



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.
UNIDAD 096, D.F., NORTE**

**EL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA CALIDAD DE LA
ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

TESIS:

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN BÁSICA,
CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN
EDUCACIÓN BÁSICA**

Presenta:

LIC. MIGUEL ANGEL CASTILLO FUENTES

ASESOR:

DR. WENCESLAO S. JARDÓN HERNÁNDEZ

México, D.F., 2013

MÉXICO, D.F. A 31 DE ENERO DE 2013

**LIC. MIGUEL ÁNGEL CASTILLO FUENTES
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

“EL MODELO DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES”.

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS DR. WENCESLAO SERGIO JARDÓN HERNÁNDEZ MANIFESTÓ A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
DIRECTORA

MRAB/AGF/jp

***Por el valor de la transformación social y pedagógica
que significa la Universidad Pedagógica Nacional
y con amplio reconocimiento al cuerpo docente
y a mis mentores de la Unidad 096, D.F., Norte,
que me acompañaron en este enriquecedor
proceso de aprendizaje.***

A todos ustedes muchas gracias!

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I.

CAPÍTULO I. LA ADMINISTRACIÓN Y LA GESTIÓN EN LA ESCUELA.

1.1. Una aproximación retrospectiva a la administración y gestión.	p.1
1.1.1. La administración escolar científica.	p.5
1.2. Para pensar en una nueva escuela: una nueva organización.	p.11
1.2.1. La falacia educativa o la ausencia de conflicto.	p.14
1.3. Centrar la práctica de la gestión en lo humano: una construcción alterna.	p.18
1.3.1. La gestión en la escuela incompleta.	p.22
1.3.2. Análisis de las Prácticas Gestoras.	p.25
1.4. ¿Cómo definir las competencias?	p.34
1.4.1. ¿De qué están hechas las competencias?	p.35
1.4.2. Temas pendientes del Enfoque Basado en Competencias.	p.38

CAPÍTULO II.

LA DINÁMICA MUNDIAL: DE LA GEOPOLÍTICA AL SALÓN DE CLASES.

2.1. El contexto geopolítico y la desconfiguración de los sistemas sociales.	p.43
2.2. ¿Qué se entiende por política pública?	p.49
2.3. La política educativa en México y el poder del contexto mundial.	p.51
2.3.1. La renovación moral: Sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (MMH). 1982-1988.	p.54

2.3.2. Un México del Primer Mundo: Sexenio de Carlos Salinas de Gortari (CSG). 1988-1994.	p.57
2.3.3. Los años de la “modernidad”: Ernesto Zedillo Ponce de León (EZPL). 1995-2000.	p.60
2.3.4. Los tiempos de la empresa y la planeación: Vicente Fox Quezada (VFQ). 2001-2006.	p.63
2.3.5. De la transformación social al plan estratégico de transformación: Felipe Calderón Hinojosa, (FCH). 2007-2012.	p.65
2.4. La Educación Especial en México.	p.70
2.4.1. Instituciones del siglo XIX: modelos de atención y sus principales características.	p.70
2.4.2. Siglo XX: De 1900 a 1939.	p.71
2.4.3. El cambio de paradigmas: de la asistencia social a la atención comunitaria.	p.76
2.4.4. El espacio escolar: el diálogo entre la educación regular y la educación especial.	p.79

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA.

3.1. Contexto.	p.87
3.2. Estrategia de Investigación.	p.96
3.2.1. Categorías de análisis.	p.96
3.2.2. Objetivo.	p.97
3.2.3. Supuestos.	p.97
3.3. Proceso.	p.97
3.3.1. Instrumento.	p.97
3.3.2. Población.	p.99
3.3.3. Procedimiento.	p.106

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.

p.113

CONCLUSIONES

ANEXO

BIBLIOGRAFÍA

El modelo de gestión en educación especial y la calidad de la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

“...es necesario asumir que estamos viviendo un periodo de pugna por proyectos sociales diferentes y que la idea de una educación de buena calidad para todos forma parte de una de las opciones de dicha pugna, la que se orienta hacia una sociedad inclusiva, con altos niveles de justicia social y democracia política.”

Juan Carlos Tedesco IPE/UNESCO-Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se acota al campo de la educación especial. Ello exige definir los conceptos centrales que guían la presente investigación. En particular porque será desde esa claridad que se posibilite la contextualización, teorización y el desarrollo metodológico que estructuran la tesis que aquí se presenta.

¿Qué se entiende por calidad educativa?

Empecemos por aclarar que la calidad de la educación involucra a diversos actores educativos como son el alumno y el docente. Asimismo abarca la práctica docente de los especialistas de educación especial, en particular los que fungen como docentes de apoyo dentro de las Unidades de Servicio y Apoyo a las Escuela Regular (USAER) que intervienen en los planteles escolares de educación básica, para atender a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales. El contexto educativo presente alude a la integración e inclusión educativa. Ambas juegan un papel fundamental como estrategia para alcanzar la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional (SEN).

En este sentido, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) antes de definir el concepto de calidad educativa, rastrea en su informe 2009 los antecedentes no sólo contextuales sino conceptuales que derivan este término. Ahí se aprecia cómo en el contexto mexicano, la educación pasó de ser concebida sólo como el derecho a acceder a la escuela, a comprenderla como el derecho de todos a recibir una educación de calidad con equidad.

El referente del INEE es el derecho a la educación y es a partir del mismo que se explica el sentido de la educación donde se prefigura una perspectiva de calidad con un carácter tanto instrumental como cualitativo. Se aprecia cómo en el contexto mexicano, la educación pasó de ser entendida como el derecho a acceder a la escuela, hacia su comprensión como el derecho de todos a recibir una educación de calidad con equidad.¹

En ese Informe, el INEE da cuenta de la importancia de la noción derecho a la educación porque desde él se abarcan conceptos como la inclusión, equidad, la diversidad cultural y educativa. La calidad educativa se convierte así en un indicador del derecho a la educación. A la par de la calidad, se colocan la gratuidad y la obligatoriedad como parte del mismo derecho.²

El investigador Pablo Latapí coincide al definir también la calidad de la educación, desde esa noción como “una característica esencial de la educación objeto del derecho a la educación” y retoma al igual que el INEE, el esquema de las 4-A propuesto por Tomasevski que se explica a continuación.³

La Ex-Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katerina Tomasevski, asume la complejidad del derecho a la educación y propone un esquema legal, que ella denomina de las “4-A”. Bajo dicho esquema los gobiernos se ven obligados a cumplirlo pues se consideran los mínimos sobre los cuales deberá expandirse el derecho a la educación con calidad.

Su fundamento son cuatro indicadores establecidos por el Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.⁴ Se utilizarán dos para efectos de esta

¹ Instituto nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. Informes Institucionales. México, DF. p. 15

² *Ibíd.* p.21

³ Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), p. 263

⁴ Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok, p. 7 y 8. Los cuatro criterios son: Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad.

investigación ya que fundamentan parte de la práctica docente en educación especial en la atención de la diversidad educativa.

Primero el de Aceptabilidad que abarca garantías de calidad de la educación que se vincula a una serie de condiciones relacionadas con la oferta educativa⁵. La aceptabilidad abarca la pertinencia del currículo y la enseñanza.

El segundo indicador es la adaptabilidad. Subraya que las escuelas sean quienes se adapten a los alumnos y no a la inversa. Conlleva la identificación de obstáculos que impidan a los niños el acceso a la escuela. Lo que mantiene un vínculo en la actualidad con el concepto de barreras del aprendizaje que presentan los educandos con Necesidades Educativas Especiales.

Por su parte, el modelo de Calidad que propone la Oficina Regional para América Latina y El Caribe (OREALC) de la UNESCO. Organismo que en 2007, también relacionó la calidad con los derechos humanos. El planteamiento de esta Oficina Regional se basa en los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos en el año 2000. La OREALC afirma que la educación de calidad comprende cinco indicadores.⁶

De esos cinco vale utilizar tres para propósitos de este estudio porque, como se verá, tienen aplicación directa al campo de la educación especial. La OREALC (2007) califica a la pertinencia como sustantivo. A la eficacia y eficiencia, las considera como “atributos de la acción pública”.

⁵ Dichas condiciones son: Requisitos profesionales para los docentes; Relevancia y pertinencia del Currículo y la enseñanza; Disposición de la infraestructura y equipamiento adecuados para el aprendizaje y para las prácticas de enseñanza; y la Organización escolar.

⁶ OREALC/UNESCO (2007). *El Derecho a una educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol. 5, Núm. 3, p. 11 a 18. Los cinco indicadores son: Equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

Sobre la pertinencia, dice que “hace referencia a que los procesos educativos consideren las diferencias que tienen los alumnos para aprender, debidas tanto a sus propias características como al contexto”⁷.

Luego, al mencionar a la eficacia y la eficiencia, la OREALC (2007) sugiere que se relacionan más con la operatividad de las instituciones del Estado. Respecto a la eficacia dice “se refiere a la medida en que se consiguen o no los principios previos” (equidad y relevancia)⁸. Alude al grado de inclusión y de exclusión en los sistemas educativos. Y a la eficiencia, la define como el “uso adecuado de los recursos, sobre todo de tipo financiero y del uso del tiempo”⁹

El planteamiento de la OREALC/UNESCO complementa la idea de Silvia Schmelkes. Ya que la investigadora propone una especie de orden que diferencia las necesidades educativas de los alumnos y con base en ellas estructurar dichos indicadores. Para la educación especial, dice Schmelkes, entre los más importantes están la relevancia y eficacia, toda vez que su logro nos permite entonces conseguir la eficiencia¹⁰.

La autora entiende estos indicadores de la siguiente forma: la relevancia, como la respuesta que debe dar la educación y la escuela a las necesidades e intereses del sujeto. La eficacia, el logro de los objetivos “en el tiempo previsto y en el caso de las necesidades educativas especiales, es el logro que cada uno de los alumnos puede alcanzar”¹¹

Estas dimensiones fundamentan la visión de Educación Especial sobre la necesidad de brindar recursos adicionales, a los que se generan en el aula, para

⁷ *Ídem.*

⁸ *Ídem.*

⁹ *Ídem.*

¹⁰ Schmelkes, S. (2000). *Calidad educativa e integración*. En Integración Educativa. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos Uno y Dos. Secretaría de Educación Pública, SEP. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México, D.F. p. 129

¹¹ *Ídem.* p. 128

atender las Necesidades Educativas Especiales que se presenten en el salón o en la escuela. Las necesidades de estos alumnos y las barreras que presentan exigen que el docente de grupo y el especialista de la USAER, innoven en la dotación de recursos extras para atender dichas necesidades, desarrollando prácticas educativas basadas en estos indicadores de la calidad educativa.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) explica que la calidad del Sistema Educativo Nacional (SEN) no sólo está relacionada con la medición de los niveles de logro del aprendizaje de los alumnos. A esta mirada hay que agregar los diversos elementos que componen al sistema.

Para el INEE la calidad de la educación es “la cualidad resultante de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos”, tanto internos como externos al SEM. De acuerdo al Instituto cuando se habla de un sistema educativo de calidad, éste debe reunir ocho indicadores, de los que se retomarán 5 y que parecen integrar las definiciones anteriores, tendientes hacia la educación inclusiva.¹²

La relevancia es la congruencia de los objetivos con las necesidades de desarrollo social; la pertinencia alude a la correspondencia entre los objetivos del currículo y las necesidades particulares de los alumnos. Cuando define eficacia, la divide en dos tipos: Una es la eficacia interna que es la “coherencia entre los objetivos planteados y los resultados observados”¹³; la otra es la eficacia externa que atañe a los resultados educativos y su “correspondencia con las necesidades sociales”.¹⁴ La eficiencia es “lograr instrumentar la distribución de recursos”. En la parte final del Informe del INEE, se presentan las conclusiones donde destaca que es necesario seguir en la investigación educativa, en la medida de reconocer la complejidad del SEM y los retos que se le presentan. Cabe mencionar que el

¹² Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. Informes Institucionales. México, DF. p.30 p. 31. Las ocho dimensiones propuestas son 1) Relevancia, 2) Pertinencia, 3) Eficacia interna, 4) Eficacia externa, 5) Impacto, 6) Suficiencia, 7) Eficiencia y 8) Equidad.

¹³ *Op. Cit.* p.31

¹⁴ *Ídem.*

Instituto sugiere desarrollar conocimiento e indicadores que faciliten tres acciones principales. Una de ellas, a propósito de la presente Tesis, merece resaltarse, porque refiere “Identificar el gado de inclusión escolar para distintos grupos sociales, étnicos y otras clasificaciones”.¹⁵

Al hablar sobre la calidad educativa e integración, Schmelkes (2000) reconoce que la educación especial ha sido receptora de los beneficios legales, jurídicos y políticos que la favorecen, mediante un mecanismo de “derrame paulatino” Significa que ha sido lenta la forma de beneficiar a esta modalidad educativa¹⁶.

El primer beneficiado, dice, fue la clase social urbana, luego la clase obrera y por último las zonas de pobreza e indígenas. Así que la calidad de atención en educación especial requiere reformularse y cambiar su forma de trabajo para lograr abatir la segregación y el asilamiento de las personas con Necesidades Educativas Especiales y discapacidad.

La autora reconoce que alcanzar la cobertura en los servicios educativos es insuficiente para definir la calidad educativa. Situación que coloca en mayor desventaja a los alumnos que requieren educación especial. Por lo tanto se puede conceptualizar la baja calidad del servicio educativo cuando: No adquiere ni desarrolla la capacidad de atraer aquellos que cuentan con mejores opciones o con alternativas más convenientes para las familias; y tampoco desarrolla la capacidad de retener alumnos el tiempo necesario para que logren los objetivos de aprendizaje propios de un ciclo educativo.

Schmelkes (2000) sentencia que “la integración educativa difícilmente se entiende si persiste la reprobación”¹⁷. Aclara que las escuelas de calidad tienen entre otras funciones, prevenir la reprobación y el fracaso escolar.

¹⁵ *Op.Cit.* p. 132

¹⁶ Schmelkes, S. (2000). *Calidad educativa e integración*. En Integración Educativa. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos Uno y Dos. Secretaría de Educación Pública, SEP, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México, D.F. p. 126

¹⁷ *Ibíd.* p. 127

Así que para alcanzar la calidad educativa son necesarias una serie de modificaciones tales como: Liderazgo efectivo, trabajo en equipo, planeación colectiva, innovación en el salón de clases, trabajo en grupos y un mayor tiempo de atención del docente a los alumnos con NEE¹⁸.

Para Schmelkes la calidad educativa es un concepto complejo y relativo que se relaciona con el cambio; tiene la capacidad para hacer de la escuela, una organización que se movilice hacia la mejora continua en comparación a sí misma. Según su punto de vista, otros procesos vinculados a la calidad son la superación profesional de los maestros y la forma en que la escuela toma las decisiones.

Plantea que la relación entre la integración educativa y el concepto calidad no requiere ser demostrada. En particular porque la integración deriva del derecho a la educación y de la equidad. Las ventajas de una escuela que logra articular estos elementos en su práctica cotidiana, ubican como centro de su acción a todos los alumnos tanto regulares como aquellos que presentan NEE y discapacidad.

Para ello, la escuela requiere cumplir con los siguientes aspectos: Apoyo decidido de las autoridades educativas; Que la escuela logre involucrarse toda; Interés y competencia docente; Docentes especializados; Materiales educativos especiales y Apoyo de los padres de familia.¹⁹

En este momento se refuerza esa idea sobre el papel que juega la integración educativa en educación especial. El ejercicio de estas condiciones de una escuela de calidad e integradora impactan no sólo a los estudiantes que requieren los servicios especiales, sino a todos los alumnos y a todo el sistema educativo. Esto se ha venido diciendo desde que se surgió la Reorientación Educativa, movimiento cultural que dio paso a la creación de la USAER y su intervención en las escuelas regulares de educación básica para la integración de las NEE y ahora para reducir la Barreras para el Aprendizaje.

¹⁸ Schmelkes, S. *Op.Cit.* p. 128

¹⁹ *Ibid.* p. 130

Lo interesante es esclarecer que la Integración e Inclusión educativa se transforman en estrategia y pretexto para movilizar parte del sistema educativo; y al mismo tiempo se vuelven una especie de indicadores por sí mismos, toda vez que al lograr la integración e inclusión de los alumnos con NEE y discapacidad se vislumbra la construcción de una escuela que garantiza el derecho a la educación, y la calidad educativa.

Cuando se define a las necesidades educativas especiales más allá del mero déficit o de las supuestas características inherentes del sujeto, se enfoca la importancia de la dinámica de interacciones que establece este sujeto con su entorno, con los medios y los otros actores de la educación.

De manera que si se acepta entonces que son las interrelaciones humanas entre quienes conformamos la comunidad educativa, uno de los procesos a mejorar en la organización educativa para aspirar a la calidad de sus servicios, podemos asomarnos a la vida cotidiana de las escuelas, sus culturas, códigos, estilos de comunicación, de liderazgos y desde luego de poder. Por ello, el análisis de esta tesis linda también las fronteras de la micropolítica y el valor que tiene para la transformación de la escuela es irrefutable.

Otros autores sugieren que la relación de calidad con el cambio, promueve la modificación de procesos educativos. Por ejemplo, Pescador, J.A. y Justo, S. (2008), plantean que tanto la calidad como equidad se tradujeron en varias acciones dentro del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEByN). Entre otros se mencionan la reformulación de planes y programas de estudio; el programa de la integración educativa y el fortalecimiento de la gestión.²⁰

Distinguen que la calidad de la educación en nuestro país se puede comparar en tres niveles: Uno donde queda por debajo de países más avanzados; el segundo

²⁰ Pescador, J.A. y Justo, S. (2008). *Una mirada a la descentralización educativa*. Revista Educación 2001. Año XIII, núm.156, mayo. México, D.F. p.19

indica que la calidad es similar a la de países con desarrollo equivalente al nuestro; y por último, que se sitúa por arriba de los países de menor desarrollo.²¹

La respuesta del Estado ante este panorama ha sido orientar hacia la innovación, sin embargo el avance no ha sido el esperado, dicen los autores, debido a “las debilidades del enfoque técnico de las reformas emprendidas” Dichas debilidades se asocian al papel reproductor que se le otorga tanto a directivos como a docentes.

Pescador, J.A. y Justo, S. (2008) dicen que la calidad y equidad han quedado mermadas; con poco impacto debido a un conjunto de factores de complejidad propia del sistema educativo. Por otra parte, al traducir a positivo algunas de las afirmaciones críticas que hacen los autores mencionados (aunque reconocen que hay más temas pendientes) podríamos proponer que la calidad y equidad (tampoco diferencian entre uno y otro concepto, ni tampoco los definen) serán evidentes en nuestro SEN, en tanto que:

a) El magisterio sea un sujeto que signifique las reformas educativas, toda vez que el Estado resignifique al profesor como actor educativo, b) Se logre enfocar el análisis hacia la combinación del conocimiento de lo individual de los actores educativos, con el entendimiento de los factores organizativos que influyen en los proceso de cambio, d) Conformen sistemas de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación en cada entidad federativa, e) Reducir la duplicidad de funciones entre unidades administrativas e instituciones públicas, como las escuelas normales, la UPN, los Centros de Maestros y los Centros de Actualización del magisterio, f) Se vinculen las características y necesidades de las prácticas docentes, directivas y de supervisión a sus contextos específicos.

En otras latitudes se examina la situación educativa de Bélgica y los llamados Países Bajos. Ahí se apunta entre diversos temas que el ministerio de educación holandés propuso planes de mejoramiento en 1998 a la educación primaria. Comprenden cinco puntos centrales, donde se observa la inclusión de alumnos

²¹ *Ibidem.* p. 20

con necesidades y la mejora de la calidad. Destaca aquí la idea de la adaptación de los programas a los estudiantes y una serie de medidas que contemplan metas intermedias, sistemas de vigilancia, mejorar la calidad de libros de texto y la aplicación del uso de las TIC²².

El especialista en educación Carlos Muñoz Izquierdo y Marisol Silva (2007) en un análisis sobre la situación de la educación básica, revisan el aprovechamiento escolar, equidad, al magisterio, así como rasgos de los tres niveles educativos. Entre otros puntos sobresalientes concluyen que se pueden localizar avances y también temas pendientes en el país²³.

Uno de los retos que plantean es el diseño de nuevas políticas públicas orientadas a elevar la calidad de la educación. Aquí detectan logros en la cobertura del sistema y en los aprendizajes en el nivel primaria. Resaltan que pese a estos avances, son perceptibles una serie de deficiencias: constante rezago educativo, ineficiencia, una preocupante inequidad y deficiente eficiencia académica. Asocian este tipo de déficits a la responsabilidad de los diseñadores de las políticas, pues carecen de una mirada global sobre lo que sucede en el sistema educativo y en su lugar optan por actuar de forma “voluntarista”²⁴.

Es importante resaltar sobre su calidad, que el sistema escolar enfrenta lo que aquí nombran como un “entorno hostil” donde sobresalen las desigualdades económicas, una heterogénea cultura política y la presencia de comportamientos poco o nada éticos. Así la calidad queda relacionada con la necesidad de otorgar el tiempo necesario de maduración a las diversas reformas educativas. Más allá de los tiempos sexenales, para convertirse en verdaderas políticas de Estado.

²² Dossier educativo 78. (2008). *Alto rendimiento en la educación de Bélgica y los Países Bajos*. En Revista Educación 2001. Año XIII, núm.156, mayo. México, D.F. p. 6

²³ Muñoz, C. y Silva, M. (2007). *La educación básica. Resultados del funcionamiento de la educación básica durante los primeros cinco años del gobierno del presidente Fox*. En Calva, J.L. (Coordinador). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad. Agenda para el desarrollo*. Volumen 10. Cámara de Diputados LX Legislatura, Miguel Angel Porrúa, UNAM. P. 33-50

²⁴ Muñoz, C. y Silva, M. *Op.Cit.* p.45

Por su parte, Muñoz Izquierdo y Marisol Silva (2007) presentan algunas propuestas específicas en distintos rubros. En lo que toca a la calidad, describen doce puntos distribuidos en tres niveles de responsabilidad: I. Federal y Estados, II. Supervisores, directores y docentes, III. Investigadores.²⁵

En términos generales, en el primero y segundo nivel las propuestas sugieren una rigurosa evaluación y reestructuración del Programa Escuelas de Calidad (PEC); Los programas de mejoramiento de la calidad educativa; Las innovaciones educativas (Enciclomedia y el INEE); y los mecanismos de capacitación, aprovechamiento de la experiencia y culturas del docente.

El tercer nivel está dirigido a los investigadores a quienes se les solicitan dos cosas: La creación de un sistema de indicadores de calidad, desde una visión tanto cuantitativa como cualitativa. Y desarrollar proyectos de innovación educativa que impacten las prácticas en las aulas.

Para la Educación Especial, como se expondrá a continuación, la calidad de la educación es por una parte, un concepto articulador y por otra, una respuesta necesaria al proceso modernizador del país como de su sistema educativo.

La Dirección de Educación Especial (DEE) a través de diversos documentos esbozó, entre otros temas, los antecedentes del concepto calidad del sistema educativo remontándose a la escuela primaria en Europa. Como producto de la Revolución Industrial, se convirtió en un prerrequisito para el trabajo. Ahí nacieron dos conceptos: Eficiencia y Calidad. Bajo estas influencias, se explica porqué el concepto calidad de ese entonces aludía a productos. Uno de primera y luego venían los desperdicios de ese proceso industrial. Dicho desperdicio tenía dos fases. La primera de reciclaje donde es necesario seleccionar para distinguir lo aprovechable. Así se desprende la segunda fase, cuando surge un producto más, pero de segunda²⁶.

