; algunos profesores, pocos aun, transitan por un enorme esfuerzo para mirar desde otro punto de vista a los alumnos con NEE, están dados a la construcción de un discurso centrado en la diversidad, la inclusión y las barreras de aprendizaje, pero éste permanece aún en un limbo de significados difusos que se deben concatenar; no termina de comprender pero que están ahí, pugnando por salir. En otros, la discapacidad, pensada aun desde lo biológico, sigue percibiéndose como una especie de destino manifiesto que determina el lugar futuro que le corresponde al individuo que las padece.

Es parte de la naturaleza y con lo cual no se puede lidiar, por lo tanto, la discapacidad es el déficit, es aquella falla en ese otro que lo excede y nos excede en las posibilidades de pensarlo de otro modo, porque lo natural se presenta como inamovible, como orden establecido por fuera de lo social y cultural. (Almeida et al., 2009, p. 61).

La llegada del alumno con NEE a la secundaria regular puede suponer dos realidades: la primera es que el alumno no sea detectado y que ni el alumno ni los papás (por diversos motivos) lo hagan saber a la escuela; en este caso, a los ojos de los profesores, será un alumno flojo, con mala conducta, retraído, enfermo, etc.; la otra situación puede ser el hecho de que el alumno sea detectado o éstos sean informados por los padres; en este caso el alumno se someterá a la visión de cada uno de los docentes con los que interactúa, de manera que cada quien tendrá de él una concepción y actuará en consecuencia; el lugar que ocupe dentro del grupo se perfila en función de estos referentes y concepciones, si alguno ha construido una manera de mirar la diversidad y asume como importante la integración; el trabajo estará en función de eso. Si por el contrario, se han construido concepciones en las que el alumno con NEE es un sujeto insalvable y

con incapacidad para transitar por la secundaria regular, la práctica docente será en función de esta idea; en este caso la construcción de bajas expectativas con respecto a lo que el alumno pueda lograr estarán dadas de inicio. De entrada, la posibilidad de cumplir con la apropiación de los contenidos, les está negada: “Son chicos que no hacen nada, que a lo mejor tienen buena conducta pero desafortunadamente no están aprendiendo nada” (R04/EN: 3). Pero el docente, en su paso por las aulas, se ha familiarizado con los alumnos con los que trabaja, la experiencia de trabajar con los que considera alumnos homogéneos le ha permitido construir referentes desde los cuales mira, compara y determina: “Dentro del mundo académico él no tiene futuro” (R05/EN: 5). Si el alumno con NEE ya ha sido determinado por el docente como sujeto sin futuro, entonces, ¿qué hace o qué no hace por él el docente en la práctica cotidiana? Si su futuro está negado de origen corresponde al docente aprobar al alumno, entretenerlo en las clases (actividades como iluminar, recortar, copiar, leer, jugar, pueden hacer el trabajo de distractores), evitar que dé lata, gestionar para que se vaya de la escuela con carga de trabajo cuando la situación se complejiza, buscar controlar su conducta, si ésta es inadecuada. El trabajo pedagógico hacia él, en tanto sujeto que no puede acceder a los contenidos curriculares, no está contemplado o si éste se da, se fundamenta en la idea de la minimización de los contenidos. Es importante aclarar que no es lo mismo adecuar los contenidos en función de las necesidades del sujeto, que minimizarlos en función de una preconcepción de minusvalía sobre el mismo. “Uno debe diseñar actividades específicas para ellos, cargas de trabajo concretas, por ejemplo, no ir más allá de operaciones básicas, cosas muy dosificadas, no puede trabajar al mismo ritmo que un niño normal” (R05/EN: 2). El mismo entrevistado (Profesor de matemáticas de segundo año) manifiesta: “actividades muy dosificadas. No contemplamos más que las operaciones básicas, cortar, iluminar” (R05/EN: 2). No ir más allá de operaciones básicas para “ellos” implica, como afirmo en el último apartado de este capítulo, estacionar al alumno en un *impasse* durante su estancia en la secundaria.

La concepción como alumno destino, en estos casos, se sella desde el momento mismo en que se conoce su situación, el beneficio que en consecuencia tendrá el

ser determinado de inicio como sujeto incapaz, será la aprobación. El seis que obtendrá cada bimestre, justifica su presencia en el aula y al mismo tiempo su exclusión.

Desde esta mirada, el tiempo que el alumno pase en la escuela es perdido, poco o casi nada podrá aprovechar, por eso es menester convencer a los padres de retirarlo de la secundaria.

Sería mejor que aprovechara el tiempo en adquirir, por ejemplo, un oficio que lo ayudara a defenderse en la vida por sí mismo a que esté perdiendo el tiempo aquí en la escuela, porque dentro del mundo académico él no tiene futuro, así que él necesariamente tiene que aprender un oficio que le ayude a defenderse en la vida (R05/EN: 5).

2. Las preocupaciones

a) El qué y el cómo

La formación del docente no inicia cuando ingresa a las escuelas formadoras o a las universidades, su formación comienza años antes de que incluso supusiera que sería docente. Al estar por primera vez en un grupo frente a un maestro o maestra, quizá desde el jardín de niños, comienza a construirse en él la idea de lo que es ser docente. Es el personaje que sabe algo y que sabe cómo enseñar ese algo, pero también es quien sabrá cómo tratar al alumno al que habrá de enseñarle ese algo. Tal es pues el carácter de la formación de una imagen social de lo que es ser maestro. Ahora bien, es dado pensar que egresa de las escuelas, formadoras o no, con un caudal de conocimientos para enfrentar la práctica cotidiana; pareciera que en su recorrido por la licenciatura lo procesan, lo enlatan y lo envían listo para abrirse en el banquete escolar. El mismo docente principiante se llega a sentir así y ante los fracasos que puede sufrir entra en estados en los que cuestiona su propia formación. Enfrenta también las críticas de quienes antes pasaron por lo mismo y que con el tiempo han olvidado esos traspiés. La exigencia del saber del maestro es una carga que la sociedad impone a quienes

deben educar a sus hijos. El docente es el sujeto que debe saber porque así lo piensa la sociedad. No es explicable un maestro que se pare frente a un grupo y diga a sus alumnos que no sabe; sin embargo, sí es una realidad que algún o algunos docentes frente a un grupo se enfrenten al problema de no saber qué y cómo enseñar. Pero esta situación no es inherente sólo a los maestros noveles, cada reforma implica procesos de desestructuración y acomodación, jóvenes y viejos deben aprender sobre la marcha a solucionar las exigencias del momento.

En el caso de los docentes de la secundaria regular que trabajan con alumnos con NEE, no saber cómo enseñarles, qué enseñarles y cómo interactuar con ellos se convierte en un motivo de preocupación legítima que pone en cuestión sus propias consideraciones éticas y morales. Sustento en los ejes teóricos de esta investigación que el docente no puede pensarse como un sujeto pasivo que acepta el devenir y el estado de las cosas sin entrar en reflexiones sobre las mismas.

Es así que la primera preocupación que emerge de los maestros entrevistados en esta investigación radica en el hecho de no saber cómo enseñarles, qué enseñarles y cómo vincularse con ellos.

En una clase de español de primer año en la secundaria "A", la maestra ha iniciado la actividad, ésta supone la exposición por equipos de los temas relacionados a las corrientes de vanguardia del primer cuarto del siglo veinte (dadaísmo, futurismo, cubismo, surrealismo). La clase consiste en preparar la exposición para dar los pormenores de cada corriente y concluir una presentación frente al grupo.

Observo que los alumnos se reúnen en equipos para preparar un tema. Mientras los demás forman equipos, hay un alumno sentado en el piso, justo debajo del pizarrón, al lado del escritorio de la maestra. El alumno está muy inquieto, se incorpora, se para, se vuelve a sentar y por fin se acuesta en el piso. Comienza a cantar en voz alta. (No pongo mucha atención a lo que canta, pero percibo perfectamente que está cantando).

El alumno es Jorge, el mismo que Angie me había comentado que tiene NEE. Tiene retraso psicológico. Un momento después el mismo alumno intenta golpear a un compañero y al pasar una compañera, la empuja.

La maestra se acerca a él y le dice algo. Él corre y se sienta la final, nuevamente en el piso, pero esta vez junto a mí. Aplaude, canta, permanece un momento, intenta ver lo que hago, se para y se va. Después de un momento regresa a sentarse junto a mí, sólo permanece un instante, se levanta, corre por entre los equipos y va donde se encuentra la maestra, que ha sido requerida por un equipo del cual, una compañera le hace algunas preguntas. Cuando la maestra termina de hablar con las niñas, toma a Jorge de la mano y se lo lleva a otro equipo. Del otro extremo del salón, de la quinta fila, un niño lanza un avión de papel.

Mientras tanto, hay equipos que ya se han puesto a trabajar, dos equipos mueven las sillas que están más cerca del pizarrón y se ponen a trabajar en el piso. Algunos niños se acuestan y trabajan en el piso. Dos niños pelean en la puerta, la maestra atiende a otros equipos y no se percata de lo que sucede en la puerta.

La maestra saca a un niño del salón y regresa sola.

Jorge camina entre los equipos, finalmente regresa y se sienta junto a mí.

Is. ¿Por qué no trabajas?

Jorge. No tengo equipo.

Is. ¿Por qué?

Jorge. Nadie quiere que trabaje con ellos.

Is. ¿Qué vas a hacer?

Jorge. No sé, la maestra...

Jorge se para y vuelve a correr, va al pizarrón y platica con otro niño. La maestra se acerca a Jorge, habla con él y salen del salón, alcanzo a ver que hablan afuera, observo que el niño mueve la cabeza. La maestra regresa al salón y Jorge se queda recargado en el marco de la puerta, sin entrar.

En el salón, algunos niños permanecen parados junto al pizarrón, uno de ellos con muletas.

El niño desaparece de la puerta y se va. Después de un momento regresa Jorge al salón y se mete. Se para junto al pizarrón y la maestra vuelve a hablar con él un momento.

La maestra da indicaciones de que van a iniciar la exposición.

Jorge regresa junto a mí, se sienta en el piso y se queda quieto.

Is. ¿No vas a exponer?

Jorge. No.

Is. ¿Por qué?

Jorge. La maestra me sacó. Es que unos niños me andaban molestando. No les quería pegar y fui con la maestra y la maestra me dijo que me saliera. ((A simple vista no observo que el niño tenga problemas de lenguaje y su habla me parece muy fluida)).

Is. Pero... ya estás aquí.

Jorge. Pero... no voy a entrar. ((Alcanzo a percibir que sí tiene leves problemas de lenguaje. Le cuesta trabajo articular las palabras))

Is. ¿Qué tema te tocó?

Jorge. No... (Se levanta y se va). (R09/OB: 1)⁵⁷

Durante la clase observo nerviosa y preocupada a la maestra, mira su reloj, da indicaciones, se acerca a los alumnos, busca con la mirada a Jorge. Jorge no ha sido integrado a la clase ni por sus compañeros ni por la maestra. En el grupo hay aproximadamente 35 alumnos que demandan atención. Muchos preguntan, levantan la mano, van a donde la maestra, le piden que se acerque a sus equipos, discuten entre ellos.

La pregunta es ¿cómo gestionar una clase inclusiva para el alumno cuando debe atender a todo el grupo?, ¿cómo abordar un contenido tan complejo como son los movimientos artísticos y literarios de principios del Siglo XX con los alumnos en general pero en particular con Jorge? Durante la clase no se observa que la maestra supiera cómo abordar la problemática, cómo integrarlo a los equipos,

⁵⁷ Observación. Maestra de español (ANGIE). Profesora universitaria con dos años de servicio. Salón de clases de primer año, grupo "B". Secundaria "A".

cómo hacer que se involucrara en la clase, cómo lograr que estuviera atento, cómo promover el trabajo en él. La salida de Jorge del salón no implicó una solución sino más bien un momento de tregua para ambos, una especie de descanso en esta complicada situación. Valga este ejemplo para ilustrar en qué medida puede el docente preocuparse por el no saber cómo.

Para otra maestra, la preocupación principal radica en no saber cómo tratarlos. Pero la preocupación no resulta infundada, la realidad es que no se puede negar la presencia de problemáticas muy particulares en cada caso de NEE para las que no siempre el maestro tiene las respuestas o que le es difícil construirlas en función de estos alumnos. Una maestra manifiesta su preocupación por no poder ayudar a un alumno del que el grupo se burlaba por tener acné en la cara y que además tiene NEE. La maestra comenta con tono de preocupación que:

**le apenaba no saber cómo trabajar con el niño*. Con respecto a las burlas de los compañeros por lo granos del niño, comenta: “tampoco hablé con él, ay Israel es que no sé cómo hacerlo, yo no soy como Juanita ((una maestra que trabajó en la escuela y que se jubiló)) que sabía qué decirles”.*

Ma. Me apena mucho no saber cómo hacerlo, no saber qué hacer. (R12/EN: 2)

En esta realidad, los maestros atraviesan por múltiples preocupaciones que los hacen vivir con angustia su trabajo diario en relación con los alumnos con NEE. Algunos lo reflejan como miedo a no saber qué hacer, a no saber qué decir ante los cuestionamientos de los propios alumnos, de los padres o de los otros maestros. El no saber, insisto, los sitúa en una postura vulnerable.

Mo. Dije (El maestro mueve las manos en señal de alarma) ¿cómo lo voy a hacer?...no me han, no me han dado la capacitación como para saber qué, cómo enseñarle, cómo hacer las cosas; eso fue lo primero que yo dije: ¿cómo me mandas a mí sin armas a darle instrucción, no a educarlo, para mí no es educar, es instruir, a darle instrucción a un chico con cuestiones especiales? (R11/EN: 3)

En la tónica de esta preocupación giran muchas de las incertidumbres: no saber cómo abordarlos, cómo tratarlos, cómo enseñarles aquello que debe ser enseñado, según el currículum, a todo el grupo. Al respecto comenta una directora

de Telesecundaria⁵⁸ el hecho de que no les significaba ningún problema trabajar con alumnos en sillas de ruedas o con problemas de motricidad, pero se les dificultaba el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual y es en este ámbito que se generan las preocupaciones.

Nos presentaban el video⁵⁹ de la niña en silla de ruedas, pues ¿qué problema?, eso no es problema, ya los hemos tenido, nosotros queremos ver los de discapacidad intelectual, les decíamos. (R17/EN: 4).

Estas preocupaciones, latentes en el docente de secundaria, se proyectan en la mayoría de las entrevistas en un discurso variado pero en el fondo aparece, recurrente, el “cómo”. Cómo manejarlos, cómo aprender a trabajar con ellos, “No sabía cómo abordarlo” (R15/EN: 7). Pensar entonces que en el docente no hay estos reflejos de preocupación resultado de reflexiones sobre los sujetos con los que trabaja, implica situar al docente fuera de su estatus de sujeto dentro de su cotidianidad. En efecto, hay preocupaciones profundas y legítimas. Qué sucede como resultado de esas preocupaciones es un asunto pendiente porque no necesariamente, la incertidumbre con la que un sujeto enfrenta la realidad se convierte en un motor de su quehacer. Una incertidumbre bien puede llevar al docente a ocuparse, a indagar, buscar soluciones, o inocularlo y estacionarlo en un estado de inmovilidad.

⁵⁸ Durante el planteamiento original con respecto a los sujetos a entrevistar, no se contempló trabajar con maestros de Telesecundaria, sin embargo se da de manera casual esta entrevista a una directora y se retoma en este trabajo por aportar datos importantes a la investigación.

⁵⁹ "...en el Curso Nacional de Integración Educativa se nos presentó un video con una experiencia exitosa con una niña en silla de ruedas; esa era su única discapacidad y la única niña con NEE en el grupo". (R10/EN). Video sobre experiencias exitosas de integración, mostrado como parte del Curso Nacional de Integración del Programa Nacional de Actualización Permanente de maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

b) Pasarlos de grado: un dilema ético⁶⁰

Pero si en un primer momento se ha hablado de preocupaciones en torno a no saber cómo, es importante también poner de relieve aquellas preocupaciones que tienen que ver con los dilemas éticos de los docentes que los llevan a cuestionar su propio quehacer en relación con los alumnos con NEE y en esa misma tónica cuestionar la política de integración.

Pasar de grado en secundaria no es un asunto menor: para el estudiante implica haber cumplido con los requerimientos del currículum, para el maestro situarse dentro de un rango de aprobación requerida por la institución en función de la eficiencia terminal. La pregunta es ¿quién y desde qué parámetros debe aprobar? Los parámetros tienen que ver con el perfil de egreso establecido por la institución, asimilados por los profesores y exigido por la sociedad. En el caso de la aprobación o no de los alumnos con NEE, presionan sobre los maestros tres aspectos que desde su mirada son contradictorios y lo ponen en disyuntiva. Por una parte la institución exige que estos alumnos no reprobren, por tanto pesan las presiones desde la dirección para que sean aprobados, por otra parte presiona su propio desempeño en función de los resultados que debe brindar y que son evaluados en los exámenes estandarizados⁶¹, sin considerar las circunstancias en las que laboran y, finalmente se presenta la situación de cuestionarse si hace lo correcto al pasarlos de grado sin que lleven el quantum mínimo requerido en los perfiles de egreso. Estas tres situaciones son preocupantes; pero es en la última en la que deseo extenderme un poco más por cuanto a que tiene que ver con la propia mirada del profesor sobre su ética y responsabilidad y el mandato social exigido. Para algunos hay un mandato social que les exige resultados; éstos en función de la sociedad y en función del propio alumno; se cuestionan por tanto el futuro de los alumnos y su papel en una sociedad en tránsito hacia la construcción

⁶⁰ Uso el concepto de lo ético referido a una reflexión sobre la acción que el sujeto lleva a cabo y que impacta en lo social; es pues una experiencia dialógica en la que el sujeto desde su interioridad analiza sus acciones en función de las regulaciones sociales y sus propias convicciones. Teresa Yurén al respecto afirma que “éthos es siempre social porque la persona no es un ser aislado; por el contrario, su manera de ser se concreta en acciones que tienen efectos sobre otras personas y se realiza en el seno de una sociedad en la que existen normas y se prefieren valores. Por otra parte, el éthos es también moral por cuanto la manera de ser refleja la forma en la que las acciones responden a pautas que el sujeto asume como válidas.” *Éticidad y Formación Valoral*.
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4yuren.html>

⁶¹ PISA, ENLACE, y CARRERA MAGISTERIAL.

de la diversidad no sólo en la escuela, sino en todos sus ámbitos, “Yo tengo una responsabilidad social y moral. Y si yo lo lanzo así, ¿qué estoy lanzando afuera? (R08/EN: 3). Queda entonces de manifiesto la preocupación cifrada en la construcción social que exige de él resultados; tanto para los alumnos en particular, como para la sociedad en general, pero a decir del aspecto moral, nuevamente proyecta sus propias consideraciones que tienen que ver con sus constructos personales en torno a su quehacer. ¿Qué implica entonces el dicho de *qué estoy lanzando afuera?* ¿Implica la preocupación por el propio sujeto que se inserta sin armas en una sociedad hostil o por la sociedad que lo recibe sin posibilidad de encontrarle acomodo en lo laboral, social y político?, valga también preguntar ¿qué considera que debe mandar fuera? Por una parte, establecido o no en el perfil de egreso del currículum, a través del tiempo ha cifrado su práctica en una exigencia social y sistémica que le demanda individuos funcionales. El instrumental que porten asegura o no esa inserción. La preocupación entonces se sintetiza en un ¿qué va a ser de ellos? Es aquí donde el abanico se abre, pues más allá de las consideraciones establecidas en el currículum como perfiles de egreso aparecen las consideraciones, como lo dice la entrevistada, de orden moral. En éstas hay una preocupación real por el futuro por alumno al cual la sociedad no le ha construido los espacios para crecer.

En el fondo de este entramado aparece la idea proyectada por los docentes, pero gestada desde la institución de que el fin único parece ser la aprobación de grados de estos alumnos para evitar el rezago y la alta reprobación pero no se considera prioritario, y esa es una de las contradicciones del propio programa de integración, que los alumnos desarrollen otras habilidades ajenas al currículum pero determinantes en la vida social. “Incertidumbre de saber si se les hace un bien al pasarlos de grado y hacerles las adecuaciones a las evaluaciones” (R08/EN: 3). Es de observar, y se verá en el apartado siguiente, que los entrevistados, en su mayoría, asumen que las adecuaciones se enfocan a las evaluaciones que no al proceso de enseñanza. Su labor queda limitada entonces a bajar la escala de evaluación, calificar con dibujos, revisar el cuaderno, solicitar a los padres objetos o materiales útiles para la escuela (pintura, hojas, papel, jabón, materiales y

reactivos de laboratorio) o trabajo por parte de los padres para poder asignar calificaciones aprobatorias a los alumnos.

c) *La evaluación*

De esta circunstancia, deriva otra preocupación, “Me angustia sobre cómo se va a evaluar, de dónde saldrá la calificación, cómo se va a trabajar con él y cómo se va a evaluar.” (R12/EN: 4) ¿Por qué es tan angustiante para los docentes el cómo se va a evaluar a los alumnos con NEE si de antemano saben que deben aprobarlos? Aun entre los docentes más autoritarios es menester poder explicar a los alumnos y padres de familia cómo y de dónde provienen las evaluaciones que afectan los promedios y sitúan al sujeto dentro de los márgenes del éxito o fracaso. Es un asunto de autoridad determinar de acuerdo a sus parámetros las calificaciones que cada quien debe tener, el cómo explicarlas se sustenta en el propio currículum con respecto a lo que el alumno debe saber o hacer. Sin embargo, ¿cómo explicar a un padre molesto porque su hijo que sabe leer, escribir, que más o menos cumplió con los requerimientos tiene siete de calificación mientras que el alumno con retraso mental, que no ha adquirido la lectoescritura en secundaria tuvo seis o siete?, ¿cómo afrontar las quejas y los reclamos de los propios alumnos dados a la comparación y a la competencia?, ¿cómo afrontar las demandas, quejas y denuncias por estos hechos y los reclamos ante las autoridades? Lo que emerge es la fragilidad de un discurso aún en construcción que no alcanza al docente para sustentar, con argumentos sólidos basados en los principios de la integración, sus prácticas y decisiones; lo que sobresale es el abandono, desde la institución, a la suerte de los docentes. Pero también pareciera, y esto debe ser motivo de preocupación, que la evaluación se perfila como el eje vertebral de la secundaria.

d) La integración en ambientes hostiles

La otra preocupación recurrente tiene que ver con la consideración de que el alumno con NEE, en situación de vulnerabilidad, se sitúa en un ambiente que lo violenta. En este sentido sobresale la idea de cómo atender a los alumnos en un ambiente desfavorable y cómo manejar el contexto.

Si bien es cierto que las diferencias están presentes en nosotros mismos y nuestro entorno, la idea de la diversidad se objetiva desde una postura crítica hacia la ideología imperante. Asumir la construcción de un ambiente de respeto en medio de un contexto tan violento como es la secundaria tendría que implicar para el docente una construcción crítica, surgida no desde el sentido común, sino desde un proceso sistemático que ponga cuestión a los propios individuos del entorno del alumno con NEE. En esta medida, no siempre es el alumno el que le preocupa al docente, sino el entorno en el cual se desenvuelve y el cual es difícil penetrar desde un discurso basado en el sentido común. Pero hablar de crítica sistemática implica poner en cuestión también los propios constructos del docente, exige preparación, entrenamiento y una postura vigilante de su propio pensar.

Así, cuando se les cuestiona a los docentes sobre cómo manejan esta situación, las respuestas son múltiples y variadas; hay quienes (y no se cuestiona aquí su desinterés, errores o aciertos, pues hay preocupaciones legítimas) utilizan las medidas coercitivas instituidas como válidas en la cultura institucional pero poco efectivas en cuanto a la construcción del respeto a la diversidad. Algunos, a las agresiones de que son objeto los alumnos con NEE por parte de sus compañeros, reaccionan con reportes en el interior del salón, reportes en el área de orientación, llamadas de atención a alumnos y padres, suspensiones si los casos lo ameritan, o afectación en las calificaciones con puntos menos a los agresores. En una entrevista cuestiono a un profesor sobre las estrategias que emplea para lograr un ambiente de apertura y de respeto en el grupo, él manifiesta que en caso de que se encuentre con situaciones de agresión o burlas, enfrenta directamente a los alumnos agresores y en muchos casos los reporta a orientación. Manifiesta que

las medidas coercitivas que ha empleado le han permitido solucionar los problemas que se llegan a dar. Pero también afirma:

Mo. La situación viene de una solución en el momento. [Se aplica el reglamento y si es necesario, incluso las suspensiones]. (Se refiere a la solución de problemas de discriminación). (R15/EN: 5).

Otras veces la defensa se enarbola desde un discurso que pone de relieve las limitaciones del propio alumno con NEE, entonces se apela a la humanidad de los demás, se confrontan las capacidades de unos y de otros o se erige el docente como protector de los alumnos con NEE, a los cuales acoge. Como sea, preocupa el contexto desfavorable para estos alumnos.

“los chicos son muy crueles; si con uno son crueles, con los niños de Necesidades Especiales son más y, ¿por qué lo digo?, porque es como si, si apestaran, como si, este, no valieran, como si, ¿cómo le diré?, como es algo que no quieren ver o vivir, o si lo viven no lo aceptan (R17/EN: 10)

e) La simulación

La simulación es otra de las preocupaciones latentes con respecto a la atención de los alumnos con NEE. Como mencioné anteriormente, es difícil pensar al docente como sujeto totalmente ajeno a lo que acontece en su vida cotidiana y por tanto, con respecto a su trabajo; los dilemas éticos y morales que su práctica le significan son el resultado de procesos de reflexión en los que pone en el centro de sus consideraciones la realidad que enfrenta; en este sentido varios expresan su pesar con respecto a la posibilidad de que ante la falta de recursos y saberes para abordar un trabajo digno, sus prácticas con respecto a los alumnos con NEE, sean meros actos de simulación. Para éstos el trabajo no es un asunto de voluntad, tiene que ver con su enfrentamiento diario a la realidad, en ambientes y con individuos reales, “hay gente que tiene necesidades especiales y no se la está atendiendo”. (R08/EN: 4). Así, las necesidades educativas especiales se convierten en un asunto de atención que se problematiza porque no han sido formados en ello. Sin embargo sería interesante indagar sobre cómo entienden la

idea de la atención, es decir; si se entiende ésta como el resultado de un proceso pedagógico dentro del aula que exige la construcción de adecuaciones en los procesos de enseñanza o si la atención la piensan en términos clínicos y psicológicos dados en la propia escuela por los servicios de apoyo a la educación regular. El asunto no es menor, dado que si se piensa desde la lógica del primer caso, la preocupación tendrá que ver con su propia simulación en las prácticas educativas, si por el contrario, se adscribe al segundo criterio, la preocupación y crítica implícita, se cifra en la institución que desde su punto de vista no cumple con su responsabilidad. Simular implica la representación de algo que no es, una ficción que proyecta al exterior cierta idea de que las cosas funcionan. Entonces, si partimos del hecho de una simulación en las secundarias respecto a la integración, reconocida por algunos docentes, hablamos de una integración simulada que mantiene al alumno en estados de exclusión y abandono. Desde el discurso parece perfilarse la idea de que la simulación involucra a dos actores; al mismo docente y a la institución. Pero vayamos al primer caso; para algunos, la simulación tiene que ver con que los alumnos no estén adquiriendo los conocimientos que exige el currículum, “no sabes si realmente tienen impacto sobre ellos” (R12/EN: 4), otro más manifiesta que les preocupa no educar. La preocupación inicial de no saber qué o cómo enseñar tiene su proyección en la simulación que debe hacer el docente para dar la idea de que con el alumno con NEE se está haciendo algo. Pedir al alumno que haga copias, dibuje o recorte, cuando no es el resultado de un trabajo sistemático que tenga como fin ayudar a su proceso educativo, se convierte a los ojos del docente en una actividad que no impacta en su desarrollo pero que no sabe cómo subsanar. Vale la pena entonces preguntar: ¿qué presiona sobre el docente para que haga de su práctica esta simulación que en el fondo le preocupa? La simulación, si bien es cierto es algo que se da en la clase, tiene como fin la exterioridad, el docente no simula para sí o para el alumno, simula en función de mantener un prestigio, acallar presiones de padres de familia que exigen que sus hijos sean atendidos en condiciones dignas, construir o mantener el reconocimiento de la comunidad, cumplir con la normatividad en materia de equidad, respeto e igualdad, cumplir con las

disposiciones de la institución y adscribirse a los requerimientos burocráticos a que haya lugar. Parte el docente de que el alumno ya está ahí y que por lo tanto algo habrá que hacer con él aunque lo que se haga no esté sustentado en un trabajo sistemático, con vistas a una integración.

Ahora bien, el otro punto tiene que ver con la institución. Mencioné anteriormente que se configura también en el discurso del docente la idea de que la simulación se da desde la institución. “hay gente que tiene unas necesidades de atención muy especial y no se le está atendiendo”. (R08/EN: 4). Para algunos docentes más allá de que asuman el trabajo con voluntad y compromiso, hay casos en los que es necesaria una atención especial que no se puede negar. Para estos casos la integración ha sido un paliativo del Estado para desentenderse de sus obligaciones.

3. Las prácticas

Para Heller (1987), la vida cotidiana se constituye de una serie de acciones del individuo que median entre la particularidad y la especificidad⁶², pero estas acciones sólo se convierten en prácticas en la medida en que sean “actividades específicas conscientes” (Heller, 1971, p. 57). Si consideramos la práctica docente desde la postura de la teoría sociocultural de la vida cotidiana, ésta puede entenderse como un continuo en el que se ponen en juego, por una parte las particularidades del individuo, es decir capacidades intelectuales, intereses, emociones, ideas, creencias y afectos y por otra parte, las especificidades del sujeto construidas socialmente en el campo y sedimentadas históricamente pero manifiestas desde su particularidad en el quehacer cotidiano. Es pues, su práctica un conjunto de acciones gestionadas en relación con los alumnos en las cuales, a decir de Mercado (1991), se concretan los saberes de que se han apropiado los maestros durante su vida profesional para dar cumplimiento al currículo. Pero si bien es cierto que en su práctica concretan sus saberes, es importante añadir que

⁶² Para Heller, la particularidad tiene que ver con la configuración ontológica del individuo; éste se proyecta en su individualidad como ser único e irrepetible, mientras que la especificidad está dada por las relaciones y situaciones sociales.

concretizan también sus concepciones, preocupaciones e intereses, establecidos no sólo en y desde su relación con la cuestión escolar, sino también desde su vida cotidiana fuera del espacio escolar. El profesor al ejercer la práctica en el salón de clases no necesariamente abstrae de sí aquellos factores que pudieran condicionar, enriquecer o presionar esta práctica, éstos le acompañan y entran con él en el salón de clases.

Tenemos entonces que en la práctica con relación a los alumnos con NEE no se disocian los saberes apropiados durante la vida profesional del profesor de sus concreciones particulares y del sentido común. Adscrito a esta postura es pues necesario considerar que la práctica se concretiza en el aula: como resultado de un proceso histórico por cuanto a las sedimentaciones que arrastra; como un proceso dado en espacio y tiempo y por tanto determinada por el momento histórico y político en que se da y como construcción de saberes dada desde la configuración profesional, pero también desde la trayectoria de vida fuera del ámbito académico.

En este marco de consideraciones es que me permito situar las prácticas de los docentes que trabajan en secundarias regulares en relación con alumnos con NEE integrados. Para ello, sin embargo es necesario hacer algunas precisiones con respecto a las sedimentaciones históricas que permean estas prácticas. Lo que se sigue transmitiendo en éstas como sedimentación es una manera de ver la enseñanza en secundaria estrechamente ligada con un modelo pensado para el trabajo con alumnos homogéneos; la entrega, el hacer y la evaluación focalizada en los productos más que en los procesos sigue permeando la práctica. Poco parece vislumbrarse, y se deja ver así en el trabajo de campo, una sedimentación potente de saberes con respecto a la práctica con alumnos con NEE. ¿Qué entorpece esta sedimentación que no acaba de construirse o cuando menos se antoja insuficiente y endeble para conformar el trabajo? Quizá la respuesta está en el carácter histórico de la práctica con respecto a las reformas y la propia complejidad de las mismas. Las reformas no generan cambios *ipso facto* en los procesos; los sujetos a quienes van dirigidas deben, en tiempos no determinados,

deconstruir y reconstruir las prácticas. Popkewitz, citado por Mercado (2007), manifiesta que “las reformas educativas traen aparejado un complejo proceso tanto de apropiación como de significación social” (p. 35). Esto implica que los procesos de apropiación se constituyen de acuerdo con sus propios tiempos y de acuerdo con esos mismos tiempos es que son susceptibles de sedimentarse. Ahora bien, una vez que se dan estos procesos de apropiación que posibilitan los cambios exigidos por las reformas, es que se comienza a dar paulatinamente un proceso de sedimentación sobre la base de prácticas empíricas. Habría que cuestionar entonces si es posible hablar ya de sedimentaciones de saberes en una reforma que legalmente se dio a principios de la última década del siglo pasado pero que ha tenido su ebullición apenas a principios del nuevo siglo. Las reformas a los planes y programas normalmente llevan procesos paulatinos de adaptación, resistencia o adecuación de quienes son sus operarios, de manera que es posible, hipotéticamente, que a una reforma curricular los profesores puedan adaptarse, o construir abiertamente mecanismos de resistencia, en un periodo aproximado de unos cinco años; sin embargo no pasa lo mismo con una reforma que implica modificaciones radicales a las prácticas y concepciones, “cambiar implica una desestructuración y recreación del sistema de creencias, valores y tradiciones” Mercado, 2007, p. 38). Entonces, podemos decir, sin asumir una postura de negación total, que aún es muy pronto para hablar de sedimentos potentes de saberes con respecto al trabajo con alumnos con NEE en secundaria y que si bien éstos parecen constituirse, son aislados y aún endebles.

Ahora bien, si hablamos de la concreción en la práctica de saberes apropiados durante la vida profesional del sujeto entonces hablamos de una amalgama de información teórica y práctica y conocimientos empíricos gestados al interior de las aulas. En el caso de quienes trabajan con alumnos con NEE, ante la ausencia de una formación teórica que se les ha negado de inicio, toman de aquí o allá la información mínima requerida para solucionar en lo cotidiano y de manera práctica los problemas que se presentan. Hablamos, en consecuencia, de saberes en construcción tanto en lo individual como en lo colectivo.

Desde lo empírico el ensayo y error se convierte en el eje de su labor, su práctica es un encuentro continuo entre tácticas y estrategias⁶³ que le permiten sobrevivir el día a día. No es fácil esta construcción empírica dado que la diversidad de los alumnos con NEE le lleva a que no bien comprender cómo lidiar con un alumno con síndrome de Down cuando deberá trabajar con un deficiente mental o con alumnos con trastornos de audición y lenguaje. Trabajar en esta realidad exige una reconstrucción diaria y permanente de la práctica. Establecer los ambientes, los saberes y formas implica una vigilancia constante y difícil no sólo para el maestro, sino para la escuela. De no ser así, se corre el riesgo de que los logros obtenidos por tal o cual profesor se diluyan en el siguiente ciclo o al menor descuido. El esfuerzo con Toño (Escuela “B”, citado por el maestro de inglés) que se realiza en primer grado entre varios maestros para no sólo hacer un trabajo de escolarización, sino de que logre interactuar con sus compañeros de grupo y se genere respeto de los mismos para la problemática que presenta, se diluye en el segundo grado cuando es integrado con otros compañeros y con otros maestros. Toño presentaba un problema de ansiedad, lo que le causaba incontinencia urinaria y en ocasiones micciones en el salón de clases. Algunos profesores, entre ellos el asesor, la maestra de USAER y el profesor de inglés habían hecho un trabajo importante con los compañeros de Toño y habían obtenido una buena respuesta.

Mo. Pues ya el grupo ya estaba un poco más sensibilizado, me imagino que por el trabajo que habían tenido con su asesor, porque ya luego, algo natural, ellos ya no hacían mofa, la primera vez sí, ellos dijeron: ay, ¡es que se hizo del baño! y pues que se fuera a cambiar a su casa y lo tomaban como a burla, pero ya las otras dos veces, cuando yo estaba, ya no fue eso.

Is. ¿Tú estás de acuerdo que él estuviera aquí en la escuela?

Mo. Pues yo siento que sí.

Is. ¿Por qué?

⁶³ De Certeau (2000) considera la estrategia como una acción calculada, situada en un lugar propio y de poder que permite actuar con racionalidad, mientras que la táctica es una acción en función de la estrategia, es a decir del mismo autor, “el arte del débil” (p. 43) que aprovecha la ocasión para actuar en el lugar controlado por el Otro; por ello es espontánea y acciona en el momento sin que medie una planeación de por medio.

Mo. Porque a él, lo que le hacía falta era mucha interacción social, y siento que le faltó mucho, mucho más relación con sus compañeros, porque en primero sí estaba integrado al grupo, si lo arrojaban, pero en el momento en que él pasa a segundo, yo siento que ya lo desprotegeron un poco.

Is. ¿A qué se debió?

Mo. A que entraron nuevos compañeros, a que él ya no iba con los mismos compañeros que en primero; quienes ya sabían cómo adaptar con él, como era la dinámica de trabajo, en su caso. (R18/EN: 3).

Hay entonces en la concreción de la que hemos hablado, una práctica cifrada en un marcado sentido común, entendido éste no como una generación espontánea sino como una proyección no siempre consciente de una manera de abordar las problemáticas, resultado de esta amalgama de saberes profesionales; concepciones, preocupaciones e intereses y saberes gestados fuera del ámbito académico.

En medio de esta realidad es que doy cuenta de tres aspectos presentes en la práctica docente con relación a los alumnos con NEE que la condicionan y la presionan: a) la observación empírica como referente primero del docente en relación con los alumnos con NEE, b) la evaluación como el principal eje sobre el que giran las prácticas y c) las prácticas condicionadas por la propia organización institucional.

a) La observación como referente.

Como expliqué con antelación, el maestro estructura su hacer desde los referentes que ha interiorizado durante su vida profesional y personal. En el salón de clases y ante lo inmediato; observa, evalúa, califica, contrasta y compara a los alumnos con NEE y, en función de todas estas acciones concretiza sus prácticas, muchas de ellas desde el sentido común que le dicta qué hacer o qué no hacer, qué decisiones tomar tanto para incluir como para excluir. La lectura, la escritura, el lenguaje, la psicomotricidad, la conducta, las actitudes e incluso los rasgos físicos, son algunos de los referentes de los que los docentes se valen para tipificar a los

alumnos con NEE. “Me di cuenta que tiene un problema porque cuando le tomé lectura⁶⁴ se tardó siete minutos” (R20/EN: 2)⁶⁵. Catalogar a los alumnos como alumnos con NEE desde la observación es quizá una de las manifestaciones más evidentes del uso del sentido común concretizado como práctica.

Mo. Pues por la observación, platico con el grupo, los paso al pizarrón y los pongo a leer y ahí me doy cuenta. (R15/EN: 6)

Hay nociones acerca de cómo es el nivel de desempeño de un alumno que se encuentra dentro de los parámetros con los que están acostumbrados a trabajar. La observación y posible clasificación cuando éste presenta NEE queda determinada por el establecimiento de puntos de contraste entre lo que el docente conoce dentro de estos parámetros, con lo cual está familiarizado, y los alumnos que se alejan de éstos. Pero esta clasificación, resultado de una visión subjetiva, puede colocar al alumno, cualquiera que éste sea fuera o dentro de los márgenes de las NEE; es decir, la mirada de nueve maestros tenderá a ser diferente, habrá para quienes deba sea sujeto de atención especial, mientras que otros pensarán lo contrario; así, la falta de atención, el bajo desempeño de algún alumno o el no aprendizaje podrá ser visto como un acto de mera flojera para algunos o, por el contrario, habrá otros para quienes un acto de flojera pueda verse como un trastorno, déficit de atención o retraso.

La maestra de español (Míriam) de la escuela “A” refiere (en un caso ya citado con antelación en este mismo trabajo) la observación que hace de un alumno con NEE y cómo a partir de una serie de supuestos lo tipifica. Sólo después de llamarle la atención porque no atendía el llamado de que escribiera su nombre en una lista, se da cuenta que alumno que no sabe hacerlo. En principio ella asume que no quiere acatar la orden y cuando le exige que lleve a cabo el mandato, ella refiere que:

Él sacó su credencial y comenzó a copiar el nombre “letra por letra.

⁶⁴ Se refiere a la medición de la lectura solicitada por la Coordinación Sectorial Educación Secundaria (CSES) en el Distrito Federal. El maestro debe tomar lectura a sus alumnos para ver cuantas palabras leen por minuto.

⁶⁵ Entrevista. Profesora de español (Tere). Secundaria “A”. Sala de maestros. Profesora universitaria con 25 años de servicio.

Ma. (Con asombro) Sólo sabía copiar, copiaba letra por letra y mal. (R12/EN: 2).

Con respecto a esta primera observación sobre el alumno y con ayuda de USAER, establece la forma en que habrá de trabajarse. “Mientras los niños se ponían a hacer otras cosas a él le daban puras copias”. (R12/EN: 4). La observación que el alumno sabe copiar, determina la labor que realizará en el grupo, lo que se haga con él gira en torno a esta habilidad que él ya ha desarrollado en otro ámbito. ¿Qué le deja de nuevo la escuela?, es decir, en el alumno ha sido detectada la habilidad sólo de copiar, ¿cómo se estructura una práctica que le permita ir más allá del simple acto de copiar? Es pues posible que se corra el riesgo de estacionar al alumno en lo que ya sabe, sin construir nada nuevo. Sin embargo, cuando cuestiono sobre la situación del alumno, surgen dos aspectos sobre los que es importante ahondar.

Ma. Bien a bien no supe (piensa un momento) pero me parece que tiene retraso psicológico, tiene edad psicológica de un niño de primero de primaria (R12/EN: 2).

Cuando le pregunto sobre cómo es el alumno, me dice que tiene rasgos de síndrome de Down, mas no asegura que tenga Síndrome de Down,

Ma. Es agresivo, incluso en su manera de caminar.

Is. ¿Se ha peleado alguna vez con sus compañeros?

Ma. No, no que yo sepa o cuando menos en mi clase nunca lo vi, pero si es agresivo. (R12/EN: 5).

La tipificación que se hace de él, es sumamente compleja: la ausencia de una formación sólida con respecto a las NEE en la entrevistada, hace que sus consideraciones se proyecten en una mezcla de referentes que van de lo teórico a lo empírico. La idea del *retraso psicológico* nos remite a ciertos referentes teóricos, sin embargo, desde lo empírico, plantea la idea del síndrome de Down sustentada en la observación de algunos rasgos que el alumno tiene en una relación de parecido con individuos que sí tienen síndrome de Down y finalmente, desde su subjetividad, interpreta el caminar del alumno como un indicador de su agresividad.

La observación, más allá de un posible diagnóstico, se convierte en el eje que tipifica a los alumnos con NEE. “Con observarlo te das cuenta de que el alumno está en otra cosa.” (R16/EN: 10). Pero la problemática es que a falta de referentes teóricos sólidos dados en la formación inicial o continua, éstos constituyen una realidad (en ocasiones equivocada) en cada docente.

En el caso del primero B hubo cuatro alumnos con Necesidades Especiales, de los cuales uno de ellos de retraso, otro con síntomas autistas, otro disléxico y otro, pues no precisamente, bueno aparte de disléxico, tartamudo, y, ¿y qué es el otro?, déjame ver, ah y el otro hiperactivo, que no podemos considerar que eso no es una necesidad especial, sin embargo si requiere cierta atención para eso. (R17/EN: 3)

Ella misma relata bajo qué parámetros de observación tipifica a los alumnos con NEE con los que trabaja. De uno de ellos (el que señala como autista) manifiesta su experiencia de haber platicado con él durante una salida al Museo de las Ciencias Universum.

Ma. El que tiene como especie de autismo, él sí como que se abrió ante la expectativa de ver otras cosas y demás, inclusive, de él es muy aislado, completamente aislado; dentro del grupo no tiene ni un amigo, digamos, entonces esa vez yo me fui sentada con él, fuimos platicando y yo vi un comportamiento normal como cualquier otro niño de su edad.

Is. ¿El niño es autista diagnosticado?

Ma. No. No es autista diagnosticado, sin embargo tiene ese tipo de problemática.

Ma. Su mamá, poco he platicado con ella, pero al menos ella es lo que me dice, que no le han diagnosticado una cosa así, sin embargo tiene esa tendencia, yo al menos eso es lo que veo, ¿cómo te diré?, no soy completamente médica, pero sí tiene ese tipo de, este, de características.

Is. ¿Cómo los detectó?

Ma. En su forma de hablar, leer, porque yo sí tengo esa, ¿cómo te diré?, pues siempre, para saber al menos cómo está el grupo en general, los pongo a leer, los pongo a, este, cuando escriben, también la forma de tomar el lápiz, de expresarse, en ese tipo. (R023:8).

En el relato es notable cómo la necesidad de tipificación está presente en las consideraciones de los docentes como un factor desde el que puedan apuntalar su

práctica; pero en este relato hay indicios que permiten cuestionar si en realidad el alumno es autista; la docente parte de que el alumno es aislado, sin embargo platica con él y no refiere problemas de lenguaje evidentes y característicos en los individuos con autismo, por otra parte, la madre ignora este posible trastorno (cosa difícil de pensar dado el trayecto escolar del alumno). La maestra habla del autismo como una tendencia, lo que refleja la poca solidez con respecto a los referentes de los que se vale para tipificar al alumno.

Así, la interpretación⁶⁶ que se hace como resultado de este tipo de observaciones se constituye en un complejo subjetivo que habrá de determinar de inicio la práctica. Ésta se convierte en una de las primeras acciones del docente en secundaria con respecto a los alumnos con NEE que aún con los equívocos que pudiera presentar nos da indicios de una preocupación legítima para avocarse a una práctica.