²⁵ *Ibíd. Op.Cit.* p.49

²⁶ *La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos. Cuadernos de Integración Educativa No.-5.* Dirección de Educación Especial/SEP, 1994. México.

Este proceso, explica la DEE, fue el mismo que se aplicó a la escuela. Daba por resultado prácticas de exclusión de aquellos alumnos que no aprobaron a la primera. Y un segundo grupo de alumnos que después de esas prácticas son objeto de repetición o de reprobación.

La Educación Especial a partir de las primeras escuelas, para Ciegos y Sordos, acude a una estrategia incluyente y alternativa como respuesta a esta forma escolar industrial y de homogenización de la población escolar. Es mediante esta estrategia, que no depende de las disciplinas experimentales y científicas, que deviene un concepto de calidad distinto, asociado a la escuela como un derecho para todos. Espacio con una variabilidad de procesos y por lo tanto de una calidad variable, donde cabe la diversidad.

De esta forma, este concepto funciona como articulador entre la Educación Básica y la Educación Especial. Dicha articulación moviliza hacia la heterogeneidad y la flexibilidad de los procesos. Evita las prácticas de exclusión. A final de cuentas la variabilidad y lo heterogéneo son los fundamentados desde la reunión de Jomtién en 1990, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal de 1992 y más tarde con los Acuerdos de Salamanca en 1994. Uno de los resultados esperados desde esta visión incluyente era la incorporación e interacción de muchos mundos, para generar productos todos de primera, sin desperdicios, ni reciclaje ni repetición de alumnos.

Otro de los documentos que editó la SEP y la Dirección de Educación Especial (DEE) en el marco de la Reorientación Educativa, aborda la necesidad de emprender acciones de tipo microestructural en el contexto internacional y nacional en la atención de las Necesidades Educativas Especiales y la diversidad educativa. Entre esas acciones se mencionan tres de un conjunto que conforman los elementos del proceso educativo: La gestión escolar, calidad de la educación y la calidad de atención a la diversidad.²⁷

²⁷ *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa No.- 4. (1994). Dirección de Educación Especial/SEP. México.*

En particular los dos últimos elementos citados devienen, de acuerdo a la DEE, de la compleja restructuración del Sistema Educativo Nacional, y su consecuente modernización. Los conceptos que permitieron fundamentar y explicar esta nueva realidad de educación básica fueron las Necesidades Educativas Especiales, los procesos de intervención y gestión escolar. Estos constructos permitirían renovar la escuela pública para dar respuesta a las necesidades básicas del aprendizaje con equidad social, calidad y atendiendo la diversidad educativa.

Por su parte, Miguel A. Santos Guerra (2004) durante una conferencia sobre Gestión Participativa para la Atención de la Diversidad, afirmó que la calidad educativa requiere y equivale a calidad humana y ésta se nutre, dice, de las experiencias, sueños y sufrimientos de las personas. Distinguió que la meritocracia, acreditación y certificación no son calidad educativa. En ese sentido de lo humano hace hincapié en que la gestión inicia por la gestión individual, la autogestión. Apela a una visión centrada en lo humano. De ser así se pueden desprender mejores resultados en las prácticas que desempeñen los sujetos, los docentes²⁸.

Es el mismo Santos Guerra (2004) quien desde esta mirada de lo que ha sido la USAER en la atención de las Necesidades Educativas Especiales en México, desde 1994, centra su discusión en otro de los conceptos centrales de la presente tesis. La gestión.

¿Qué se entiende por Gestión?

En la conferencia citada de Santos Guerra (2004), el autor indica que la gestión empieza por uno mismo, de forma individual mediante la autogestión. Misma que representa un ejercicio de autonomía. Para abordar el tema, el investigador sugiere revisar algunos problemas frecuentes en la educación y en las escuelas:

²⁸ Santos, M.A. (2004). *Gestión Participativa para la Atención a la Diversidad en la Educación Básica. Una década después, la USAER en la Educación Básica*. Subsecretaría de servicios educativos para el DF, Dirección general de operación de servicios educativos en el DF, Dirección de educación especial. (Video).

Importancia de la perspectiva; Valor de la Diversidad; Papel de la Dirección Participativa; Necesidad de evaluación; y las Necesidades de la práctica²⁹.

Sobre la perspectiva explica que es como tener la capacidad de mirar hacia otros puntos y horizontes de la realidad educativa. Señala seis rasgos que deben ser movilizados en nuestra clásica racionalidad, forma de actuar y pensar lo educativo. De manera que seamos capaces de transitar de la certeza a la incertidumbre, a la duda; de lo neutral donde se exhibe lo técnico, lo homogéneo, la exclusión y lo favorecido, hacia el compromiso tanto moral como ético. Ahí donde se posibilita la inclusión del desfavorecido; Del individualismo al colegiado que promueve mejores resultados en la formación y una mayor motivación; De la rutina a la creatividad; De la queja a la transformación que conduce al ser humano a mejorar; De la rigidez a la flexibilidad que conlleva las prácticas de autonomía y la toma de decisiones.

En el segundo tema, el valor de la diversidad, comenta que el modelo del déficit es asumido como del defecto. No obstante, dice Santos Guerra (2004), la diversidad es inherente al ser humano por las diferencias que cada uno de nosotros representa. Desde este punto de vista no hay promedios que sirvan de parámetro para establecer normalidades. Sugiere que para reconocer la diversidad es necesario alejarnos del modelo médico, del proceso diagnóstico y del tratamiento. Ya que para el aprendizaje y su diversidad estos procedimientos son poco o nada útiles para mejorar. Tema que en Educación Especial se hizo hincapié al inicio de la Reorientación Educativa.

En el tercer punto, sobre la Dirección Participativa. Se refiere al papel del director como un coordinador que estimula la participación para hacer crecer. Esa dirección adquiere autoridad por esta forma de actuar. Mientras que encontramos al sujeto director que con poder humilla y violenta. Este tipo de acciones se influyen del gerencialismo escolar y del personalismo que transforman a la escuela en empresas y genera tareas empobrecidas, ligadas a la burocracia y al control.

²⁹ *Ídem.*

El Dr. Santos Guerra (2004) agrega que es necesario decidir qué papel tiene la dirección en una escuela de tipo democrática y definir las tareas que enriquecen las acciones directivas. Vinculadas a lo pedagógico, al proyecto y a la investigación. Señala que el director requiere para ello, una serie de condiciones sociales y económicas que lo envolverán en una racionalidad social. Refiere que la participación así vista nacería desde una óptica informal, porque la mirada formal va hacia el control disfrazado de opciones, de simulación de libertad y democracia.

Sobre el tema de la evaluación, invita a pensarla como una vía para mejorar; evaluar para comprender. Noción que se diferencia del control, la medición y la jerarquización que son comunes en los sistemas educativos y que parten de comportamientos de autocomplacencia y el autoelogio.

Este tipo de evaluación para comprender, que se construye en condiciones de libertad y honestidad, resulta ser una acción que atenta contra los procesos y los resultados de la burocracia. Que posee una mirada y un ejercicio jerárquico vertical, que por lo general, es dirigido por políticos pero no por los educadores; dice Santos Guerra (2004), los primeros responden a los intereses que ahí los colocaron, pero distintos a los intereses sociales de la educación.

Lograr una evaluación para comprender permitiría su vínculo a los valores y al contexto educativo y social. Diferente a esto tenemos esa práctica cuantitativa y clásica de los porcentajes, impersonal y descontextualizada.

Por eso es importante pensar en la problemática de las necesidades de la práctica docente. Una de ellas es la socialización de la formación docente. Que entre otros aspectos, requiere de la resignificación social y cultural, para imaginar y concebir a un actor social primordial para la humanidad y la transformación social, como es el maestro. Y no como última opción ante el fracaso vocacional y laboral de las personas.

Dentro de las dificultades de la práctica docente, Santos Guerra (2004) señala varias. Empieza con la actitud fatalista. Esa donde las expresiones verbales y de comportamiento se dirigen a la imposibilidad de cambio y logro; Las rutinas de las

prácticas profesionales; La innovación que se burocratiza; La permanencia y exaltación del individualismo, contra la conciencia de colectividad, donde el docente podría resignificar su propia vocación y dar un sentido de vida, para reconstruir su identidad docente; Insuficiente preparación del magisterio, ante la complejidad que muestra la realidad en las escuelas. Espacios donde se juega una fuerte disputa ideológica, que se liga a las relaciones internas de cada plantel y conduce a su micropolítica.

Discusión amplia hace el investigador español, para referirse a la vida micropolítica de las escuelas. Él encuentra que uno de los rasgos distintivos de la vida cotidiana en las escuelas es una conducta de “fagocitosis” en la que la cultura docente e institucional evitan la acción, innovación y creatividad de muchos docentes. Maestros que muestran una estructura ética y valoral, hacia el compromiso social y de cambio en su salón y la escuela. Ante ellos se impone una fuerte cultura docente e institucional que reacciona con una aparente actitud de cambio pero en realidad bajo esa máscara hay situaciones personales y formales que en lugar de transformar, se posicionan en la resistencia, la crítica, la duda y el chantaje. Todo esto, explica el investigador, hace un enorme ruido que en términos de lo recursivo y dialógico, bloquea el diálogo y evita escuchar al buen docente. La relevancia de esta afirmación está en el obstáculo que constituye para el acto de la gestión; significa un freno debido a la limitación del ejercicio comunicativo.

Por su parte, la Dirección de Educación Especial, en su cuadernillo sobre la Declaración de Salamanca, plantea a la gestión escolar como uno de los factores escolares que nacen de las directrices para la acción en el plan nacional en el Marco de Acción de los Acuerdos de Salamanca³⁰.

Dicha gestión escolar requiere ser activada tanto por administradores locales como por los directores para contribuir a la atención de las NEE. En particular al director, le implica el fomento de actitudes positivas y de cooperación, con el

³⁰ *Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa No.-3.* (1994). Dirección de Educación Especial/SEP. México.

docente y personal escolar a los que se les solicita una participación activa. Al integrar estos comportamientos se vislumbrará el logro de una gestión más flexible.

Miguel Navarro (2004) afirma que el término gestión es un campo emergente creado para ofrecer una alternativa organizativa de las escuelas para su mejora y transformación desde la acción de los sujetos que la conforman³¹. La define como la acción del colectivo para transformar la promoción de las políticas educativas con carácter público³².

El investigador observa dos escenarios para hablar de ella. Uno es el anglosajón que se vincula al *managment*.³³ Que derivará hacia la administración y la administración escolar donde se distinguen acciones de supervisión, control, prevención y fragmentación. Asociadas con el *benchmarking*, *accountability* y lo que se conoce como las escuelas eficaces. En su conjunto la constante que las enmarca es su verticalidad.³⁴

El segundo escenario, que se retoma como más pertinente para esta investigación, es el de la gestión en la vida cotidiana e inserta en la complejidad. Esta noción se relaciona más con la descentralización y con el papel del sujeto-alumno³⁵. En ese sentido la gestión se ve y define por el acompañamiento e integración. Focaliza los procesos propios del sujeto en el ámbito de la micropolítica. De forma general se entiende a este tipo de gestión como horizontal y abierta a la incertidumbre, centrada en el aprendizaje y con una visión compartida sobre la realidad escolar.

³¹ Navarro, M. *La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. En Torres, M. *Compiladora* (2004). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*. Colección Los trabajos y los días. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. p. 27

³² *Ibid.* p. 28

³³ *Ibid.* p. 19

³⁴ *Ibid.* p. 18-31

³⁵ *Ibid.* p. 21

Otros autores recurren a Pozner (citado en Torres, M. *et.al.* 2004) para definir la gestión como “pilar fundamental de la transformación de los sistemas educativos”³⁶ Derivan su propia definición de gestión escolar como el “conjunto de acciones orientadas a movilizar diferentes recursos...”³⁷ La asumen como una tarea mediadora entre la escuela y, el ambiente, el aprendizaje y la optimización de la organización. De manera que colocan al docente, y a propósito del paradigma de USAER, como ese mediador entre el currículo y la realidad social y cultural en que participa el alumno.

La Secretaría de Educación Pública, a través del Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) sostiene que un modelo “es un conjunto de representaciones de la realidad, elaborado para facilitar su comprensión y estudiar su comportamiento, asociado con el conocimiento previo y la experiencia”³⁸ Retoma a Johnson Laird (2007, citado en Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad, 2009) quien explica que el conocimiento del mundo es posible gracias a las representaciones mentales que se tienen acerca del mismo; el modelo facilita entonces la comprensión y explicación los sistemas tanto físicos como sociales para “...anticipar y predecir sus comportamientos;...”³⁹. Deviene entendimiento del modelo educativo como la representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa para comprenderla.

A esa comprensión se incorporan otros elementos que componen la realidad educativa. Uno de ellos es el concepto y ejercicio de la gestión. Donde se requiere profundizar sobre sus referencias conceptuales y teóricas, como la teoría de la

³⁶ Torres, M., Sánchez, R., y Gómez, S. *Hacia la construcción del concepto de gestión escolar. Caracterización del modelo.* En Torres, M. *Compiladora* (2004). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria).* Colección Los trabajos y los días. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. p. 32

³⁷ *Ídem.*

³⁸ *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad* (2009). Secretaría de Educación Pública. México, D.F. p.33

³⁹ *Ibidem*

administración, el ambiente de las organizaciones, así como la posibilidad de prefigurar prácticas gestivas alternas.

Bajo esta situación conceptual, la presente investigación desarrolla dichos elementos a través de cinco capítulos. El primero aborda la temática de la administración y la gestión en la escuela. Se hace una revisión histórica sobre los conceptos de administración y gestión, así como la posibilidad de una práctica alterna de gestión desde la noción del conflicto pedagógico que se vincula al objeto de estudio de la educación especial y sus prácticas gestoras. Se termina con un breve análisis sobre el impacto del actual enfoque por competencias en la educación básica y especial, desde su propia implementación.

El capítulo II nos permite contextualizar el diseño de políticas educativas en el plano internacional y su relación en el diseño e implementación de las políticas nacionales en materia educativa. Se sostiene que hay una afectación mutua entre ambos planos. En México se revisa en particular el impacto de las normas internacionales a lo largo de diversos sexenios presidenciales en el país, a partir de 1982. Donde se aprecia la incorporación de conceptos como la calidad, gestión y las necesidades educativas especiales (NEE).

Una vez desarrollado ese marco teórico y contextual, en el capítulo III se expone la metodología que se utilizó en este estudio donde resalta la relación entre el modelo de gestión y la calidad de la atención de las NEE. Para estudiar estas categorías se explican los fundamentos metodológicos que derivaron esta investigación, de tipo cualitativa mediante un estudio de caso, conformado por el personal de la UAER, bajo un enfoque etnográfico.

Los resultados de esta investigación se presentan en el Capítulo IV. Se agrega el análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los datos obtenidos. Desde este ejercicio se vislumbra una considerable influencia del modelo técnico-instrumental y de la administración clásica en la organización escolar de la USAER. Modelo que permea gran parte de las prácticas y la racionalidad de los integrantes de este estudio de caso. Son rasgos que proceden de una epistemología más próxima al

empirismo, ante la ausencia conceptual de las categorías analizadas. En particular la gestión.

Resulta interesante que desde ese empirismo, los entrevistados logran rebasar la norma institucional y pasar a una acción social y pedagógica de construcción de un modelo propio sobre gestión y calidad educativa, que en lugar de silenciar y excluir la diversidad educativa, le da voz como vía para promover su integración e inclusión.

Otro dato significativo es que desde la resignificación de la norma, los integrantes de USAER hacen posible prefigurar nociones y prácticas alternas de gestión. Derivadas de un enfoque etnográfico donde el rasgo de la relación humana, docente-alumno, dirige las conclusiones de la investigación y la teorización sobre el papel central que adquieren los docentes de apoyo en USAER como gestores de la complejidad y el conflicto.

Se agregan, para el debate, algunas posibles líneas de investigación que se relacionan con lo recursivo, lo dialógico y la acción lingüística tanto de los especialistas de Educación Especial a favor de la calidad educativa en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, como del sistema educativo y los agentes involucrados.

CAPÍTULO I.

LA ADMINISTRACIÓN Y LA GESTIÓN EN LA ESCUELA.

1.1. Una aproximación retrospectiva a la administración y gestión.

Una vez definidas las dos categorías de análisis y los indicadores que las componen, es necesario considerar la posibilidad de aproximarnos a la gestión desde una postura cualitativa y etnográfica. Lo que invita primero a discutir sobre la postura clásica y tradicional que se ha tenido en el estudio de la administración.

Con este propósito en este capítulo se realizará una aproximación retrospectiva sobre la administración que nos permita conocer parte del origen del concepto gestión, así como los distintos conceptos que su estudio derivan. La motivación de investigación surge a partir del supuesto impacto que tienen en las organizaciones escolares y en los sujetos que las conforman.

En particular se revisará a la organización escolar científica como propuesta inicial que permanece en la actualidad. Lo anterior con el fin de reflexionar y valorar qué aportaciones ha tenido y si los resultados obtenidos son de beneficio para el proceso educativo centrado en el sujeto. De manera que a partir del análisis sea posible plantear algunas hipótesis para la construcción de una gestión alterna con base en la visión de la escuela incompleta.

En esta discusión se retoma la implementación del enfoque basado en competencias que viene a confirmar la cotidianidad de la escuela. Rasgo que abarca e incluye el reconocimiento de su historia, del conflicto, la complejidad, el malestar docente y la micropolítica. Todo como una serie de dimensiones de lo humano que a veces quedan ocultas en la organización escolar.

Es un proceso histórico, donde la Revolución Industrial fue el parteaguas. Movimiento que vino a transformar de manera radical las formas de organización, trabajo y producción. Se modificaron los códigos lingüísticos de la relación humana; se fragmentaron los procesos sociales, laborales y humanos. Dichas

modificaciones se construyen a partir de un “entusiasmo por la administración y el culto a la empresa”¹. Tendencia que reforzaría la perspectiva técnica instrumental que le dio origen a la par del interés y obsesión por lograr la eficacia de la organización con base en el paradigma positivista².

Este intento objetivista e instrumental sostiene la necesidad de alejarse de las prácticas informales que las primeras sociedades humanas inauguraron, en la distribución de tareas y funciones. Se inició un alejamiento del sujeto y sus dimensiones que situaron en segundo o tercer término, sus aspectos psíquico-afectivos, lingüístico-simbólicos así como los históricos con sus atributos espacio-temporales³.

En consecuencia, el sufrimiento y el malestar individuo-sociedad se instalaron en la conducta organizacional como elementos propios y naturales de los ambientes laborales. Tal como lo proponían en su enfoque normativo las ideas de Taylor, sobre el logro de producción y eficacia, a partir de la fragmentación intelectual del empleado. De acuerdo a Chanlat (2006), las nociones de Weber, vendrían después a otorgar, de manera parcial, una mirada no total, pero sí por lo menos de atreverse a incorporar lo social a la empresa aunque con pocos resultados favorables para el trabajador⁴.

La propuesta es voltear nuestra mirada conceptual hacia un paradigma de la complejidad, donde es posible observar al sujeto integral, psicoafectivo, simbólico, ambiguo, creador y socializado mediante su capacidad interactiva con una realidad a veces caótica, en momentos desordenada y siempre cotidiana. Hacer lo

¹ Rousseaux, 1988. Citado en Chanlat, J.F. (1994). *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm.2, segundo semestre de 1994. CIDE. p. 318.

² Nieto, J.M. *Perspectivas de la organización escolar*. En González, M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Pearson Prentice. Madrid. p. 6

³ Rousseaux, 1988. Citado en Chanlat, J.F. (1994). *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm.2, segundo semestre de 1994. CIDE. p. 320

⁴ Chanlat, J.F. (2006). *Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín. (p. 22-23).

anterior no como una expresión de bondad, sino como una necesidad de re-definir la administración desde la gestión en una visión antropológica en su más amplio sentido.

De ahí que la gestión vista desde esta perspectiva, exige la reconstrucción de un espacio lingüístico propio para la escuela. Una relación dialógica que se aleje de las posturas gerencialistas y del culto a la empresa⁵; que apele a la persona y al sujeto; que eduque para la transformación social y cultural, y menos para la producción organizacional clásica. Estos cuestionamientos nos inducen en parte a indagar si la escuela al asumir su función de agente de transformación social, se beneficia al ser reconocida como una organización y si desde ese concepto fuera posible construir prácticas de gestión para el cambio, desde una perspectiva de tipo cultural.

A continuación se ponderan los beneficios, implicaciones y pertinencia de considerar a la escuela como una organización. Se genera así la necesidad de partir en lo conceptual y metodológico, desde una perspectiva que permita estudiar al centro escolar en lo organizacional.

Con este propósito es necesario revisar la definición del concepto *organización* como lo propone Hall (1996, citado en Rosa, A. y Contreras J.C., 2007) donde se aprecian una serie de elementos que comparte la escuela y esto abre una tendencia propositiva para imaginar la transformación de la organización escolar, no sólo por la inercia mundial de la modernización, sino en particular por la situación social, política y educativa del país; por las consecuencias que ello ha generado en los últimos años: altos índices de violencia, una competencia inmoral y poco ética por parte de los gobernantes, representantes populares y en general por la creciente dificultad por parte de las instituciones sociales para responder de acuerdo a sus obligaciones y tareas constitucionales⁶.

⁵ *Idem.* p. 13

⁶ Se define a la organización de acuerdo a Hall (1996: 33): “Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se

Asumir la escuela como organización implica a la colectividad y una serie de componentes: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y el entorno.⁷ Abarcan una compleja red de atributos que van desde las propuestas, la acción humana e institucional, el poder y los modos de relación, su cultura y patrimonio tanto material como inmaterial, donde se abre la puerta a lo simbólico, las costumbres, creencias y valores.

Es en la estructura donde resalta la presencia de los órganos de gobierno, el cuerpo docente, roles y funciones asignadas, así como los servicios educativos que se proporcionan. Ahí interactúa la estructura formal, compuesta por una serie de ordenamientos y reglas, con la estructura informal, regularmente oculta y con frecuencia inconsciente, pero que muchas veces es el medio para conseguir los objetivos de la organización. Lo informal al permanecer latente prefigura uno de los elementos más vitales que aportan un impulso fundamental para el centro escolar. Requiere ser estudiado porque ahí se erige la subjetividad, la tensión, el conflicto, la micropolítica y por lo tanto el sujeto.

Se exige así una organización escolar que se reconstruya bajo los criterios que definen su propia complejidad sin ser reducida de manera simplista a la aplicación instrumental de mejores manuales de operación y procedimientos, así como de lineamientos cada vez más centrados en el control, orden y castigo. En esta alternancia humanista es pertinente apropiarnos de la redefinición que se hace del concepto organización y que responde a lo que una nueva escuela, con acciones de gestión centradas en el sujeto, requiere para entrar en sintonía con el pensamiento complejo:

involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad.” Citado en: De la Rosa, A. y Contreras J.C. (2007). *El partido político: entre la ciencia política y los estudios organizacionales*. Revista: POLIS, vol. 3, núm. 2, pp. 17-67

⁷ Antúnez, S. Citado en Gairín, S. y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Praxis Universidad, Editorial Praxis. Barcelona. p. 241

“Es conveniente caracterizar la *organización escolar* como un constructo social más o menos difuso, dinámico y estructurado, donde los actores se desempeñan en diversos procesos con cierto grado de ambigüedad e incertidumbre que se relacionan con diversos –y muchas veces ambiguos– objetivos, los cuales –constructo social y actores– son influidos por múltiples marcos y lógicas de acción institucionales y humanas, y a su vez influyen sobre dichos marcos y lógicas de acción.”⁸

Bajo esta definición que engloba las características propias de una organización escolar y la de sus actores, el reto es si tenemos la capacidad de entender la complejidad de las interacciones tanto internas como externas, guiadas en lo fundamental por la dinámica que impone la cotidianidad y la incertidumbre. Nos conduce a reflexionar hasta dónde la administración científica se permite observar estos rasgos de la escuela y que son inmovilizados ante los mecanismos de control y disciplina que dicha administración pondera con mayor valor en relación a los elementos y factores que confluyen y emanan de la organización escolar.

1.1.1. La administración escolar científica.

Pero ¿de no tener acceso al camino y el reconocimiento de la complejidad, debemos aceptar la hegemonía que han tenido y de forma creciente, la racionalidad científica aplicada a las ciencias de la administración? Son formas de pensar que guían la discusión hacia la Administración Escolar Clásica.

La organización escolar, heredera de la administración científica, fue consolidando este legado y facilitó la constitución de su propio sistema de creencias y valores. Uno de ellos, supone que la escuela es un espacio de situaciones ordenadas y estructuradas que operan al margen de los sujetos que la conforman⁹. Por medio de ese sistema se diseñó una sólida estructura del conocimiento. En ese proceso, la administración escolar delimitó su objeto de estudio en la eficacia y la eficiencia.

⁸ De la Rosa, A. y Contreras J.C. (2007). *El partido político: entre la ciencia política y los estudios organizacionales*. Revista POLIS, vol. 3, núm. 2, pp. 17-67 (se substituyó aquí el concepto de Partidos Políticos, como aparece originalmente en texto, por el de *organización escolar*).

⁹ Nieto, J.M. (2003). *Perspectivas de la organización escolar*. En González, M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Pearson Prentice. Madrid. p. 9

Se dio un salto epistemológico conceptual al mutar al *individuo* en *recurso*. Una de las críticas del estudio del comportamiento organizacional fue la ignorancia planeada para dejar en último término la subjetividad y la afectividad humana.

El traslado de estas concepciones y prácticas de la administración científica al campo educativo, hizo notorio cómo la escuela en México ha sido un escenario para la reproducción de este modelo eficientista, racional e instrumental¹⁰. La escuela mexicana se ha encargado de implantar estos mecanismos de reforzamiento y castigo para formar nuevas generaciones de alumnos entrenados para la vida. Durante mucho tiempo y quizás hasta en la actualidad, las prácticas docentes se remiten a la medición y reprobación como forma de enseñar bajo un criterio de mejora¹¹. El concepto de *evaluación* se mutó por el de *medición*.

¿Cómo reacciona el sujeto ante este ambiente de eficacia y eficiencia? Al respecto se habla de la salud mental del maestro y maestra mexicana¹². Se comenta entre pasillos de las constantes ausencias del docente, de su resistencia para actualizarse y de incorporar a su práctica educativa las nuevas tecnologías de la información y de negarse a guiar su conducta bajo el procedimiento del nuevo enfoque, programa o evaluación impuesta en el plantel¹³.

Si se propone una forma alterna de abordar el estudio de la organización escolar, con una mirada antropológica, de esa misma forma tendríamos que imaginar la nueva escuela mexicana y al sujeto docente. Elsie Rockwell (1995) sugiere esto cuando nos sumerge, en la vida de las escuelas, sus historias, anécdotas,

¹⁰ Badillo, L.F. (2006). *La dimensión epistemológica de las políticas educativas*. En Amapsi (2006). *Ventanas abiertas: presentes y por-venires de la planeación educativa*. Amapsi Editorial. México D.F.

¹¹ Manuel Pérez Rocha. *Magisterio, resultados incommensurables*. Periódico La Jornada. Lunes 10 de enero de 2011.

¹² Lara, J.A. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. Acento Editores. Guadalajara, Jal. México.

¹³ Véase la recomendación que hace la OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. En la sugerencia número 4, p. 7 se lee: “Los candidatos que no aprueben el examen en varias ocasiones no deberían optar por convertirse en docentes; los docentes en servicio (no permanentes) que no aprueben el examen en varias ocasiones, no podrán optar por un puesto permanente.”

creencias, usos, costumbres, valores, percepciones, emociones, formas de pensar, de relacionarse consigo misma, reconociendo la complejidad que esto implica.¹⁴

Algunas cuestiones que surgen ante esta experiencia cotidiana son ¿Cómo integrar a las formas de producción y educación, ese modelo heurístico del ser humano como entidad biopsicosocial y simbólica cultural? Una posible respuesta está quizás en, como dice Francois Chanlat (1994), hacer del sujeto docente un autoobservador de sí mismo. De sus prácticas, de su historia de vida para reconocer los contenidos reales de su devenir y su acción, y detectar en ello la expresión simbólica que distingue no al recurso, sino al ser humano¹⁵. La reducción del hombre a un recurso más de la organización se trasladó a la tendencia de empresariar lo que parecía inempresarial: la organización escolar. Se omitió de forma voluntaria la incongruencia entre el individuo y la organización¹⁶.

Habría que preguntar si la organización escolar ha iniciado una etapa irreversible de alineación a la visión empresarial que se rige por una lógica técnica-instrumental. Ese sentido social y público que enmarca el nacimiento de la institución de educación, está siendo sustituido cada vez más, de manera creciente y paulatina por el flujo del interés privado¹⁷. En este tenor, no sólo la escuela es destruida social y simbólicamente desde actores y contextos externos ajenos a la colectividad; el docente es re-configurado como recurso y capital aprovechable para invertir en beneficio de la organización. Derivan de esta

¹⁴ Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE. México, DF. pp. 238

¹⁵ Chanlat, J.F. (1994). *Hacia una antropología de la organización*. Revista: Gestión y Política Pública, Vol. III, No.2, Segundo semestre. CIDE. p. 334 y 339

¹⁶ Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Ed. Mira. p.124-125

¹⁷ Rodolfo Stavenhagen. *La educación en el marco de la globalización*. Periódico La Crónica, martes 15 de junio, 2010.

destrucción, alteraciones en las prácticas, autoconcepto e identidad docente y lo que hoy en México está en la punta del debate: la disputa por la educación.¹⁸

Surge así la exigencia de una gestión que responda de manera más pertinente y coherente con la vida e historicidad de la escuela pública. De otra manera persistirá una organización escolar enferma y neurótica que adquiere y reproduce patrones de relación que impactan el comportamiento organizacional, la relación humana y nos lleva a planos de la salud mental donde la vulnerabilidad psíquica y física de los trabajadores-docentes es evidente, y con frecuencia reprimida por la misma neurosis institucional¹⁹.

Uno de los retos, entre otros, es si ¿las organizaciones escolares públicas tienen la capacidad de aprender sobre sí mismas en la modernidad, para lograr una convivencia entre las expresiones de subjetividad, dialógicas, de investigación etnográfica y la búsqueda de la construcción de las condiciones democráticas con la eficacia, eficiencia, orden y mejora, desde lo instrumental?

Una aproximación como vía inicial para dar respuesta es encaminar la gestión por la ruta cultural, considerando ciertos “elementos para una teoría antropológica de las organizaciones” que recuperen primero el perfil ontológico de la organización escolar²⁰. La relación sujeto-sujeto y con los *otros*. En integrar la complejidad humana biopsicosocial que se refleja en las organizaciones donde se interactúa.

¹⁸ Luis Hernández Navarro. *La fabricación del mito: educación y empresarios*. Periódico La Jornada, martes 23 de noviembre, 2010. Al respecto léanse también las opiniones de especialistas en educación sobre el documental ¡De Panzazo!: Emilio Zebadúa. (2012). *Un documental de panzazo*. En: <http://pulsociudadano.com/2012/02/de-panzazo-un-impactante-documental-para-privatizar-la-educacion-publica/> (obtenido el 17 de febrero, 2012); y Juan Carlos López. (2012). *El debate sobre ¡De Panzazo! en la UNAM*. En: <http://educacionadebate.org/2012/03/11/el-debate-sobre-%C2%A1de-panzazo-en-la-unam/> (obtenido el lunes 12 de marzo, 2012).

¹⁹ Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores. p. 138 y 139; Lara, J.A. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. Acento Editores. Guadalajara, Jal. México.

²⁰ Jean Francois Chanlat supone la existencia de diversos elementos para una teoría antropológica de las organizaciones, a partir de cinco planos donde destaca en primer orden al sujeto. Luego una mirada ontológica que asciende de forma sucesiva hacia la reciprocidad con los *otros*, la *organización*, la *sociedad* y el mundo. En Chanlat, J.F. (1994). *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm.2, segundo semestre de 1994. CIDE. p. 337-352.

Espacio en que el sujeto, así como es “aplastado por lo colectivo” y determinado por lo social, también tiene la capacidad de participar en la “construcción y desconstrucción de su realidad”²¹

Desde esta visión es posible imaginar la acción de un gestor-docente. Un sujeto que se apropie de su identidad situada de acuerdo a los contextos escolares; con prevalencia e interdependencia con lo cotidiano expresado en la subjetividad, lo social, lo organizacional y lo global. De otra forma, el olvido del sujeto en la organización y de los elementos de la teoría antropológica, nos aproxima al ejercicio de una gestión más bien simplista que evita el conflicto de la complejidad y que en consecuencia caricaturiza su acción.

Desde un enfoque diríamos simplista se supuso que si los principios de la administración científica estaban sirviendo a la organización empresarial para elevar su productividad y ganancia, con base en la eficacia y eficiencia, entonces estos mismos principios eran trasladables a la organización escolar²².

En este contexto se creó una especie de gestor emocional para impulsar en el trabajador su autoestima, el autoconcepto; una estima personal construida por instancias externas, fincada en la obediencia disfrazada de excelencia; El ser excelente y líder-héroe se convirtió en la nueva prioridad de las empresas²³.

La administración taylorista había mostrado signos de agotamiento, no por la ciencia sino por la fatiga y cebamiento del mismo obrero-empleado²⁴. Era tiempo de buscar qué más se le podía estimular al individuo para mantener e incrementar

²¹ *Ibíd.* p. 339

²² Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona.

²³ Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Artes Gráficas. Univalle, Cali. p. 186-189.

²⁴ El término “cebamiento” utilizado por Brown en los años 20, se refiere al abatimiento moral e interés en el trabajo, como respuesta, entre otros aspectos, al sometimiento a una máquina. En 1924 Elton Mayo explicó que esta respuesta del obrero se relacionaba con la monotonía, la fatiga y las *fantasías pesimistas* ante los efectos de los principios tayloristas y fordistas aplicados en la organización. Citado en Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Artes Gráficas. Univalle, Cali. p. 219-220 y 222.

su productividad, aumentar su tolerancia a la frustración y ampliar su ceguera emocional.

Con el afán de contar con una escuela eficaz, la organización formó sujetos que de manera gradual reprodujeron un papel de antihéroe; la caricatura de un *líder*, que actúa y piensa bajo los criterios de la excelencia. Como señala Aktouf los actores maquillan sus mitos y tradiciones; así queda oculto el poder del que son objeto, que después ellos mismos se encargarán de reproducir en aras de acaparar la ganancia²⁵. Quizás esto se pueda explicar mejor, por la dificultad epistemológica que exhibe la administración científica, en su construcción del conocimiento de la complejidad y amplitud humana, y su relación con el mundo cotidiano. Mismo obstáculo que ha sido señalado por la pedagogía crítica sobre el enfoque basado en competencias.

Fue una ola en *pro* de la *excelencia* que permitió escalar hacia otros peldaños donde se cimentó la propuesta de quien quizás se convirtió en un verdadero parteaguas entre la construcción científica del hombre y el estudio de la dimensión psicosociológica de las personas. Junto con Brown y otros autores como Maslow, K. Lewin, C. Argyris, R. Likert y D. McGregor, Elton Mayo abrió un camino alternativo al de la administración científica²⁶. Una vía paralela poco explorada por la empresa debido a su complejidad y a la diversidad de variables poco mensurables, donde residen las actitudes, las necesidades, el inconsciente, lo simbólico, el lenguaje y lo cultural, como elementos inmateriales e imperceptibles a la lógica instrumental de la eficiencia, eficacia y la rentabilidad. Con estas aportaciones alternas se empezó el camino para imaginar nuevas formas de constituir a la escuela. Así el desafío social y académico es responder si somos capaces de renovar a la escuela como organización.

²⁵ *Ibíd.* p. 189.

²⁶ Considerados como los continuadores de Elton Mayo. Citado en: Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Artes Gráficas. Univalle, Cali. p. 224.

1.2. Para pensar en una nueva escuela: una nueva organización.

Con base en lo anterior, sabemos que la *excelencia* fue una fórmula insuficiente para transformar a la organización. Al mismo tiempo posibilitó un acercamiento al pensamiento de Weber quien, según Sabirón (1999), redimensionó el pensamiento de la administración clásica y que prefiguró de manera incipiente, si se quiere, el lado social y humano de la empresa²⁷. Weber (citado en Sabirón, 1999) colocó el comportamiento humano en la organización desde el desarrollo ontológico donde destacan los valores. Debe reconocerse en Weber el vestigio de una racionalidad primaria de tipo axiológica, que inicia con la acción social del sujeto con vistas al logro de fines con base en la estructura valoral.

Racionalidad que surge, hasta donde puede verse, de esta mirada ontológica que recupera al hombre como sistema; un sistema humano que manifiesta su lucha paradójica por la homeostasis, como medio para transgredir y arribar a otro estadio de desarrollo. En efecto, este discurso aunque puede ser tergiversado, adquiere un peso determinante para re-conceptualizar a la escuela como organización escolar que demanda congruencia entre sus valores y los de la sociedad; y confirmar que su sentido histórico está depositado precisamente en esa transducción axiológica y ética.

Elena Cano (2006) nos invita, entre otras sugerencias, a pensar a la organización escolar como un sistema; que fluctúa entre su apertura y cierre, dependiendo de la estructura²⁸. De cualquiera de las dos formas que adopte, sin que haya una pura y exclusiva, la gestión se ve alterada. Desde el ámbito micro hasta llegar al plano macropolítico, depende de la estructura, sus metas y de ella derivarán las funciones de sus integrantes; incluyendo al docente.

La tesis de la autora nos orienta para contemplar con un pensamiento integrador, una especie de *organigrama de la diversidad global* en el terreno de la organización escolar. Desde su experiencia valdría mucho indagar los distintos

²⁷ Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores. p. 91 y 92

²⁸ Cano, E. (2006). *Organización, calidad y diversidad*. Ed. La Muralla, Madrid. p.145

elementos de la organización escolar y resaltar el cariz local, comunitario y hasta regional en la globalidad de organizaciones, que construyen expresiones singulares y genéricas, por qué no, sobre su autonomía y participación²⁹.

Con base en estas ideas podemos expresar las siguientes cuestiones: ¿Cómo se observa a sí misma la organización escolar mexicana, desde estas experiencias globales? ¿Qué puede aprender la escuela mexicana y sus actores, a la luz de la diversidad de organizaciones escolares? ¿Sería posible re-definir las políticas educativas, que se siguen en México, con base en los resultados nativos y los que se conozcan de otras latitudes? ¿Hasta dónde sería factible una mayor autonomía de la organización escolar mexicana, de las organizaciones y estructuras externas insertadas en la globalidad? y ¿Cómo ampliar la participación de los distintos actores de la escuela pública mexicana, en la mejora de la gestión ligada a las características de la sociedad mexicana, su contexto y sus necesidades educativas de desarrollo social?

Si se desea repensar la organización escolar es necesario redefinirla en términos de una *organización que aprende*³⁰. Para ello requerirá rebasar el esquema clásico de la administración escolar, un viejo eje sobre el cual giró el quehacer educativo casi todo el siglo XX³¹

Santos Guerra (2006) señala que la escuela que aprende requiere ciertas características que faciliten el proceso de asimilación que conduce a la comprensión y de manera subsecuente a la mejora. Se trata de entender para cambiar y no de almacenar datos³².

²⁹ *Ibíd.* Dentro de los elementos de la organización escolar Elsa Cano menciona: Funciones y tareas que cada puesto desarrolla; dinámica organizacional, el tipo de estructuras escolares; quiénes son los actores, la diversidad y criterios globales que éstos aceptan o deciden seguir para ajustar y emitir su conducta dentro de la escuela; el tipo de liderazgo que adoptan; las vías de comunicación, y desde luego, cómo ejercitan el poder.

³⁰ Santos, M.A. *Organizaciones que aprenden*. En: Rivera, A. y Rivera, L. (compiladoras) (2006). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. UPN, colección mástextos, núm. 13, p. 9-32

³¹ UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires. p. 7.

³² *Op.Cit.* Santos, M.A. p. 10.

Agrega que todo habla en la organización: los espacios, la distribución de tiempos, los ritos establecidos y las costumbres. Sólo cuando se contempla la organización de manera superficial o como un mero instrumento para alcanzar los aprendizajes que marca el currículum, dejamos al margen dimensiones importantes que empobrecen y pervierten su comprensión³³. Cuando se abandonan, la escuela se ve como una empresa.

Desde esa visión gerencialista, la organización escolar enaltece criterios como la eficacia y la eficiencia. Una organización así tiene por objetivo principal la medición de los resultados académicos obtenidos por los alumnos. “Se ha optado por la política de la simulación y de los números, de las reglas de juego de las agencias internacionales, de “indicadores” y “porcentajes” que nos han ubicado en el terreno de la abstracción evaluadora, alejándonos de la realidad cultural mexicana”³⁴

Por lo tanto, “uno de los aprendizajes que debe realizar la escuela es defenderse de las visiones gerencialistas imperantes en la sociedad neoliberal. La escuela no es una empresa privada”³⁵. Ni la naturaleza de su tarea, ni en los fines, ni en las exigencias ideológicas, políticas y morales.

Implica el reto de transitar de la herencia gerencialista y científica para empezar a imaginar nuevos escenarios para la organización y para la gestión o quizás mejor, a través de ella. En el ascenso y cambio hacia nuevas opciones desde que el taylorismo prescribió cómo debía ser una organización, se han ido edificando propuestas donde cada vez se logra focalizar el papel del sujeto, sus emociones, su historia y su cultura.

³³ Estas dimensiones son: poder, género, comunicación y ética. Las cuatro tienen un valor intrínseco para la escuela. *Ibíd.* p. 13-14.

³⁴ Porter, L. (2009). Citado en Reyes, C. *La agenda educativa pasa por la gobernabilidad y la calidad*. Suplemento Universitario Campus No-321, jueves 21 de mayo, (2009). Periódico Milenio Diario.

³⁵ *Op.Cit.* Santos, M.A. p. 19.

Una de estas propuestas surge por la desconfiguración de los sistemas económicos y políticos que transformaron los sistemas educativos.³⁶ La crisis se expresó y el conflicto ante el ocaso de un Estado de Bienestar trajo consigo la convulsión de los aparatos de producción y de poder, que exigían mayor control, previsión y hasta la predicción del comportamiento humano, como una forma de regresar al equilibrio perdido, a la estabilidad y al estatismo e inmovilización.

Los criterios sociales encontraron la coyuntura por donde filtrar nuevas formas de pensar y hacer lo educativo. ¿Cómo vislumbrar una organización y gestión con sentido sociocrítico y fundamentos antropológicos? ¿Cómo arribar a la aceptación de la complejidad de los sistemas educativos y sociales? Y luego, ¿desde qué postura afrontar el conflicto que plantean estas condiciones? ¿Cómo aprovecharlo? Estas dudas hacen necesario discutir el lugar del conflicto en la escuela como una vía de interpretación de las expresiones humanas y de los problemas que se dan en ella³⁷.

1.2.1. La falacia educativa o la ausencia de conflicto.

La aceptación de la escuela como una organización y su posible reconfiguración, concede mirarla en la amplitud de su realidad cotidiana. En ella hay una especie de eje transversal que recorre y cohesiona a los diversos componentes, actores y sus relaciones: la noción del conflicto. Lo interesante es que en la organización escolar hay mecanismos de defensa, negación y omisión de esta expresión tan humana como organizacional. El conflicto es, entre otras opciones teóricas y prácticas, un elemento incómodo según sea el paradigma y dimensión educativa desde el cual se mire la realidad de la organización.

De ahí que pueda detectarse una forma conceptual que aquí se llamará *Falacia Educativa*. Dicho concepto cobija y se alinea más hacia esa postura de la

³⁶ UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP). (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires. p. 5-10

³⁷ Jares, X. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, Num-15, septiembre-diciembre.

comodidad intelectual y epistemológica; y otra, que refleja más la realidad educativa desde su cotidianidad, lo que implica entrar en una forma de pensamiento complejo.

En la primera postura se da el caso del paradigma técnico positivista que logra atraer para sí, culturas y subculturas de la organización escolar y robustecer su aparente hegemonía³⁸. Por ejemplo el predominio que tuvo la administración escolar clásica y el conductismo. Ambos influyeron en la educación casi todo el siglo XX. La cuestión es que bajo este paradigma se aísla y margina la diversidad y la heterogeneidad que representa la escuela por definición. ¿Cómo se ubican los servicios de educación especial, que nacen para atender la diferencia, ante el problema pedagógico y la otredad?

El conflicto en educación especial es precisamente su razón de ser, es el sentido docente. La problematización pedagógica del sistema educativo mexicano está dada entre otros factores por la expresión humana de las necesidades educativas especiales, por la discapacidad y otras variedades de problemas y dificultades en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje que son la mejor muestra de la vida en las escuelas públicas.

El conflicto es reflejo de la tensión entre los protocolos de inclusión en lo formal como informal³⁹. En particular porque se registra una tendencia de silenciar a los protocolos informales. Antes se hizo por medio de la clasificación y la etiquetación del sujeto distinto, ahora es la falacia educativa y el ocultamiento de lo diferente la vía para hacer invisible el conflicto representado por la diversidad educativa y las barreras para el aprendizaje. En ambos momentos se promueve el silencio. La descripción hace notoria la diferencia entre las prácticas sociales y docentes reales, y el deber ser de las mismas.

³⁸ González, M.T. (2003). *Culturas y subculturas organizativas*. En *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*, Pearson-Prentice Hall, Madrid.

³⁹ Aguilar, M. del R. (2011). *Protocolos interculturales de la inclusión en el contexto del proyecto educativo para la atención de la diversidad*. En Bello, J. (2011). (Coord.). *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*. ILEI, Castellanos Editores y Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. pp. 45-72.

Un ejemplo son los datos obtenidos en el estudio TALIS, donde se reporta que el perfil y prácticas que reportan los docentes son inmejorables⁴⁰. Uno no se explica qué pasa con el sistema educativo cuando en la práctica docente regular y especial, se acumulan una serie de informes finales y experiencias de tipo exitosas; si contamos con un cuerpo docente al menos en secundarias, como lo reporta TALIS, dispuesto a aprender, comprometido con la educación y sus alumnos; que cuenta con motivación para la capacitación y hasta para la autocapacitación. ¿Entonces qué pasa? Estas situaciones vuelven a develar la brecha entre lo instituido y la cotidianidad. Entre el deber ser y el ser; entre lo dicho y lo hecho; revelan que el conflicto es un elemento de crecimiento pero que se mantiene silenciado.

Si el paradigma de supremacía es técnico positivista, entenderemos porqué hasta ahora se tienen pocos resultados en la integración e inclusión en las escuelas públicas; porqué se sigue atendiendo a los alumnos con NEE desde posturas conductistas; o entender por qué algunas escuelas siguen refractarias a la intervención de las USAER; entenderíamos por qué la exclusión, la marginación y la expulsión se convierten en los indicadores de nuestro Sistema Social y Educativo, incluida la educación especial.