Mo. Sí, primero porque yo no sabía cómo abordarlo, hasta que después de mucha observación, mucho trabajar con él, me di cuenta de que, escrito me podía contestar poquitas cosas, porque si yo le preguntaba y trabajaba con él, con material abstracto, como objetos que él pudiera ver, manipular, sí le funcionaba; con lo de números, animales, lo de la ropa que trabajábamos, él lo dominaba perfectamente, e incluso aunque Marta (maestra de USAER) me decía que yo le podía enseñar algo hoy y ya no se iba a acordar después, en ese caso sí se acordaba de algunas cosas, vagamente, pero se ponía el conocimiento. (R18/EN: 4)

Por el contrario, en algunos casos la observación del docente es tardía o no llega a objetivarse conscientemente, se coloca entonces al alumno en situación de vulnerabilidad con respecto a su integración. Paradójicamente, el alumno es excluido en función de que se integra bajo parámetros desde una equivocada idea de igualdad.

Como que no me caía el veinte de que ese alumno no hacía las cosas porque no podía, entonces, mi exigencia era para todos igual, ¿no?, o sea: tú me vas a traer la tarea porque me la vas a traer, sí puedes, pero no quieres, ¿no? (R16/EN: 3)

⁶⁶ Si bien es cierto, el interaccionismo simbólico nos explica las acciones de los sujetos como acciones intencionadas, tampoco podemos tener la certeza de que el alumno en realidad es agresivo.

Pero aún en este último caso, la mirada está determinada por la conjunción de múltiples referentes, uno de estos radica en la fuerza histórica con la que se ha concebido la escuela como una institución donde la igualdad es prioridad; en razón de la cual se han dado mecanismos de homogenización, asimilación y de negación de la diversidad. Es pues necesario comprender a los maestros en medio de un proceso que no termina de vislumbrarse con claridad y no como objetos de culpa que deban lastrar.

b) La evaluación como eje

Ya he mencionado con antelación a la evaluación como una preocupación más. Sin embargo, es importante mencionar también cómo ésta no se queda en el ámbito de sus preocupaciones sino que se constituye como otro más de los ejes sobre los que sujeta su práctica con respecto a los alumnos con NEE.

De acuerdo con sus principios, la integración tendría que estar sustentada en una práctica docente que se constituya en un esfuerzo por mejorar el aprendizaje de los alumnos. Así, sin dejar de considerar la importancia que reviste la evaluación, las adecuaciones⁶⁷ deberán estar centradas en el proceso de trabajo para con el alumno en función de sus necesidades especiales, mientras que la evaluación tendría que ser un resultado natural de este proceso. Sin embargo, al prevalecer, como menciona Escalante (2008), “un enfoque de la evaluación más orientado a certificar los logros, y que, en consecuencia, considera muy poco al sujeto alumno y sus necesidades educativas” (p. 59), la evaluación se sitúa por encima del proceso. Ahora bien, ninguno de estos dos ejes se antoja fácil, concretizarlos es una labor compleja para quien debe atender a una cantidad considerable de alumnos, hacer su planeación, preparar materiales, revisar tareas y trabajos, preparar, aplicar y calificar exámenes; entregar planes de trabajo, avances programáticos y ajustes; entregar evaluaciones y evidencias; atender a padres de

⁶⁷ “Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículum común” (Cedillo et al, 2009 : 132)

familia, preparar a los alumnos para las pruebas estandarizadas y cumplir con las más diversas cargas que son impuestas una tras otra, en un continuo de ocurrencias de la autoridad (ensayos bimestrales para mejorar el desempeño de los alumnos en ENLACE y PISA, reportes de velocidad lectora, etc.).

En esta realidad la evaluación⁶⁸ se perfila como el eje principal sobre el cual gira la práctica docente, pero ante la no consideración del trabajo centrado en el proceso, la propia evaluación se convierte en un mero mecanismo compensatorio para el alumno que ha sido marginado del proceso de enseñanza.

Cuando se les cuestiona a los entrevistados sobre las adecuaciones que realizan, la mayoría refiere de inmediato a la evaluación, pocos hablan del proceso con acciones tangibles, específicas y prácticas en lo cotidiano.

Así, algunos mencionan como adecuación haber bajado la escala evaluativa de los alumnos con NEE en relación a los demás miembros del grupo a fin de que éstos pudieran aprobar al final del bimestre. Otros más mencionan el establecimiento de parámetros diferentes en la valoración. Para los docentes la única realidad clara, es que no los pueden evaluar al igual que al resto del grupo, “los integré, aunque los tenía que calificar de diferente forma, traté de que no hubiera esas diferencias entre ellos.” (R17/EN: 7). El porqué de esta práctica parece difuso y poco cuestionado en las reflexiones de los propios docentes, ellos mismos no pueden explicar su razón de ser. Para muchos la única respuesta es que no se puede evaluar por igual a los alumnos regulares de los integrados “yo no lo voy a evaluar igual que a un niño normal” (R17/EN: 18). Pareciera que la respuesta surge en automático en función de una tipificación del alumno con NEE como anormal. Sin embargo esto no explica del todo la situación, hay por lo tanto que preguntarse sobre ¿qué subyace en la base de esta práctica?, ¿qué hace

⁶⁸ Para decidir si el alumno acredita o no el ciclo escolar es fundamental basarse en el acuerdo 200 por el que se establecen las normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal (Diario Oficial, 14 de septiembre de 1994) y en las Normas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, oficiales y particulares, que señalan que los avances en la propuesta curricular adaptada, sobre todo en aquellos casos en que se requieran adecuaciones curriculares significativas, es decir, en contenidos o propósitos, es el principal sustento para definir la acreditación y promoción de los alumnos. *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, 2006 (p. 59).*

que la evaluación se constituya en el eje de la práctica?, y sobre todo, ¿qué hace que la evaluación se dé en estos términos?

Mencioné anteriormente que al no considerarse el proceso en las adecuaciones, hay una disociación entre éste y la evaluación. Esta disociación, establecida de inicio sitúa al alumno en un *impasse* que lo excluye del proceso de enseñanza a la espera de que al final de cada bimestre el maestro asiente una calificación que es más un mecanismo compensatorio para con alguien que quedó marginado del proceso que una evaluación real.

Pero si la evaluación se disocia del proceso qué y cómo se evalúa. Ante la ausencia de un trabajo no constituido, lo cuántico y lo tangible (resultado de una poderosa sedimentación en la cultura escolar) se proyectan más para mostrar evidencias que significaciones de la práctica realizada. Se basa la calificación en la entrega de una variedad de materiales tan vasta como permita demostrar que el alumno hizo o no hizo: tareas (no siempre revisadas), trabajos, dibujos, copias, trabajos manuales, cuaderno, etc.

A mí que me entregue la tabla periódica, que haga estas combinaciones y yo con eso le doy un punto extra. A mí que me entregue... ¿sabes qué? Dile que me entregue su cuaderno, sus bloques completos, aunque sea fuera de tiempo y yo con eso le evalúo inglés. (R08/EN: 5)

¿Qué tanto puede evaluar el maestro de química si el alumno tuvo logros o no en su materia, con la entrega de la tabla periódica de los elementos? La evaluación así pensada no busca observar cambios, avances, mejorías o retrocesos en el alumno puesto que no se trabajó en la búsqueda de éstos.

Pedirle que haga copias en función de que lo único que sabe es copiar y al final del bimestre evaluar esas copias implica de inicio que ha sido estacionado en las habilidades con las que ingresa al grado. La evaluación por lo tanto no podrá contemplar ni reflejará lo que el alumno logró por cuanto éste se mantuvo en el ámbito de la marginación. El alumno que sólo sabe copiar (Alumno de segundo año en la escuela "A", referido por Míriam en el registro R12/EN: 2), en algún

momento de su vida escolar fue tomado por alguien que pudo enseñarle a copiar, aun cuando lo haga letra por letra. Esta misma habilidad del alumno, desarrollada en algún momento de su vida escolarizada, es reciclada en este nivel para situarlo en ese *impasse* del que he hablado. La maestra no refiere alguna adecuación para explotar esta habilidad no en función de que es lo único que sabe hacer, sino en función de lo que a partir de esta habilidad puede lograr el alumno. ¿Está este alumno determinado a no aprender algo más?, ¿cuántas copias más hará para ser aprobado durante su tránsito por la secundaria?

c) La práctica condicionada

Si bien es cierto que no existe un determinismo por cuanto al actuar del sujeto con respecto a su vida cotidiana y de que éste se concibe como activo ante su entorno, también es cierto que muchas de las acciones de los sujetos quedan determinadas por factores propios de la dinámica institucional externos al mismo. “Las instituciones se expresan como normas [...] códigos externos e internos que ordenan globalmente el conjunto social determinado, estableciendo un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma” (Yentel, 2006, p. 11).

El quehacer docente en la secundaria con respecto a las necesidades educativas especiales también queda condicionado por la organización institucional. La forma de organización propia de la secundaria con “una estructura organizativa más compleja que señala el contenido y la finalidad de las actividades que se asignan a cada una de las distintas agrupaciones que la integran” (Sandoval, 2002, p. 238), no es ajena a esta situación. De manera que carga horaria, saturación de grupos, inexistencia de horas de colegiado, desconocimiento de funciones, y mecanismos de control normativo son también condicionantes del sentido de las acciones docentes. Dentro de todos estos, es quizá el tiempo el factor que más presiona en secundaria.

El tiempo

La organización propia de la secundaria implica que los profesores deban ajustar su práctica a los cincuenta minutos correspondientes a los módulos; en estos, deben pasar lista, revisar tareas, gestionar con los alumnos el orden, arreglar los problemas que se presentan, revisar cuadernos y dar la clase. Al final de la sesión debe salir del salón y avocarse al trabajo con otro grupo en las mismas condiciones. Si tiene además su horario saturado o debe salir de la escuela para cubrir otro empleo u otros grupos en otra escuela la situación se complica más. En medio de este ir y venir, el tiempo se convierte en la principal presión para atender a los alumnos integrados. La orientadora de la escuela “D” (una escuela con grupos de cincuenta alumnos) manifiesta que los maestros no se dan tiempo de conocer y observar a los alumnos por lo tanto, si alguno tiene NEE, pasará por un alumno flojo o poco comprometido. La práctica en relación con los alumnos con NEE queda relegada a los espacios que encuentren para trabajar con ellos. La citada maestra de español (Míriam), de la escuela “A”, manifiesta que no ha podido trabajar con un alumno que tiene NEE porque no ha encontrado los tiempos para hacerlo, por tanto sólo le pide que haga copias durante su clase. Ella misma manifiesta que ante la orden de la coordinación sectorial de medir la velocidad lectora de los alumnos y reportar los resultados a la inspección lleva ya cuatro días tratando de concluir con esta medición pues la labor es pesada para ella y para los alumnos dado que cada alumno debe leer en su totalidad un texto de determinado número de palabras a fin de que por medio de una regla de tres se obtenga la cantidad de palabras que el alumno lee por minuto. En esta circunstancia, tuvo que dejar al final a un alumno con NEE porque leía muy lento y el grupo ya estaba muy inquieto. Otra maestra, también de español menciona que en esta misma prueba uno de los alumnos con NEE tardó siete minutos en leer el texto.

Sin embargo es preciso comprender que el tiempo también condiciona la práctica como gestión y medición de los conflictos que se suscitan al interior de las aulas pero que trascienden al ámbito escolar. La secundaria no contempla horas para

que los maestros puedan atender los diferentes problemas que demandan solución inmediata. Las horas de servicio⁶⁹ no siempre se prestan para estas tareas, dado que son tiempos asignados para cubrir los grupos en caso de inasistencia de algún compañero. Por otra parte, estas horas tienden a desaparecer, pues con motivo del recorte presupuestal, las vacantes se están cubriendo con las horas de servicio disponibles en las escuelas. Las horas de colegiado⁷⁰, que fueron la columna vertebral del trabajo por proyectos interdisciplinarios de la reforma del 2006 se han cancelado, pues la mayoría no se establecieron en las órdenes de presentación⁷¹. De manera que esta situación deja poco margen de acción para lidiar con los tiempos. ¿Pero cómo afecta esto el trabajo con alumnos con NEE?

Los problemas no siempre se quedan en el grupo, en muchas ocasiones trascienden el espacio del aula y exigirían que el maestro les dé seguimiento más allá de la conclusión de la clase. Así, sucesos como las peleas, tareas inconclusas, la no comprensión de un tema o aspectos variados que requieren una atención extra, quedan en el abandono ante la falta de tiempos.

En una visita de observación en la secundaria “A”, he podido constatar la siguiente situación al final de una clase, en la que ha habido una pelea entre Jorge (un alumno con NEE) y otro de nombre Julio.

Ha habido una pelea, al parecer hubo golpes. Angie me dice que tiene grupo pero que debe llevarlos a orientación. Los acompaño. En el departamento de orientación se encuentra la orientadora. En tanto la orientadora termina otro caso, la profesora toma el expediente del grupo y me muestra los reportes de Jorge, son cuatro, todos por mala conducta, no hay más notas. Aprovecho para mirar el expediente de Julio, el niño que golpea; tiene ocho reportes, todos por mala conducta, registrados por diferentes maestros. Son 12:55 y Angie debe subir a cubrir otro grupo. Días después pregunté a la maestra sobre qué había pasado con los alumnos y me comentó que no sabía. (R03/OB: 4)⁷²

⁶⁹ Establecidas por normatividad y asignadas a cada maestro por nombramiento, son para cubrir grupos ante la ausencia de los titulares.

⁷⁰ Horas asignadas a los docentes frente a grupo para hacer trabajo colegiado.

⁷¹ Documento que avala la adscripción de un docente al centro de trabajo y que además especifica la cantidad de horas asignadas y la modalidad en que habrá de trabajarlas: Frente a grupo, de servicio escolar o de colegiado.

⁷² Observación. Profesora de español. Escuela “A”. Profesora universitaria. Grupo, primero “B”.

Los maestros deben cumplir con su carga horaria y deben decidir si dejar al área de orientación los problemas o ser ellos quienes los resuelvan. En ocasiones podría ser en otro momento cuando se podrían abordar, pero muchos casos corren el riesgo de diluirse al paso de los días. En el caso de las orientadoras, no siempre conocen a fondo, ni las problemáticas ni a los alumnos.

Cabe también la pregunta sobre cómo se solucionan estos casos. ¿Qué fue lo que generó la pelea?, ¿hubo un caso de agresión al alumno con NEE generado en relación a su condición o fue él quien agredió? Evidentemente esto mismo es aplicado a todos pero la condición de alumnos con NEE reviste una situación aparte por cuanto a que se busca la integración en la. Entonces no se trata de homogenizar bajo el supuesto de un trato igualitario, por el contrario, se trata de reconocer la diversidad y respetarla. Las reformas exigidas en la actualidad por una sociedad en cambio chocan contra una institución anquilosada en una organización sumamente rígida. Los cambios exigen que la práctica no se circunscriba al aula, sino que la trascienda a la par de los problemas.

La solución a la problemáticas no reside en el cuaderno de reportes. El maestro llega, registra el reporte y se va. El expediente es una larga lista de sucesos que si se corre con la suerte servirán para que el caso sea llevado ante el Consejo Técnico (y aun en este caso lo que verán en el análisis del mismo es un alumno con una conducta que disocia con la idea de la buena conducta) y si no, quedarán en el archivo. La institución ha construido una forma de operar automatizada basada en el inmediato registro de reportes, pero... ¿qué pasa cuando estos casos vistos como rutinarios no van al fondo del problema?, ¿el alumno sufre agresión y acoso por su condición?, ¿cómo el dejar pasar o soslayar lo lleva a vivir un mundo interior conflictuado?, ¿cómo el maestro podrá construir saberes para darle solución a estos problemas?, ¿qué debe hacer ante la incertidumbre que le genera el trabajo con estos alumnos, la solución de los problemas cotidianos y la carga institucional y administrativa?

Por las problemáticas que se podrían generar en un salón de clases ante la ausencia del profesor responsable, la organización de la escuela exige que no se

dejen grupos solos. Pende la espada de Damocles en caso de un accidente dentro del salón sin que el responsable esté presente. Él debe decidir entonces si solucionar de origen un problema de uno o dos alumnos o dejar a treinta y cinco alumnos a su suerte en el salón.

Requiere de mucho tiempo y requiere de atención muy específica, muy concreta. Sí, sí es difícil, porque requiere de mucho tiempo, y tú bien sabes que aquí por ejemplo en la escuela no podemos dedicarle nada más a un solo niño, porque descuidamos a los otros treinta y cinco o cuarenta que tenemos. (R05/EN: 3)

d) Sobrevivir al cambio; entre tácticas y estrategias

Para De Certeau (2000), la estrategia es un cálculo desde la voluntad que permite manipular las relaciones entre los sujetos desde un lugar de poder; es por tanto un proceso racional que evalúa sujetos, ambiente y hechos para aplicar desde la exterioridad las acciones que habrán configurar un propósito; la táctica, por el contrario es “un arte del débil” (De Certeau, 2000, p. 43), éste, ante la ausencia de un lugar propio construye desde el lugar del Otro; por tanto aprovecha el momento, obra según las circunstancias y los tiempos en función de lo que le permite maniobrar; ante la ausencia de estrategias, aprovecha las coyunturas.

Algunos docentes, más que establecer estrategias de trabajo para con los alumnos con NEE, operan tácticas que les permiten sobrevivir el momento. Tradicionalmente se ha creído que la construcción de las prácticas docentes se da desde el lugar de poder del maestro frente a grupo, sin embargo éste es un poder acotado por una serie de factores que inciden en el contexto de la práctica, uno estos factores tiene que ver con la potencia de los saberes; el conocimiento de contenidos, experiencia y habilidad para el manejo de las diversas situaciones dentro del aula sitúa al docente en un plano de poder o de debilidad frente a los alumnos. No saber cómo abordar una problemática de un alumno con NEE tiende a cambiar el lugar de poder dentro del aula y lo sitúa en un plano de vulnerabilidad que lo obliga a improvisar, no ya tanto para cumplir con una posible meta fijada en

alguna estrategia en cuanto a la atención del alumno, sino para sobrevivir el momento.

Ahora bien, como queda expresado en la parte introductoria del capítulo, algunas de estas acciones tácticas construyen saberes susceptibles de sedimentarse, otras se desechan en la medida que permitieron soluciones de momento pero que él mismo evalúa como no viables, otras más aun no siendo viables se quedan, en la medida que permiten que la práctica sea funcional en el aula.

Pero el sujeto no sólo necesita sobrevivir al trabajo con los alumnos, debe sobrevivir a las presiones y reformas que se le presentan como estrategias institucionales ajenas a él, fuera de sus marcos de referencia, establecidas desde el exterior y que lo sitúan como mero operador de las mismas; debe por tanto, en palabras de De Certeau (2000), “actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña” (p. 43). Se sitúa en un espacio físico que controla pero en el que repercute una presión simbólica exterior con la que también debe lidiar.

La maestra de español citada en el apartado anterior en el caso del alumno con hiperactividad al cual debe incluir en una clase sobre los movimientos artísticos de vanguardia de principios del siglo XX le pide al alumno que salga un momento a distraerse. Este acto le permite liberar por un momento la presión que se va generando al interior del grupo y atender a los demás alumnos con mayor soltura, sin embargo, esta acción no da mayores resultados con respecto al alumno, el cual regresa un momento después sólo para continuar con la manifestación de su hiperactividad.

CAPÍTULO III

DOCENTES REGULARES Y USAER. UNA RELACIÓN AZAROSA

La escuela secundaria es un cruce de caminos de múltiples y diversos sujetos en el que se hilvanan complejas tramas, es por ello que más que de cultura escolar, se habla de las culturas escolares; construidas éstas desde lo cotidiano por los propios sujetos que las habitan, las piensan y las miran desde sus muy diversos referentes e historias. Con respecto al trabajo pedagógico en función de la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales a la escuela secundaria regular, impacta sobre éste el cruce de dos sujetos con sus encuentros y desencuentros; los docentes de la secundaria y los de USAER; ambos, desde sus lugares y espacios de poder, avocados en la defensa de sus prácticas y concepciones sobre una misma problemática. La secundaria es el punto en que convergen en espacio y tiempo estos dos actores con lógicas diferentes.

En un parangón con Elías Norbert⁷³, pareciera que se habla de establecidos y forasteros que insertos en la defensa de posturas personales con respecto a la atención de alumnos con NEE, con prácticas docentes construidas en lo cotidiano y sedimentadas en la historia de la institución y presiones laborales, construyen en el día a día tácticas de sobrevivencia. Los primeros, profesores de diversas asignaturas, heterogéneos en cuanto a su formación, establecidos en el nivel de secundaria desde la seguridad de un contrato laboral que simboliza su pertenencia al espacio escolar, tienen en común, en palabras de Norbert, la longevidad de la asociación que brinda cierta cohesión social, la identificación colectiva y una comunidad de normas en la que han encontrado certezas y seguridades en cuanto

⁷³En "Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros", Elías Norbert, analiza, luego de un trabajo empírico en Winston Parva (un pequeño pueblo industrial de clase obrera en Midlands), las relaciones entre los grupos establecidos y los forasteros, marginados éstos por lo primeros y considerados como de menor valía. Dado que las condiciones socio económicas, raciales y religiosas de ambos grupos son similares, Norbert se pregunta sobre qué hace que se construya una supremacía de un grupo sobre el otro y lo explica desde, no las condiciones del materialismo, sino desde las dimensiones simbólicas que dan la cohesión y la longevidad de asociación.

a su desempeño docente. Por su parte, los forasteros, docentes⁷⁴ de USAER⁷⁵; en situación minoritaria, pertenecientes a otra dirección, con normatividad diferente, con formaciones y concepciones diferentes y con prácticas también diferentes, arriban a la secundaria en condiciones normativas poco claras, por tanto deben llegar a construir las relaciones que les permitan, primero ser aceptados como parte de un colectivo y luego, iniciar su labor.

Analizar las complejidades de esta trama gestada en la vida cotidiana de la secundaria nos exige mirarla desde la idea de la micropolítica, ésta nos permite comprender las relaciones, los sentidos del poder, los intereses puestos en juego; el “cómo los individuos y los grupos usan el poder y la influencia para conseguir sus intereses dentro de las organizaciones” (Blase, 2000, p. 256). En lo relativo a la configuración de las relaciones entre USAER y los profesores y directivos de la secundaria regular, nos permite comprender cómo en este micro mundo con una cultura particular, impacta una reforma que no ha considerado las particularidades de este nivel, que ha sido configurada no desde una política de atención a la educación especial, sino como un apéndice de ésta en la educación básica según fue proyectada y queda de manifiesto en los Cuadernos de Integración Educativa No. 1 que publica la Dirección de Educación Especial de la SEP en 1994. “Más que una nueva política de educación especial, se requiere incorporar la educación especial a la actual política de educación básica”, (p. 30). Esta reforma que en lo macro lleva a una incorporación de la educación especial a la educación básica (considerada ésta como el centro y el referente), en lo micro incorpora por una parte a los maestros de USAER a la secundaria regular (vista como el centro donde se constituirán los procesos de normalización) y a los alumnos, ambos

⁷⁴ De acuerdo a la demanda existente, en cada escuela pueden ubicarse una o dos maestras de apoyo, mismas que dependen de un Director con sede establecida en alguna de las cinco escuelas que puede atender una unidad, la cual también está integrada por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social.

⁷⁵ Es importante mencionar que la creación de las USAER se da como resultado de la reestructuración que se hace a la educación básica y a la educación espacial como resultado de las reformas a la Ley General de Educación llevadas a cabo en 1993. En esta se establece en el artículo 41, que “tratándose de menores con discapacidades, esta educación (la educación especial) propiciará su integración a los planteles de educación básica regular”. Con base en estos fundamentos legales se reestructuran las unidades que en principio funcionaron en las escuelas primarias para atender a los grupos integrados; de manera natural son las primarias donde operan principalmente estas unidades, puesto que ya habían desarrollado vínculos y formas de trabajo que les permitían funcionar. La reforma del 93 en principio busca articular la primaria con la secundaria; sin embargo, ambas conservan estructuras y formas de organización completamente diferentes que no fueron tocadas por la reforma. En este contexto, se habla de la integración y de las USAER, siempre desde el referente de la primaria. Hasta antes de 1994, no hay antecedentes de integración en secundaria más allá de un fallido intento en secundarias técnicas en la década de los ochenta.

vistos como ajenos. Pero esta incorporación exige de unos y otros nuevos procesos de acomodación que en lo cotidiano se dan no ajenos de roces y sinsabores.

Así; se abordan en este capítulo, en primer lugar, las formas y las condiciones en que se da la inserción de USAER a la escuela secundaria. Esta inserción, dada en condiciones inciertas y con una normatividad poco clara, sitúa al docente de USAER en un mundo complejo, con una cultura escolar también compleja, a la que deberá acceder construyendo las relaciones que le permitan la sobrevivencia.

La postura ideológica e intereses de los sujetos se proyectan en sus acciones, de modo que éstas son siempre acciones intencionadas. La asignación de los espacios en los que habrá de trabajar el personal de USAER en las secundarias no puede pasarse por alto con respecto al orden de prioridades que la escuela le da a la atención de alumnos con NEE. Es por ello que el segundo apartado está referido a estos espacios, convertidos en simbólicos en la medida en que proyectan la cultura escolar y el sentir de los directivos con respecto a la integración.

En el tercer apartado, sustentado en la micropolítica, analizo la construcción de las relaciones entre ambos sujetos. Parto del hecho de que cada actor, desde sus referentes, defiende su postura y sus espacios de poder, sus concepciones y sus intereses. Esta micropolítica, desde la particularidad de cada escuela, condiciona el trabajo de integración; más aun, en el entrecruzamiento de sujetos con reglas y exigencias propias, los alumnos con NEE se convierten en rehenes de una atención que se les escatima en razón de este juego de poder.

El último apartado, en analogía con la Torre de Babel, alude al complejo entendimiento entre unos y otros (regulares y USAER) sobre los alcances y límites del trabajo de integración y sobre cómo se mira éste desde ambas perspectivas. Ambos desde sus lugares construyen concepciones con respecto a los otros y para ambos, estas concepciones son su realidad.

1. Los intrusos. De arribos inciertos.

Luego de las reformas a la Ley General de Educación en 1993 y con una nueva concepción sobre la educación especial, a mediados de la década de los noventa, los servicios complementarios se transformaron en Unidades de Servicios y Apoyo a la Educación Regular. Estas unidades, con antecedentes de atención a los grupos integrados en los ochenta, se establecieron en primaria, donde por las características particulares del nivel logran aplicar un modelo de atención que poco a poco comienza a dar resultados. Después de un tiempo, el mismo proceso de integración comienza a generar la natural movilidad de los alumnos de primaria a secundaria, ello exige que las USAER amplíen su radio de acción a las secundarias⁷⁶, las que a finales de los noventa y principios del siglo XXI comienzan a ser requeridas por los alumnos con NEE en tránsito hacia la posibilidad de integrarse al mundo escolar del siguiente nivel, la secundaria regular.

La llegada de USAER a la secundaria, sin embargo, no ha tenido un establecimiento terso; sin un claro marco normativo en cuanto a su inserción y con un modelo de atención pensado para primaria, ha tenido un arribo difícil e incierto, jaloneado por circunstancias en las que se ponen en juego relaciones de poder, emocionales, laborales y culturales.

Ante esta realidad, algunas unidades llegaron siguiendo a los alumnos que hicieron el trayecto de primaria a secundaria una vez que las reformas normativas posibilitaron la integración. Esto implicó que las mismas unidades hicieran un trabajo de promoción y ofrecieran su apoyo en las diferentes escuelas en las que ya estaban colocados algunos de los alumnos que habían atendido en primaria. Este acompañar a los alumnos con NEE ha significado negociar con las autoridades su presencia y sobre todo, convencer a los docentes de la importancia del trabajo y del apoyo que pueden brindar a los alumnos con NEE.

⁷⁶Es importante mencionar que hasta 2006, en todo el país USAER sólo cubría 788 de un total de 27911 escuelas secundarias (Generales, telesecundarias y técnicas). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. (Castellanos Pérez y Escandón Minutti. p. 24).

Otras más llegaron a solicitud de maestros y directivos de secundarias regulares que conocían el modelo de atención y que preocupados por la llegada de alumnos con NEE frente a los cuales las formas de enseñanza pensadas para grupos homogéneos se tambaleaban en *un no saber cómo*, se dan a la tarea de gestionar su presencia.

Varias fueron invitadas por amigos que trabajan en ambos niveles y con los cuales se habían vinculado durante su estancia en las primarias y quienes se daban a la tarea de acercarlas a sus secundarias. Resulta interesante al respecto la entrevista con la Maestra Elba Izquierdo, (en su momento Subdirectora de Operación de la Dirección de Educación Especial) quien afirma “en algunos casos las unidades llegaron por invitaciones de *cuates* que conocían de su trabajo” (R00/EN)⁷⁷. En estos muy variados casos, USAER serviría como una instancia de apoyo para abatir el rezago y la deserción en escuelas con baja eficiencia terminal o con problemas conductuales. Se comienza a configurar en el imaginario la figura de USAER como un ente multifuncional que podía solucionar, desde la atención psicológica, todo tipo de problemáticas en las que se hallaran inmersos los alumnos. De manera que en poco tiempo las unidades se veían invadidas por alumnos con problemas de conducta, adicciones, emocionales y familiares, además de los que presentaban NEE.

También fueron llamadas como estrategia de promoción de las escuelas ante el problema de la baja demanda de alumnos, de manera que una forma de atraer a los padres era promocionar que tal o cual escuela contaba con USAER, como es el caso de la escuela “B”, en la cual año con año se han cerrado grupos con la posibilidad de que desaparezca el turno vespertino y en cuya entrada aparece un cartel en vinil que entre otras cosas, reza “Contamos con USAER”. Entonces, USAER se convierte en el vehículo usado en las estrategias de algunos directivos para llenar los grupos con alumnos con NEE, configurando de esta forma “escuelas destino”⁷⁸, sobre todo en turnos vespertinos y algunos matutinos de baja

⁷⁷ Entrevista con la Mtra. Elba Izquierdo Castañeda. Escuela Normal de Especialidades.

⁷⁸ La categoría de “escuelas destino”(desarrollada como apartado en las conclusiones) surge ante la necesidad de dar cuenta en este trabajo de cómo siendo la reforma de atención a la educación especial establecida desde la mirada de la educación básica, sin considerar las particularidades culturales e institucionales de la secundaria regular, ha configurado, por una parte, secundarias de prestigio

demanda, concentradoras de una gran población de alumnos con NEE⁷⁹. En este caso el alumno con NEE se convierte en un bien que tiene como función mantener con su presencia la existencia de la escuela como tal y la permanencia de los docentes en el centro de trabajo, quienes delegan en USAER la tarea de trabajar con estos alumnos, a los que USAER cobija en aras de cuidar también su permanencia, construyendo así una relación simbiótica cifrada en la necesidad de existencia de unos y otros.

En medio de este contexto, gestionar la presencia de USAER en la escuela exigirá del Director la elaboración de un oficio con el visto bueno del inspector de zona, dirigido a la dirección de USAER correspondiente, quien evaluará las necesidades reales del servicio y determinará la intervención o no.

Lo cierto es que de una u otra manera, la inserción y permanencia de USAER en la escuela pasa por muchos avatares. Dada la normatividad poco precisa⁸⁰ de su presencia en la secundaria y la situación particular de pertenecer a otra dirección⁸¹ con sus propios mecanismos de control; el personal de USAER a su llegada a la secundaria se encuentra con un mundo sumamente diferente al de la primaria⁸², con la cual ya han establecido más o menos formas de interacción. La secundaria aparece ante sus ojos como un mundo complejo, caótico, demasiado heterogéneo y con muchas presiones institucionales. Por principio, la formación inicial diversa de sus profesores⁸³. Pero bajo esta heterogeneidad subyace en común la

expulsoras de alumnos con NEE, en las cuales la misma dinámica cultural obstaculiza la permanencia de estos en las aulas y por otra parte, escuelas consideradas de bajo prestigio que ante la necesidad de población se convierten en concentradoras de alumnos con NEE, pero que trabajan en condiciones de inequidad y abandono.

⁷⁹ Al respecto cito el caso de la escuela "C". En el ciclo 2010-2011 tuvo con una población de 105 alumnos, de los cuales, 35 fueron reportados con NEE.

⁸⁰ En el Programa Nacional de Integración 2006, se hace patente la preocupación por dotar de una normatividad que permita a los servicios de apoyo a la educación regular contar con bases normativas que le permitan una mejor inserción a las escuelas, de manera que queda como una de las líneas de acción al 2006. "Elaborar los lineamientos general que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial" y en sus metas: "Establecer una normatividad general sobre la orientación de la educación especial y de los servicios que la conforman (USAER, CAM, UOP, CRIE y CAPEP, entre otros)" y "Elaborar los manuales de operación y funcionamiento de los servicios de educación especial en cada entidad a partir de la normatividad general". Esta necesidad patente en las líneas de acción propuestas se comienza a establecer poco a poco en los Lineamientos de Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito federal, los cuales año con año han ido insertando las condiciones de inserción y funcionamiento de USAER, sin embargo, aún no se consolida plenamente esta normatividad.

⁸¹ Las USAER en el Distrito federal pertenecen a la Dirección de Educación Especial, misma que quedó funcionando como tal, sólo para el Distrito Federal, luego de la descentralización de los servicios de educativos de la federación a las Entidades Federativas.

⁸² En primaria se trabaja con un solo docente, con un horario de atención más amplio y flexible y se trabaja desde el currículum.

⁸³ En secundaria encontramos docentes egresados de las escuelas formadoras de docentes (escuelas normales superiores) y de universidades e instituciones de educación superior tanto públicas como privadas; egresados de pedagogía como de disciplinas no pedagógicas que pueden ser desde áreas matemáticas, ingenierías, clínico-biológicas hasta humanísticas y sociales.

cohesión que da la longevidad en el campo y en la institución y un continuo de intereses laborales que permite a los docentes establecidos tomar posturas de grupo, ejercer cierto poder, tener la palabra, comunicarse, silenciar lo que no les agrada, presionar concesiones, defender intereses, gestionar el trabajo, maniobrar para lograr consensos, etc.

Esto en cuanto a los docentes, pero hay otros factores inherentes a la organización y funcionamiento que también entran en escena. A diferencia de la primaria, en la que se trabaja por jornada de cuatro horas y con un solo maestro, aquí se trabaja con módulos de cincuenta minutos y el horario de clases es de seis horas diez minutos al día. De tener un sólo maestro que abarca todo el currículum, aquí los alumnos deben abordar, de acuerdo al plan 2006, diez asignaturas en cada grado con diez diferentes maestros. Esta sola situación implica ya para el docente de USAER negociar ahora con diez maestros: su trabajo con los alumnos con NEE, su entrada a las aulas, las adecuaciones curriculares, si es que aceptan hacerlas, el apoyo al docente y la evaluación de los alumnos, acordar, además, la asesoría, orientación y acompañamiento; lo que exige por tanto, sentar bases firmes que permitan una buena relación en la que ambas partes obtienen y ceden espacios de poder.

En las entrevistas realizadas a las maestras de USAER está presente la idea de que la secundaria se les dificulta más que la primaria para insertarse y las razones que aducen, son, entre otras, tener que entenderse con múltiples profesores sobre un mismo sujeto (el alumno con NEE), adaptarse a los tiempos que se les antojan apresurados y extremadamente divergentes a los que están acostumbrados en la primaria, la incomprensión de algunos maestros sobre del modelo de atención, las ideas que éstos tienen con respecto a la labor de USAER, la apatía y la falta de compromiso, el celo profesional que guardan con respecto a su práctica y la falta de sensibilidad en relación con las NEE.

Así, sabedores de lo difícil de su inserción y a falta de mecanismos normativos que sitúen al personal de USAER como parte de un colegiado que los integre,

deben llegar a la escuela, antes que a construir relaciones de trabajo, a construir relaciones personales que les permitan sortear las diversas problemáticas.

La maestra Liz, de español, de la escuela “B” comenta un hecho digno de citar. En una junta de Consejo Técnico, el inspector de zona sostiene un fuerte debate con algunos maestros sobre la permanencia o no de USAER en la escuela, desde su punto de vista no se justifica su presencia. Algunos maestros opinan lo contrario y lo increpan, argumentan que la escuela capta año con año una gran cantidad de alumnos con NEE y que éstos permiten la permanencia del turno y por tanto necesitan el apoyo de la unidad. El inspector afirma que USAER atiende a muy pocos alumnos de los registrados con NEE. El debate sube de intensidad y varios maestros, a quienes esta postura parece una intromisión del inspector en los asuntos internos de la escuela, se suman a la defensa y finalmente logran que ésta permanezca en la escuela. Durante la junta el inspector afirma que la maestra de USAER no debe estar presente por ser éste un asunto de carácter interno, sin embargo, un grupo de maestros con los cuales la maestra ha establecido buenas relaciones de amistad, enarbolan su defensa y logran su presencia. Por otra parte, del lado de los detractores de la maestra, no están exentas del debate las menciones con respecto a los conflictos que han tenido con ella. Después de la reunión, una compañera comenta que el problema radica en que la maestra de USAER ha tenido algunos roces con una maestra cercana al inspector. La maestra de USAER, por su parte, comenta que afortunadamente cuenta con algunos amigos en la escuela que la apoyan. La construcción de relaciones personales le da la seguridad de mantenerse a flote y pelear desde su propio lugar de poder.

Situaciones como esta se explican en parte por la falta de una normatividad⁸⁴ que dote de certeza jurídica la presencia de USAER en la escuela y haga claros los

⁸⁴Falta de lineamientos sobre la organización y el funcionamiento de los servicios de educación especial. Hasta 2002 y de acuerdo al Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, “sólo en 13 entidades se cuenta con manuales de operación de los distintos servicios de educación especial actualizados, por lo que la mayoría de los estados carece de lineamientos claros acerca de la organización y el funcionamiento de los servicios y de las estrategias para fortalecer el proceso de integración educativa de manera decidida. Si bien los manuales disponibles representan un avance importante, éstos se han elaborado sin contar con un enfoque común, a nivel nacional, de la función de la educación especial”. Se propone entonces para 2006 crear los manuales de operación, sin embargo éste, no fue posible sino hasta el 2011, materializado en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011)

mecanismos de inserción, que no de intervención, pues éstos se sustentan en los diversos documentos en los que USAER basa su modelo de atención⁸⁵.

Sin embargo, la mera falta de normatividad no explica por sí la dificultad en la construcción de relaciones de trabajo cotidianas, pues aun cuando ésta exista, no se olvide que se trabaja con sujetos complejos inmersos en un mundo complejo; picar piedra en la secundaria, por tanto, es laborioso. La secundaria es una institución particular con culturas instituidas en donde los sujetos han conformado discursos y tácticas que les permiten actuar en función de sus intereses y creencias en determinados momentos. De manera que si no se comprende la presencia de los docentes de USAER dentro del núcleo de acción establecido suele sentirse vigilada y amenazada la práctica; echa a andar entonces, el sujeto, sus mecanismos de defensa para asegurar su *status quo*. Pero el docente de secundaria es también un sujeto presionado por la carga administrativa y académica que le exige el cumplimiento de asuntos de orden burocrático entre los cuales debe sortear los tiempos: entregar exámenes extraordinarios, aplicar exámenes, revisar trabajos, revisar cuadernos, evaluar, elaborar guías de estudios, participar en concursos, asesorar su grupo, atender a padres de familia, preparar a sus alumnos para las evaluaciones estandarizadas (PISA, ENLACE) y para los exámenes de Carrera Magisterial y COMIPENS, preparar exposiciones, entregar formatos, preparar intervenciones en juntas académicas y de consejo técnico, vigilar el receso, darle seguimiento a casos conductuales de los alumnos. La presencia de un extraño le recuerda que debe atender a los alumnos con NEE, le exige, además, hacer adecuaciones⁸⁶, involucrarlos en el trabajo, ponerles atención, vigilar sus procesos, etc. Por otra parte, hay un reconocimiento de los propios docentes en cuanto al trabajo con alumnos con NEE; muchos se declaran incapaces de llevar a buen término esta tarea, otros más asumen que no les corresponde a ellos; ante este cúmulo de cargas, desesperanzas, frustraciones e

⁸⁵ Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. SEP. Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa SEP. Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. SEP.

⁸⁶En las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), se establece que el docente regular debe realizar “estrategias de diversificación curricular (vincular propósitos y contenidos de dos o más asignaturas, concretar contenidos con una perspectiva holística del currículo a través de una temática global, vincular contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y considerar la temporalización adecuada a las condiciones y características de los alumnos), utilizar materiales didácticos que por lo regular no emplea el maestro de grupo, organizar a los alumnos en agrupaciones flexibles y heterogéneas, propiciar el trabajo cooperativo y ofrecer las ayudas necesarias a cada alumno.(pág. 47).

incomprensiones, cabe preguntar: ¿qué subyace en su negativa en relación con el trabajo colaborativo con USAER?, ¿qué significa la dificultad de abrir la puerta al extraño? Desde la idea de Clark (1986), los efectos de las acciones del profesor son observables dentro del aula. La presencia de un alguien extraño que pueda poner en tela de juicio su práctica, que pueda ser testigo de sus deficiencias o de la exclusión que construye, genera temores y recelos.

En este contexto la permanencia de USAER en las escuelas de baja demanda es usada por los establecidos como defensa del centro de trabajo en la medida en que al atraer alumnos aseguran la permanencia de los turnos y con ello su propia permanencia. A los ojos de éstos se convierten en una presencia que deben soportar en aras de sus propios intereses laborales. Así, pareciera que estas unidades no terminan de encajar en una cultura escolar que los mira como intrusos, convirtiéndolos en una especie de permanentes forasteros pero que aseguran la permanencia del empleo de los establecidos.

2. Entre bodegas. Los espacios simbólicos

Poco de lo que hacen los sujetos puede verse como inocente, sus acciones son siempre acciones intencionadas, en su hacer, e incluso en el no hacer, proyectan el sentido de sus acciones. A su arribo a la secundaria, el personal de USAER debe esperar, de parte del director, la asignación de los lugares en que habrá de desarrollar su trabajo. Sin embargo, no es inocente esta asignación, lleva soterrada la postura de quien los asigna, en quien permea cierta carga ideológica y de poder. Estos se convierten en espacios sociales y desde la postura de Bourdieu, son una “realidad invisible que no se puede mostrar ni tocar con los dedos y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes” Bourdieu, 1997, p. 34). Foucault, por su parte afirma que los espacios físicos materializan prácticas de exclusión y de inclusión en las que la marginalidad se oculta bajo formas aparentemente inocentes. Desde esta idea representan las fronteras de las relaciones sociales, lo que está fuera contra lo que queda dentro,

manifestación simbólica de los espacios sociales. Valga el ejemplo de *Aulas de emergencia*⁸⁷ de Samuel Salinas (2008) para ilustrar el hecho: cuando los jóvenes maestros llegan a laborar a la escuela en la colonia Xalpa, se les asignan para desarrollar su labor, maltrechos, cuartos de palos y láminas fuera de la escuela; maltrechos cuartos que desde ese mismo momento se convierten en espacios físicos simbólicos que proyectan la marginalidad naturalizada desde la institución. En el caso de USAER, resultan sintomáticos de esta situación los espacios asignados para su trabajo y atención a padres, maestros y alumnos. En la asignación de estos espacios se vislumbra el grado de compromiso y el convencimiento de los directores acerca de la su presencia en la escuela. En la escuela “A”, la entrada principal nos remite a un vestíbulo amplio, a la izquierda aparecen las escaleras que llegan al área administrativa y a las oficinas de trabajo social y de orientación, además de la biblioteca y el taller de dibujo técnico. En línea recta aparecen unos cuartos hechos de láminas metálicas pintados de color azul, al igual que el resto del conjunto, pero que no encajan con el mismo por lo precario de su construcción y material. Uno observa la disposición de estos cuartos y se encuentra que fueron construidos en el vestíbulo para ganar espacio al mismo. El primer cuarto corresponde a los trabajadores de intendencia para guardar sus implementos de limpieza, el último se usa como bodega para educación física y el central, que anteriormente fungió como bodega de los instrumentos de la banda de guerra, ha sido asignado a USAER desde que llegó a esa escuela. Por otra parte, en la escuela “B”, USAER trabaja en la biblioteca escolar, comparte el espacio con la asignatura de artes y con el uso corriente de una biblioteca, confluyen aquí tres elementos poco consideradas en la cultura escolar: las artes, la lectura y las NEE. Para estas tres actividades el espacio es insuficiente, se generan interrupciones y roces y en las discusiones cada una defiende, desde su mirada, su derecho al espacio. En la escuela “C”, la unidad

⁸⁷En “Aulas de emergencia”, Samuel Salinas da testimonio de una lucha por el recogimiento y el derecho a la educación en una época de represión a las manifestaciones de disidencia con respecto al poder establecido. Es la historia de varios maestros jóvenes que llegan a hacer escuela a Xalpa, una zona marginal cerca de las minas de arena en Iztapalapa en la Ciudad de México. Estos jóvenes encarnan el ideal del ser docente: tienen un compromiso con la comunidad y con los sujetos a quienes se deben, una postura ideológica y una militancia, comparten ideales en los que creen y que los hacen fuertes, asumen la pedagogía como forma de cambio y saben construir una autonomía a partir de las circunstancias y de su momento histórico.

llega expulsada de otra secundaria y se le asigna un salón abandonado que funciona como bodega de tiliches y de material para reciclar, en esta permanece mucho tiempo hasta que, a decir de la subdirectora, y después de hacer un trabajo en la escuela que les da cierta presencia y les permite accionar, “casi robaron el espacio que hoy ocupan” (R29/EN: 3)⁸⁸; una pequeña oficina junto al área administrativa, la cual comparten dos profesores de lenguaje.