Es precisamente esa falacia de la *buena escuela y la buena sociedad* la que nos debe invitar a su cuestionamiento y desde luego a la sospecha; a ejercer lo que Fernando Savater (1999), citando a Michel Meyer, señala como la sana insolencia.⁴¹ Acción que nos anima a cuestionar la realidad y evitar la aceptación de conocimiento *a priori*. Es una invitación a reflexionar en esa suerte de hedonismo cultural aprendido e impuesto a lo largo de mucho tiempo no sólo en las escuelas mexicanas.

⁴⁰ OCDE. (2009). *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. (por sus siglas en inglés Teaching And Learning International Survey).

⁴¹ Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos Sindicales de América, IEESA. México. p. 120

Se transmuta en una forma cultural de vivir que evita el displacer, casi de forma patológica, que altera las relaciones humanas y la interacción con realidad en tanto se autogratifica. Comportamiento que recorre los laberintos de lo relacional y de la dinámica que discurre entre lo macro a lo micropolítico; se deposita también en el comportamiento civil ciudadano, donde aparece el individualismo y ese narcisismo primario que sólo pretende satisfacerse a sí mismo.⁴²

Por eso Adolfo Sánchez Vázquez (citado por Jorge Medina, 2011) señalaba una crítica a esta forma de pensamiento, donde en apariencia todo está y funciona bien. No hace falta cambio alguno. En alusión a una forma de transformar la realidad si los sujetos piensan y dicen que no hay necesidad de cambio, entonces no hay sentido en esas teorías y prácticas que proponen una transformación. No hay necesidad de pensar ni siquiera en la democracia⁴³.

La discusión nos conduce ahora hacia ¿Cómo transformar esta visión de escuela inamovible, perfecta, pura y limpia, por la aceptación humana de una organización flexible, desordenada, conflictiva en su interior, en disputa con su exterior; llena de símbolos, valores, de una cultura y subculturas que interactúan de forma cotidiana e incierta, con la discapacidad, la diversidad educativa y las necesidades educativas? Como dijera Carlos Monsiváis, con la “erupción tumultuosa” de la diversidad⁴⁴

Un acercamiento a la respuesta consiste, como señala Xesús Jares (1997), en robustecer la perspectiva sociocrítica que parece tener mejores horizontes para lo *societal*, y no por buena o ejemplar, sino por su capacidad para integrar, incluir y atraer hacia el cuerpo y entendimiento de las organizaciones, con rumbo a su transformación, esos elementos indeterminados, excluidos y marginados de

⁴² Fromm, E. (2003). *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y el mal*. FCE. México.

⁴³ Jorge Medina Viedas. *El realismo político, sin moral: Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011)*. Suplemento Campus Milenio. Núm. 423, jueves 14 de julio, 2011.

⁴⁴ Carlos Monsiváis. *La violencia intrafamiliar prueba que el machismo aun existe*. Periódico La Jornada, viernes 23 de abril, 1999.

nuestro imaginario social y educativo de lo que es una verdadera escuela para todos.⁴⁵

Por ello se nos plantea el desafío como sistema educativo de promover la gestión de lo humano dentro de la organización escolar, como una ruta alternativa a su transformación. Lo alterno tiene posibilidad de construirse precisamente tras su ocultamiento y el silencio impuesto. “Lo cotidiano, negado o ignorado por muchísimo tiempo, es ahora con frecuencia el marco de la disidencia o la configuración de la alternativa, el terreno propicio donde el sujeto individual y los pequeños grupos ven con más claridad las funciones de la democracia en la sociedad global.”⁴⁶

1.3. Centrar la práctica de la gestión en lo humano: una construcción alterna.

¿Cómo transitar del silencio y la exclusión, a la verbalización e inclusión para construir lo alterno? Para responder de manera tentativa es pertinente dirigirnos hacia lo axiológico y psicológico, pero ante todo, al reconocimiento de la necesidad de abordar al sujeto y su relación con el mundo de las organizaciones, desde un pensamiento complejo; donde la gestión accione con base en modelos sociológicos y simbólicos, para arribar a explicaciones posibles y alternativas sobre el tejido de redes sociales, inter e intrapersonales que siembran para la interacción del *Homus Symbolicus*.⁴⁷

Se puede prefigurar una forma alterna de gestión, pues la intención es girar el caleidoscopio de la teoría organizacional para ver otros matices y construir otras representaciones de la organización escolar. Se sabe entonces que el poder no reside en la cúpula de la estructura organizativa, sino en las diversas coaliciones

⁴⁵ Jares, X. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, Num-15, septiembre-diciembre.

⁴⁶ Monsiváis, C. (1987). *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. Ediciones Era. México. p.14

⁴⁷ Sievers (1986). En Chanlat, J.F. (1994). *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm.2, segundo semestre de 1994. CIDE. p.331

que forman los individuos –en la estructura informal– que defienden intereses personales y particulares. El sujeto tiene poder.⁴⁸

El profesor cuenta con modelos antropológicos e interaccionistas, que actúan como factores de protección de su práctica docente. Por medio de ellos, el magisterio recupera para sí y para la integridad psicológica del sujeto, espacios de *confianza básica*⁴⁹. Desgastada por las relaciones enmarcadas por posturas efficientistas de la organización, donde las coaliciones le aseguran al docente un margen de autonomía más seguro y concreto.⁵⁰

En la base de estas relaciones e interacciones humanas es donde se vincula el modelo social con el simbólico. Es mediante lo simbólico, propio y exclusivo del hombre, que nace el constructo del sujeto; antes y más allá del psicologismo que pudiera explicar los diversos fenómenos del mismo. Cuando se denomina al “sí mismo” se alude a esa capacidad de recurrir al lenguaje interno del individuo en las construcciones que hace para sí, a su capacidad autoreflexiva, con base en su cultura y todo lo que este concepto implica desde el símbolo-significante⁵¹. Ahí donde se encuentra la base del lenguaje, del pensamiento, la ambigüedad y el paradigma de la complejidad⁵².

El interaccionismo simbólico, como una extensión enriquecida de lo anterior, sugiere el reconocimiento de las comunicaciones interpersonales en la organización⁵³. Mediante el establecimiento de una serie de pautas de

⁴⁸ Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores. p. 352

⁴⁹ Bonals, J. (2008). *El trabajo en equipo del profesorado*. Editorial Grao. Biblioteca del aula/101. España. p. 19

⁵⁰ Sabirón, F. (1999). *Op.Cit.* p. 273

⁵¹ Blumer (1982) y Mead, G. *Espíritu, persona y sociedad*. En Sabirón, F. *Op.Cit.* p. 276

⁵² *Ibíd.* p. 274

⁵³ *Ibíd.* p. 281

comunicación, tanto verbales como paraverbales, y que logramos aprender en nuestro desarrollo desde la infancia y quizás antes⁵⁴.

Sara Delamont (citada en Sabirón, 1999) integra muy bien este entramado (que además adelanta herramientas metodológicas), cuando afirma: “ser un interaccionista simbólico significa investigar por medio de la observación y la participación y no mediante pruebas, medidas y experimentos”⁵⁵ Y Sabirón (1999) remata: “la problemática imposibilidad de predicción de las conductas reactivas y la ambigüedad e indefinición de los sentidos conferidos nos obligarían a un demencial y agotador proceso de ajuste/reajuste siempre que nos encontremos frente a un semejante”⁵⁶

Lo rico de la integración tanto de lo social, lo simbólico y el interaccionismo reside en su traslado para mirar así a la gestión; para aproximarnos desde la etnografía al mundo de las interacciones sociales, como base del poder e influencia de la organización escolar, proveniente del sujeto docente y del sujeto alumno. “El retorno al sujeto, del actor, a la escena de las ciencias sociales no dispensó tampoco el campo de estudios de las organizaciones”⁵⁷. Con esta frase Chanlat (1994) sugiere que si logramos la doble exigencia de ver lo humano desde afuera y desde adentro, entonces estamos en condiciones de explicar mejor los fenómenos que se dan en la organización.

En este camino etnográfico sería interesante indagar qué hace el docente con este poder construido desde lo informal y con esa breve autonomía. ¿Cómo beneficia su salud emocional? Y a partir de ella ¿Cómo incide en sus procesos de toma de decisiones para sus prácticas de enseñanza y en la innovación de la enseñanza y

⁵⁴ Chanlat, A. (2012). *Nuevas perspectivas en las Ciencias Humanas*. Conferencia Magistral impartida en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I). 2 de febrero de 2012. Auditorio Sandoval Vallarta.

⁵⁵ Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores. p. 281

⁵⁶ *Ibíd.* p. 273

⁵⁷ Chanlat, J.F. (1994). *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm.2, segundo semestre de 1994. CIDE. p. 334

el aprendizaje? ¿Hasta dónde el enfoque por competencias significa un emblema de eficiencia que de manera inconsciente, el propio docente descalifica, ignorándolo y en respuesta, construye sus propias propuestas didácticas, sus modelos educativos desde su historia personal, el inconsciente y la amplitud de sus enseñanzas implícitas⁵⁸?

En cada escuela y en el complejo entramado de relaciones e interacciones, la gestión posee la capacidad de favorecer, por la diferenciación conceptual y de efectos prácticos que una cosa es ostentar el poder formal, conferido de manera externa, a un director o supervisor y otra muy distinta y cuestionable (y es lo que vemos en la cotidianidad de las escuelas), si esa autoridad ejerce un liderazgo y gestión para generar cambios o encaminar procesos de toma de decisiones⁵⁹.

La desorganización del gobierno-director y del gobierno-supervisor son factores de los cuales se defiende el docente y busca protección mediante las coaliciones⁶⁰. En ellas puede magnificar y fortalecer sus relaciones para consolidar su base de poder. ¿Cómo aprovechar estas prácticas sociales y psicológicas para orientarlas quizás a la construcción de una organización escolar más flexible, libre y menos dependiente de los intereses personales de los sujetos que en ella actúan?

Esta pregunta se engarza a la discusión que propone E. Rockwell (1995), en esa aproximación a la ontología de la escuela y que dibuja como la cotidianidad⁶¹. Es frecuente que como profesionales de la educación percibamos las propuestas educativas, en su diseño e implementación, como algo fallido *a priori*. La esperanza surge porque la escuela posee dos características de ser: “mutable” y “flexible al cambio”⁶². Esa misma reinterpretación que hace la escuela de los ordenamientos y reformas, es un factor de protección tanto para la organización

⁵⁸ Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

⁵⁹ Nieto, A. citado en Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores. p. 357

⁶⁰ *Ibíd.* Sabirón, F. (1999). p. 356

⁶¹ Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE.

⁶² *Ibíd.* p.14

como para el profesor. Lo que incluye sus prácticas sociales y docentes, donde la gestión puede adquirir esos mismos rasgos y exponerlos hacia la transformación de la escuela.

Con esas dos características es posible darse a la tarea de poder pensar e imaginar la gestión y nuestras prácticas educativas regulares y especiales de otra forma. Pero quizás se manifiesten desde la estructura informal y en un momento dado, tendrían la posibilidad –un supuesto–, de llegar a integrarse como parte de lo formal. No importa, es parte de un proceso. Quizás suene paradójico, pero de alguna manera lo que plantea Rockwell es esa construcción de la escuela desde lo cotidiano y lo informal, donde la acción gestora puede retomar para sí estos elementos de transformación⁶³.

Para ello propone el concepto detonador de “la escuela incompleta”, que se interpreta aquí en dos dimensiones. Una de tipo física donde hacen falta recursos y otra de tipo simbólica, relacionada con la organización escolar desde una visión psicológica, antropológica y cultural que sostienen a la escuela pública como un agente de cambio y transformación social⁶⁴.

1.3.1. La gestión en la escuela incompleta.

Desde la incompletud de la escuela es posible construir y reconstruir en su interior estructuras, más o menos, completas –incompletas–, según sean las reglas y costumbres que aprenden y se re-aprenden en la escuela.

Una posibilidad es que la misma incompletud (o falta) provenga, de acuerdo con la teoría psicoanalítica, de la propia falta del sujeto; de su incompletud como ser humano. La cuestión es cómo a través de la organización escolar se intenta recomponer y subsanar (de forma inconsciente) a sí mismo, sin lograrlo. Si ello fuera reconocido por el docente y la comunidad educativa, podrían asumir su falta y

⁶³ *Ibíd.* p. 13 a 15

⁶⁴ *Ibíd.* p.20

responsabilizarse de ella, para no depositarla en el salón de clases y alterar su relación pedagógica con los alumnos. Ahí residiría una opción para una mejor escuela, más sana y menos incompleta. Sin embargo, debe evitarse la trampa de suponer que analizar así a la organización escolar y las relaciones micropolíticas, es algo simple.

Al contrario, entraña una amplia gama de capacidades por parte del investigador, como la observación, descripción, explicación, comprensión y teorización⁶⁵. Debajo de esa aparente sencillez, hay una impresionante complejidad de redes de interacción, representaciones, imaginarios, símbolos y prácticas nada fácil de aprehender ni de gestionar.

Esta complejidad explica, desde el modelo sociológico, que la interacción entre las zonas formal e informal en el ejercicio del poder es constante.⁶⁶ En este panorama, las resistencias y la usurpación son casi una parte de la estructura organizacional. Es incluso remitirnos a la teoría de los sistemas. Ese flujo entre ambas entidades del poder parece perenne e indestructible. Como algo parecido al concepto de la energía, pues ni se acaba ni se destruye, sólo se transforma⁶⁷.

No obstante, debido al desgaste y enfermedad que se manifiesta en la interacción entre ambas zonas, los procesos de gestión (participativa), las coaliciones y hasta las redes sociales, se observan insuficientes para la transformación social y educativa⁶⁸.

Una manifestación es la desviación de sus metas, a escala institucional e individual. En ese alejamiento de su misión traducida en metas, se localiza una de las posibles fuentes del conflicto de las organizaciones escolares. Convirtiéndolas,

⁶⁵ Alain Caillé (1993). En Chanlat, J.F. (2006). *Ciencias Sociales y Administración*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín. P. 24-27.

⁶⁶ Nieto, A. Citado en Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores, p. 356-359

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibidem*.

en sistemas perversos⁶⁹. Pero entonces hacia dónde mirar, si se habla de un poder informal que poco o nada puede influir, acotado por el poder mínimo de las coaliciones limitadas por su propia dinámica de intereses individuales. Para ello la ideología que rige a la organización escolar es una manera de explicar y adentrarnos en dichas deficiencias, donde la gestión tampoco es un proceso independiente. Al contrario se asume como un elemento de mediación, entre otros tantos, que han facilitado la evasión toda vez que se aísla y se desvincula del conjunto de componentes y acciones que se requieren poner en marcha de manera conjunta. Peter Watkins (citado en Bates, R., 1989) añade "...la práctica de la administración educativa debe orientarse hacia un objetivo de emancipación y no servirse de ella como técnica de control"⁷⁰

La gestión derivada de esta orientación provocaría una práctica escolar tendiente a una administración de las organizaciones educativas desde una mirada de tipo antropológica y del desarrollo ontológico de libertad y autonomía de los sujetos que se forman en ellas.

En el caso particular de México resulta interesante que tras la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB-2009), se implementó un Modelo de Gestión, que por su denominación comparte su nombre con la Gestión Educativa propuesta por la UNESCO en el año 2000. Por ello se requiere la revisión de ambas propuestas para saber hasta dónde el Modelo de Gestión de la RIEB, tiene la capacidad de transformación desde las posturas interpretativas y quizás hasta sociocríticas.

⁶⁹ Etkin (1993), citado en Sabirón, F. (1999). *Organizaciones Escolares*. Mira Editores, p. 358, usa el término *perverso*, similar a S. Freud quien para explicar los trastornos sexuales aludía a la *desviación* de la meta y/o del objeto sexual. A este alejamiento de la meta, Freud lo denominó como perversión.

⁷⁰ Peter Watkins. *El administrador como gestor*. Citado en Bates, R. (1989). *Teoría crítica de la Administración Científica*. Universitat de Valencia, p.113.

1.3.2. Análisis de las Prácticas Gestoras.

Entremos así a un breve análisis comparativo entre el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE)⁷¹. y la propuesta de la Gestión Educativa Estratégica UNESCO (2000).⁷²

El documento de la UNESCO (2000) tiene como punto de partida la crítica al modelo de la administración escolar. Hace un balance y habla de una especie de agotamiento de esa visión de la administración clásica que se heredó desde Taylor, Fayol y de las posturas del *management* y *gerenciales*, que funcionaron casi todo el siglo XX y hasta mediados de los años 70⁷³. Esta organización internacional confronta a un modelo que resulta ya obsoleto para el siglo XXI debido a una serie de cambios, de tipo *societal*, para arribar a una propuesta centrada en el sujeto, el docente, pero sobre todo rescatando esa mirada digamos etnográfica y de las relaciones cotidianas y micropolíticas que se dan cita en la escuela⁷⁴.

La aportación de la UNESCO (2000) es que redefine conceptos que parecían ya tratados pero los resignifica y por ejemplo define la colaboración como un “meta-paradigma” del cambio educativo y de la organización en la era posmoderna. Acepta que la colaboración funciona como articulador e integrador de la acción, la planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación⁷⁵. Articula estos elementos que se fragmentaron con la hegemonía de la visión clásica y que desconfiguraron aún más a los sistemas educativos⁷⁶.

⁷¹ SEP (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. México.

⁷² UNESCO-IIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*.

⁷³ *Ibíd.* p. 5-8

⁷⁴ *Ibíd.* p. 10; y Aktouf, O. (2008). *Administración y Pedagogía*. Fondo Editorial EAFIT, Medellín. p. 17

⁷⁵ UNESCO-IIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. p.13

⁷⁶ *Ibíd.* p. 5

Desde la gestión educativa estratégica, la UNESCO (2000) señala que la gestión es un término abarcativo de diversas dimensiones como son la participación, gobernabilidad, resolución de conflictos, sujetos-actores, la incertidumbre, ambigüedad y tensiones⁷⁷. Es aquí donde se aprecia esa noción de la subjetividad, micropolítica y de lo relacional que subyace en la organización escolar. De manera que se distancia de los conceptos tradicionales de la administración científica.

Sobre la gestión educativa, dicha organización internacional, señala que es un concepto polisémico, donde resalta su capacidad integradora tanto en lo vertical y horizontal dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales⁷⁸. Dicha gestión supone la interdependencia de varios componentes que aluden de nuevo al sujeto como actor y su contexto, vinculado a las prácticas áulicas y los saberes pedagógicos⁷⁹. Para esta agencia internacional la gestión se encarga de articular los procesos teóricos y prácticos para dar sentido a la gobernabilidad⁸⁰. Al introducir este concepto de gobernabilidad, es necesario añadir otro que no menciona la UNESCO (2000): la gobernanza.

Sobre los conceptos gobernanza-gobernabilidad, es posible introducirlos a este breve debate desde la investigación, donde se hace una crítica de ambos por la deficiencia teórica que poseen para empoderar a los actores, en el contexto de los Centros Escolares de Participación Social (CEPS)⁸¹. El déficit reside en el olvido de los aspectos culturales y políticos que le dan cuerpo histórico a la escuela. Sirva esta aclaración porque coincide con la crítica hacia la gestión clásica, que deriva la búsqueda de una gestión alternativa y da pauta a lo siguiente: Así como

⁷⁷ *Ibíd.* p. 16

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ *Ibíd.* p. 20

⁸⁰ *Ibíd.* p. 17

⁸¹ Olivo, MA., Alaníz, C., y Reyes, L. (2011). *Crítica a los conceptos de gobernanza y gobernabilidad*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 16, Núm. 50, julio-septiembre. México, D.F.

el concepto de planeación, también el de *gobernanza* y *gubernamentalidad* se introducen por los años 70, (cuando se da “la fractura del tejido social” equivalente al ocaso del obsoleto “estado de bienestar”) y que han sido insuficientes para explicar y aprehender las expresiones culturales y la subjetividad de la acción humana. He aquí el espacio por donde se cuelan y vislumbran las relaciones micropolíticas, los usos y costumbres.

En estas relaciones que van de los micro a lo macropolítico se aprecia una vía para reconstruir la gestión alternativa desde dos conceptos: *emic*, que alude al sujeto que mira sólo hacia sí mismo, sus necesidades y su mundo; excluyente. El otro concepto *etic* que refiere a los sujetos con toda su subjetividad, que entran en contacto con las otras subjetividades; se miran uno a otros y son considerados en su mundo; *la otredad*⁸². Este concepto *etic* se asocia más con prácticas y culturas inclusivas y democráticas.

Hacia el *etic* debería estar construida la gestión. En esa dinámica debería repensarse a la escuela; las relaciones entre los actores deberían estar regidas por la contemplación del otro. ¿Hasta dónde las políticas educativas en México discursan con un lenguaje *emic* o *etic*? y ¿Cuál se observa en la cotidianidad? ¿Cómo construir cada vez más, en las relaciones humanas y las de tipo micropolítico, con esta mirada del otro? De acuerdo con Erich Fromm (2003) sería sobre un narcisismo productivo y humano, basado en la educación, la cultura y el desarrollo de la ciencia⁸³.

Aunque en ambos conceptos debe destacarse que su origen apela a una relación entre gobernante y gobernado, aplica en parte a las relaciones que acontecen en el escenario de la micropolítica de manera explícita e implícita; al igual que ocurre en el salón de clase en la relación docente-alumno y si vamos deshebrando, se podría aplicar esta visión del sí mismo, de la *otredad*, de la diversidad educativa y

⁸² *Ibídem.*

⁸³ Fromm, E. (2003). *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y el mal*. FCE. México.

las necesidades educativas, en múltiples y variadas relaciones que se dan en la escuela, en el salón, fuera de ellos.

La UNESCO (2000) hace una amplia explicación sobre el gestor educativo. Sujeto al que contextualiza en sociedades cada vez más complejas, diferenciadas, que exigen calidad y pertinencia educativa⁸⁴. Ante la complejidad que han cobrado tanto la sociedad como las organizaciones, son indispensables nuevas formas de pensar y mirar –menos simplistas diría Edgar Morín–. Para afrontar dicha complejidad el gestor educativo requerirá rediseñar el trabajo desde lo dialógico, la recursividad y lo hologramático (acción lingüística y del pensamiento complejo), en un clima de incertidumbre e indecisión⁸⁵.

La agencia menciona algunas de las tareas principales del gestor educativo, en las que además de las ya conocidas normativamente, añade que aluden, sin decirlo de forma explícita, a la inteligencia emocional y habilidades psicosociales, que van más allá de la administración y del control; y se dirigen hacia el monitoreo, la perspectiva y la prospectiva.

A final de cuentas apunta que para avanzar a la gestión educativa las prácticas deben basarse en las decisiones con niveles de asociación, negociación y consenso⁸⁶. La cuestión es saber si a través de su modelo de gestión el sistema educativo nacional logra discriminar entre actor y gestor; definir tareas, valores y herramientas del gestor educativo, sujeto que a la vista de la UNESCO (2000) es un productor creativo, llámese director, docente, padre de familia, supervisor o alumno, quienes se consolidan como un gestor de la complejidad.

⁸⁴ UNESCO-IIEP. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. p. 19-20

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ UNESCO-IIEP. (2000). *Op. Cit.* p. 17

Sobre el gestor, Casassus (1997) menciona que este sujeto dentro de la visión comunicacional es un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción⁸⁷. Desde luego estas habilidades o destrezas comunicacionales resultan un factor necesario e indispensable dentro de la tarea educativa; que no siempre se dan o propician en los mejores términos, lo que dificulta el logro o avance de objetivos. En este sentido es considerada como una capacidad para ser claros en peticiones y en la obtención de promesas o acuerdos, resaltando las redes comunicacionales y no la comunicación sólo vertical u horizontal, sino precisamente redes a través del habla.

El papel de lo comunicacional aporta una valiosa herramienta metodológica para esta investigación, ya que prefigura que desde lo dialógico y recursivo es por donde se construirán nuevas formas de representar las políticas educativas. Una vía para ascender hacia niveles meso y hasta macropolíticos con acciones comunicativas cargadas con valores y creencias sobre el poder que poseen los actores educativos en lo micropolítico. Para resignificar la lógica del mandato político y atender con una visión crítica e interpretativa el mandato pedagógico, la gestión y el enfoque por competencias.

Ese actor del cambio que se transforma en un gestor para la transformación educativa y social, requerirá como respaldo la creación y diseño de Políticas Educativas Originales y creativas⁸⁸. “Las reformas que se conciben, diseñan, promueven y desarrollan con el impulso descendente que imprime el poder, corren el riesgo de quedar en hermosos proyectos o en intentos fallidos” (Santos Guerra, 2006).⁸⁹

⁸⁷ Casassus, J. (1997). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*. Citado en *Antología de Gestión Escolar. Programa nacional de carrera magisterial*. SEP, México, 2002.

⁸⁸ Flores, P. (2011). *¿Podemos construir políticas educativas originales*. Suplemento CAMPUS Milenio. Edición 426, jueves 11 de agosto.

⁸⁹ Santos, M.A. (2006). *Organizaciones que aprenden*. En Rivera, A. y Rivera, L. (2006) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. Colección mástextos, Número 13. México. p. 14

Tanto Casassus (1997) como la UNESCO (2000) hacen hincapié en lo comunicacional; en lo dialógico y recursivo del lenguaje humano. De ahí tendríamos que articular la tarea gestiva con el pensamiento complejo, así como con un conjunto de herramientas y valores del sujeto gestor. Chanlat (1994) expone cómo en una mirada alterna y antropológica de la gestión el sujeto se construye como tal gracias al lenguaje y al mismo tiempo accede al mundo de las significaciones, de la decodificación de las conductas, acciones y decisiones dentro de la organización⁹⁰.

El modelo de la SEP (2009), justifica su implementación desde la necesidad del cambio derivada de un conjunto de transformaciones sociales en el mundo, pero distintos al conflicto y la desconfiguración de los sistemas económico, político y educativo⁹¹. Dicho modelo recupera el mismo nombre de “gestión educativa estratégica”, define la colaboración como una “expresión de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a dotar a la institución escolar de una visión compartida acerca de hacia dónde se quiere ir y de cuáles son las concepciones y los principios educativos que se quieren promover.”⁹² Se reitera así su acción con base a lo instituido.

A diferencia de la UNESCO (2000), en el modelo de gestión educativa estratégica de la SEP (2009), la gestión constituye una respuesta a la coyuntura de la política educativa y su norma es el programa sectorial 2007-2012. En ese documento la gestión se asume como una propuesta para el cambio de las escuelas. Para este modelo la gestión es un eslabón entre la planificación y los objetivos, y al definirla

⁹⁰ Chanlat, J.F. (1994). *Gestión y Política Pública*. Vol. III, núm.2, segundo semestre de 1994. CIDE. p.330

⁹¹ SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. SEP. México, p. 24-25

⁹² *Ibidem*. p.63

hace referencia a la calidad total, para alcanzar objetivos a cierto plazo, aceptando que la gestión es una acción principal de la administración⁹³.

Sobre gestión educativa, el Modelo de Gestión la concibe como uno de los cuatro niveles de concreción de la gestión educativa estratégica. Esquematiza de forma clara en el nivel macro precisamente la gestión educativa (sistema educativo); luego la gestión institucional (estructura); después la gestión escolar (comunidad educativa); y la gestión pedagógica (aula)⁹⁴.

Así tenemos dos concepciones distintas, bajo la noción lingüística de “gestión educativa estratégica”. La UNESCO (2000) muestra una tendencia más hacia la postura interpretativa y sociocrítica⁹⁵. Mientras que el modelo de la SEP se observa tendiente hacia el instrumentalismo y, a riesgo de equivocación, conserva una postura contigua a la administración escolar clásica y de calidad total.

En este sentido, vale aclarar que si se conservan estas nociones de la administración escolar clásica y de calidad total, es debido a que en su origen se encuentra el pensamiento de la Nueva Gerencia Pública (NGP). Paradigma emergente de finales del siglo XX, que enaltece los sistemas de control en aras de un mejor trabajo hacia el público y menos costoso.

Esta orientación agrupa cuatro enfoques teóricos e introduce técnicas privadas que son importadas de la administración. Referidas a técnicas de control y medición de resultados⁹⁶. Destaca el papel del gestor pues se considera una figura central para gestionar los intereses de la sociedad. Enfatiza que la ausencia

⁹³ *Ibíd.* p. 34, 41 y 66

⁹⁴ *Ibíd.* p. 43

⁹⁵ UNESCO-IIPE (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires. p. 19

⁹⁶ García, I.M. (2007). *La nueva gestión pública: evolución y tendencias*. Revista Presupuesto y Gasto Público 47, pp.37-46. Secretaría General de Presupuestos de Gastos. Instituto de Estudios Fiscales. Universidad de Salamanca. España. p. 2 y 14. (Los cuatro enfoques son: El Neo-Taylorismo, Elección pública, Agencia y Costes de transacción).

de un “sistema de gestión adecuado y el perfil tradicional de los gestores públicos, son los factores más importantes que impiden la eficiencia”

Define a la gestión adecuada como “la información fidedigna relativa a los costes de las actividades y a los logros conseguidos”⁹⁷ Misma que adopta dos caminos que se complementan. Por un lado, las doctrinas de la administración de la calidad en servicio, (como el Modelo de Gestión Educativa Estratégica, MGEE, desde el Programa Escuelas de Calidad, PEC). Y por otra, una gestión centrada en la disciplina de la contabilidad y el control⁹⁸. En adición a estas características, la Nueva Gerencia Pública (NGP) utiliza una planeación de largo plazo. Así se aseguran formas de control e incentivos. Se apoya en una visión estratégica y define las competencias clave del trabajador y la empresa⁹⁹.

Resulta interesante leer que “Se requiere cierta ingenuidad para hacer corresponder esas corrientes de la gestión al pensamiento con las circunstancias del sector público” ¿Por qué?, gracias a que estas corrientes de la gestión “...son optimizadas para situaciones donde se venden productos tangibles a cambio de dinero”¹⁰⁰ Con ello se enfatiza esa incompatibilidad entre la racionalidad técnico instrumental que se concretiza en las prácticas empresariales, y la racionalidad social y cultural de la escuela pública, desde sus prácticas de transformación social.

De manera que desde el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, 2009) hace énfasis por un lado, en la importancia de los actores y de los colectivos escolares; y por otro, asume de manera implícita que el actor se puede convertir

⁹⁷ *Ibíd.* p. 2, 4 y 5.

⁹⁸ Barzelay, M. (2003). *La Nueva Gerencia Pública: invitación a un diálogo cosmopolita*. Revista Gestión y política Pública, II semestre, Vol. 12, número 2, CIDE. p. 9

⁹⁹ *Idem.*

¹⁰⁰ *Ibíd.* p. 10

en gestor¹⁰¹. La acción de dicho actor puede nombrarse de varias formas y una de ellas es “gestor”. El concepto “gestor de calidad” lo utiliza para referirse a ese actor que interviene y lidera espacios de decisión¹⁰².

Al término de este breve análisis comparativo sobre las prácticas gestivas que propone lo institucional, se abren dos opciones. Una conservadora y otra por la transformación. Pero no se trata de renunciar a las acciones propuestas desde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), donde destacan el enfoque por competencias y el modelo de gestión.

Sino de reconocer que en la práctica se descubren lógicas de pensamiento que se pretenden rebasar para arribar la construcción de acciones alternativas; mediante perspectivas diferentes al sistema clásico de la administración y la gestión. Formas distintas de influenciar dentro de los espacios escolares, educativos y sociales, al servicio del sujeto y la sociedad¹⁰³. Derivado de este planteamiento se puede pensar la implementación del Enfoque Basado en Competencias. Más allá de su origen, el nudo de discusión está en la repetición del fundamento conservador al diseñar la escuela pública en México.

En ese sentido, el enfoque por competencias presenta atributos discursivos rescatables. Como la aspiración de contar con una clase trabajadora y profesionales de la educación mejor capacitados. Formar docentes más competentes y mejor pagados. La demanda social, en México y otros países de América Latina, es tener mejores escuelas, docentes cada vez más preparados para conducir los procesos de aprendizaje de las próximas generaciones de ciudadanos, educados para la adquisición de capacidades, conocimientos, destrezas y una estructura valoral para dar solución a los problemas de la vida

¹⁰¹ SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. SEP, México, p. 42

¹⁰² *Ibíd.* p.47

¹⁰³ UNESCO-IIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. UNESCO, Buenos Aires. p. 22

real, de atención a la diversidad educativa, la reconstrucción de las condiciones de vida y de la cultura democrática¹⁰⁴. Eso es irrefutable. Es ahí donde la gestión tiene mucho qué hacer y el enfoque por competencias también.

De manera específica, sobre el Enfoque Basado en Competencias (EBC) que se implementó en México a partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), es pertinente su revisión en tanto el impacto que tendrá en la atención de las necesidades educativas especiales y la diversidad educativa. Sobre todo porque como se verá, su racionalidad técnico-instrumental, revive un pensamiento de la administración escolar científica y los supuestos que la fundamentan. Donde prevalecen las poblaciones homogéneas, sin conflicto ni alteridad y que son posibles de medir bajo estándares universales.

1.4. ¿Cómo definir las competencias?

Antes de entrar en la discusión sobre la racionalidad que origina este enfoque así como sus nociones de medición, es necesario aclarar que no hay una definición clara y común. Ingrid Drexel (2003) menciona que es en la Unión Europea donde la Competencia es vista, desde el discurso político y científico, como un sustituto del término del *Trabajo Calificado*¹⁰⁵. Coincide con P. Perrenoud en la dificultad para contar con una definición común sobre las competencias y además encuentra cinco orientaciones que le dan a este concepto distintos sentidos, que prefiguran una visión crítica hacia dicho enfoque¹⁰⁶. La investigadora observa un consenso *societal* sobre la importancia de las competencias en los ámbitos de la educación y la capacitación.

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 6

¹⁰⁵ Drexel, I. (2003). *The Concept of Competence-an Instrument of Social and Political Change*. Stein Rokkan Centre for Social Studies. UNIFOB AS. December. Working paper 26.

¹⁰⁶ Diferencia cinco orientaciones del enfoque por competencias: I. Hacia los resultados del proceso de aprendizaje, II. Enfocado a los procedimientos para identificar y evaluar los procesos de aprendizaje, III. Devaluación del conocimiento y la calificación formal a cambio de promover la experiencia, IV. Además del conocimiento formal e informal, incluye los valores, la motivación y la conducta del sujeto y V. Los resultados del aprendizaje se individualizan y se fragmentan.

Al aceptar que el término de competencias es polisémico, que está en construcción y que pesa sobre él, la influencia de organizaciones internacionales ligadas a los intereses capitalistas de las denominadas potencias mundiales, se puede comprender en parte, porque las competencias poseen una connotación que las presenta como resultado de: la repetición de una teoría; la manifestación del conocimiento declarativo y; de la secuencia de saberes¹⁰⁷. De ahí que en el campo de las ciencias de la educación, sea más justo y ético resaltar el papel que juegan las neurociencias, en el pensamiento y aprendizaje humano.

El tipo de razonamientos al que nos invitan las competencias equivale a validar saltos conceptuales en nuestra forma de pensar dentro de procesos de tipo social, cultural y actitudinal. Cuando un alumno es capaz de leer una serie de textos en la escuela, se da por hecho o se supone que puede también comprender la lectura, adquirir el hábito de leer y a hablar en público.

Son etapas distintas y una no conduce a la otra de manera natural y automática. El sujeto histórico requiere experiencias pedagógicas y didácticas que le permitan arribar a este tipo de habilidades lectoras y sociales. En el caso de las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras para el Aprendizaje (NEE/BA) el proceso de aprendizaje lector y de otro tipo, requieren además la adecuación curricular.

Lo mismo sucede en el estudio de las funciones cerebrales que se activan durante la lectura. Durante la cual suceden un conjunto de conexiones diferenciadas a nivel neuronal que determinan el reconocimiento de una palabra, otras para expresarlas de forma verbal y otras para obtener su significado.

1.4.1. ¿De qué están hechas las competencias?

Este término de las competencias es tan maleable como la realidad y tan subjetiva como los sujetos que las utilizan. El abanico social, lingüístico y cultural, posiciona

¹⁰⁷ Torres, J.A. (2010), menciona sólo nueve definiciones distintas en un lapso de tiempo de 1994 al 2008. *Educación por competencias ¿lo idóneo?* Editorial Torres Asociados, México.

a este enfoque como una actuación eficaz, de acuerdo al contexto y apoyado en los conocimientos¹⁰⁸. Al parecer, es la acción la que permite la movilización de los diversos componentes ante determinadas situaciones y contextos, pero aún no se resuelve cómo lo hace.

La competencia se distancia del empleo racional de los conocimientos, pero es compatible con la asimilación de éstos. Los necesita. Debe añadirse que las ciencias cognitivas han diferenciado tipos de conocimientos que son una aportación de la psicología constructivista y que el Enfoque Basado en Competencias (EBC) intenta retomar para sí¹⁰⁹.

En relación a los conocimientos sirve decir, por ejemplo, que el experto (desde el enfoque por competencias) los genera para juzgar y evaluar, de acuerdo al contexto. A partir de una situación que le permita combinar sus saberes con el ambiente sociocultural, logra movilizar dichos conocimientos y demás componentes para adquirir la competencia.

De acuerdo a Perrenoud (2002), el pensamiento de P. Bourdieu difiere de ello cuando dice “a ese arte de la ejecución, que activa un conjunto de modelos lógicos de alto nivel de abstracción” donde el experto a diferencia del erudito, es capaz de movilizarlos hacia la realidad social y cultural del sujeto y el colectivo.¹¹⁰

Arte a través del cual se reintroduce inevitablemente, dice P. Bourdieu (citado en Perrenoud, P. (2002), la costumbre que representa ese bagaje cultural, de códigos y símbolos propios de su colectividad.¹¹¹ Temas sobre los cuales nada dicen las

¹⁰⁸ Azpeitia, C. (2006). *Currículum y Competencias*. Memoria del Primer Encuentro de Educación Preescolar. Aula XXI, Santillana. México.

¹⁰⁹ 1) Declarativos, 2) Procedimentales y 3) Condicionantes.

¹¹⁰ Pierre Bourdieu. Citado en Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias Desde la Escuela*. Dolmen Pedagógica. OCEANO. Chile.

¹¹¹ *Ídem*.

competencias y más bien parecen optar por la creación de manuales de operación e instructivos de cómo ser más eficaz en la vida escolar y de ahí a la vida real¹¹².

Torres, J.A. (2010) por eso señala que dicho enfoque carece de un cuerpo de análisis epistemológico, de heurística social y política; débil sustentación conceptual en la dialéctica como una disciplina compleja.¹¹³ La propuesta de P. Perrenoud (2002) trasciende la postura conductual que se asoma entre las incógnitas propias del Enfoque Basado en Competencias (EBC), cuando afirma que el sujeto necesita “tiempo para vivir las experiencias y analizarlas”.¹¹⁴ Esto equivale a adoptar una formación de tipo humanista e inclusiva, que los sistemas escolarizados de educación deberían fomentar.

Esto conlleva a replantear el tema de la formación ciudadana como una plataforma y eje transversal desde la que se proyecta y ramifica la atención de la diversidad y del conflicto. Desde esa base se construye y fortalece la noción de la participación democrática y la valoración de las diferencias.¹¹⁵ Por ejemplo, en América Latina la experiencia educativa por competencias en Colombia y Puerto Rico, integra diversas propuestas teóricas en este campo.¹¹⁶

En México se afirma que el impacto de dicho enfoque tiene tres dimensiones: La primera, que se ha convertido en un discurso pedagógico de amplia difusión;

¹¹² Véase por ejemplo el artículo de: Zabala, A. (1989). *Enfoque globalizador*. Cuadernos de Pedagogía, No. 168. Edit. Praxis, Barcelona. (citado en documento del Diplomado 2008. Formación y Actualización Docente para un nuevo modelo educativo.)

¹¹³ Torres, J.A. (2010). *Educación por competencias, ¿lo idóneo?* Editorial Torres Asociados. México. p. 27

¹¹⁴ Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias Desde la Escuela*. Dolmen Pedagógica. OCEANO. Chile. p.5

¹¹⁵ Constanza, A.; Ruiz, S.P.; Guerra, Y. (2007). *Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia*. Revista Educación y Desarrollo Social, Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre. Universidad Militar “Nueva Granada”

¹¹⁶ Bezanilla, M. (2003). *El Proyecto Tuning y las competencias específicas. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Universidad de Deusto; Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile. Dolmen; Villarini, A.R. (1995). *El currículo de desarrollo humano: currículo básico de español*. San Juan, Puerto Rico.: biblioteca del pensamiento crítico.; y Villarini, A.R., (1987). *Principios para la integración del currículo*. San Juan, Puerto Rico.: Departamento de Instrucción Pública.

www.andi.com.co/CVisibles/abc/pedag_constitucion.html y www.cartadelapaz.org/castellano/cp_inicio.htm; y www.colombiaaprende.edu.co

Segunda, se le considera un dispositivo para el cambio de las instituciones escolares en la sociedad del conocimiento; Tercera, dicho enfoque es visto como un medio para lograr una enseñanza para la formación integral, en equidad y para toda la vida¹¹⁷. Aspiraciones que no sólo traen a la mesa del debate, el enfoque por competencias, sino que han estado ahí en el discurso, en la esperanza y desde luego que en la procedencia de las diversas reformas educativas que los países diseñan y ponen en marcha¹¹⁸.

La estimación es que el enfoque por competencias tendrá un impacto favorable en la construcción de evaluaciones adecuadas al mismo. Sin olvidar el valor que adquiere sobre todo, la evaluación de tipo formativa, así como el diseño y utilidad de las rúbricas para la autoevaluación y la heteroevaluación. Es posible recobrar el papel central del alumno y su aprendizaje, donde la evaluación adquiere un valor que va más allá de la mera aprobación o de la ya tradicional.

1.4.2. Temas pendientes del Enfoque Basado en Competencias.

Sobre las tareas pendientes del Sistema Educativo Nacional, se sugieren seis que se revisan a continuación. Una refiere a la creencia de que la secuencia programada de los contenidos en un programa, genera de forma automática la integración de los distintos elementos (conocimientos, saberes, habilidades, conductas y actitudes) que conforman las competencias, como si fueran un conjunto de pasos que, uno por uno, (como en una buena receta de cocina) dan por resultado un producto esperado y determinado desde el principio.

La naturaleza de la educación y la formación del ser humano no funcionan así y cuando se acota a las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras para el Aprendizaje (NEE/BA), el proceso de aprendizaje adquiere ritmos y estilos diferenciados que lo confirman.

¹¹⁷ Rueda, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (REIE). Vol. 11, Núm. 2. (obtenido de la página Web el 27 de octubre del 2010, <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>).

¹¹⁸ Países como Estados Unidos y Canadá, así como en casi todas las naciones europeas y también en varios de Latino América.

La segunda tarea pendiente se vincula a las preguntas que proponen Coll y Martín (2006) sobre si la educación básica concluye al terminar los 10 ó 12 años de estudio estipulados¹¹⁹. ¿Después de ese lapso qué? ¿Cómo se pretende *educar para la vida* y fomentar el *aprendizaje permanente*, en poco más de una década de formación disciplinar? ¿En qué momento, bajo este modelo disciplinar, se adquieren las competencias? ¿Cómo evaluar los logros diferenciados de los alumnos con NEE/BA?

El tercer reto radica en la aceptación de que el enfoque por competencias ha sido aplicado en países europeos, Estados Unidos y Canadá, donde la economía y la política poseen una serie de estructuras sociales, que por su construcción, han sido diseñadas para favorecer la implantación de las competencias de una manera menos problemática¹²⁰. A partir de sus experiencias y resultados sería conveniente hacer las adaptaciones más pertinentes con base en las necesidades y características de la población nacional, su organización económica, social y política, y desde la subjetividad y diversidad educativa que presenta el alumno mexicano.

El cuarto desafío es reconocer la emergencia y utilidad del concepto Inteligencia Emocional, mediante el cual el sujeto logra movilizar diversos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar y afrontar, con menos temor y ansiedad, los problemas de la vida diaria¹²¹. Tal como propone Magalys Ruiz (2008) al examinar

¹¹⁹ Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Cuadernos de la Reforma. SEP, México.

¹²⁰ Reynolds, M., y Salters, M. (1995). *Models of Competence and Teaching Training*. Cambridge Journal of Education. 25:3, 349-359; Drexel, I. (2003). *The Concept of Competence-an Instrument of Social and Political Change*. Stein Rokkan Centre for Social Studies. UNIFOB AS. December; Vega, R. Las «competencias educativas» y el darwinismo pedagógico. <http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>

¹²¹ Golleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Editorial Punto de Lectura. México.

a detalle, estos componentes de la inteligencia emocional y otros de la metacognición¹²².

En la quinta tarea pendiente está la duda sobre la movilización de los conocimientos, punto crítico de las competencias. Perrenoud (2002) explica que de acuerdo a Le Botref eso es una incógnita¹²³. Un vacío conceptual que deriva una posible respuesta con base en las neurociencias. Una segunda opción está en el uso y aplicación de tres herramientas pedagógicas que permiten resolver parte de la incógnita.¹²⁴ Mismas que agrupan al Aprendizaje Basado en Problemas, el Método de Casos y el Método de Proyectos. En las tres se observan coincidencias en torno al trabajo con el alumno y el ejercicio de prácticas y culturas inclusivas.

Desde la definición del tema u objeto central del proyecto, caso o problema, que se hace a partir de las necesidades del sujeto, del grupo-clase y desde las características contextuales de la escuela. Es el grupo o equipo, dentro del salón quien define qué trabajar. La diversidad de materiales a los que se puede recurrir para resolverlo, es amplia, y eso le permite al alumno contar con opciones atractivas y significativas.

Lo anterior nos dirige al papel que tiene la participación de la vida afectiva y las emociones, como elementos que consolidan la movilización de los saberes¹²⁵. La relación entre la invisibilidad de las competencias y de las funciones neuropsicológicas, es reforzada por la invisibilidad propia del mundo de los afectos. Y es mediante esta mediación afectiva que se puede arribar a un

¹²² Ruíz, M. (2008). *Marco conceptual de la formación basada en competencias (2ª Parte)*. Material para el 2º Semestre de la Maestría Internacional en Competencias Profesionales. UANL/UCLM. Unidad de aprendizaje No. 1 Núcleo Informativo 4 ¿Qué caracteriza a la Formación Basada en Competencias?

¹²³ Citado en Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias Desde la Escuela*. Dolmen Pedagógica. OCEANO. Chile, p.17

¹²⁴ Díaz, F. (2006). *La enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill; Bixio, C. (2004). *Cómo construir proyectos*. Ed. Homo Sapiens, Argentina; y Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos, ¿Porqué?, ¿Cómo?* Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3, pp. 311-321. (1999). Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht.

¹²⁵ Damasio, A. (2002) y Cyrulnik, B. (2002 y 2003), citados en Leyva, J. (2005). *Reseña de "Del Gesto a la palabra: la etología de la comunicación en los seres vivos" de Boris Cyrulnik*. Perfiles Educativos, tercera época, vol/año XXVII, NÚMERO 109-110, UNAM. pp. 210-214. México, D.F.

verdadero arte de la ejecución, no sólo de aprendizajes formales y escolares, sino de todo ese andamiaje sociocultural e histórico que nos distingue como seres humanos. Que sólo es posible palpar en el transcurso de la historia y la experiencia. Quizás entonces, podríamos pensar en la adquisición de las Competencias.