Sólo observar los espacios asignados nos remite a una manera de mirar la presencia de ésta en la escuela con un dejo de extranjería. Si bien es cierto los espacios en la escuela son habilitados en función de las necesidades y de la infraestructura de la misma, éstos se convierten en espacios simbólicos que permiten ver el entretejido de un orden institucional e ideológico que establece prioridades y asigna desde el ejercicio del poder dominante el lugar a cada cual. Al respecto S. Valera (1996) comenta que La configuración de un espacio con carga simbólica "a priori" viene determinada por las características políticas e ideológicas de las instancias de poder dominantes. (p. 4).

En una charla informal, una trabajadora social menciona que después de considerar la necesidad del apoyo de USAER hicieron la debida solicitud. “Las maestras sólo nos pidieron una mesa y una silla para trabajar” (R30/CH: 1)⁸⁹, de manera que, comenta, adecuaron una mesa y una silla en el pasillo, sin embargo cuando el director de la escuela se dio cuenta se enojó y a gritos preguntó quién había hecho tal cosa, las maestras, concluye la trabajadora social, “tomaron sus cosas y no volvieron más”.

3. Entre forasteros y establecidos⁹⁰. La difícil relación.

Comprender la relación entre los profesores de la secundaria regular y los docentes de USAER implica hacerlo desde la comprensión de la micropolítica que se establece en la secundaria a la llegada de los segundos. ¿Cómo se constituye

⁸⁸ Entrevista. Subdirectora de la secundaria “C”. Subdirección.

⁸⁹ Charla informal. Trabajadora social ajena a las escuelas en las que se trabajó.

⁹⁰ En alusión al trabajo de Elías Norbert, “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”.

esta micropolítica? Para Rockwell (1997) los procesos que se dan al interior de las escuelas deben ser vistos como parte de una dinámica cultural. En este sentido, al arribo de USAER a la secundaria encuentran, en lo colectivo, a un grupo inmerso en una cultura escolar que se mueve en función de ciertos intereses y objetivos que le dan continuidad y seguridad en sus prácticas. En lo individual interactúan con profesores con posturas ideológicas diversas, preocupados por su estabilidad laboral, inmersos en la reproducción de formas y prácticas rutinarias o en la búsqueda de cambios. El encuentro sitúa a los unos y a los otros en un juego de poder para el logro de sus objetivos.

Los forasteros buscan involucrarse en un trabajo de integración con los regulares. Este trabajo exige que el maestro de grupo ceda ciertos aspectos de su autonomía, que esté dispuesto a abrir las puertas de su salón, a ser observado, que asuma un trabajo colaborativo, que asuma una postura de apertura con respecto a las NEE, etc. Por su lado, el personal de USAER también persigue intereses laborales que tienen que ver con las distancias, tiempos de traslados, ubicación estratégica de las escuelas en las que están ubicados, turnos adecuados y su permanencia misma en las secundarias. Por tanto deben llegar a las escuelas a aprender y a usar una manera de interactuar con la dinámica cultural establecida “El particular cuando cambia de ambiente, [...] se enfrenta continuamente a tareas nuevas, debe aprender nuevos sistemas de usos, adecuarse a nuevas costumbres” (Heller, 1987, p. 23). Ahora bien, para los establecidos los maestros de USAER suelen ser vistos como verdaderos apoyos en sus prácticas o como amenaza al orden establecido. No son ajenas por tanto las disputas entre ambos, sin embargo, afectados por esta micropolítica⁹¹ que en el estira y afloja diario posibilita o dinamita la integración, los alumnos con NEE quedan al margen o son situados como rehenes de las constantes disputas.

La llegada y permanencia de USAER en la secundaria queda determinada por la interacción que construyan con los profesores regulares, de ésta dependerá

⁹¹ Blase (2000), menciona que “*La micropolítica se ocupa del poder y de cómo lo emplean las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismas. Se ocupa del conflicto y de cómo las personas compiten entre sí para conseguir lo que quieren. Se ocupa de la cooperación y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines. Se ocupa de aquello que las personas piensan y de sus convicciones en los enclaves sociales, de lo que con tanta frecuencia no se habla ni se observa con tanta facilidad*”. (p. 254).

también el trabajo. Pero muy por encima de la preocupación que la integración y los alumnos con NEE puedan representar, afloran sus preocupaciones laborales, perspectivas profesionales, las relaciones de poder que se construyan y las diversas posturas que unos u otros mantengan. De la buena o mala construcción de estas relaciones depende el trabajo de integración que se haga.

La construcción de esta micropolítica inicia desde el arribo de los forasteros a la escuela. Implica entonces hacer patente su llegada, explicar a maestros y directivos su presencia y las formas de trabajo, participar en reuniones de academia y de consejo técnico e iniciar su trabajo con los maestros y alumnos, el cual exige solicitar información (listas, exámenes, etc.), revisar cuadernos, sugerir adecuaciones, formas de trabajo y de evaluación, visitar a los alumnos en los grupos, hacer expedientes, hacer diagnósticos, etc.

De acuerdo con el nuevo modelo de atención, es en el propio salón de clases donde USAER debe intervenir el proceso educativo del alumno y apoyar al colega. Este nuevo modelo, de acuerdo al MASSE 2011, se basa en un acompañamiento colaborativo, que lo posibilita “siempre que los procesos de interacción y toma de decisiones sean plenamente participativos y democráticos” (p. 131). Pero intervenir en el espacio docente no es tarea fácil, sobre todo en secundaria donde el salón de clases es el espacio en el cual el maestro toma decisiones, gestiona la clase y en su práctica proyecta sus creencias, compromisos y concepciones, de modo que “refugiándose en su salón de clase cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios” (Sandoval, 2002, p. 154). De manera que la necesaria colaboración entre ambos actores se complejiza, pues como lo menciona Escalante (2008), “no se ha logrado superar totalmente el individualismo en la forma en que cada uno de estos profesionales trabaja” (p. 58).

La presencia de otro en el salón de clase desnuda las prácticas y concepciones del profesor respecto de la integración y la discapacidad, es un testigo de lo que haga o deje de hacer, por tanto la relación entre ambos es un fino hilo con enormes posibilidades de rupturas que deberá ser cuidadosamente mantenido. De

manera que cualquier comentario fuera del salón de clases, cualquier participación crítica de USAER en las reuniones de consejo técnico, la manera de rendir los informes, o la manera de dirigirse a los profesores puede alterar la relación y dar al traste con los propósitos.

En el trabajo empírico, las diferentes maestras de USAER entrevistadas mencionan que haber tenido que poner mucho de su parte para mantener buenas relaciones a fin de lograr un trabajo decoroso, han tratado de establecer, en primer lugar, relaciones cordiales con los maestros de la escuela, sin embargo los conflictos, ya sea por malos entendidos, por cuestiones de poder o por la defensa de posturas dispares, están presentes y brotan en cualquier momento.

En la Escuela “B” hay un conflicto, en éste está involucrada una maestra de USAER, de manera que en una charla informal le pido a la maestra en cuestión que me comparta la historia del suceso, el cual ha dado lugar a la presentación en su contra de una demanda por parte de una madre de familia. En la demanda la madre argumenta que la maestra Marta se ha negado a brindarle una atención adecuada a su hija. Sin embargo, Marta manifiesta que el problema lo ha originado la maestra de matemáticas (Luisa) como consecuencia de la mala relación que hay entre ellas.

[En el mes de junio del ciclo pasado en una ocasión, al final del receso ella (Marta) se dirigió a la cooperativa ((la tienda de la escuela)) y ahí encontró a la profesora Luisa. Ahí, la profesora le pidió a Martha que le explicara cómo estaba trabajando con Ana ((una niña que tiene problemas de aprendizaje)), Martha refiere que ella le contestó que ese no era el lugar apropiado para tratar algo relacionado con Ana, que si quería información fuera a la biblioteca ((es el lugar que tienen asignado las maestras de USAER para trabajar con los niños)) y que ahí la atendía. Luisa se molestó y le contestó que ella debía darle informes donde ella lo solicitara. Marta le dijo:

[No, yo tengo un lugar asignado donde atiendo, aquí no lo puedo hacer porque si tú no me hubieras visto aquí no me habrías dicho nada. Pero si de verdad te interesa, te atiendo en la siguiente hora, sólo subo a un grupo y nos vemos en la biblioteca]. (R22/CH)⁹²

⁹²Charla informal en reunión de amigos. Profesora de lenguaje USAER. Escuela “B”. Lugar: restaurante cerca de la escuela. Registro ampliado de notas de campo.

Lo que deja ver este caso es una relación fracturada o nunca construida, en la cual ambas establecen roles de tácticas y estrategias en defensa de sus posturas e intereses.

Por una parte, la maestra Luisa pone en tela de juicio el trabajo de Marta con Ana desde el momento que solicita una *explicación*, que no el apoyo, sobre cómo se está trabajando con Ana. Exige una explicación sobre el caso en la idea de que es obligación de USAER informar a la escuela sobre el trabajo con los alumnos. Como táctica ante este reclamo, Marta no niega dar los informes pero da una respuesta que la exime de explicar en ese momento lo que no quiere explicar y al revirar pone también en tela de juicio el interés de Luisa de trabajar con la alumna en cuestión. Establece las condiciones en que ésta ha de darse.

Marta comenta que después de este altercado Luisa nunca bajó a ponerse de acuerdo con ella, de manera que no se hizo la intervención. Las razones de Marta establecen su postura con respecto a su labor y a los espacios en los que la debe realizar; sin embargo, en una entrevista con un profesor de reciente ingreso a la escuela y el cual ha hecho un trabajo muy interesante con algunos alumnos con NEE, la información parece indicar que la postura de Marta tiene que ver más con relaciones personales que con el argumento que ha dado con respecto al porqué no atendió a Luisa en su momento.

Mo. Sí, yo, de hecho, Marta me compartió unas lecturas, para entender un poquito más.

I. ¿De quién surgió esto, de Marta o de ti?

Mo. Yo me le acerqué primero.

I. ¿Tuvo que ver que tú y Marta mantienen una muy buena relación?

Mo. A raíz de eso fue, a raíz de eso se dio la buena relación, la amistad, porque yo me acuerdo, yo me le acerqué a preguntarle, ¿qué pasa con ese niño?, le digo: infórmame cómo está, y ya me dijo: ah, mira, pues lo que puedes hacer es esto, y le digo, oye vamos a ver tal tema, cómo lo puedo abordar con él. Ella nunca asistió a mi clase, siempre todo fue como a distancia, yo lo aplicaba y le decía: ¿sabes qué?, pasó esto.

Is. ¿Tenían algún programa de reuniones, tú y ella, o era espontánea?

Mo. No, ¿sabes qué, lo que pasó?, nos veíamos ahí en las escaleras, bajando de primeros y era cuando yo la interceptaba: ¿sabes qué?, pasa esto. (R18/EN: 5)

La argumentación de Marta con respecto a la formalidad del trabajo en el lugar establecido para ello, parecería un argumento válido; sin embargo, vista en contraste con lo que sucede con el maestro con el cual sí intercambia información en lugares tan informales como las escaleras, se convierte en una táctica en la que la maestra desde el lugar de poder que le da el conocimiento de sus normas de trabajo encuentra los argumentos válidos que le permiten defender la posibilidad de no colegiar con alguien no grato para ella.

El problema no radica en no trabajar con la alumna, con quien la maestra de USAER ha trabajado desde el primer año, sino en el hecho de no trabajar con la maestra en cuestión. En otra entrevista, antes de que se diera este problema, Marta cita el caso de Ana como un ejemplo de violencia intrafamiliar que ha tenido que atender, de manera que meses después cuando me refiere el problema con la maestra, me doy a la tarea de revisar los registros y encuentro que Marta sí ha trabajado con Ana, aún antes de que ésta estuviera en alguno de los grupos de la maestra Luisa.

Ma. Ana es golpeada por la madre. (Afirma que hay una marcada diferencia entre Ana y el hermano mayor. Ana es la consentida del padre y eso le disgusta a la madre, pues no hay el mismo trato que con el hermano mayor).

Ma. La mamá de Ana en ocasiones toma y es cuando la golpea. Tengo que hacer un trabajo desgastante con ella.

Is. ¿Por qué?

Ma. Cuando está bien en casa empieza a levantar en la escuela, la traigo y reviso sus cuadernos y me doy cuenta que va bien, viene contenta y se pone a trabajar, pero cuando falta dos o tres días ya sé que algo pasó. Llega sucia, sin uniforme y ya no quiere trabajar, ya sé que la mamá la golpeó. (R03/EN: 3)⁹³.

Sin embargo, si lo que se busca es el colaborativo, en estas condiciones no se lleva a cabo, la situación deja ver la micropolítica en la escuela y de manera

⁹³Entrevista. Profesora de lenguaje de USAER. Escuela "B". Registro ampliado de notas de campo.

indirecta rompe la posibilidad de un trabajo de integración con Ana, la cual es excluida en función de este juego de poder. Por alguna circunstancia hay un conflicto entre ambas, pero no es posible comprender el origen de éste desde el material empírico, sin embargo, sí es posible dilucidar que la razón no es el trabajo o no de la docente de USAER con respecto a la alumna.

Pero en estas escaramuzas se involucran aliados y las relaciones de poder salen a flote, de manera que directivos y docentes toman partido y actúan desde sus posiciones en favor o en contra. En el caso de los directivos, aprovechan estas rupturas para hacer valer su autoridad o para poner sobre la mesa sus propias afinidades con tal o cual parte.

USAER cuenta con su propia estructura organizativa⁹⁴, lo que la convierte no sólo en un apéndice dentro de una institución, sino que además, el hecho de tener presencia en la escuela sin ser parte de la estructura orgánica de la misma genera en los directivos, acostumbrados a decidir y tener el control del personal que se encuentra dentro de sus linderos de poder, desconfianza ante un sujeto que dentro de la escuela traspasa estas barreras de poder y que se mueve con cierta autonomía, que decide cómo y cuándo trabajar y que además no tiene la obligación de rendirles cuentas. Los directivos⁹⁵ acostumbrados al control del personal en ese pequeño feudo se enfrentan con un sujeto al que no pueden someter y sobre el que no tienen autoridad; ven, más allá de la posibilidad de que en sus escuelas se lleve a cabo un verdadero trabajo de integración, con recelo aquello que sale de su competencia y con quienes deben negociar si quieren llegar a buen término.

⁹⁴De acuerdo a las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial: “Los servicios de apoyo dependen técnica, pedagógica y administrativamente de Educación Especial; sin embargo, su campo de acción y operación es la escuela de educación regular” (SEP; 2000: 37) Por otra parte en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011: 127) se establece la estructura de USAER “está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial -para realizar las tareas de orden administrativo- normativo que facilita la operatividad del servicio- y el área de apoyo técnico-pedagógico donde se integra un equipo interdisciplinario el cual constituye el equipo de apoyo de la USAER. Este equipo está conformado por maestra/maestro de comunicación, psicólogo/psicóloga, trabajadora/trabajador social y un número variable de maestras o maestros de apoyo (de acuerdo con requerimientos), cuya formación puede ser de especialistas en una de las diferentes áreas de Educación Especial o disciplina que guarde relación con el campo educativo”.

⁹⁵Ball, citado por Sandoval (2002), nos dice que “las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida... la escuela se convierte en la expresión de su autoridad”. (p. 195). En esta misma tónica, nuevamente Sandoval (2002) señala que la secundaria tiene “una organización piramidal a cuyo vértice se encuentra la dirección de la escuela”, así mismo menciona la idea de un director cuyas prioridades y criterios son preponderantes en cada escuela (p. 138).

Comenta Marta que días antes de esta situación (en referencia al conflicto con Luisa), el Director de la escuela se presentó en la biblioteca y tuvo un altercado con ellas dos (Martha e Irene, las dos maestras de USAER). Les dijo que *“él era el director y que ellas estaban bajo su autoridad y que por lo tanto tenían que acatar órdenes”*, ellas le informaron que no era así y que la situación debía arreglarse con la Directora de USAER. Marta además le dijo: *[Nosotras respondemos a nuestra directora y no nos ordena, nos da indicaciones.] (R22/CH)*

En efecto, en los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2009-2010 se habla de una comunicación y cooperación entre las dos instancias de dirección, la de USAER y la de la escuela regular, las cuales se obligan a una comunicación en lo administrativo, pero no se estipula que el director de la escuela regular deba direccionar el trabajo y las prácticas del personal de USAER. El conocimiento de la normatividad que rige sus condiciones laborales dentro de la secundaria da a las maestras de USAER cierto poder que a los ojos de los directivos no siempre es tolerable.

127. El personal del servicio de USAER y de los CAPEP desempeñará su labor de conformidad con la función asignada en los horarios establecidos para cada nivel educativo. Además deberá registrar su entrada y salida en los controles de asistencia de los planteles asignados.

128. El director de la escuela que reciba apoyo de la USAER o del CAPEP, reportará al Director de la Unidad o del CAPEP respectivo, las incidencias del personal de educación especial.

129. El director de la USAER o CAPEP, es responsable de los trámites administrativos referentes a inasistencias, impuntualidad, días económicos y permisos especiales del personal del plantel o de la Unidad. El director de CAPEP o USAER deberá reportar las incidencias a sus autoridades correspondientes, marcando copia al director de escuela regular. En las escuelas primaria y secundaria del CNAR, el responsable de estos reportes es el director de la escuela en la que el docente de educación especial este asignado.

Para Marta, el caso es un claro manejo de Padres de familia por parte de la maestra Luisa, pues afirma que la madre de Ana (una mujer que no sabe leer ni escribir) ha entregado un legajo de aproximadamente diez hojas, muy bien

redactadas, las que le parece imposible que dada la nula preparación de la madre, pudiera redactar.

Toda esta situación ha hecho que el trabajo de USAER en la escuela se haya complejizado. La relación con las maestras y el director pasa por muchos roces, pues, según comentan las maestras, él se queja de que ellas no lo saludan al llegar a la escuela y les ha dado órdenes que no acatan debido a que no están bajo su jurisdicción.

Los otros docentes por su parte utilizan tácticas desde su lugar de poder para obstaculizar la labor de las maestras: no les permiten el ingreso a los grupos, se niegan a darles informes sobre los alumnos con NEE, no les permiten la revisión de los cuadernos o no hacen las adecuaciones que les sugieren, incluso algunos llegan a reprobar a los alumnos.

Ahora bien, si de acuerdo con Blase, el poder “lo emplean las personas para influir en los demás y protegerse a sí mismas” (Blase, 2000, p. 254), ¿qué les permite a las docentes de USAER subsistir en la secundaria y situarse en un lugar de poder con respecto al director y algunos compañeros? En principio, como dije anteriormente, parece ser el hecho de que a diferencia de los docentes y directivos establecidos, éstas conocen la normatividad que las sustenta y aprovechan su ambigüedad para defender su postura e intereses. En segundo término, el establecimiento de redes de apoyo entre los mismos compañeros les permite integrarse a los distintos grupos de poder que se configuran en la escuela.

Sin que esto tienda a ser una generalidad de todas las escuelas en las que USAER interviene, si nos da una idea muy clara de las condiciones de inserción en la secundaria regular y de cómo en el intersticio de la integración educativa se juega en una micropolítica que al construirse desde la subjetividad y desde los intereses y necesidades de cada quien, deja en segundo plano, tanto para unos como para otros, su misión primordial, que es el trabajo con los alumnos.

Lo que resalta también es un desconocimiento de los unos y los otros con respecto a los alcances y limitaciones del campo de acción de cada quien. Por

parte de los maestros y directivos de las escuelas regulares, al estar inmersa USAER en la escuela, piensan que se deben a ellos, no se explican fácilmente la presencia dentro de la escuela de un organismo que ocupa sus instalaciones, trabaja con sus alumnos, apoya a sus maestros, pero no se sujeta del todo a su jurisdicción; con lo cual se nulifican los mecanismos de control que sí funcionan con el personal del centro. Entonces aparece un marcado sentido de territorialidad y de pertenencia que hace que USAER no termine de integrarse completamente a la escuela.

De regreso al conflicto que da pie a este análisis, el crecimiento del problema en cuestión ha exigido la intervención de la Inspectora de zona, quien ha gestionado una reunión entre la directora de USAER y el director de la escuela; en ésta el director manifestó que no quería la permanencia de la maestra en la escuela. La Directora de USAER le preguntó que si había alguna queja con respecto al trabajo de la maestra y él contestó que no pero que ella era poco respetuosa con él, que nunca lo saludaba y que no lo tomaba en cuenta. La Directora de USAER manifestó que si esa era la razón, entonces que le hiciera la petición por escrito con esas argumentaciones.

Marta manifiesta, hipotéticamente, que el conflicto tiene su origen en la buena relación que ella tiene con el subdirector, pues hay fuertes conflictos entre éste y el director, *“están metidos en una guerra de oficios”*, por lo que ella deduce que el problema radica en que el director la relaciona con el subdirector.

Durante la reunión el Director les dijo que dado que las maestras de USAER estaban en la escuela, que trabajan con los *niños* de la escuela y que él era el Director, tenían que supeditarse a sus órdenes. La Directora de USAER dijo que sí, que respetaban su rango, pero que de acuerdo a la normatividad en el caso del trabajo con NEE ellas sólo siguen indicaciones (*“que no órdenes”*) y le rinden informes a ella.

En conclusión, la micropolítica que se constituye entre los docentes establecidos y los docentes de USAER es el resultado de múltiples factores en los que cada

parte defiende, desde sus espacios de poder, sus intereses, estabilidad laboral, posturas ideológicas, concepciones y prácticas. Pero en esta vorágine, un tanto propiciada por una reforma que no ha contemplado las dinámicas culturales de las escuelas ni la particularidad y complejidad de la secundaria, los alumnos con NEE quedan al margen o se convierten en rehenes.

4. La Torre de Babel. Un mundo de imaginarios y realidades.

“Confundamos ahí su lengua para que ninguno entienda el habla de su compañero”. La metáfora de la Torre de Babel adquiere sentido en la secundaria cuando se trata de regulares y de USAER; en la torre bíblica, Babel fue el impedimento a los hombres para alcanzar el cielo, en la escuela, las posturas de unos y otros y la incomprensión de sus diferentes ámbitos de acción, deteriora la posibilidad de llevar a buen fin el necesario trabajo con los alumnos con NEE integrados.

Ambos, docentes regulares y personal de USAER, formados en sus diferentes campos, llegan a converger en un espacio en el que deben construir niveles mínimos de entendimiento, sin embargo, más allá de la idea de las relaciones sociales, tratada en el apartado anterior, es importante hacer hincapié en que la situación no es tan simple y que tiene que comprenderse también en función de las concepciones que cada parte construye con respecto al otro.