La sexta y última tarea se relaciona con las declaraciones de Sergio Tobón (2010), respecto a que el factor económico es el primer obstáculo para la implementación de la educación por competencias. Limitante que ha impedido el desarrollo de esta tendencia mundial, en tres acciones importantes: La ampliación de la plantilla docente; capacitación de fondo y; la inversión en infraestructura educativa e incluso en la actualización del material didáctico¹²⁶.

Para el desarrollo pleno de este sistema por competencias, sugiere que los directivos, asesores, supervisores y docentes deben poseer las competencias esenciales que les posibilite llevar a cabo su función, además de que se aplique la evaluación de los mismos para propiciar el mejoramiento continuo y garantizar que quien esté al frente de la educación tenga las mejores condiciones para formar a los ciudadanos que requiere el país. De acuerdo con Tobón (2010), la principal deficiencia en el país, es la falta de capacitación del talento humano en la educación.

De acuerdo a estas asignaturas pendientes en la dinámica nacional y lo que se expuso en este capítulo, se aprecia que hay condiciones que posibilitan el cambio de la mirada y racionalidad instrumental y del control administrativo que priva en la construcción de la escuela y el acto pedagógico. Escenarios donde se hace necesaria la presencia de un sujeto gestor de la complejidad más que de la simplicidad; una visión alterna desde la que se piense la escuela, sus actores y

¹²⁶ Sergio Tobón sugiere que antes de su implementación acrítica, es indispensable reorganizar y mejorar las distintas instituciones sociales que el Estado mexicano pone al servicio de la ciudadanía: salud, educación, capacitación, empleo, seguridad social, respeto a los derechos humanos y justicia, entre los más emergentes. Estas declaraciones las dijo en el congreso *El Maestro del siglo XXI*, realizado en Guanajuato. (Sergio Tobón. *El Maestro del siglo XXI*. Periódico El Sol de México, 4 de junio del 2010.)

resultados. Porque la escuela incompleta es cotidiana y humana. Una que al contrario, hace necesario posicionarla desde el pensamiento complejo.

Sólo desde esa plataforma epistemológica será posible descubrir esa falacia educativa que se autodefine por esa ausencia del conflicto que se desvela en dos planos. Uno que atañe al de tipo pedagógico en tanto la diversidad educativa y las necesidades educativas especiales; y el segundo plano donde se reconoció que la gestión, en el nicho de la administración clásica, es un concepto y una práctica organizacional alejada de los fines educativos, del carácter social, cultural y de transformación colectiva humana.

Se fortalece así la posibilidad de mirar la acción alterna de la gestión; como una actividad hacia el redescubrimiento de lo comunicacional, de lo simbólico y de esa calidad afectiva que distingue a los escenarios de aprendizajes, entre ellos la escuela.

En todo caso, como se verá en el siguiente capítulo, la cuestión es saber o explicar cómo se han asentado este tipo de prácticas de la administración clásica u otras que se han implementado a lo largo del tiempo en el campo de las políticas educativas, como es el enfoque basado en competencias. Acción educativa que como se revisó está acotada más por ese marco técnico-instrumental asociado al mismo tiempo a las prácticas de la administración clásica. Y lo mismo aplica a las propuestas teóricas conceptuales como la gestión, la eficacia y la eficiencia en la educación que se exhiben con esa carga epistémica que problematiza de manera descontextualizada y resuelve poco las demandas de los sistemas educativos y los sujetos que en ellos actúan y desarrollan.

CAPÍTULO II.

LA DINÁMICA MUNDIAL: DE LA GEOPOLÍTICA AL SALÓN DE CLASES.

2.1. El contexto geopolítico y la desconfiguración de los sistemas sociales.

Para dar continuidad a la forma en que se construyen e implementan las diversas acciones educativas como el enfoque basado en competencias y otros conceptos que se complementan, debido al origen común del paradigma técnico-instrumental, se hablará en este capítulo sobre el contexto geopolítico en que se gestan dichas acciones. Implica examinar los momentos históricos del país que definen el quehacer en las políticas educativas y su interacción con diversos ordenamientos y normas internacionales.

Dicho examen se estudiará en este capítulo y abarca diversos sexenios de México. Se inicia con el periodo del presidente Miguel De la Madrid hasta Felipe Calderón Hinojosa. En cada momento se tratará de destacar el papel del Estado en el diseño e implementación de Políticas Educativas en función del contexto internacional que interviene en los distintos gobiernos del planeta, que influyen en el plano nacional e impactan los haceres en los salones de clase. A lo largo de este capítulo se observa cómo se han venido colocando en el lenguaje educativo ciertos conceptos como la gestión, la calidad educativa, la eficacia, eficiencia y las necesidades educativas especiales.

Se parte de un contexto mundial donde prevalecen sistemas económicos, sociales y educativos en crisis. Con una fuerte influencia de diversas agencias internacionales (BM, FMI y OCDE) en la definición de las políticas públicas y educativas en el orbe. En América Latina se detecta la presencia de un agente más, definido por la intervención de la banca privada española como benefactora multimillonaria de la educación superior. A través de becas, amplía la cobertura y

expansión de los intereses y lógica privada, en un riesgoso juego de “toma y daca”¹²⁷.

En México a partir de 1982 se institucionaliza la presencia de dichas agencias. Interesa destacar que desde esta fecha es posible rastrear cómo se han instalado, en las normas y códigos lingüísticos de las distintas políticas y reformas educativas, conceptos como eficacia, eficiencia, calidad, gestión, competencias y las necesidades educativas especiales¹²⁸. Es necesario hacer un recorrido por periodos sexenales para explicar la manera en que, desde una racionalidad instrumental técnica, se toman las decisiones en el diseño de las políticas educativas¹²⁹. Recordemos que México se reinventa cada sexenio y con él la manera de hacer políticas públicas.

El propósito es conocer y derivar algunas explicaciones sobre la inserción de criterios propios de los países desarrollados, a través de dichas agencias, en un juego geopolítico en las leyes y normas de países como el nuestro, donde se aprecian tendencias pesadas como el modelo de gestión y el enfoque por competencias. Que decantan de estructuras geo y macropolíticas construidas por una lógica de pensamiento guiado por el paradigma técnico-instrumental. Desde esa lógica y por su naturaleza, se generan un conjunto de acciones educativas descontextualizadas de las formas de producción y culturales que se implementan por vía de la adopción. Se observa en consecuencia un desacoplamiento al forzar a las organizaciones y a sus actores a una alineación a dicho paradigma¹³⁰.

¹²⁷ Marion Lloyd. (The Chronicle of Higher Education). *Banco español, benefactor multimillonario de universidades en AL*. Suplemento CAMPUS Milenio, Núm. 431, jueves 15 de septiembre, 2011. p. 8-9

¹²⁸ Jablonska, A. (2010). *Análisis crítico del discurso político de la UNESCO sobre la educación intercultural*. En González, R. et ál. (2010). *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 35-70

¹²⁹ Mancilla, M. (2005). *Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México*. En: Glazman, R. coord. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico UNAM. Ed. Paideia.

¹³⁰ UNESCO-IIPE (2000). *Gestión Educativa Estratégica. Segundo módulo de diez, destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.

El devenir de lo técnico-instrumental al servicio de la organización, exhibe ya un punto de agotamiento¹³¹. Surgido por sus efectos como fragmentación del sujeto y su relación organizacional; y el aislamiento de aquellos elementos inherentes a lo humano que explican dos cosas, primero su identidad y pertenencia; y en segundo lugar el surgimiento del malestar de la cultura y del malestar docente¹³². Esa fragmentación propuesta por la administración clásica dividió en esporas la subjetividad y la acción simbólica.

Con el panorama socio político y cultural contemporáneo en México, dicha fragmentación se expresa en la crisis que conocemos y que parece no tener una solución de corto plazo. Digamos histórica, donde sus expresiones más notorias están dadas por la violencia, el narco con presencia y control en 71% de los municipios¹³³. La pobreza se incrementó, los niveles educativos van la baja¹³⁴. Las tasas de desempleo a la alza y lo peor quizás sea la confirmación de un Estado Fallido, del cual derivarán una serie de acciones de gobierno desvinculadas y descontextualizadas de las necesidades de desarrollo social por atender primero los indicadores internacionales¹³⁵.

En México es posible observar y vivir bajo los claroscuros y contrastes políticos culturales: mantener al mismo tiempo estabilidad macroeconómica y más de la mitad de la población mexicana viviendo en pobreza y extrema pobreza; construir fastuosos edificios para los legisladores y contar con escuelas sin baños, ni agua y ni pizarrones. Es el deprecio por la educación¹³⁶. En consecuencia una disputa por ella, donde se la arrebatan los empresarios y la iglesia.

¹³¹ *Ídem.*

¹³² Bonals, J. (2008). *El trabajo en equipo del profesorado*. Editorial Grao. Biblioteca del aula/101. España. p.9-11

¹³³ Ravelo, R. (2010). *Los cárteles imponen su ley*. Revista Proceso, 1773, 24 de octubre. p. 8

¹³⁴ Resultados Prueba Enlace, 2011.

¹³⁵ Roberto González Amador. *Cuestionan la fracasada estrategia económica aplicada durante tres décadas*. Periódico La Jornada. Domingo de mayo del 2012, p.29; León García Soler. *El dolor y la indolencia*. Columna: *A la mitad del foro*. La Jornada, domingo 6 de junio, 2010.

¹³⁶ Karina Avilés. *“Desprecio” oficial para padres con hijos en escuelas públicas: Gil Antón*. Periódico La Jornada, martes 22 de marzo 2011, p. 35.

La crisis en los diversos sistemas educativos en el mundo, se aparejan y se encuentran relacionados con diversos fenómenos socioculturales, ambientales, políticos y económicos. Esta compleja interrelación está definiendo lo *societal* y es el punto de partida para la búsqueda de respuestas que permitan optimizar la calidad de la educación.

Esta inercia que de entrada parece muy favorable y hasta humana, ha sido desaprovechada por algunos gobiernos en América Latina, en términos de lo social para el desarrollo de sus comunidades. Al mismo tiempo capitalizada por ciertos sectores del poder, desde la racionalidad técnica eficientista que los influye, en el terreno de la política económica, para cederle a la iniciativa privada y las empresas, la tarea del Estado: la obligación y capacidad de definir las políticas educativas.

Son los costos de la desconfiguración de los sistemas económicos y políticos que impactan a los sistemas educativos. La crisis se expresó, y el conflicto ante el ocaso de un Estado de Bienestar trajo consigo la convulsión de los aparatos de producción y de poder, que exigían mayor control, previsión y hasta la predicción del comportamiento humano, como una forma de regresar al equilibrio perdido, a la estabilidad y al estatismo e inmovilización. El ocaso trajo consigo el paso a un Estado Evaluador que además de adelgazar el aparato público, buscó reforzar los mecanismos de control, disciplina, la eficiencia y la eficacia. Acciones que complementan la privatización de servicios públicos como la educación y al paradigma global del Neoliberalismo¹³⁷.

Gracias a esta obsolescencia emergió la demanda social e intelectual para la creación y diseño de fórmulas optativas ante el ocaso del paradigma técnico-instrumental y positivista.

¹³⁷ Elliott, J. (2002). *La reforma educativa en el Estado Evaluador*. Revista Perspectivas, Vol. XXXII, No. 3, septiembre. OEI-UNESO, p.2, 6 y 8.

De acuerdo al especialista en investigaciones económicas Oscar Ugarteche (2011) los países emblemáticos de las potencias mundiales ya no lo son; han dejado de ser los pilares económicos¹³⁸. El problema es que sobre ellos se asentó el sistema financiero internacional. Situación que ha puesto en jaque al modelo capitalista y a los países dependientes.

Esta desconfiguración se relaciona mucho con la alteración de los procesos producción. Por ejemplo, el gasto militar en EU ya no es tampoco el motor de su economía, debido al desarrollo tecnológico alcanzado y puesto al servicio del armamento; misiles y naves cada vez más pequeñas que requieren menos materiales, “no usan acero ni grandes fábricas y se manejan a control remoto”; eso ya “no eslabona” en la cadena de producción.

Esta crisis económica mundial no es un evento asilado, sino que forma parte de un proceso, donde el investigador de la UNAM distingue siete etapas y sus características¹³⁹. A propósito de los efectos en nuestro país, cabe mencionar la cuarta etapa como parte de la cotidianidad política de México. En ésta el gobierno recibe menos impuestos y entonces recurre a los famosos rescates bancarios e incrementa su déficit fiscal; en la quinta etapa, el gobierno junto con las empresas aplican ajustes como despidos de personal, afectando el consumo y el flujo de capital en los bancos; en la sexta, los bancos internacionales se muestran sin capacidad para el pago de sus deudas; y en la última etapa, se vislumbra una “quiebra estrepitosa” de los sectores de baja productividad.

Con base en lo anterior, la objeción que se discute es sobre un paradigma global que no responde ya a las necesidades de desarrollo de México. En el plano de la metodología, las ciencias sociales no han encontrado el eco suficiente para diseñar problemas y vías de solución acordes a la dinámica y subjetividad sociopsicológica y cultural de de los sujetos que actúan en las distintas realidades

¹³⁸ Oscar Ugarteche Galarza. *La financiarización en EU agrava el problema de la deuda*. Entrevista. Periódico La Jornada, sección Economía, jueves 4 de agosto, 2011.

¹³⁹ *Ibíd.* Según Óscar Ugarteche, esta crisis inició en 2007 cuando la banca italiana se percató que sus inversiones en EU perdían valor.

que estas ciencias pretenden aprehender¹⁴⁰. La educación empieza a descubrir su propio camino bajo la mirada interpretativa y sociohistórica. Mediante estas formas de pensar es posible, la descripción, análisis y explicación de ciertos elementos que han permanecido ocultos y latentes pero muy vivos dentro de las organizaciones escolares: sus códigos lingüísticos, costumbres, creencias, culturas, subculturas, el ejercicio del poder, liderazgo, la toma de decisiones y el conflicto¹⁴¹.

El mundo que vive en lo subterráneo y en los entresijos de la vida rutinaria y cotidiana de las escuelas, escapa al análisis y la mirada de las relaciones macropolíticas permeadas por enfoques y paradigmas clásicos de la administración escolar¹⁴². Sólo en el espacio de la micropolítica es donde el sujeto es capaz de resistir el peso de aquellas tendencias por su capacidad de movimiento dado por la resignificación, a partir de la complejidad de lo cotidiano, que hace de las políticas educativas¹⁴³.

En este escenario de la micropolítica el sujeto encuentra elementos de protección a la norma vertical, lineal y rígida. Es capaz de configurar y reconfigurar sus haceres y sus saberes sobre sí mismo, su entorno social e histórico respecto al tipo de relaciones que establece con esta realidad¹⁴⁴. La organización escolar adquiere así un sello ontológico y a la vez etnográfico, que le permite flexibilidad y

¹⁴⁰ Ramírez, I. *Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica*. Citado en Gabella, X. y Reiss, P. (2009). Seminario de Metodología de la investigación II. Instituto Superior Docente N° 803 / Ministerio de Educación / Puerto Madryn, Argentina. <http://metodologiafeyc.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/2694/orientacion-de-trabajo-n-1-diagnostico-grupal/> (obtenido el jueves 30 de junio, 2011).

¹⁴¹ Rockwell, E. 1995; Bonals, J., 2008; González, J.L., 2005; Barrientos, A. y Taracena, E., 2008; UNESCO-IPE, 2000

¹⁴² Batallán, G. (2003). *El poder y la autoridad en la escuela*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19.

¹⁴³ Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE. p. 14 y 16.

¹⁴⁴ Jackson, P. (2000). *Las enseñanzas implícitas*. Amorrortu, Editores.

posibilita afrontar de una manera más sana desde la complejidad, los mandatos de las políticas educativas¹⁴⁵.

Es parte del contexto que va de la geopolítica a las aulas y lo social; que se moviliza en diversos sentidos de lo macro a lo micropolítico. Sin embargo se prefigura también una dinámica de movimiento en varias direcciones que nace ahí en el seno de las relaciones micro, que se distribuye y dirige a destinos indeterminados, incluyendo uno hacia la estructura macro.

En este amplio contexto es donde pueden esgrimirse los argumentos para la reconstrucción de estas relaciones; de analizar el qué con esa relación típica entre el gobernante y el gobernado; a saber cuál tipo de relación es, los elementos que la componen y qué se entiende por política pública. De ahí la posibilidad de discutir sobre las condiciones socioculturales y políticas de América Latina para iniciar una comprensión sobre su historia en materia de toma de decisiones ante las coyunturas sociopolíticas por donde se han gestado algunos cambios, transiciones y transformaciones en las políticas públicas.

2.2. ¿Qué se entiende por política pública?

Se describió ya un contexto mundial donde ciertas agencias tienen principal incidencia y cómo a pesar de ello los resultados en materia de las políticas públicas y educativas, han tenido resultados insuficientes de acuerdo al mandato social y sus necesidades de desarrollo nacional. Síntoma que evidencia la poca pertinencia del paradigma clásico de la administración en la vida de la política pública.

La política como cosa pública, se caracteriza por la tensión existente entre las visiones que posee por un lado la nación y por otro, sus instituciones¹⁴⁶. Se puede

¹⁴⁵ Álvarez, I. (2005). Coordinador *Los Estudios de Caso como Estrategia para la Formación en Gestión. Experiencias del Sector Educativo*. Ediciones Taller Abierto. México; y Cerecedo, M.T. (2005). *La micropolítica y la gestión escolar*. Ediciones Taller Abierto. México.

¹⁴⁶ Cano, J.G. (2006). En política y educación en México. Temas emergentes en el nivel superior. Pedagogía Mex. Ed. Pomares. p. 25-47.

concebir como el procedimiento de ver representados los asuntos públicos en quienes han sido elegidos para ostentar esa tarea. De esta forma el representante adquiere un cierto poder que deviene de su acción de convertir lo privado en público; sin embargo esta acción política no necesariamente equivale a ejercer una representación real del interés público. Y es en esa divergencia donde nace la política pública. Así se entiende que la política desde el poder genera las políticas públicas.

Ahora, si pensamos a la política como sistema, entonces podemos registrar dos aspectos propios: las interrelaciones y presencia de diversos sectores sociales que alcanzan distintos grados de participación e incidencia en la cosa pública. La importancia de esta acción social radica en la función de mediación del poder y la autoridad. Estatus que logran, primero por una supuesta necesidad de integrarse a las políticas públicas. Lo interesante de esta mediación y acción social, es saber cómo se dan y qué tipo de relación establecen con el poder; al tiempo de conocer qué respuestas asumen ante ese poder, sea de dominación, obediencia, respeto o temor.

En un sentido ideal la gestión social define a la sociedad civil. Aquella que posee intereses. Está formada por ciudadanos agrupados en distintas organizaciones, y que construye espacios de representación. Sin embargo, sabemos que no toda la sociedad está representada, ni logra acceder a la discusión de las políticas públicas, ni tampoco ser beneficiaria de las mismas. Llámense educación, salud, empleo, recreación, seguridad, capacitación o cultura. Uno de los conflictos internos que debe salvar la sociedad civil, entre otros, es la acción y la prevalencia de los intereses de algún particular.

2.3. La política educativa en México y el poder del contexto mundial.

De acuerdo a Mancilla, M. (2005) la política en México entre los años de 1983 y el 2000 está ligada al proceso de la globalización el cual derivó del capitalismo¹⁴⁷. Recordemos que este sistema económico y social tiene características muy claras: tendencia al monopolio, intervención creciente del Estado en la vida política, económica y social. El capitalismo es la plataforma para impulsar la empresa privada.

En cuanto a su racionalidad, este sistema se caracteriza desde su origen en el mercado, la libre empresa, la población, el Estado y las instituciones. Este conjunto tiene la capacidad para impactar y modificar en diversos grados las relaciones sociales que mantiene con la escuela, la familia y los sindicatos.

Por sus efectos, la cuestión es identificar cómo alimenta la creación de la globalización. Para ello podemos revisar el cuadro A. donde se comparan las ideas que plantean dos autores al respecto.

Cuadro A.

Causas que propician la globalización	
Joaquín Estefanía	Noam Chomsky
Aceleración de los ritmos de apertura económica y los intercambios de mercancías y servicios.	El mal llamado neoliberalismo
Liberación de los mercados de capital	La revolución de las fuerzas productivas y el desarrollo de las tecnologías de comunicación y transporte.
La revolución de las comunicaciones e informática	La disolución del bloque socialista

Fuente: Elaboración propia con base en información de Mónica Mancilla Vergara, (2005). *Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México.* p. 132 y 133.

¹⁴⁷ Mancilla, M. (2005). *Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México.* p. 131-151. En Glazman, R. (Coord.) (2005). *Las caras de la evaluación educativa.* Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico UNAM. Ed. Paideia.

Tanto Estefanía como Chomsky (Cuadro A.) resaltan una serie de aspectos contextuales de momentos históricos que definen los rumbos de los países, sus economías y el desarrollo social. Entendemos que un Estado global se configuró en particular con siete países potencias mundiales y que éstos logran mantener el control económico del mundo, a través de tres agencias internacionalmente conocidas como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁴⁸. Organismos que nacieron con la misión de salvaguardar los intereses económico y político de estos países.

Interesa saber ahora cómo es que estas agencias alcanzan a normar el diseño de políticas públicas de los países menos desarrollados y en esa lógica, imponer sus propios criterios, recomendaciones y reglas de operación de las economías locales y del diseño de sus políticas públicas, incluida la educación.

En el nacimiento de dichas organizaciones se les da un nombre y con este adquieren un apellido que les permite extender su acción mundial sobre diferentes países. En esa mecánica de expansión ideológica es evidente que parte de su tarea latente es sostener a aquellos siete países en la posición hegemónica sobre otros. Si tanto el Banco Mundial BM, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico OCDE, surgieron tras la devastación de los países europeos luego de la Segunda Guerra mundial, su primer función explícita fue la de reestructurar en lo económico, la masa social y política desconfigurada de esa región. Pero se detecta otra tarea, como ya se dijo, latente, de evitar la pérdida del *estatus* de poder en el mundo que tenían aquellas naciones. Estas agencias son uno de los vehículos para lograrlo.

Reconocer esto resulta de interés para los países como México que han venido experimentando de manera permisiva, la influencia de estas agencias, en su vida política, económica, cultural y social. Sobre todo porque en materia educativa uno

¹⁴⁸ Estados Unidos, Canadá, Alemania, Japón, Francia, Inglaterra e Italia.

se puede preguntar qué ha sucedido con el sistema educativo mexicano que ha atravesado por diferentes movimientos armados, crisis sociales, económicas y distintos momentos digamos sexenales, donde se han delineado políticas educativas que han dado por resultado reformas educativas que no han permitido alcanzar la calidad ni la equidad que desde lo escrito y el discurso político y por la demanda social y de especialistas, se pretende.

Por una parte debido a la misma complejidad de las relaciones nacionales con sus pares internacionales y el conjunto de factores que rodean, influyen y modifican, de una manera indeterminada el diseño de las políticas de cada nación. Por otra, está la propia dinámica política y cultural de cada país que, como en México requiere ser reconocida en su complejidad interna que la distingue para bien o para mal, de otras latitudes.