En este terreno de subjetividades y ante el desconocimiento de la realidad, ámbitos de competencia y circunstancias de cada quien; más que buscar explicarse al otro, construyen, desde el sentido común y de una equivocada idea del deber ser, concepciones con respecto a lo que el otro debe hacer. Ahora bien, si desde esta lógica alguno de los dos no cumple con lo que el otro cree es su responsabilidad, éste aparece ante sus ojos como flojo, no comprometido, burócrata, etc. La necesidad de un diálogo, como lo menciona Escalante (2008), entre estos dos actores se hace necesario ante una realidad que “revela ignorancia y prejuicios sobre lo que cada quien es capaz de hacer y sobre las

habilidades que poseen, lo que se asocia a actitudes de resistencia e incluso de rechazo entre ellos que afectan el trabajo colaborativo” (p. 59).

Ambos se enfrascan en un mundo de acusaciones y culpas como resultado de las propias concepciones que han construido en torno del otro. Los docentes regulares asumen como obligación de USAER atender a los alumnos con NEE, en el entendido de que son sus “niños”; asumen que los de USAER trabajan en niveles de burocracia tales que obstaculizan el trabajo de integración y los apoyos que puedan brindar a la escuela se limitan a la atención de sólo unos cuantos alumnos. Por su parte, desde la mirada de USAER, los docentes regulares no comprenden que el modelo de integración está sustentado, no necesariamente en la idea de atención de USAER a los alumnos con NEE, sino de un trabajo colaborativo en el que USAER brinda apoyo no sólo al alumno, sino al maestro. Afirman también que los regulares ven a USAER como el depósito de los casos difíciles que no pueden, quieren o saben resolver en el aula.

Los “niños” de USAER.

La primera situación que surge de algunos docentes en las escuelas en las que se inserta USAER y que queda manifiesta en su discurso es la idea de que los alumnos con NEE son pertenencia de USAER y esta unidad es quien debe atenderlos. En las tres escuelas en las que se realizó la presente investigación en el discurso de los docentes regulares aparece como recurrente esta idea de no pertenencia del alumno con NEE a su ámbitos de competencia. Una vez que USAER está presente en la escuela, la responsabilidad de los alumnos con NEE se le transfiere; más desde la idea de la atención psicológica que desde un proceso educativo sustentado en la escolarización del alumno, éste (como se mencionó en el segundo capítulo) es visto como competencia del docente de USAER que estudió para ello.

Luego de una pelea entre dos alumnos de la escuela “C”, la maestra de Aprender a Aprender⁹⁶ comenta que uno de los dos involucrados ha sido golpeado; éste es un alumno con NEE; tiene un tumor cerebral, pérdida total de la visión de un ojo y disminución visual del cincuenta por ciento del otro ojo. A decir de la maestra este alumno es muy provocador, motivo por el cual fue golpeado por otro de sus compañeros y la escuela está a la espera de una demanda por parte de la madre del alumno agredido.

Ma. Nombre, que le pegan acá abajo, es que el niño tiende a ser... es provocador, le gusta provocar, como sabe que es de USAER, le gusta provocar y dice: “jjjjj, no me haces nada, no me puedes hacer nada”. A sus compañeros ya los tenía hasta acá (se refiere; “hasta la coronilla”. Hace una señal con la mano hacia la sien), pues bajando, que le dan..., sus cates ahora sí. (R25/EN: 3)⁹⁷

En el imaginario de la docente, el personal de USAER se convierte en una especie de protector de los alumnos a los que defiende. Al alumno le gusta provocar y la razón que da la maestra es que hay una actitud proteccionista del personal de USAER para con el alumno. Pero en este decir parece vislumbrarse la idea de que la docente ha cedido parte de su responsabilidad y autoridad con respecto a este alumno a quien mantiene en su salón pero al que indirectamente margina en razón de que hay alguien a quien compete. En todo caso, la conducta de este alumno y los problemas que ocasiona se generan en el espacio físico del salón de clases donde la competencia de la docente no está a discusión. Entonces debemos preguntar ¿qué lleva a la docente a transferir parte de su responsabilidad al personal de USAER? Habría que plantearse varios supuestos: una reacción ante la presión que los miembros de USAER ejercen, usar esta presión como pretexto para situarse en una zona de confort y deslindarse de su obligación o automarginarse en función de no saber cómo trabajar con él. De cualquier manera la maestra regular abdica de su responsabilidad de trabajar con los alumnos con NEE y la endilga a USAER. De manera que desde el discurso mismo, la

⁹⁶ Corresponde a la materia estatal que se inserta en el Plan de Estudios 2006 de secundaria. Cada entidad decide la asignatura que incluye en el mapa curricular. En el caso del Distrito Federal, las secundarias pueden elegir entre dos opciones: Aprender a aprender o Cultura de la legalidad.

⁹⁷ Entrevista. Maestra de la asignatura Estatal, Aprender a aprender. Maestra principiante (dos años de servicio), egresada de una universidad privada del Estado de México, de la cual no proporciona el nombre, en la Licenciatura de Pedagogía.

posibilidad de colegial para lograr un trabajo de integración compartido, se fractura.

Pero esta idea está ligada al tránsito de los alumnos de primaria a secundaria. Muchos de los alumnos que atiende USAER, han desfilado por las primarias pertenecientes a una misma dirección de USAER, de manera que son alumnos con los que tienen cierta familiaridad. Esta situación hace pensar a los maestros de la secundaria regular que es USAER quienes traen a los alumnos con NEE y los insertan en los grupos. En este entendido deducen que si USAER los trajo, ellos mismo deben atenderlos.

Pero esta desvinculación se extiende a toda la práctica; en esta misma tónica algunos asumen que los primeros pasos para detectar a los alumnos con NEE dentro de los grupos deben darse desde USAER (contrario a lo establecido en el modelo de atención que menciona que debe ser el maestro de grupo el primer filtro). Esto implica una espera pasiva y sólo si USAER reporta casos de NEE, se actúa en razón que querer hacer un trabajo de integración o se hace a un lado en razón de que esos alumnos no le competen. Ahora bien, si USAER no reporta, los alumnos transitarán las aulas sin que se realicen las adecuaciones a sus procesos de aprendizaje.

Este mismo caso (dado en el mes de octubre; luego de dos meses y medio de clases y de convivencia con los alumnos) le ha permitido a la maestra Ángeles darse cuenta de que el alumno en cuestión tiene una problemática. A la pregunta de si no lo sabía antes, manifiesta que no, argumenta que USAER no le había pasado el reporte de los alumnos con NEE que hay en su grupo; sin embargo en plática con la subdirectora, ésta menciona que en ese grupo de un total de veinte alumnos, hay once reportados y diagnosticados con NEE. Lo dicho por la subdirectora nos obliga a una pregunta, ¿por qué ella sabe cuántos alumnos hay diagnosticados, maneja el dato con precisión sin recurrir a listas o informes y Ángeles no? No sólo es una negación tácita de la presencia de los alumnos en el salón de clases, los cuales han pasado desapercibido para la maestra. Lo que podría verse como un mero problema de comunicación entre instancias dentro de

la escuela en el fondo proyecta la representación que se hace de quien en la escuela atiende a los alumnos con NEE.

Entre papeles.

Desde la mirada de los profesores y directivos de las escuelas regulares, USAER es una instancia burocratizada, lo que impide que en la práctica se lleve a buen término el trabajo con alumnos con NEE. Visto así, esta burocratización del trabajo, hace que no se cubra a la totalidad de alumnos con NEE que requieren ser atendidos dentro de la escuela. Al respecto, una maestra de Formación Cívica y Ética de la Escuela “A” señala: “tienen una política que yo no les entiendo para detectar a los niños que sí van a atender” (R16/EN: 9). Menciona también que ella al principio del año reporta varios casos de alumnos con diversos problemas que detecta en sus grupos y que en USAER se tardan hasta dos meses para hacer el diagnóstico.

No sé específicamente las reglas que tenga USAER para incluir a los alumnos a su atención, o cómo le hacen para detectar realmente, porque nosotros como maestros les podemos decir: yo observo esto y esto de este alumno en mi clase, y sin embargo ellas no lo bajan para hacer el diagnóstico, así pasó este año con un alumno del tercero “E”, yo me acerqué a la maestra, el alumno ya se fue porque es un alumno que reprobaba muchas materias y no trabajaba en clase, pero desde el principio del ciclo escolar yo me acerqué a la maestra de USAER . (Se refiere a que el niño se fue de la escuela antes de tiempo. Como política interna, algunas secundarias acostumbran mandar a los alumnos a casa con carga de trabajo cuando están generando muchos problemas dentro de la misma). (R16/EN: 9).

De manera que si el alumno es diagnosticado con NEE, los docentes regulares tienen los reportes después de varios meses y, según esta entrevistada, dos meses antes del cierre de curso en USAER dejan de dar atención para llenar sus informes. Tanto ésta como otros maestros, así como la Directora de Telesecundaria (ya citada con anterioridad) afirman que trabajar de esta manera

les complica la situación, pues ellos requieren apoyos específicos y prácticos dentro del aula.

Los equipos de USAER burocratizan mucho el trabajo, entonces lejos de tener ahí el apoyo de la maestra en el aula con esos niños, apoyando al docente regular; no, está en su oficina e infórmeme de esto, infórmeme de aquello. La de comunicación se lleva al niño diez minutos y ya se regresa al aula, ¿para darle terapia de lenguaje en diez minutos? (R10/EN: 6).

Cuando a finales de ciclo visito la Escuela “A” para llevar a cabo una entrevista que tengo acordada con la nueva maestra de USAER, me informa que no será posible porque está muy ocupada, pues debe mandar los informes que le requieren en su dirección. Me señala los documentos que tiene sobre su escritorio y puedo observar una gran cantidad de carpetas, engargolados, cuadernos y copias de cada expediente de los alumnos que atiende. Por requerimiento de la supervisión de zona, los docentes deben entregar al final del ciclo escolar: el informe psicopedagógico (historial clínico del alumno, soporte médico, acta de nacimiento, CURP, evaluaciones iniciales y finales), expediente de cada alumno, avances programáticos y adecuaciones de los docentes (si las hay). Por cuanto a Carrera Magisterial, en los nuevos lineamientos, correspondientes al 2011⁹⁸, la carga parece incrementarse; a los docentes se les exige para poder promoverse en el escalafón horizontal⁹⁹ la entrega de un portafolios de evidencias que debe contemplar: relación de alumnos a atender, formato de evaluación e informe, registro de trabajo con los alumnos, copia de la planeación, reporte y evidencias del logro del alumno, descripción de las estrategias, relación de actividades de promoción, bitácora de trabajo con los padres de familia.

Existe una exigencia desmedida para dar cuenta de la planificación de las actividades, de la evaluación y seguimiento de las experiencias, de la entrega de informes sobre el trabajo realizado, ya que no existen procedimientos expeditos que faciliten estas acciones, que si bien son necesarias, dispersan los esfuerzos de estos profesionales por atender tales

⁹⁸Factor Aprovechamiento Escolar de Educación Especial. Comisión Nacional Mixta SEP-SNTE, 2011.

⁹⁹ Se refiere al ascenso en los niveles de Carrera Magisterial. Éste le permite al docente incremental su sueldo de acuerdo a los niveles (del 7A hasta el 7E), sin embargo, no le permite ascensos de categoría. Éstos últimos se logran por el escalafón vertical y se dan en función de las plazas escalafonarias que va logrando (desde la plaza inicial de 19 horas hasta la dirección).

requerimientos, cayendo inevitablemente en el formalismo y el burocratismo (Escalante, 2008, p. 59).

En esta realidad la crítica de los docentes regulares hacia USAER se incrementa y muchas veces ésta parece no dirigirse a la propia estructura orgánica de la educación especial que así trabaja, sino que se dirige contra los docentes. Para los establecidos, la política de USAER es extraña. En la Escuela “A”, por ejemplo, cuestionan que se trabaje con tan pocos alumnos en una escuela con una población aproximada de seiscientos cincuenta alumnos. Al respecto cabe mencionar que en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial¹⁰⁰ no se menciona un mínimo de casos, sin embargo en los documentos de Carrera Magisterial puede explicarse la situación de los pocos alumnos atendidos, pues se establece un mínimo de doce, lo cual hace pensar en el trabajo como el cumplimiento de cuotas mínimas suficientes para mantenerse en los alcances de la evaluación.

Esta situación no encaja de completo con los regulares. Para ellos, fuera de los requerimientos institucionales por los que pasan los miembros de USAER y que tienen que ver con sus intereses laborales, están los requerimientos de un trabajo práctico que los lleve, en lo inmediato, a la solución en la práctica de las diversas problemáticas que enfrentan en el aula.

De regreso.

Por el lado de USAER, sus consideraciones en relación con los maestros regulares se amplían y las explican también desde su propia percepción de la realidad. Estas concepciones abarcan amplios claroscuros, algunas van desde intentos legítimos por comprender los motivos del docente regular hasta manifestaciones sustentadas en la idea de una negación voluntaria para atender a las NEE.

¹⁰⁰“Dentro del servicio de apoyo no existe la atención de un número determinado de alumnos, familias y maestros de grupo; los horarios son flexibles en su aplicación, dependiendo de las situaciones y necesidades de cada escuela” (p. 40). Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial, (2006). SEP.

Para una entrevistada de USAER de la Escuela “B”, los motivos de los profesores regulares para no involucrarse debidamente en el trabajo con los alumnos con NEE pueden ser desde falta de tiempo, desconocimiento sobre cómo hacer una adecuación pedagógica y sobre todo una falta de vinculación entre ambas instancias. Acepta por tanto que el trabajo está condicionado por factores propios de la organización institucional como el tiempo, factores inherentes a la formación y actualización como el no saber y, sin nombrarla, una idea de la micropolítica que no posibilita la vinculación. Sin embargo, ella misma tipifica tres formas en que los docentes regulares ven la integración:

Ma. Mira, el docente ve la integración como... algo muy difícil y te puedo decir que hay tres posturas: hay algunos que piensan que el alumno se encuentra aquí y... pues ya ni modo, hay que trabajar con él. Otros más piensan que es una oportunidad para trabajar con ellos y hay otros para quienes la situación es de indiferencia. (R07/EN: 3)¹⁰¹

Para ella, los profesores entienden la integración pero no están preparados para abordarla. Por otra parte, aunque sí la considera, no remite la problemática solamente a la preparación académica, sino que la refiere a una construcción cultural en la que el maestro está inmerso y que se proyecta en la presencia o ausencia de cierta sensibilidad para mirar la diversidad. Asume la preparación más allá de una formación teórica o práctica hecha en las escuelas de formación, como una preparación dada por los constructos sociales en relación con la diversidad.

Ma. Tiene que ver con que en general, tenemos poca cultura de atención a la diversidad. [De manera que los maestros deben] construir una conciencia y claridad sobre qué y para qué es la escuela. [Deben] conocer la filosofía de la integración. (R07/EN: 3)

Para la maestra Luz (USAER, Escuela “A”) es un asunto de compromiso “los docentes no tienen un compromiso para abordar el trabajo con las NEE: hay una simulación en cuanto al trabajo”. (R14/CH: 2)¹⁰². Sustenta su decir en el hecho de que los maestros de la escuela regular no se ocupan de conocer a los alumnos y saber cuáles son sus necesidades, afirma que los diagnósticos que aplican al inicio del curso no son más que parte de un trabajo burocrático

¹⁰¹ Entrevista. Profesora de lenguaje de USAER (Rita). Escuela “B”. Biblioteca. Registro ampliado de notas de campo.

¹⁰² Charla informal. Profesora de lenguaje de USAER. Escuela “A”. treinta años de servicio. Cubículo de USAER.

Ma. Varios maestros aplicaron tests para conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos (Muestra algunos que tiene en el escritorio). Se registraron los resultados en los planes de trabajo ¡mire! (me muestra algunas hojas en fotocopias que tiene sobre su escritorio), pero no se aplicaron. (R14/CH: 2).

Ella misma manifiesta que los docentes de la escuela regular no comprenden el nuevo modelo de intervención que lleva a cabo USAER que implica sea el maestro de apoyo el que suba al grupo y permanezca con el alumno en el salón. Ellos querrían que el alumno sea sacado del salón para que se haga un trabajo fuera del grupo. Esta postura sitúa nuevamente al alumno como ajeno al grupo y, al docente regular a la espera que llegue la persona ideal que debe regularizarlo. El modelo de atención implica que sea el maestro de grupo el que trabaje con el alumno y el personal de USAER asesore el proceso. Este modelo, a decir del personal de USAER, ha sido tan cuestionado que en ocasiones han tenido que ceder y sacar a los alumnos de sus grupos para trabajar con ellos en lo individual, sin embargo están conscientes de que esta no es la vía, pues se cae nuevamente en la segregación.

Pero como dije en un principio, las posturas son diversas; la falta de sensibilidad de los docentes regulares con respecto a la forma de evaluar es un asunto que no se soslaya; “Buscamos facilidades para que los maestros evalúen a estos niños. Hay profesores que reprobaron a varios niños en esta situación”. (R01/CH: 2)¹⁰³. Aquí el choque también es un asunto de concepciones; lo que para los establecidos es un asunto de competencias y logros del alumno en función del perfil de egreso, para los forasteros es un asunto de sensibilidad. El profesor regular debe enseñar y evaluar cuánto de esa enseñanza se materializa en aprendizaje para el alumno; el de USAER asume que los avances van en función de las particularidades del alumno. Uno ve desde un enfoque más academicista y en relación a los demás miembros del grupo y el otro desde un enfoque centrado en el reconocimiento de la otredad.

¹⁰³ Charla informal. Profesora de lenguaje de USAER. Escuela “A”. treinta años de servicio. Cubículo de USAER.

Para USAER, en relación con los regulares, la evaluación se convierte en una preocupación constante y primordial. Durante las entrevistas, la evaluación se proyecta como una prioridad de USAER, sin embargo, conscientes de las limitaciones de los regulares y de ellos mismos, enfocan sus baterías en una micropolítica de presión que tiene como fin lograr que los profesores aprueben a los alumnos por encima de cualquier circunstancia. Pedir a los otros “facilidades” para la evaluación no soluciona el problema pero cumple con ciertos requerimientos exigidos para unos y otros. Es quizá necesario revisar, y podría ser temática de otra investigación, qué tanto en medio de esta micropolítica de que hablo, el punto de confluencia entre ambos sea la evaluación positiva que beneficia a los unos y a los otros y los exime de un verdadero trabajo. Ahora bien, la evaluación también preocupa a los regulares, por ello es que se aborda en el apartado referente a las preocupaciones.

Para Marta (Escuela “B”) es un asunto de desinterés, en sus palabras deja entrever que no saben en función de que no les interesa.

Is. ¿Los maestros hacen adecuaciones curriculares?

Ma. ¡Uy! Profe, confórmese con que no los reprobemos. Ni saben lo que es eso. Algunos nos preguntan pero en la realidad hacen otra cosa. (R02/EN: 3)¹⁰⁴

La maestra informa que lo que más le preocupa es la evaluación, pues los alumnos pueden ser expulsados de la escuela por reprobación. En esta medida, no exige adecuaciones curriculares, pero cuando menos que hagan adecuaciones sencillas a las actividades diarias. Cita el caso de Martha.

Martha es una niña con retraso mental. No lee ni escribe, no tiene retención y lo más que he logrado es que socialice. Ella cursa el segundo grado y hay mucho apoyo de la madre, sin embargo no logrará mucho. (R02/EN: 3).

En este caso, la máxima aspiración de la docente es que la alumna no sea reprobada, aun cuando sea marginada de los procesos de trabajo en los grupos, como lo manifiesta el maestro de inglés en relación con esta misma alumna.

¹⁰⁴ Entrevista. Profesora de lenguaje. USAER. Escuela “B”. Registro ampliado de notas de campo. Biblioteca escolar.

Mo. Yo me di cuenta, por ejemplo en tercero, con Martha; me tocaba ir a cubrir maestros (se refiere a los servicios escolares para cubrir grupos ante la ausencia de algún profesor) que habían dejado trabajo y dejaban las hojas contadas para los alumnos, pero sin contar a Martha, porque Martha, es que ella no trabaja y yo dije: no. (R026/EN: 9).

Por otro lado, desde el punto de vista de USAER, es a ellos a quienes canalizan todos los casos de alumnos que presentan problemáticas y éstas se incrementan cuando los alumnos, además de los problemas de aprendizaje presentan problemas de conducta. En este aspecto USAER menciona que los casos con los que ellos trabajan son muy específicos y que están perfectamente claros en los lineamientos y la normatividad que manejan. Sin embargo se ha dado que a ellos les canalizan a cualquier alumno con el que no pueden trabajar los maestros.

En este sentido, desde la idea de USAER, la situación de la exclusión de estos alumnos del trabajo de integración puede explicarse por una falta de compromiso de algunos profesores. “Los docentes no tienen un compromiso para abordar el trabajo con las NEE: hay una simulación en cuanto al trabajo” (R14/CH: 2).

Persiste, ahora de este lado, también la idea de que los maestros regulares se mueven en niveles burocráticos que abruman y dan al traste con el trabajo. En una entrevista con la maestra de USAER de la Escuela “A”, me muestra un bonche de hojas que tiene en su escritorio y me explica que son las pruebas que los maestros aplicaron al inicio del curso para conocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos. Sin embargo menciona que al subir a los grupos, en ningún momento se percató que los estuvieran aplicando al desarrollo de la clase o que estuvieran planeando su clase en función de estos resultados. Para ella, estos diagnósticos no son más que parte de un trabajo burocrático que hacen al inicio del curso, que utilizan para registrar en sus planes de trabajo anuales y olvidan en el trabajo diario. Esta situación implica que el docente cumpla con los requerimientos de la dirección, pero con los alumnos haga otra cosa. Pero bajo esta realidad, subyace la propia organización de la educación básica, con esquemas sumamente demandantes y acartonados que como menciona Escalante (2008), “posee una estructura bastante rígida en su procedimientos

organizativos y operativos, burocratizada, con pocos espacios para el trabajo colaborativo y para la innovación, cuestión que no se puede ignorar y que nos ayuda a explicar actitudes que aún existen” (p. 53).

Finalmente, es importante manifestar que en el fondo, quizá entre estos dos actores hay más coincidencias que divergencias; en lo interno son sujetos de las mismas preocupaciones y desde el exterior atraviesan por las mismas presiones que el orden institucional ha impuesto sobre unos y otros. Ambos sujetos de una reforma que no contempla las particularidades culturales y organizativas de un nivel tan complejo como la secundaria.

CONCLUSIONES

Comprender la constitución de concepciones, preocupaciones y prácticas docentes en torno a los alumnos con NEE, obliga mirar al docente como sujeto en interacción con las culturas escolares, con su contexto social y permeado por los sedimentos históricos de la propia secundaria.

En este sentido, la constitución de las concepciones que configura en torno a estos alumnos es el resultado de procesos multifactoriales en los que intervienen su trayectoria profesional e historia de vida, sus referentes teóricos y de sentido común, la cultura escolar institucionalizada, la propia historia de la educación secundaria, la ideología subyacente en el Estado y la sociedad en relación con las discapacidades y sus intereses laborales y personales. Así, suele conformar una amplia gama de concebirlos, siempre en torno a estos condicionantes.

Pero lo que deja ver la configuración de estas concepciones es la débil penetración de un discurso en torno a la diversidad, endeble aún (en relación no necesariamente con el propio discurso sino en relación con la esperada interiorización que debían de hacer de él los sujetos recipientarios de éste), que no ha logrado barrenar las culturas escolares instituidas en la escuela secundaria, aún no asimilado ni comprendido cabalmente, que se eufemiza en la realidad. El sujeto por tanto, puede ser denominado como alumno con NEE o que enfrenta barreras para el aprendizaje, pero el fondo subyace una tipificación en la se concibe su discapacidad como intrínseca a él y la escuela poco o nada puede hacer.

Sin embargo, en este sentido he encontrado también a algunos docentes en tránsito hacia nuevas formas conceptuales, en un intento por comprender este nuevo discurso, haciendo enormes esfuerzos por eliminar de sus constructos la idea de la normalidad/anormalidad, pero que no encuentran aun cómo desanclarse de éstos sedimentos, no sólo gestados desde la escuela, sino reflejados en la escuela como espejo de lo macro.

Por otra parte, como resultado de su propia reflexividad y de su condición de sujeto sociohistórico, también encontramos a un docente preocupado por esta realidad en la que se haya inmerso y que lo sitúa en medio de una reforma, desde su mirada contradictoria. De ésta, no se puede negar que en efecto así es, por cuanto a que la política educativa de educación especial desde el Estado está condicionada por los propios constructos ideológicos de la sociedad ocultos en el discurso oficial. Así, se confronta con las exigencias institucionales, con su propia eticidad, con sus nociones del deber ser construidas socialmente y con sus intereses laborales y personales. Pero también con un no saber cómo que lo sitúa en estados de angustia ante esta nueva realidad. Este trabajo también ha hecho posible pues, escuchar la voz del docente para comprenderlo no necesariamente como el actor que dentro del aula y desde una postura maquiavélica construye mecanismos de exclusión dentro de lo que considero como una integración simulada, sino como un sujeto que atraviesa preocupaciones legítimas que no puede soslayar.

Estos dos aspectos, sin duda nos vinculan con un tercero en el sentido que las concepciones y las preocupaciones sitúan al docente en un punto intermedio entre estas dos, en el que debe tomar decisiones para poder constituir su práctica (ejemplifico con el hipotético caso de un docente que concibe a un alumno con deficiencias mentales como un caso perdido, pero que le preocupa su presencia en el aula o el no saber cómo lidiar con él). En consecuencia, el docente asume diversas actitudes que incluyen o excluyen al alumno, pero no ha sido menester de este trabajo hacer una categorización de esas actitudes (que ya ha sido tratado en otras investigaciones), sino comprender su práctica como un continuo de tácticas de sobrevivencia que en lo cotidiano le permiten subsistir. Por ello, insisto, más que tipificar sus actitudes se hizo necesario comprender los porqués de los ejes en torno a los cuales gira su práctica, pues ésta queda condicionada por una mirada primigenia que construye a su encuentro con los alumnos con NEE.

Por otra parte, mirar la problemática desde la perspectiva sociocultural, ha permitido comprender que la práctica se complejiza cuando se trata de alumnos

con NEE, pues ésta no es una invención diaria, sino una reconstrucción de múltiples sedimentos que le permiten al docente amalgamar los constructos suficientes para operar con los alumnos con NEE (sin dejar de reconocer la de por sí diversidad dada en los grupos). Sin embargo, cada caso es tan particular que es muy prematuro hablar de sedimentos potentes (si es que se dan) que le permitan al docente la reproducción de ciertos saberes en relación con estos niños.

Por otra parte, confirmo mi postura de que las reformas por sí no garantizan *ipso facto* los cambios pero explicarlo exigió mirar el entramado desde la perspectiva sociocultural. Ésta tiene la potencia de explicar al sujeto en la vida cotidiana en un proceso continuo de producción y reproducción de la cultura. Nos obliga entonces a poner en el debate el hecho de que las reformas que se den en materia de integración o inclusión deban considerar las particularidades de la escuela secundaria. Ahora bien, no basta con considerar estas particularidades, las reformas deben contemplar una cuestión estructural, entre ellas situar al currículum como centro del debate que permita cuestionar su condición de parámetro en torno al cual gira todo. Es importante también debatir en torno a una política educativa única pero con una mirada clara con respecto a las acciones que en materia de atención a la diversidad deban seguirse.

Pero esta no consideración de las particularidades del nivel dificultan no sólo la integración de los alumnos, sino la inserción de USAER como un actor más en esta trama. En esta realidad, los docentes de USAER y los regulares se enfrascan en juegos de poder en los que quedan de manifiesto sus diversas concepciones con respecto a los alumnos con NEE y el trabajo que deba hacerse con ellos; los intereses laborales, y de permanencia en las escuelas; la defensa de sus prácticas, autonomía y espacios y formas de trabajo. En la construcción de esta micropolítica, obligada hasta cierto punto por las circunstancias quedan como rehenes los alumnos con NEE quienes dependen de la construcción de relaciones favorables entre estos dos actores para poder ser involucrados en prácticas integradoras.

Con respecto a los alumnos con NEE integrados a la escuela secundaria desde la última década del siglo XX, es una realidad que la mayoría se enfrenta a mecanismos de exclusión que es necesario identificar y dar cuenta de ellos a fin de que se genere conocimiento que permita ver, no desde lo cuantitativo sino desde una perspectiva centrada en el cotidiano cómo y porqué se dan estos mecanismos de exclusión.

Acorde con lo anterior, y en el reconocimiento de la investigación como práctica social, este trabajo ha significado no sólo un esfuerzo por comprender las acciones de los sujetos, sino el reconocimiento de los mismos (a los docentes en primera instancia como el objetivo de la investigación y a los alumnos con NEE como consecuencia de las acciones de los primeros). La construcción de un diálogo entre la formación en el programa de Desarrollo Educativo (desde las distintas posturas y perspectivas teóricas de sus propios sujetos) y la propia investigación, ha permitido la constante interrogación a esta problemática para dar cuenta de los porqués. Ahora bien, es importante manifestar que vista la investigación como práctica social, exige la transformación del sujeto, no sólo del investigador, sino de quienes están inmersos en la problemática (en este caso, autoridades y docentes). En esta dirección, el trabajo permitirá una reflexión que contribuya a esta transformación.

Para reflexionar

Dos aspectos que brotaron de la investigación y que si bien es cierto no han dado lugar a la conformación de categoría de análisis por cuanto a los necesarios recortes para ésta en razón de que no conforman parte de mi objeto de estudio, pero sí son una consecuencia también de esta política y que considero importantes para abonar al debate y la investigación.

a) Las escuelas destino.

Ha quedado de manifiesto en el presente trabajo la contradicción entre un discurso que pareciera preocupado por el destino de los alumnos con NEE y que pugna por la integración y la inclusión pero que en la práctica configura mecanismos de exclusión tan naturalizados desde la propia institución que poco se cuestionan y debaten.

La idea de una educación con equidad contrasta con los procesos selectivos aplicados a los alumnos que arriban a las escuelas secundarias. En estos filtros institucionalizados, bajo la premisa de que llegan los mejores, no hay cabida para los alumnos que se alejan de los parámetros que las propias instituciones instauran. Para arribar a las escuelas secundarias, los alumnos deben demostrar mediante un examen que son merecedores de la pertenencia a tal o cual escuela. En las escuelas consideradas de prestigio y por tanto con enorme demanda, se desdibuja la posibilidad de que por sus aulas puedan transitar alumnos con NEE y si acaso llegan, los mecanismos de exclusión llegan a ser tan poderosos que los alumnos son expulsados. Esta es, quizá, la primera contradicción con respecto a la equidad; en uno de los principios de la integración se establece que ésta habría de ser una oportunidad para los docentes de vivenciar la diversidad, de manera que los docentes de estas escuelas de prestigio no saben cómo trabajar con alumnos con NEE puesto que las oportunidades de trabajar con ellos han sido negadas desde estos constructos de exclusión. Ahora bien, los alumnos expulsados de estas escuelas de prestigio van a formar parte del grueso de la población que conforma las escuelas con baja demanda y que aceptan en sus grupos a los alumnos con NEE expulsados de las otras escuelas como estrategia para mantener los turnos. Cito en contraste el caso de las escuelas “C” y “D”: la primera, con una demanda anual de aproximadamente 1200 para una oferta de 300, mientras que la segunda, según lo dicho en entrevista con la subdirectora, contaba con sólo 105 alumnos, 35 de los cuales con NEE. Así, en la realidad se da la configuración de lo que he dado en considerar como escuelas destino (escuelas concentradoras de alumnos con NEE), instituidas poco a poco como

resultado de estas prácticas selectivas. En éstas, tanto docentes y alumnos sufren las inequidades de estas políticas; los docentes deben trabajar, en nivel porcentuales, con más alumnos con NEE (en la escuela “C”, once alumnos con diversas problemáticas de un total de 22 alumnos en el grupo). Sin embargo esta segregación se institucionaliza aún desde la asignación de recursos. La política de intercambio de recursos por resultados hace una brecha más profunda en nuestras escuelas, aquellas que aprovechan el capital cultural de sus alumnos para posicionarse como escuelas de calidad y por tanto recibir más recursos y las que saben que poco pueden esperar de estas políticas de estímulos a la calidad. Dado que ésta se evalúa en términos cuantitativos y desde las pruebas estandarizadas que no contemplan esta realidad. Así, la configuración de las escuelas destino se proyecta como una realidad digna de analizarse para dar cuenta.

b) La normalización de la presencia

El otro punto que brota del trabajo y que es necesario plantear como parte de la reflexión final es la naturalización de la presencia del alumno con NEE en el aula. Es decir, lo que se buscaba con la integración era establecer los medios pedagógicos posibles para adecuar las prácticas docentes a las necesidades de los alumnos con NEE. En este sentido se habló de una normalización. Sin embargo, se ha transitado hacia la naturalización de la presencia física del individuo, ésta le suele ser tan familiar al docente que no es motivo de gestión más allá de lo que se hace para un grupo considerado homogéneo. Para algunos maestros, la efervescencia de la llegada de los primeros alumnos a la escuela significó intentos de cambios en sus prácticas. Muy pronto esta efervescencia de los primeros años del proceso de integración expresada en la necesidad de construir nuevas formas de trabajo choca con la realidad y al paso del tiempo se diluye. Lo que fue novedad y móvil para intentar formas pedagógicas diversas, se va desdibujando frente a la naturalización de la presencia del otro. Esta naturalización se convierte en uno más de los mecanismos de exclusión al nulificar

el reconocimiento de las necesidades del sujeto, su sola presencia en el aula no garantiza la normalización mientras ésta no se dé pensada desde un trabajo pedagógico consciente y sistemático basado en un discurso que haga suyo el docente. Pero vale también debatir si debemos seguir hablando de normalización del sujeto con NEE.

Finalmente, considero pertinente mencionar que la generación de conocimiento en torno a esta problemática en un nivel tan complejo como lo es la secundaria no sólo es importante, sino necesaria en la medida en que es un nivel poco explorado para la investigación educativa. Quedan pues en el tintero nuevas brechas que pueden explorarse también desde la perspectiva sociocultural. Se hace necesario buscar ahora la voz de los alumnos e indagar más a fondo en la constitución de las escuelas destino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta Monge, José Anselmo C. (2003). *Las actitudes del docente de educación secundaria, egresado de la Escuela Normal Superior de México, hacia los alumnos con necesidades educativas especiales*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal- SEP (2009). *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2009-2010*. México: AFSEDF-SEP

Almeida, María Eugenia (2009) "Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados". En: *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Noveduc.

Ball, S. (1987). "La dirección, oposición y control". En: Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós.

Blase, Joseph (2000). "La micropolítica en la enseñanza". En: Biddle, Bruce J., Good, Thomas L., Goodson, Ivor F. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*, Barcelona, Paidós.

Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Castellanos Pérez, Ernesto y Escandón Minutti, María del Carmen (coords.) (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, SEP.

Clark, Ch., (1986). "Procesos de pensamiento de los docentes". En: Wittrock, M. (1990) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia.

Cortese, Marhild Liliana y Ferrari, Marcela (2006). "Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial". En: Vain, Pablo D., et al, (2006), *Educación Especial: inclusión educativa: nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires, Noveduc.

De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano, 1 Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

Delval, Juan (2008). *Los fines de la educación*. México, Siglo XXI.

Dirección General de Educación Especial-SEP (1980). *Bases para una Política de Educación Especial*, México: DGEE-SEP.

Dirección de Educación Especial-SEP. *Historia de Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. Recuperado de: <http://www.gieh.unam.mx/hist.htm>.

Dirección de Educación Especial-SEP (1994). *Proyecto General para la Educación Especial en México*. Cuadernos de integración educativa. Nos. 1-6, México: DEE-SEP.

Dirección de Educación Especial-SEP (2004). *Sistematización de la Experiencia de la USAER en Educación Secundaria*. México: DEE-SEP.

Dirección General de Planeación y Programación – SEP (2006). *Estadística básica del Sistema Educativo Nacional, fin de cursos 2004-2005*. México: DGPP-SEP.

Dirección General de Planeación y Programación- SEP (2007). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2005-2006*. México: DGPP-SEP. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/Principales_cifras_2005_2006.pdf.

Eagleton, Terry (2005). *Ideología, una introducción*. Vigil Rubio, Jorge [trad.] Barcelona, Paidós.

Elías, Norbert, *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*, Casquete, Jesús [trad.]. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/837509.pdf

Escalante Herrera, Iván (2008). "Los caminos de la integración educativa en México" En: *Entre maestros*, Vol. 8 No.24. (2008). México, Universidad Pedagógica Nacional.

Escandón Minutti, María del Carmen. *La educación especial y la integración educativa en México*. México, SEP. Recuperado de: www.pdi.cnotinfor.pt/.../Integracion%20Educativa%20en%20Mexico.doc

Ezcurra Ortiz de Rosas, Marta y Molina Argudín, Alicia (2000). *Elementos para un Diagnóstico de la Integración Educativa de las Niñas y los Niños con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales en las Escuela Regulares del Distrito Federal*. México, Convenio de cooperación técnica- Gobierno del Distrito Federal- UNICEF.

Ferreter Mora, José (1994). *Diccionario de filosofía*. Barcelona, Ariel.

Foucault, Michel (1972). *El orden del discurso*, González Troyano, Alberto [Trad.]. Buenos Aires, Tusquets Editores. Recuperado de: www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/680.pdf

García Cedillo, Ismael et al. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México, SEP.

- Geertz, Clifford (1991). *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Hammersley, Martin y Atkinson, Paul (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós-Ibérica.
- Heargreaves, Andy. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- Heller, Agnes (1978). *Teoría y praxis de las necesidades en Marx*. Barcelona, Península.
- Heller, Agnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana.*, Barcelona, Península.
- Jacobo Cupich, Zardel (coord.) (2006). *Evaluación Externa del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2005*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal-Dirección General de Investigación e Innovación Educativa-Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa-Universidad Nacional Autónoma de México-Red Internacional de Integración Educativa. México: SEP. Recuperado de: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_anteriores/evaluacion_05.pdf
- Kaplan, Carina Viviana (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- Lavín Arrivé, Sonia (1986). "Centros de educación básica intensiva: una alternativa al rezago escolar". En: *Revista latinoamericana de estudios educativos*, Vol. 16 Nos. 3-4. (1986). México, Centro de Estudios Educativos.
- Levinson, Bradley A. U., Sandoval Flores, Etelvina y Bertely Busquets, María (2007). "Etnografía de la educación. Tendencias actuales". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, año/vol. 12, núm. 034, México, COMIE. Recuperado de: redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003402.pdf.

Meneses Morales, Ernesto, (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*. México, Centro de Estudios Educativos- Universidad Iberoamericana.

Mercado Cruz, Eduardo (2007). *Ser maestro. Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*, México, Plaza y Valdez.

Molina, Nora y Hernández, Patricia (1996). "Breve historia de la educación especial". En: *Básica*. Año III, marzo-abril 1996, No. 16, México, Fundación SNTE.

Mora Villafuerte, Verónica (2009). *Reforma en educación secundaria: el docente y la atención a la diversidad*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Moscovici, Serge (2008). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México, Paidós.

Ochoa Franco, Julio Rafael (coord.) (2003). *Evaluación Externa del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa realizado en el año 2003*. Universidad Pedagógica Nacional, SEP, México.

Recuperado de:
http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/coneval/eval/eval_anteriores/evaluación_03.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994), *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca: UNESCO-MECE.

Pérez Anaya, Elizabeth Karina y Salas Cárdenas, Zteztengari Eugenia (2003). *Actitudes docentes frente a la integración escolar*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.

Rockwell, Elsie (1997). "La dinámica cultural en la escuela". En: Álvarez, Amelia (Ed.) (2006). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.

Rockwell, Elsie (Coord.) (2005). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Escobedo, Pedro (coord.) (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002. Volumen 4. Aprendizaje y desarrollo*, México, COMIE.

Sánchez Regalado, Nora Patricia (coord.) (2010). *Memorias y actualidad de la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México, AFSEDF-DGOSE-DEP-SEP.

Sánchez Regalado, Norma Patricia (coord.) (2001). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, MASSE 2011*. México, SEP.

Sandoval Flores, Etelvina (2002). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional-Plaza y Valdez.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial De Educación 2007-2012*. En: Diario Oficial de la Federación 17-01-2008. México: SEP. Recuperado de: www.http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf

Secretaría de Educación Pública (1993). *Ley General de Educación de 1993*. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/PoliticaNacional/LeyGralEducacion.pdf>

Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (2011). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial 2011*. México: SEP-SNTE.

Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Básica y Normal- Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas

con Discapacidad-Consejo Nacional Consultivo para la Integración Social de las Personas con Discapacidad. Subcomisión de Educación. (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP.

Sipes, Marta (2006). "Múltiples dimensiones de la educación especial". En: *Educación especial. Inclusión educativa: nuevas formas de exclusión*. Vain, Pablo Daniel D., et al. Buenos Aires, Noveduc.

Subsecretaría de Educación Básica-SEP (2006). *Educación básica. Secundaria. Español. Programas de estudio 2006*. México: SEB-SEP.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal-SEP (2002). *Lineamientos para la Organización Funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. Ciclo Escolar 2002-2003*. México: SSEDf-DGOSEDF-SEP.

Valera P., Sergio (1996). "Análisis de los aspectos simbólicos del espacio urbano. Perspectivas desde la Psicología Ambiental". En: *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Recuperado de: http://www.ub.edu/dppss/valera/1996_Tarraconensis.pdf

Vallejos, Indiana (2009). "La categoría de la normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social". En: Angelino, María Alfonsino y Rosato, Ana (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc.

Viñao, Antonio (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid, Morata.

Vlachou, Anastasia D., (2007). *Caminos hacia una inclusión educativa*, Madrid, La Muralla.

Yentel, Nora (2006). *Institución y cambio educativo, una relación interferida*, Buenos Aires, Lumen- Magisterio del Río de la Plata.

Yurén, Teresa. *Eticidad y Formación Valoral*. Recuperado de:
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/04/4yuren.html>

Zuttión, Betina y Sánchez, Candelaria (2009) “La exclusión como categoría de análisis”. En: Angelino, María Alfonsino y Rosato, Ana (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires, Noveduc.

ANEXOS

1. Archivo de la investigación

Este archivo concentra los 33 registros ampliados del trabajo de campo entrevistas, charlas informales y observaciones de clase. En el caso de las entrevistas (21), la mayoría de los registros ampliados fueron realizados a partir de grabaciones, mientras que las Charlas informales (7)¹⁰⁵ y las observaciones de clase (5) se realizaron a partir de las notas de campo. Se encuentran agrupados por escuela y dentro de las tablas divididos de acuerdo a la modalidad. Estas entrevistas, observaciones y charlas informales fueron hechas principalmente a docentes de las escuelas comprendidas en el universo empírico, sin embargo, presento tres (en el cuadro “Otras”) que corresponde a docentes ligadas al secundaria pero fuera de este universo. La primera, a una Directora de Telesecundaria de Veracruz, que surge en principio como una charla informal y que ante la importante información vertida da lugar a una entrevista grabada que en buena medida fue recuperada en el análisis; la segunda corresponde a una entrevista a la Mtra. Elba Izquierdo, en su momento funcionaria de la DGEE y concedora del proceso de integración llevado a cabo, principalmente en el Distrito Federal; la última surge de una charla informal en un internet con la persona que atiende (trabajadora social de una secundaria) y que de manera espontanea comienza a platicara su experiencia con respecto a la llegada de USAER a su escuela y el conflicto suscitado con el Director. Por lo que respecta a las observaciones, todas fueron realizadas en la escuela “A” a profesores de diversas asignaturas. El segundo criterio de ordenación está dado por orden cronológico, de manera que han sido codificadas por un número de registro que nos permite ver el orden en que se fueron dando.

¹⁰⁵ Cabe hacer mención que la una de las charlas informales (R22/CH del 9 de septiembre del 2011). Fue realizada de memoria inmediatamente después del encuentro en un restaurante en que la docente de USAER me comenta la problemática que se había dado en la escuela “B”, en relación con la atención a una alumna con NEE.

Escuela "A"

CLAVE	FECHA	MODALIDAD
ENTREVISTAS		
R04/EN	18/03/11	Profesor de Matemáticas (Alí).
R05/EN	18/03/11	Profesor de Matemáticas (Ramón).
R06/EN	18/03/11	Profesora de Español (Jimena).
R07/EN	18/03/11	Profesora de Lenguaje (Rita).
R11/EN	09/06/11	Profesor de Dibujo Técnico (Julián).
R12/EN	13/06/11	Profesora de Español (Míriam).
R15/EN	28/06/11	Profesor de Historia (Roberto).
R16/EN	06/07/11	Profesora de Formación Cívica y Ética (Flor).
R17/EN	06/07/11	Profesora de Ciencias (Nidia).
R20/EN	09/09/11	Profesora de Español (Tere).
R31/EN	16/11/11	Profesora de Artes Plásticas (Alejandra).
CHARLAS INFORMALES		
R01/CH	25/02/11	Profesora de Lenguaje (Luz).
R13/CH	24/06/11	Profesora de Español (Eliut).
R14/CH	28/06/11	Profesora de Lenguaje (Luz).
R19/CH	05/09/11	Profesora de Español (Míriam).
R28/CH	26/10/11	Profesora de Español (Tere).
OBSERVACIONES DE CLASE		
R03/OB	27/02/11	Profesora de Español (Angie).
R09/OB	01/04/11	Profesora de Español (Angie).
R21/OB	09/09/11	Profesora de Inglés (Amelia).
R23/OB	19/09/11	Profesora de Español (Tere).
R26/OB	21/10/11	Profesor de Matemáticas (Marco).

Escuela "B"

REGISTRO	FECHA	MODALIDAD
ENTREVISTAS		
R02/EN	25/02/11	Profesora de Lenguaje (Marta).
R18/EN	08/07/11	Profesor de Inglés (Pedro).
R24/EN	19/09/11	Profesora de Formación Cívica y Ética (Zoila).
R30/EN	14/11/11	Profesora de Español (Liz).
CHARLA INFORMAL		
R22/CH	09/09/11	Profesora de Lenguaje (Marta).