Por ello se revisarán algunas de las características sociopolíticas, económicas y culturales que han marcado la vida del país a través de distintos momentos sexenales. Previo a esta revisión es importante añadir que los años 80, (donde arranca esta revisión) tuvieron como antesala el ocaso del Estado de Bienestar (o Proveedor) en la década de los años 70. A partir de esa crisis, se abrió la puerta hacia el Estado Evaluador (o Comprador) que impactaría los distintos momentos sexenales que le sucedieron.

El Estado Proveedor delegó y se asumió entonces como un Estado Evaluador que se encargaría de auditar a los proveedores contratados para medir y calificar el cumplimiento del servicio público; para saber si dicho contrato es eficaz, en términos de costo/eficiencia, en la tarea designada. El Estado se achica de forma gradual y se mantiene con responsabilidades mínimas, en tanto no surja algún proveedor capaz de ejecutar las mismas acciones. El Estado Proveedor facilitó su propia desregulación en los servicios públicos por medio de su privatización.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Elliott, J. (2002). *La reforma educativa en el Estado Evaluador*. Revista Perspectivas, Vol. XXXII, No. 3, septiembre. OEI-UNESCO. España, p.4

Bajo este manto Evaluador, las políticas educativas adoptaron los criterios que lo rigen y la evaluación educativa se enfoca hoy a la auditoría del empleado con base en aspectos de rentabilidad, eficiencia y eficacia de su desempeño.¹⁵⁰

Explicar esta transformación del Estado Proveedor o de Bienestar en uno de tipo Evaluador o Comprador, tiene valor en la revisión que sigue ya que se traslada al sistema educativo. En ese tránsito e implementación se descontextualiza del proceso educativo, en tanto lo que más interesa al auditor educativo son los resultados esperados o aprendizajes esperados y no los procesos de mediación que definen la educación por antonomasia. De ahí que se confirma la incompatibilidad del ejercicio Evaluador del Estado, con los ideales de la comunidad, como son el Espacio público y los valores e ideales sociales y democráticos¹⁵¹.

2.3.1. La renovación moral: Sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (MMH). 1982-1988.

A partir de de la revisión de algunos de los momentos sexenales de nuestro país, se aprecia desde la administración del presidente Miguel de la Madrid Hurtado (MMH), la influencia creciente de esas organizaciones internacionales y cómo han logrado penetrar poco a poco las instituciones sociales como la educación, al ir plasmando sus sugerencias y políticas en materia de educación en el diseño de las acciones educativas en México.

Es durante la administración del presidente MMH cuando se establecen acuerdos crediticios con el FMI y luego con el BM, debido a la crisis económica y política que enfrentó el país ante la gran deuda externa, la devaluación del peso y la coyuntura que abrió el sismo de 1985, para constituir a la naciente sociedad civil que se hizo cargo de la ciudad de México, de manera temporal, ante la inmovilidad de la clase política y el gobierno Federal.

¹⁵⁰ *Ibíd.* p.7

¹⁵¹ *Ibíd.* p.13

La tecnocracia y los famosos “Chicago Boys” fueron dos de los actores con que se identificó al gobierno de MMH. Ambos condujeron y sugirieron cambios en la política económica del país, conforme al principio de reducción de la intervención del Gobierno en los asuntos de interés público. Estas acciones políticas le dieron un rostro distinto a la economía, al desarrollo social y desde luego a la educación.

Recordemos que los seis años de MMH (1982-1988) están enmarcados en el contexto mundial de la conocida “Década perdida”, que se caracterizó por la desconfiguración del sistema económico e ideológico en el mundo a partir de la caída del Muro de Berlín y el derrumbe del Sistema Socialista en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Trajeron consigo un colapso en todo el orbe que puso en entredicho la vigencia y esperanza depositada en la URSS, que una vez desmantelada reveló la grave injusticia y desigualdad que permeaba a la población de aquella nación. Al mismo tiempo, se cuestionaron de manera inmediata los resultados nada favorables que había traído el sistema capitalista. Cuál era el rumbo que habría de seguir la humanidad, si ninguno de los dos sistemas más populares ofrecía certidumbre y seguridad para el bienestar y desarrollo de las sociedades del planeta.

Se debe agregar a esta revisión el papel que jugó el autoritarismo burocrático que a principios de los ochentas comienza a perder terreno y más tarde entró en franca crisis con el fin de los regímenes militares y autoritarios de América Latina¹⁵². Lo interesante aquí es diferenciar cómo se vincula esto con la conclusión del Estado de Bienestar al final de los años setenta en México, el paso hacia el Estado Evaluador y la crisis social, política y educativa que le siguieron, siendo el preámbulo de dicha “Década perdida”

Miguel de la Madrid pretendía una sociedad igualitaria y para ello emprendió una Revolución Moral como base para la democratización y el desarrollo mexicano. En

¹⁵² Kovacs, K. (1989). Tesis de doctorado. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. El Colegio de México, p.23. La autora sugiere que un análisis hacia los regímenes de América Latina, podría hacerse desde tres modelos: el autoritarismo burocrático (AB), el corporativismo y el clientelismo. Kovacs, señala que entre los países que concluyeron con los regímenes militaristas están: Argentina en 1983, Uruguay en 1984 y Brasil en 1985.

el plano educativo se logró el incremento de la matrícula sin un referente a la calidad de la misma, las condiciones para el magisterio fueron desfavorables e inició la racionalización de los recursos y un proceso de descentralización que no logró.¹⁵³

En materia de educación especial fue en la década de los 80 que tras varios años de trabajo, los servicios de este nivel se hicieron extensivos a todo el país¹⁵⁴. Con el propósito de favorecer cada vez más a las personas discapacitadas, en este periodo la Dirección General de Educación Especial (DGEE) planteó las "*Bases para una Política en Educación Especial*". Mediante las que hizo explícito, por primera vez, el término **integración** y señaló su importancia para el desarrollo del niño¹⁵⁵.

Más tarde en 1984 se implantó la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM) y finalmente, en 1989 se desarrolló el Programa Nacional de Integración¹⁵⁶. De este Programa Nacional de Integración, se desprendería la Ley General de Educación, que rige hasta la fecha, y su aportación más relevante fue el otorgarle rango jurídico normativo a la práctica de la Educación Especial. Para ese entonces, el artículo 3ro. de la Constitución había sufrido cambios y como resultado de ello, el Estado Mexicano quedó obligado a impartir educación a todos los habitantes del territorio nacional. Se amplió su obligación para brindar educación desde el nivel preescolar hasta la secundaria.

¹⁵³ En la administración del presidente MMH, destacó el Plan Nacional de Desarrollo que incluyó un Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. El plan se justificó desde las insuficiencias en el sistema educativo. Se trataba de un nuevo intento de reforma que actuaría en todos los órdenes de la actividad educativa. El segundo objetivo buscaba racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso de la educación a todos los mexicanos, sobre todo los más desfavorecidos. En tercer lugar, se proponía vincular la educación y la investigación científica, la tecnológica y el desarrollo experimental con los requerimientos del país. El cuarto objetivo del programa que se dirigía a descentralizar la educación básica y normal y a desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura. En 1984 se implantó la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM).

¹⁵⁴ Secretaría de Educación Pública, SEP. *Cuadernos de Integración Educativa, N° 1, Proyecto general para la educación especial en México*. México.

¹⁵⁵ Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Conferencia nacional de atención educativa a menores con necesidades educativas especiales*. México.

¹⁵⁶ Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, Sexta etapa*. México.

Al final, no se lograron grandes cambios sobre todo, desde la Revolución Moral. Una opción para dar una salida a los problemas que enfrentaba el país en aquel entonces fue pasar la estafeta en un proceso electoral muy polémico a Carlos Salinas de Gortari, quien continuó y reforzó la visión tecnocrática-neoliberal que había llegado al mapa nacional.

2.3.2. Un México del Primer Mundo: Sexenio de Carlos Salinas de Gortari (CSG). 1988-1994.

La “década perdida” representó para los países del mundo la urgente necesidad del cambio y la transformación que les permitiera recobrar el crecimiento y la estabilidad económica y asegurar el rumbo hacia el desarrollo social. En este contexto de necesidades globales y emergentes, se verificó la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", celebrada en Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

Por medio de los diez artículos que acordaron ahí los países asistentes, se pretendió en general cerrar las brechas de la desigualdad social y educativa. Planteó un sueño social y político. “Educación Para Todos en el año 2000” (EPT). La importancia de este evento para México es por dos razones: justificó el esfuerzo en materia económica, social y educativa por la modernización; y en segundo lugar le permitió al país su participación en el mundo de la globalización, con todas las implicaciones y retos que ello imponía a un país en vías de desarrollo.

Desde el Reino Unido se difundió la influencia de la investigación de Mary Warnok quien en 1978 presentó, a petición del secretario de educación inglés, un informe sobre el estado de la educación en aquel país¹⁵⁷. La aportación de Warnok fue la concepción del término Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde esta contribución europea, a finales de la administración salinista, se percibía en el

¹⁵⁷ Adame, E. (1998). La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM/Iztacala y UABC, p. 75-83; y Mila, J. (1999) *Acerca de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el Uruguay*. Ponencia del 1er. Congreso Nacional de Psicopedagogía. Argentina. [www.http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema20.htm](http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema20.htm)

ambiente de educación especial el arribo de nuevos cambios para la atención a la diversidad que se confirmarían más adelante con los Acuerdos de Salamanca, España. En esa ciudad Cesar Coll acuñaba el enfoque del Constructivismo que impactaría también en la atención de las NEE.

Carlos Salinas se ocupó de lo que, en palabras de la tecnocracia, era la modernización económica, la apertura comercial, la modificación de estructuras y ello impactó al sistema educativo¹⁵⁸. El conjunto de modificaciones para ser consolidadas exigieron el diseño de lo que fue el Plan de Modernización Educativa (1989) que derivó después el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal en 1992 (ANMEB). Entre los objetivos de este último se vislumbraron la calidad, el financiamiento y la descentralización del sistema educativo. Tres conceptos que se originaron en la dinámica y política del BM, el FMI y la OCDE.

México debía actuar en alineación a la dinámica internacional y el ANMEB, que originó la Reforma Educativa de 1993, fue una respuesta. Dicho acuerdo decía sentar las bases de la equidad de oportunidad y la descentralización de los servicios educativos del país. Algunas investigaciones señalan, sin embargo, que contrario al propósito de este polémico proceso, quedaron muchos temas pendientes.¹⁵⁹

¹⁵⁸ En 1989 se desarrolló el Programa Nacional de Integración, que derivaría después la Ley General de Educación, que rige hasta la fecha, otorgándole rango jurídico normativo a la práctica de la Educación Especial. El artículo 3º de la Constitución sufrió cambios y por ello, el Estado Mexicano quedó obligado a impartir educación a todos los habitantes del territorio nacional. Se amplió su obligación para brindar educación desde el nivel preescolar hasta secundaria.

¹⁵⁹ Rivera, L. y Guerra, M. *Gestión escolar y cambio educativo: Notas para iniciar un debate pendiente*. En Torres, M. *Compiladora* (2004). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*. Colección Los trabajos y los días. UPN. México, D.F. p.58; Villanueva, P. (2010). *Impacto de la descentralización de la educación básica de la educación básica y normal en México sobre el gasto en nómina magisterial de los estados, 1999-2004*. Revista Economía Mexicana, Vol. XIX, No.2, segundo semestre 2010. CIDE, p.240 y 241; Pescador, J.A. y Justo, S. (2008). *Una mirada a la descentralización educativa*. Revista Educación 2001. Año XIII, núm.156, mayo. México, D.F.; García, J.M. (2006). *El papel de la gestión escolar en la descentralización de la educación en México: Problemas que lo obstaculizan y sugerencias para mejorarlo*. En Rivera, A. y Rivera, L. (2006). (Compiladoras) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. UPN. Colección **mástextos**, Número 13. México.

El discurso oficial, centró en la escuela pública una serie de aspiraciones de transformación social, a partir de dos conceptos diríamos también mundiales: eficacia y eficiencia.

A partir de la Reforma de 1993, se justificó la entrada del concepto de gestión a la política educativa. De aquí en adelante se vendría a resignificar la práctica de la gestión, que en México es un tema educativo reciente y su estudio e investigación es escasa¹⁶⁰.

Con la llegada del presidente Carlos Salinas al poder (1988-1994) se habló del continuismo de las políticas económicas de su antecesor. Salinas robusteció el papel del capital en la sociedad mexicana. Dio un apoyo abierto y complaciente al neoliberalismo que se caracterizó por el sostenimiento de la tecnocracia, la apertura externa, el inicio de fuertes mecanismos de privatización, la firma del famoso Tratado de Libre Comercio (TLC), acuerdos de inversión por parte de la Comisión Europea y también Acuerdos de Libre Comercio con América Latina. Fue la privatización uno de sus rasgos distintivos y en la escena de la compra venta de diversas instituciones, se indicó el beneficio y protección de los grupos de poder económico¹⁶¹.

Al término de la administración salinista (1994) puede verse lo que afirma Kovacs K. (1989), sobre la dificultad del análisis de la dinámica socio política de nuestro país¹⁶². En particular porque el Estado mexicano dejó de ser eficaz a distintos actores: a) a la élite gobernante cada vez más dividida; b) al sistema corporativo que ya no garantizaba el control político de los sectores populares; c) al aparato

¹⁶⁰ Navarro, M. *La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. En Torres, M. *Compiladora* (2004). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*. Colección Los trabajos y los días. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F. p.18.

¹⁶¹ Se registra la venta de Telmex, Bancos, Compañías de aviación, del sector minería, apoyada por una fuerte descentralización y la marginación sindical.

¹⁶² Kovacs, K. (1989). Tesis de doctorado. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. El Colegio de México.

burocrático inmovilizado como consecuencia de una tensión creciente entre la modernidad y lo tradicional, que orientó la acción política de sus integrantes; y d) al régimen político cuya legitimidad fue cuestionada y que dio paso a la alternancia del poder en el 2000, cuando llegó el PAN a la presidencia.

Una de las consecuencias de este panorama socio político fue, afirma Kovacs, el inicio de una actitud social, golpeada por una prolongada crisis económica, que se preparaba ya para abandonar el papel pasivo y subordinado que había venido jugando frente al Estado. En este sentido, al final del sexenio de CSG y cuando esperaba dar el banderazo de salida al TLC, irrumpió en la escena nacional un movimiento armado de mayoría indígena en el estado de Chiapas, que se autonombró como Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y que le dio de nueva cuenta, una reconfiguración a la sociedad civil en su participación en la cosa pública, a partir de la incorporación al lenguaje político y social, de temas como la inclusión e integración de los pueblos indígenas y la diversidad cultural del país.

2.3.3. Los años de la “modernidad”: Ernesto Zedillo Ponce de León (EZPL). 1995-2000.

Durante este periodo, México como muchos otros países se había trepado ya al movimiento de la globalización, que respondía a una sensación de estatismo tras la experiencia de lo que se denominó la “década perdida” que fracturó tanto a las ideologías socialistas como a las economías mundiales. Era urgente la reorganización de los países para superar esa vivencia y los sistemas educativos fueron considerados palancas de movimiento de la reactivación socioeconómica. Esa tendencia promovió lo que conocemos como la reunión de Dakar (2000), donde se delinearon diversas líneas de acción para la atención de distintos grupos vulnerables y garantizar el acceso a los derechos humanos, como la educación.¹⁶³

¹⁶³ Dakar constituyó el seguimiento a los objetivos propuestos en una reunión precedente realizada en Jomtién en 1990 sobre la Educación Para Todos (EPT).

Bajo los conceptos eficacia y eficiencia, el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) de este periodo sexenal, planteó como ejes centrales de su acción educativa la cobertura y la calidad. Entre diversas estrategias propuso la participación y el funcionamiento de la escuela a través de la organización y la gestión escolar. Aunque de manera secundaria, pero la gestión se incorporó a la política educativa como medio para: hacer realidad la calidad de la educación; atender la infraestructura y la operatividad de los recursos; y como un indicador de nuestra entrada a la modernidad. Es a partir de esta noción de gestión que nace el Proyecto Escolar, que buscó la construcción tanto de estrategias como detección de necesidades. La innovación educativa en materia de gestión fue el Programa Escuelas de Calidad. En ambos casos, se exigía coherencia al contexto, así como mejorar la relación docente-directivo.

Durante la presidencia de Ernesto Zedillo se verificó la conferencia mundial de Salamanca, España¹⁶⁴. Ahí se reunieron 92 países, incluido México; se comprometieron a reorientar sus servicios educativos para hacer posible mayor cobertura educativa entre la población, abatir al desigualdad, reforzar la atención a la diversidad educativa, con o sin discapacidad, bajo el naciente concepto de Necesidades en Educativas Especiales¹⁶⁵.

En esta conferencia se hizo oficial para todo el mundo el término Necesidades Educativas Especiales NEE. Concepto que se retomó de la investigación que hizo a finales de los años 70 en Inglaterra. En México se vieron reorientados los servicios ya existentes para conducirlos a la creación de CAM y el surgimiento de las USAER. Dos programas educativos e instancias de atención a las NEE y la discapacidad desde el enfoque humanista que propusieron los Acuerdos de Salamanca, como se le llamó más tarde.

¹⁶⁴ SEP/SNTE, (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, en Salamanca, España.; y SEP, (1994). *Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa No.-3*. Dirección de Educación Especial. México.

¹⁶⁵ Este concepto (Necesidades Educativas Especiales (NEE), apareció de manera pública y se hizo mundial a través de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, en Salamanca, España, en 1994.

Este nuevo concepto vino a sustituir a los adjetivos excluyentes con los que se hacía referencia a las personas que presentaban alguna discapacidad y que manifestaban ciertas dificultades en el acceso al currículum en la educación. La conferencia en Salamanca y esta nueva concepción derivaron una serie de cambios, en el discurso oficial, en las prácticas docentes y planteó retos para la escuela mexicana.

Por otro lado, se observó un acento en el nivel superior ya que pretendió la incorporación de personal académico bien calificado, que dirigiera la formación de estudiantes hacia prácticas reflexivas y críticas. Se deseaba que los planes y programas de estudio fueran permanentes y flexibles, se hablaba también de una educación de calidad. Asimismo, de fortalecer la capacidad de investigación y vincularla a la docencia, y se enfatizó una cultura de evaluación. De esta propuesta se dio paso a la creación de un conjunto de instituciones encargadas de evaluar lo educativo que se convirtieron en actores de relevancia, para la planeación y evaluación educativa¹⁶⁶. Fue en este sexenio cuando México comenzó a participar en las evaluaciones internacionales, como integrante de la OCDE (1994) por iniciativa de Salinas de Gortari en el sexenio anterior.

En palabras de Felipe Martínez Rizo (2001) en lo relativo a educación básica las cifras de cobertura y eficiencia terminal aumentaron de manera importante. Se registraron programas con financiamiento internacional y trabajos con recursos propios que cubrieron todos los estados de la República. Martínez Rizo sostiene que durante el sexenio de Ernesto Zedillo se dio una reforma curricular de la primaria, seguida por la renovación de los libros de texto gratuitos, mejorando su calidad y publicando libros en varias lenguas indígenas.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Algunos ejemplos son: Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva); los Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

¹⁶⁷ Martínez, F. (2001). *Las políticas educativas en México, antes y después del 2001*. Revista Iberoamericana de Educación (RIE-OEI), Núm. 27, septiembre-diciembre 2001. <http://www.rioei.org/rie27a02.htm> (obtenido el 15 de octubre, del 2010).

En la batalla política que enfrentaba el presidente Zedillo, Eliseo Guajardo (1998), en ese entonces titular de la Dirección de Educación Especial (DEE) culpó al Neoliberalismo¹⁶⁸. Afirmó que la necesidad de integrar a la discapacidad y otros grupos vulnerables, marginados y excluidos era por causa de este sistema económico. Esta acción fue parte de la estrategia del presidente Zedillo quien, entre otras cosas, acuñó la célebre frase de “la sana distancia” y que a finales de su administración hiciera valer con la apertura democrática hacia la alternancia en el poder.

Para finales del siglo XX, dice Kovacs, K. (1989), ante las deficiencias de los sistemas políticos de América Latina, incluido México, surgió un interés académico y político hacia una problemática en común: los momentos de transición que en la actualidad se estaban registrando en gran parte de las naciones de esta región¹⁶⁹. En este contexto se pueden explicar las expectativas que se habían alimentado entre la sociedad mexicana, para castigar en los procesos electorales del 2000 al partido hegemónico por 70 años en el poder, el PRI y preparar la llegada de la alternancia encabezada por Vicente Fox.

2.3.4. Los tiempos de la empresa y la planeación: Vicente Fox Quezada (VFQ). 2001-2006.

Al concluir el sexenio del presidente Zedillo, el que siguió se distinguió de manera particular por la intensa carga de expectativas de la sociedad mexicana que anhelaba el cambio. La transición política anunciaba una esperanza para la población: La alternancia. Fueron tiempos donde se amplió el sentido de la empresa en las instituciones públicas y desde luego del país.

México atravesaba en estos momentos por lo que se llamó la “transición a la democracia”. Fue palpable una relación entre la conclusión de los ciclos militares

¹⁶⁸ Guajardo, E. (1998) *Integración e Inclusión como una política pública Educativa en América Latina y el Caribe*. Ponencia para el IX Congreso Nacional de Padres y Organizaciones. Zacatecas. (4-7 noviembre), SEP/DEE

¹⁶⁹ Kovacs, K. (1989). Tesis de doctorado. *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. El Colegio de México. p.22.

de poder en América Latina, el surgimiento de los movimientos sociales y la transición que otros países de esta misma región experimentaron hacia la construcción de gobiernos más democráticos. Sin embargo, el arribo de la alternancia del poder con Fox resultó ser un sexenio perdido donde se desaprovechó la transición. El dato esperado era una diferencia en la forma de gobernar y de hacer democracia, pero la realidad fue muy distinta. No se confirmó.

En lugar de políticos, México estuvo gobernado por una especie de gerencias, en manos de administradores y empresarios. La presencia de la racionalidad del mercado y de la libre empresa fueron más notorias que nunca y ello trastocó de forma significativa las relaciones del Estado Gobierno con la sociedad, la escuela y la familia. En el escenario educativo, por ejemplo, se aprendió un lenguaje distinto al pensamiento pedagógico, pues se insistió de manera sistemática en la necesidad de establecer una Planeación que definiera la Visión, Misión y Valores de la escuela. Como si ésta fuera una empresa con una razón social distinta a las otras empresas (escuelas) de la zona, para garantizar su competitividad.

Fuimos testigos del surgimiento del Plan Nacional de Educación (PNE). En su primer apartado auguraba que la transición había llegado. Luego de esta alegoría del cambio, la segunda parte de PNE resaltó la reforma de la gestión del sistema educativo. El PNE institucionalizó la planeación en educación básica con sus correspondientes enfoques (prospectivo y estratégico) y el Proyecto Escolar como su instrumento. Este Plan institucionalizó también al concepto de gestión y delineó una gestión de tipo participativa que en aras de la mejora escolar y su calidad, delegaba y compartía de manera formal, tareas y responsabilidades en la comunidad educativa, la sociedad y el propio plantel educativo.

La gestión participativa se enfrentó a una realidad vertical y autoritaria tanto de la estructura de la SEP como del SNTE, lo cual implicó a la investigación tomar distancia entre el discurso y la realidad. El PNE hizo hincapié en la importancia de la Planeación Educativa y la Evaluación tanto de las instituciones como del personal docente, actor en quien se recargó gran parte de la responsabilidad de

lograr la calidad del sistema educativo. Aspecto relacionado de manera funcional e interdependiente, con lo que se llamó una gestión moderna y eficiente.