Escuelas "C" y "D"

REGISTRO	FECHA	MODALIDAD
ENTREVISTAS		
R08/EN	25/03/11	Orientadora (Ely). Escuela "C".
R25/EN	20/10/11	Profesora de Formación Cívica y Ética (Imelda). Escuela "D".
R27/EN	21/10/11	Profesora de Formación Cívica y Ética (Imelda). Escuela "D".
R29/EN	10/11/11	Subdirectora (Angélica). Escuela "D".

Otras

REGISTRO	FECHA	MODALIDAD
ENTREVISTAS		
R10/EN	16/04/11	Directora de Telesecundaria (Yadira).
R00/EN	27/10/10	Mtra. Elba Izquierdo Castañeda.
CHARLA INFORMAL		
R32/CH	23/04/12	Charla informal. Trabajadora social (Rosa).

2. Ejemplo de análisis de registros ampliados

Estos ejemplos intentan dar cuenta de cómo se fue configurando el análisis a partir de los registros ampliados. Los primeros intentos de análisis significaron un intenso diálogo con los registros, ello permitió por medio del cuestionamiento al discurso de los docentes encontrar los primeros indicios de lo que con

Is. Ah, ya recuerdo, la secundaria donde trabajaban mi hermana y mi hermano.

Mo. Entonces ahí, incluso nosotros no tenemos el servicio de... de... repartir a los niños a sus casas, sin embargo por los niños que tenemos de USAER, se ha acercado y hay algunas personas que reparten a todos, estos niños.

Is. Entonces son muchos.

Mo. Son muchos

Is. ¿Y la escuela es vespertina?

Mo. Es vespertina, incluso nosotros para atender a esta necesidad de estos jóvenes, pedimos que se hicieran grupos de puros estudiantes con NEE. Que la SEP no está de acuerdo en esto, porque dice que es una manera de marginarlos y nosotros pensamos que es al revés, ¿Por qué? Por que cuando están inmersos en un grupo normal pues entonces nosotros preparamos clase para un grupo sin necesidades y ya nos avocamos a los planes y programas y entonces ahí si pensamos nosotros que dejamos marginados a ellos, no van al ritmo de los demás. Al menos esa es la idea de algunos de los profesores (inaudible)... que llevamos ya algunos años de estar trabajando, obviamente dentro de los grupos, pues hay subgrupos, este... bueno, las autoridades en algún momento han estado desacuerdo con esto, incluso... la maestra inspectora de hace dos años, todavía estaba ahí, se acaba de retirar ella, se acercó en ciertas ocasiones para ver como trabajábamos pues, no sé cómo está la situación pero me imagino que la normatividad dice que deben estar inmersos en los grupos normales, no separados. En una ocasión se acercó a mí, (inaudible). En una ocasión llegaron varios inspectores con un grupo de apoyo, en este caso eran dos personas más, y entonces yo estaba atendiendo a alguno de estos niños, porque era mi hora, yo tenía un grupo de tercero, se dieron cuenta que estábamos... había tres subgrupos dentro de ese grupo y que cada uno estaba trabajando cosas diferentes y que yo en ese momento estaba enseñando a dividir a uno de los chicos. Entonces teníamos, se puede decir, tres subgrupos más yo que estaba trabajando con ellos. Entonces automáticamente la maestra dijo que lo que estábamos haciendo era para beneficio de los chicos, ¿No? y no al contrario, pero muchos piensan que al tenerlos separados los estamos marginando. Incluso yo pienso, (ACLARA), esto ya es personal, que al tenerlos inmersos en los grupos normales si los estamos marginando, ¿sabes por qué? Porque resulta que el día que hay un examen de ENLACE o de PISA que llegan a la escuela, no escogen a los grupos que no tiene problemas, escogen a veces, al grupo que precisamente tiene problemas. Yo pienso que no es a propósito porque siempre es aleatorio esto pero resulta que en muchas ocasiones, pues salimos perjudicados porque escogen al grupo en donde hay menos, este capacidad para resolverlos. Una de las características que

¿Por qué se dice que al tenerlos inmersos en los grupos normales si los estamos marginando?

¿Cómo se siente el docente con respecto a trabajar en donde hay menos capacidad para resolverlos?

¿Cuánto pesa en la coacción y las presiones institucionales?

¿Qué significa "los niños de USAER"?

- USAER
- SEP
- ALUMNOS NORMALES
- ALUMNOS NEE

¿Qué entiende por necesidad?

¿Cómo el docente entiende la necesidad de los alumnos con nee?

¿Qué entiende por grupo "normal"?

Sin necesidades, (a los planes y programas). Derecho al currículo/acceso a los planes y programas. La marginación queda relegada al no poder acceder al currículo.

¿Por qué los marginamos?

Si los incluyen los discriminan/excluyen.

¿Qué significa "estos niños"?

¿Qué pesa en el maestro el hecho de que haya un examen PISA o ENLACE?

¿Qué significa que salgan perjudicados?

ADD

posterioridad se convertirían en las categorías de análisis. En el caso de este registro, me permitió configurar poca a poca la idea de cómo el docente concibe a los alumnos aún en términos dicotómicos con respecto a lo normal/anormal. Si

observamos, la referencia a los alumnos con NEE está dada por un enorme esfuerzo por no tipificarlos como anormales, sin embargo, lo hace tácitamente, al hablar (en contraposición de los otros como normales). La otra situación que se proyecta, es un reconocimiento también tácito sobre para quienes se piensa el currículum (obsérvese tercera intervención del docente).

Cito a continuación algunos ejemplos de otros registros, seleccionados de manera aleatoria que permitan dar cuenta de cómo estructuro este análisis.

tienen, los chicos aunque quieran, pues no tienen... la herramienta o el bagaje necesario para poderlos resolver, ¿Por qué digo esto? Luego yo trabajo con USAER y me dice: "Mira, con estos chicos, nadamás puedes trabajar este... divisiones de un solo dígito, no puedes hacer de dos dígitos, ya no le entienden" Hay otros que sí, pueden de a dos pero de tres ya no, y así, ¿no? Tiene uno que irse acoplando a las situaciones personales de los chicos, en cambio cuando están inmersos en un grupo, ora si que a ti te absorbe el grupo y los chicos quedan marginados, entonces son chicos que no hacen nada, que a lo mejor tienen buena conducta pero desafortunadamente no están aprendiendo nada, ahora, al revés, también puede suceder que si nosotros no nos fijamos adecuadamente y... y... metemos en uno de estos grupos aun chico, porque los ha habido, ¡eh! Hemos tenido ese tipo de problemática, que chicos que son bien inteligentes, bien avispados dicen: "No, yo quiero estar en este grupo porque aquí está fácil" -pero tú no tienes que estar aquí, porque... porque tú no tienes esta... tú... no eres niño... con NEE. Entonces agarra y dice: "Yo quiero estar aquí". Y ha habido quienes, por ejemplo, vamos a pensar que las orientadoras o la trabajadora social, llegan, se inscriben y lo ponen en uno de los grupos, pero ese grupo es el que tenemos destinado para los chicos con NEE y resulta que el joven se da cuenta, está unos dos o tres días o una semana y dicen: "No este chico no debe estar ahí, hay que cambiarlo". Entonces ha habido problemas, que dicen: "No, yo aquí me quedo, ustedes me asignaron aquí. -No, pero tú ya te vas a otro grupo. -No. Y se regresan. Así hay una lucha de que lo sacan y lo regresan a otro grupo y al otro día ya está ahí otra vez., porque, obviamente ahí ve que el nivel está bajo y que ahí él es el máximo, pues... va a destacar, va a ser más fácil para él. Entonces si nosotros lo permitimos también sería contraproducente...ah... caeríamos en una contradicción, ¿no? Porque entonces cuando sale de tercero, y quiere entrar al... al... quiere hacer el examen de COMIPENS, no se está preparando para ese examen ¿Por qué?, porque con algunos de nuestros alumnos se está trabajando con programas.

Todos / uno
¿Cuál expectativa tiene el docente con respecto del alumno con NEE?
Todos 3/p.s.1
¿Qué quiere decir con "a ti te absorbe el grupo"?
¿Cuándo se margina al chico?
¿Son chicos que no hacen nada?
- Puede ser...
- cional.
¿Quién decide y bajo qué criterios clasifica?
cu/sr
¿Qué significa que se este...

Mo. Pues no sé, a la, a la misma sociedad, al mismo sistema, porque yo, por ejemplo, cuando yo fui estudiante, yo me acuerdo por ejemplo que en Europa, había muchos hospitales psiquiátricos, productos de, de las guerras, ¿no?, había muchos niños abandonados en las calles, sin, sin padres de familia, ¿no?, que los recogían las instituciones y los, los, este, los reeducaban; _____ precisamente uno de ellos: toma muchos niños de la calle, ¿no?, los mete a sus, a sus escuelas y los empieza a formar; son niños productos de la guerra; y los hospitales psiquiátricos están llenos, y eso lo ves en, por ejemplo, en los años de mil novecientos, mil novecientos diez, veinte, treinta, cuarenta; la primera, la segunda guerra mundial. Pues desde, desde esa fecha hasta entonces, Isra, yo nunca había vuelto a ver hospitales psiquiátricos hasta ahora, aquí en, con nosotros, en América, en el continente. Entonces todo esto es producto de, del sistema político que domina, la verdad.

Is. Cuando tú tuviste por primera vez a un niño con necesidades educativas especiales, ¿cómo, cómo le hiciste?, porqué de ahí fuiste construyendo muchas experiencias, sobre todo tú, que te has metido mucho a ese trabajo.

Mo. Sí, bueno, te digo que sí, sí cuesta trabajo; tienes que investigar, ¿no?, y yo por ejemplo, -empecé a buscar, primero pues qué es, este, el síndrome de Down, por ejemplo.

[Interrupción]

Mo. Por eso tienes que informarte, ¿no?, qué es el síndrome de Down, qué es un niño con déficit de atención.

Is. ¿Llegaste a tener niños con síndrome de Down?

Ma. Este...

Is. ¿Sí tuvimos, no?, sí, sí tuvimos.

Mo. Sí, sí tuvimos; leve, pero sí.

Is. y cómo, por ejemplo, ¿cómo los integrabas al grupo?, ósea, ¿cómo ibas trabajando con ellos?

Mo. Ahí viene lo difícil, y precisamente de eso es lo que dice esta Delia Lerner: que uno debe diseñar actividades específicas para ellos, actividades específicas para ellos, ee, cargas de trabajo concretas, por ejemplo, no ir más allá de operaciones básicas, ¿sí?, este, cosas, este, muy dosificadas, no, no le, no puede trabajar al mismo ritmo que un niño normal.

investigar a partir de lo inmediato, de lo particular que le precede a la práctica

NEE
D. Ateneoli
S. Dauel.
¿a qué se refiere con el deber "Tiene" tiene que"?
El deber ser.

cosas básicas

*¿Qué entiende por cargas de trabajo concretas?
No ir más allá de op. básicas?
¿Qué entiende por un niño normal?
¿Cómo son las expectativas del docente con respecto a los alumnos con NEE?*

RODS

Is. ¿Y tú llegaste a aplicarlas?

Mo. En algunos casos sí.

Is. ¿Y era difícil, o es difícil?

Mo. Sí, porque requiere de mucho tiempo; un niño con necesidades especiales requiere de atención específica, diferente, y eso requiere de mucho tiempo, porque a veces no tiene noción de número, no tiene noción de operación, a veces no, no puede o no sabe, este, hacer una suma de números naturales de dos cifras, muchos menos de tres, que es la operación más sencilla, no hablemos ya de la, de la división de tres cifras o de cuatro cifras, en el dividendo, en el divisor, o con, ee, diez milésimos, cien milésimos; no sé, ya es algo muy complejo para ellos. Entonces sí, este, requiere de mucho tiempo y requiere de atención muy específica, muy concreta. Sí, sí es difícil, porque requiere de mucho tiempo, y tú bien sabes que, aquí por ejemplo en la escuela no, no, no podemos, este, dedicarle nada más a un solo niño, porque descuidamos a los otros treinta y cinco o cuarenta que tenemos. Afortunadamente ahora, fíjate, ya hace cinco o seis años, si acaso hemos estado trabajando con grupos de treinta y cinco alumnos, entonces eso ya como que aligera un poco la carga, ¿no?, por el número absoluto de alumnos, pero en realidad el trabajo relativo, ya con cada uno es más, este, amplio.

Is. Sí, nos, yo recuerdo, no sé si a ti te tocó todavía, hace dieciséis años que yo llegué, teníamos grupos de sesenta y dos.

Mo. Cincuenta y ocho, sesenta, sesenta y dos, Israel-

Is. Tengo todavía mis listas de sesenta y dos.

Mo. Fíjate que aquí en la escuela tenemos el caso de un niño: Jorge, del segundo D; primero E, segundo D; Jorge, no me acuerdo de sus apellidos, pero él sí tiene, este, un problema severo neuronal.

Is. Ese, ¿tú lo tuviste?

Mo. Sí.

Is. ¿Lo tienes o lo tuviste?

Mo. Lo tuve en primero, el año pasado; ahorita está en segundo.

Is. ¿Y él que, que; qué problema tenía?

Mo. No recuerdo el nombre concreto que tiene, pero es, síndrome de no sé qué, severo. Entonces, este, es el caso de, de, de lo que te digo, ¿no?, le pones una división con números enteros de dos cifras y... no más no; una división con tres cifras, con dos en el

¿Qué entiendo por más caso NEE?
 → Atención esp.
 → Diferente
 → Tiempo

¿Qué explica aquí en los niveles?
 → Cada vez más alumnos
 ¿Por qué no se pueden dedicar más tiempo a un niño?

¿Qué es un problema?

RDD5

¿haciendo con ellos?; no los estoy ayudando, porque no avanzaban, no avanzaban en lo más mínimo, en nada. Entonces, tuve que emplear nuevas estrategias, con ellos exclusivamente, y más con uno, con Luis, más con él, porque él es el que además se prestó para el cambio.

Is. Pero, esas estrategias, ¿cómo las? ósea tú-.

Ma. ¿Con base a qué?

Is. Ajá, ¿cómo las construiste?

Ma. ¿Con base a qué? okey. Yo primeramente me baso en las fuentes que yo leo, a mí me interesa mucho lo de la programación neu, neurolingüística, me interesa mucho ver la psicología, la mente de la gente, y me doy cuenta que una forma de ayudar a los niños es haciendo un diagnóstico, primeramente, mi primer trabajo fue hacer un diagnóstico; dos; de ese diagnóstico, sociopedagógico, de ese diagnóstico, lo que hice: ¿qué actividades pueden ayudar a los niños? Y me baso mucho en las actividades que a mí me proporcionaron en la Normal, porque pues es mi única fuente de, de información directa, porque pus ahí fue donde, donde yo me hice como profesora, entonces, primeramente, tuve que adaptar mi programa, mi plan y programa de estudio, obviamente primero lo adaptas para treinta y tantos niños, después lo tienes que adaptar para uno solo, y eso fue lo que hice; adaptar mi programa, ¿sí?, minimizándolo y viendo temas ya muy, más puntuales, en vez de extenderme a una explicación amplia, ¿sí? a, a, a cosas muy puntuales que Luis las digiera rápidamente y que además de que las digiera, las comprendiera, porque eso es lo que yo busco, ¿no? Él tenía, digo tenía por que ya ha cambiado mucho hasta su forma de interactuar con sus compañeros, le ha ayudado hasta en su autoestima, el, el haber cambiado yo con él, de haberlo sentado frente a mi escritorio, de, de, de decirle mucho, diario le digo que muchas ganas, que ánimo, tú puedes, ósea, el autoestima le ha ayudado demasiado, porque su limitación es esa; tiene una baja autoestima.

Is. ¿Él, qué problema tiene?

Ma. Tiene, sus piernas no las puede mover, sus piernas en vez de estar derechas, las tiene hacia adentro, y eso hace que él se mueva raro, no, no camina rápido. No camina rápido, ¿sí?, se limita mucho a eso y aparte su visión, como que tiene los ojos a un solo lado, ósea te mira según de frente, pero está mirando otro lugar. Tengo la enfermedad como tal, la tengo registrada, sí la tengo, pero... tiene una distrofia en sus piernas.

Is. Y él es, ¿trabaja con USAER?, ¿USAER trabaja con él?

Ma. Trabajaba. Desafortunadamente, desde que se fue esta señora, la que te digo, ya

con niños con NEE?, ¿Cómo lo manifiesta en sus estados de ánimo?, ¿Cómo lo manifiesta en sus emociones?

¿Ante que situaciones el maestro novel construye nuevas estrategias?

¿Qué determina que un maestro haga o no un trabajo de integración?

¿Él niño se prestó para el cambio?, ¿y cuándo no se prestan?

Es el alumno quien debe tomar la iniciativa de integrarse o tener disposición.

¿A qué le llama adaptar el programa?

Minimizar el programa.

Ver temas más puntuales.

¿Por qué rápidamente?

Hay una confusión con respecto a los alumnos con NEE.

¿Qué tan importante para el docente es trabajar en autoestima de los alumnos?

¿Cuál estrategia utilizas? Parte de un diagnóstico PD/Ret

¿Cómo se prepara?

↓
Discapacidad social. RDB

igual que a los demás, por mi afán de tratarlo igual que a todos los demás, pero después dije: lo puedo tratar, como persona, como todos los demás, pero en su aprendizaje, lo voy a tratar de forma diferente: fue a la conclusión a la que llegué.

Entonces ya fue cuando le empecé a dar temas más concretos a él, más específicos, ósea, a decirle más específico qué quería, qué esperaba yo de él.

Is. Si tú no hubieses hecho esto de, haces una diferencia muy clara, ósea, en lo general, igual ¿no? como persona, pero entendiendo que tiene necesidades educativas especiales. Si no hubieras hecho eso, ¿qué onda?

Ma. Luis hubiera reprobado, tercer bimestre; hora de evaluación: a ver Luis, vamos a evaluarte. -Sí maestra. -Trae tu cuaderno, trae tus actividades, tu archivero, ósea, todo el montón de trabajo, -¿hicistes examen?, en ese tiempo leímos Aura, le encantó a Luis, leímos ese texto. Yo creía que iba a reprobar porque no veía, no me cuadraba la suma. Cuando vamos viendo: -Sacaste seis. -¿Saqué seis?! Le digo: sí Luis, sacaste seis, felicidades, y le puse en su cuaderno: felicidades por tu seis, muy buen trabajo, para el próximo queremos un siete.

Is. Ajá.

Ma. Porque no le voy a decir un diez, no, no, un siete, un avance es mejor, ósea, lo que saque, para ese tipo de niños, para estos niños, lo que sea es bueno. Que te hablen bonito, que tengas amigos, le cargan la mochila, porque cuando yo llego, se cambian de lugar. Los mismos compañeros antes lo ignoraban. -Yo me llevo tu mochila Luis, como ven que ya está junto a mí y ven que está trabajando; -yo te cargo tu mochila, le acomodan la banca y yo le digo: no, no, no, a ver, que él haga aunque sea una cosa, no lo dejen a su, porque ya lo andaban chiqueando también ellos. Y antes no, antes lo dejaban hasta el olvido, hasta atrás. Y ahora ya también lo chiqueaban sus compañeros. Y yo siento que ese seis que se sacó Luis, como vuelvo a repetir hace rato, le supo a ocho, le supo a siete, porque llevaba cinco, cinco, cinco; cinco, cinco y un seis.

Is. ¿Lo van comprendiendo sus compañeros?

Ma. Ay, claro, claro que lo van comprendiendo, ¿por qué?, porque ahorita ya están comparando a Luis con Roque, como Roque se fue en el olvido, yo lo quise jalar y no se dejó, no se dejó.

Is. ¿Y qué pasó con Roque?

Ma. Se quedó en el olvido... Vino su mamá-

✓ Falda.
¿Qui construye el docente con respecto a alumnos con NEE? Reflexivo.

PD

C.D./

¿Qui significa que este tipo de niños? No que saque es bueno?

¿Qui significa que Roque se fue al olvido?

R006

<p>el sí ya se fue a otra escuela, es al que quiere que evaluemos bien el maestro.</p> <p>Et. ¿Él qué le pegó?</p> <p>Ma. Él que le pegó ya esta en otra escuela.</p> <p>Et. ¿Sus papás decidieron cambiarlo?</p> <p>Ma. Es que mire, en Consejo Técnico se había tratado que los dos niños, obviamente, se iban a otra escuela, pero este... no sé yo, no es laboral para mí los miércoles, no vine no sé que pasó, ahorita me va a contar. Sé quedó que Miguel Ángel, al que agredieron, se queda y el otro se va... ¿Quién sabe?</p> <p>Et. ¿Por qué fue agredido?</p> <p>Ma. Pues sí, pero también hay que ver los otros aspectos, ¿no? Osea, el niño es provocador (remarca) es muy, muy provocador.</p> <p>Et. ¿Pero y cómo le hacen para cambiarlo de escuela?, ¿Se puede? ¿Así, lo reciben?</p> <p>Ma. Este... el maestro ya pudo, así lo aceptaron en la escuela, no sé que escuela y el otro niño se queda, ósea no es que me dé ni gusto ni alegría pero es que el niño no es para que esté aquí, tiene muchos problemas.</p> <p>Is. ¿Problemas de qué tipo?</p> <p>Ma. Lo que le comento, el tumor ósea, otra vez que vuelva agredir a alguien, otra vez se lo agarran, entonces ahí sí ya nos vamos a ir más lejos; a mí sí me da como que pendiente ese niño.</p> <p>Et. ¿Y cómo le hacen ustedes para trabajar con él?</p> <p>Ma. Yo siento que no debería estar aquí, este el niño obviamente no toma dictado... escribe muy poco, muy pocas palabras, yo lo que hacía, por ejemplo; de lo que dictaba, le daba transcribir. No te transcribía ni un cuarto de lo que era el texto, era lo que yo hacía.</p> <p>Is. ¿Porque no sabe o porque no quiere hacerlo?</p> <p>Ma. Este... yo siento que son las dos, no sabe y no quiere hacerlo, este... igual siento que está muy mimado, entonces mimado por su <i>mami</i> y mimado por los de USAER o sea todo se junta aquí y, no. Es que los defienden mucho, obvio ¿no? son sus niños (se refiere al personal de USAER) pero pues también hay que ser realistas, el niño como es, o sea, es agresivo, agrede a sus compañeros por lo mismo que sabe que es de USAER.</p>	<p>Según la maestra, el niño usa su calidad de NEE para poder actuar en contra de sus compañeros.</p> <p>¿Qué significa que el niño no es para que esté aquí. Cómo el DN asume que un alumno no es su competencia.</p> <p><i>El alumno no debe estar en su escuela porque no sabe hacer.</i></p> <p>Que implicaciones tiene el hecho de que la maestra exprese: yo siento que no debería estar aquí.</p> <p><i>No muy clara enseñarle a que no sabe.</i></p> <p>¿Cómo la DN ha construido la idea de que el niño no es suyo? ¿Es qué la DN se ha</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

R0274