El presidente Fox mantuvo el discurso sobre la atención a los grupos vulnerables con claros intentos de reducir la inequidad existente; y sobre el impulso a la innovación y el uso de las famosas TIC's. En las asignaturas pendientes el gobierno de VFQ proclamó que darían un salto cuántico en la educación. Nunca sucedió. Desde un acto fallido se intentó incorporar a la educación básica miles de equipos multimedia rentados. En lo sucesivo se documentan una serie de acciones políticas y discursivas:

Por ejemplo, se firmó el Acuerdo para la Calidad y Equidad Educativa, 2002; se creó por decreto presidencial el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que se alineó a las formas y mecanismos de evaluación internacional que practicaba la OCDE mediante PISA. La creación del INEE se debió en parte a la presión social y de especialistas, quienes ante los malos resultados en la prueba PISA de los estudiantes mexicanos, demandaban una respuesta del gobierno Federal en materia de política educativa para enfrentar los primeros datos visibles sobre el estado que guardaba la educación en México.

Se creó el Programa de Educación Preescolar PEP 2004, donde el Enfoque por Competencias adquirió carta de naturalidad institucional para extenderlo en lo subsiguiente a los niveles de primaria y secundaria, como eje de la Política Educativa; e inició la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES), que terminó siendo Reforma de Educación Secundaria (RES) en 2006.

2.3.5. De la transformación social al plan estratégico de transformación: Felipe Calderón Hinojosa, (FCH). 2007-2012.

Una vez cimentadas las bases de una escuela *pro* empresarial, le siguió una perspectiva que consolidaría ese pensamiento positivista donde se instalan diversos indicadores y metas que requieren ser cuantificables, por definición, como medida para asegurar el logro del Programa que nos rige en la actualidad dentro de la estructura organizacional de la escuela y que tomó el nombre de

Programa Sectorial. Desde la teoría clásica de las organizaciones, la eficiencia, la eficacia, la capacidad de pronosticar y de controlar las acciones humanas, fueron ejes alrededor de los que giraron las acciones de planificación y evaluación.

El Programa Sectorial continúa con la visión del sexenio anterior, por lo menos en el discurso, para destacar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación, la innovación y la participación social. Se incorporaron al repertorio verbal de las políticas educativas, desde 1995 a la fecha, los conceptos de eficacia y eficiencia. Los resultados tras dicha implementación discontinua de seis años, se consideraron magros, incluso desde los criterios cuantitativos que han ganado terreno al carácter social, antropológico y simbólico del proceso educativo.

Por eso se implementó el Enfoque por Competencias como pilar de la Política Educativa que representa la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB-2009). El Enfoque se articuló a la influencia de importantes agencias internacionales que han permeado de forma paulatina pero de manera “eficiente” y “eficaz”, con su ideología y racionalidad instrumental a países dependientes y con un débil sistema de investigación que poco puede aportar para el desarrollo y autonomía del país.

Con base en esa racionalidad se abrió el debate en el sexenio de Calderón sobre la llamada propuesta de una norma oficial mexicana de servicios de calidad en la educación básica obligatoria (la NOM). Guevara Niebla (2010) explica que esta norma es un sistema de medición y evaluación de la eficiencia y la calidad de la escuela que se quiere imponer en el sistema de educación pública¹⁷⁰.

El problema no radica en las tareas de medir y evaluar, sino en la aplicación de criterios empresariales a la escuela y, al mismo tiempo, lograr un objetivo político. Se trata, dice Guevara Niebla (2010), de un sistema de normas y de un instrumento más del poder político que enmascara pretensiones empresariales tras la pantalla de elevar los aprendizajes y asegurar que los egresados de las escuelas sean capaces de competir con cualquiera.

¹⁷⁰ Gilberto Guevara Niebla. *La Empresa-Escuela del SNTE*. Publicado en el periódico La Jornada, jueves 3 de junio, 2010.

Para lograr esto, explica Guevara Niebla (2010), es necesario adoptar una modalidad de evaluación-gestión cuyo origen se localiza en el mundo de la empresa económica, conocido como el famoso ISO-9000: Familia de normas que apoyan la implementación y operación de sistemas con gestión de calidad eficaces¹⁷¹. La Norma Oficial Mexicana es una secuencia del estándar ISO/WA2 (directrices para la aplicación del ISO-9001:2000 en la educación) para aplicar criterios de empresa a la escuela¹⁷². Esta Norma Oficial Mexicana parece no reflejar las necesidades de un país empobrecido y con altos índices de violencia¹⁷³.

Ante estos rasgos contextuales de la dimensión nacional, una cuestión central es preguntarnos cómo el Enfoque Basado en Competencias podría ser viable en estas condiciones socioeconómicas y culturales, donde se privilegia el interés privado por encima del interés público; donde la violación a los derechos humanos y laborales es una constante que vulnera la calidad de vida y la salud mental de los habitantes, en perjuicio de la posibilidad del rediseño de las condiciones democráticas en México.

Si pensamos en el Enfoque Basado en Competencias (EBC) como ese criterio internacional para que diversos sistemas educativos se comporten de una manera cada vez más homogénea, preguntémonos y propongamos ¿Porqué no *internacionalizamos* primero la pobreza de nuestro país, el desempleo, la violencia

¹⁷¹ Se han identificado ocho elementos esenciales para lograr la gestión de calidad: a) enfoque al cliente; b) liderazgo; c) participación del personal; d) enfoque basado en procesos; e) enfoque de sistemas para la gestión; f) mejora continua; g) enfoque basado en hechos y h) relaciones mutuamente provechosas con el proveedor.

¹⁷² La NOM implica evaluar entre otros aspectos: a) la gestión y administración de recursos humanos; b) el proceso de enseñanza-aprendizaje, y c) los resultados de aprendizaje.

¹⁷³ Durante el mes de mayo, la violencia generada por la llamada lucha contra el crimen organizado y las disputas entre grupos criminales dejaron un saldo de mil 60 personas muertas, entre ellas 53 policías, y aunque el número de menores fallecidos descendió de 35 a 16, los casos de mujeres abatidas o *ejecutadas* aumentó en una tercera parte en comparación con el mes anterior, al pasar de 45 a 61 registros. (Gustavo Castillo y corresponsales. *Violencia en mayo creció 43% sobre la de 2009 y cuadruplicó la de 2007*. Periódico La Jornada. Domingo 6 de junio de 2010. p. 16.).

e inseguridad, y ya después veremos si en un contexto distinto a este, es más viable y favorable implantar e *internacionalizar* un modelo como el EBC?¹⁷⁴

El sexenio de Calderón Hinojosa, dio continuidad a la política de atención a la diversidad. Desde el 2000 a la fecha, el concepto de *integración* fue sustituido por el de *inclusión*. Pero durante el sexenio de Calderón vino a ocupar el lugar central el concepto de las *Barreras del aprendizaje*. En el discurso se dice que ninguno pretende sustituir al anterior, pero en la práctica los docentes de las Unidades de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), es corregible y debe usarse un concepto por otro.

La dimensión que media entre dichos términos está en el sentido del lugar que ocupa el sujeto con alguna necesidad educativa o barreras del aprendizaje. Se desfocaliza cada vez más al sujeto y se aspira a centrar a la comunidad, la sociedad y la cultura como agentes de atención que deben procurar la inclusión del alumno con alguna barrera. La dimensión es de tipo social y su inserción en el acompañamiento de estas personas.

Desde la racionalidad de la administración escolar clásica, la gestión fortaleció la influencia de la eficacia y la eficiencia a través del propio Programa Sectorial. El producto de este proceso fue el conocido Programa Estratégico de Transformación Escolar conocido como PETE. En el papel, el núcleo de este documento fue la autogestión. En el discurso se enfatizaron la participación social, la distribución de niveles de autoridad y de un contradictorio liderazgo compartido.

En términos formales, este tipo de rasgos que comprende la gestión escolar parecen una actitud madura. Incluso sería hasta ético pensar una escuela que se rija bajo estos constructos que se reflejarían en las prácticas docentes; de mayor flexibilidad, que atiende la diversidad y que en verdad provee herramientas para una educación para la vida. Sin embargo, sólo es una actitud aparente. Subyace

¹⁷⁴ El término *internacionalizar* se toma de la declaración del Ministro de Educación en Brasil, Cristovão Buarque, en: <http://petisme.wordpress.com/2008/01/18/declaraciones-de-chico-buarque-ministro-de-educacion-de-brasil/> (obtenido el jueves 27 de mayo, 2010).

en ella una ideología de achicamiento de la intervención del Estado, de acuerdo a los principios de Milton Freedman.

En este clima de gestión, la SEP (2009) editó y publicó un documento: “Modelo de Gestión Educativa Estratégica” que viene a ser una reedición de la propuesta que la UNESCO (2000) presentó nueve años antes con la denominación “Gestión Educativa Estratégica”. Mientras que la versión mexicana hace explícitos una serie de cambios en el mundo que influyen sobre el panorama nacional de las políticas educativas, quedan latentes muchos temas centrales como la desconfiguración social y económica de los países en el mundo y el agotamiento de la Administración Escolar Clásica, condiciones contextuales de los cuales parte la UNESCO (2000) para prefigurar lógicas y prácticas alternativas de gestión ante la crisis mundial.

Recurriendo al paradigma de la complejidad sería útil pensar que quizás no es en sí mismo ese Plan Educativo, Programa Sectorial, Modelo de gestión o como se pudiera llamar, emanado de diversas fuerzas ideológicas y del poder, el agente responsable del escaso impacto de cada una de estas políticas educativas comentadas en esta tesis.

Edgar Morín plantea que es apenas hasta entrado el siglo XX que, además de los grandes avances científicos, de la información y la revolución de la tecnología, estaríamos en condiciones de percibir el efecto negativo de haber construido nuestra noción del mundo y sus relaciones e interacción, basados en un paradigma de la simplicidad. Incapaces para incluir en el discurso, en la experiencia y en la inteligencia humana, aquellos elementos excluidos, indeterminados y que parecen desordenados¹⁷⁵. Para Morín vivimos una etapa donde prevalece la *inteligencia ciega*¹⁷⁶.

Sin embargo, queda un resquicio de lo más bueno que tiene un país. Sus maestros. A pesar de la guerra mediática y empresarial que se ha desatado hacia

¹⁷⁵ Morin, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona.

¹⁷⁶ *Ídem*.

la escuela pública y la figura del docente. Los profesionales de la educación nos presentan un afán humanista ante la vocación de poder transformar desde las aulas, lo poco que se pueda o lo histórico que se revolucione a los colectivos que piensan en una posibilidad de cambio. Si esta visión del docente mexicano pudiera fotografiarse de esta forma a nivel nacional, podríamos apreciar con mayor fuerza el pensamiento y acción del magisterio mexicano.

El relato sobre los rasgos conceptuales, políticos e ideológicos de los gobiernos en México, mediante los cuales se identificaron algunas de las acciones que en materia educativa realizaron tanto para la educación básica como la educación especial, exige una revisión con más detalle sobre el proceso histórico de esta modalidad educativa, la educación especial en México.

2.4. La Educación Especial en México.

A continuación se hará un breve recorrido de las acciones educativas en educación especial que en México se han pretendido desde el siglo XIX al XX. Donde destacan diversos momentos culturales y políticos a favor de la equidad, la igualdad de oportunidades, la integración y la inclusión educativa de los alumnos que hoy se consideran con necesidades educativas especiales.

2.4.1. Instituciones del siglo XIX: modelos de atención y sus principales características.

El sistema educativo mexicano ha experimentado diversas transformaciones administrativas, técnicas y conceptuales. Cambios que obedecen a la búsqueda de nuevas formas y estrategias para elevar la calidad de la educación en el país, así como por la influencia de otros países en materia educativa.

Los esfuerzos para mejorar la educación en México, particularmente en la educación especial, datan desde finales del siglo XIX cuando surgen las instituciones pioneras en la materia. A partir de la promulgación de la Ley General de Instrucción Pública, nació en 1867 la Escuela Nacional para Sordos. Dos años más tarde, en 1869, Gabino Barreda implementó la 2da. Ley Orgánica sobre

Educación Superior y con ella se introdujeron nuevas carreras en la educación superior, entre ellas, la carrera de profesor de instrucción de sordomudos¹⁷⁷. Fue mediante el Art. 6to. de esta Ley Orgánica que se planteó el establecimiento de la escuela de Artes y Oficios; y de la escuela para ciegos en 1870.

Con el fundamento de la filosofía *positivista* que dominó parte del XIX y que se extendió hasta casi todo el siglo XX, se inició de manera oficial la atención de *débiles mentales* con la creación de aquellas dos instituciones y además con el interés por formar nuevas profesiones especializadas en lo que denominamos educación especial.

A través de la escuela de Artes y Oficios; y la de Ciegos fueron se hizo evidente por primera vez la existencia de un *currículum paralelo* que trajo consigo formas de exclusión y segregación de los alumnos denominados en ese entonces, como *débiles mentales*. Sólo un reducido grupo de alumnos con deficiencias físicas *evidentes* –sordos y ciegos en este caso– fueron los únicos sin acceso a la educación regular. En consecuencia se generó un proceso de integración, llamémosle *accidental* de la mayoría de alumnos.

A lo largo de esta parte histórica de la educación especial, se distinguen elementos que en su conjunto son adoptados por este nivel, como parte de la relación de dependencia hacia el sistema regular. Por ejemplo en el terreno legislativo las primeras iniciativas para la escuela regular se registraron en la época del presidente Juárez y para la educación especial sucedió hasta principios del siglo XX.

2.4.2. Siglo XX: De 1900 a 1939.

Entrado el siglo XX gracias a las experiencias y avances del siglo anterior, así como por el desarrollo académico mediante la celebración de congresos y seminarios de estudio, se detectó la necesidad de una institución dedicada a niños

¹⁷⁷ Paredes, M. y Sosa, J. (1998) Revisión crítica de la historia de la educación especial en México. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM/Iztacala y UABC, pp. 3-20

deficientes y surgió la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria, Gratuita y Laica para el DF y sus territorios.

En la primera década del siglo XX fueron notorias las aportaciones de la medicina a la educación especial, así como algunos trastornos estudiados en su tiempo. Cuando en la segunda década nace la Secretaría de Educación Pública como tal, a cargo de José Vasconcelos, se dio impulso al estudio científico de la discapacidad y la incorporación de la psicometría¹⁷⁸. Esta etapa culmina con el reconocimiento de la importancia del currículum común entre la educación regular y la educación especial, para dar los primeros pasos para iniciar el recorrido de lo que más tarde sería parte de la integración educativa.

A la mitad del este siglo aproximadamente, se creó la Escuela de Formación de Maestros Especialistas que brindaba dos especialidades: Educación de débiles mentales y Educación de menores infractores. Años después se inició un fuerte proceso de capacitación y actualización docente para dotarlos de herramientas teórico-prácticas en la atención de alumnos ciegos y sordos. Además en la década de los años 50, se observó la fundación de varias Instituciones que diversificó la capacidad de atención a distintas discapacidades.¹⁷⁹ Con ello se vio nacer la Escuela Normal de Especialización que contenía en su programa seis importantes servicios: a) Talleres de corte y confección, juguetería, encuadernación y carpintería; b) Educación sensoperceptiva, educación de la atención y estimulación del desarrollo emocional; c) Estudio de la delincuencia juvenil, el retardo y deserción escolar; d) Estudio de procedimientos de selección de tratamiento médico y terapia pedagógica; e) Centro de prácticas para alumnos de la Normal de Especialización; y f) Tratamiento médico para niños anormales mentales.

¹⁷⁸ Desde este enfoque se consideró necesario educarlos por medio de maestros especializados en aulas anexas existentes en las escuelas regulares.

¹⁷⁹ El Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje; El Instituto Nacional de Foniatría; Centros de Rehabilitación No.- 2 y 8, para débiles auditivos; La Clínica de Ortolalia; La Escuela Nacional de Sordomudos; Instituto Nacional de Audición y Fonología; La Dirección General de Rehabilitación; y Los Centros de Rehabilitación en el D.F.

Para 1959 durante la gestión de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial que pertenecía a la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, encabezada por la Profesora Odalmira Mayagoita. Se encargó de brindar atención temprana a niños deficientes mentales. A partir de este proceso se diseñaron posteriormente las escuelas primarias de *perfeccionamiento*¹⁸⁰.

En 1960 en Veracruz se creó la Escuela para Niños con *Problemas de Aprendizaje*, término que se incluía por primera vez en el argot profesional de la educación especial y que se adoptaba de acuerdo a la traducción del anglicismo "*learning disabilities*". Además de ser un concepto nuevo, los *problemas de aprendizaje* se enfocaron al entrenamiento de aquellas habilidades básicas para la interacción social y no sólo de las que eran evidentes o físicas. En el plano internacional la OEA por medio del Consejo Interamericano Cultural, determinó que "*niñez y juventud inadaptada física o mentalmente impedida*" debían recibir apoyo técnico.

Los años 70 marcaron la práctica e investigación, primero porque se decretó la creación de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) Dicha Dirección tenía como propósito: "*organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y a la formación de maestros especialistas*". Y luego también por decreto, se creó el Reglamento para la Prevención de la Invalidez y Rehabilitación de Inválidos (RPIRI). Su objetivo fue "regular la prevención de la invalidez y la prestación de los servicios para la rehabilitación de éstos".¹⁸¹

¹⁸⁰ El término *perfeccionamiento*, además de definir la atención a grupos escolares conformados por niños de 1ero. y 2do. grado que obtenían puntajes muy bajos, de acuerdo a los resultados de la prueba Detroit-Engel, también se concibió como una opción para *reducir* el tono peyorativo de otros términos. En este sentido, el término *perfeccionamiento* se puede ver como un antecedente directo en la búsqueda de un lenguaje menos agresivo y que, sobre todo, atendiera la *diferencia* de la *diversidad educativa*, lo cual concluiría años más tarde mediante el consenso sobre el uso del concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE).

¹⁸¹ Galguera, I., Hinojosa, G. y Galindo, E. (1984) *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.

La mayor aportación del RPIRI quedó expresado en su art. 30: "Crear el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial que promoverá la legislación, entre otros, para la protección de inválidos; obtención de recursos; y demás estrategias enfocadas al pensamiento científico, sistemático, técnico y preocupado por la capacitación de los profesionales y personal involucrado a nivel nacional e internacional".¹⁸²

Este documento se reviste de gran valor porque construyó, primero, una visión más precisa y profesional sobre la manera de abordar este fenómeno social y de estudio científico. Y en segundo lugar, fue un antecedente fundamental para lo que más tarde sería la Ley General de Educación. Desde entonces se reconoció como una necesidad imperiosa, en la agenda educativa, la tarea de *legislar* en educación especial.

Doce años después de ser creada, la DGEE planteó las "Bases para una Política en Educación Especial". Mediante las que hizo explícito, por primera vez, el término *integración* y señaló su importancia para el desarrollo del niño.¹⁸³ Más tarde en 1984 se implantó la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (PALEM) y finalmente, en 1989 se desarrolló el Programa Nacional de Integración.¹⁸⁴

De este Programa Nacional de Integración, se desprendería la Ley General de Educación, que rige hasta la fecha, y su aportación más relevante fue el otorgarle rango jurídico normativo a la práctica de la Educación Especial. Para ese entonces, el artículo 3ro. de la Constitución había sufrido cambios y como resultado de ello, el Estado Mexicano quedó obligado a impartir educación a todos

¹⁸² *Ídem.*

¹⁸³ Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Conferencia nacional de atención educativa a menores con necesidades educativas especiales*. México: SEP/SNTE.

¹⁸⁴ Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, Sexta etapa*. México: SEP

los habitantes del territorio nacional. Se amplió su obligación para brindar educación desde el nivel preescolar hasta secundaria.

Antes de este momento, la educación especial era considerada dentro del área administrativa debido a que sólo aparecía en la Ley Orgánica de la SEP. Así la promulgación de la Ley General de Educación garantizó la aplicación oficial de la educación especial a lo largo y ancho de la República mexicana. La educación especial fue considerada entonces como educación básica en todos sus niveles.

El artículo 41 de la Ley General de Educación Especial, representó un valor de justicia social ya que por primera vez se incluyeron, en el gasto público, específicamente en el sector educación, a las personas con algún tipo de discapacidad. Asimismo el Estado, asumió la obligación de atender a la diversidad de nuestro país, y le propuso a la educación pública la creación de la escuela integradora. El artículo 41, a la letra dice:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esta integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación." (SEP, 1994)¹⁸⁵

A partir de este momento se generó la reorientación de los servicios educativos de educación especial representados en los COEC; Centros de Intervención Temprana; CECADDEE; Grupos Integrados "A" y "B"; Centros Psicopedagógicos; y C.A.S. Así como el CAPEP, para la educación preescolar.

Estos servicios conformaron los primeros programas dirigidos hacia la *integración educativa* en la década de los años 80, a través de "Las Bases para una Política

¹⁸⁵ Secretaría de Educación Pública, SEP. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa, N° 4, Unidad de servicios de apoyo a la educación regular*. México: DEE/SEP.

de Educación Especial” que emitió la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y posteriormente en los 90, mediante la Ley General de Educación. Cada uno de ellos fue gradualmente reorientado hacia servicios que dieran respuesta a las Necesidades Educativas Especiales. Dicha reorientación se aprecia en el Cuadro B.

Cuadro B. Reorientación de los servicios de educación especial

SERVICIOS ANTERIORES:	ORIENTADOS EN:
COEC (Centro de orientación, Evaluación y Canalización)	UOP (Unidades de Orientación al Público)
CIT (Centro de Intervención Temprana); Escuela de Educación Especial y CECADDEE (Centro de Capacitación de Educación Especial)	CAM (Centro de Atención Múltiple)
Unidad de Grupos Integrados A y B; Centro psicopedagógico; y CAS (Unidad de Atención de Capacidades Sobresalientes)	USAER (Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular)
CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar)	Puede o no ser reorientado. Equivale a la USAER, en el nivel preescolar.

Fuente: Elaboración propia, con base en información de SEP/SNTE, (1997). *Conferencia Nacional. Atención educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales.*

2.4.3. El cambio de paradigmas: de la asistencia social a la atención comunitaria.

Además del valor histórico que aporta esta breve cronología institucional, revisada hasta el momento, su importancia radica en que nos permite conocer el desarrollo de las ciencias de la educación y la psicología. Es fundamental señalar que la práctica profesional desplegada por medio de estas instituciones, desde 1867, estuvo enmarcada por lo que se ha denominado la visión “tradicional”.

Se caracterizó por trabajar casi de manera exclusiva bajo el paradigma *asistencial* y que a la luz de la realidad de fines del siglo XX en México, fue evidente que éste poseía un concepto *individualizado* del proceso salud-enfermedad, completamente distinto a la concepción actual de este constructo, donde tanto la salud como la enfermedad, se consideran como el resultado de la interacción e interrelación de un conjunto de factores y variables: sociales, económicos, culturales, comunitarios, culturales y hasta de corte político.¹⁸⁶

De tal forma que el trastorno o patología más que un problema del individuo, se consideran como el síntoma de las disfunciones y problemas en la estructura social de la comunidad o país. Desde el enfoque de la Reorientación Educativa se deseaba abordar a la discapacidad como una expresión social, donde el concepto de invalidez se asocia a la cultura y a las características sociales.

Tal como lo señala Ainscow (1998), que la discapacidad la ha creado la comunidad y por tanto se convierte en un problema social y no un problema individual.¹⁸⁷ En consecuencia debía ser explicado y estudiado desde una óptica social y a través del ejercicio multidisciplinario, espacio donde la segregación y la marginación no tienen justificación.

Podemos observar que en los inicios del siglo XX se dio pie a la segregación educativa, como primer indicio de *marginación* y *exclusión* social al mantener a los alumnos *diferentes* en centros especiales, con poca o nula aproximación a la currícula básica de educación regular. Esto puede deberse a la asociación de distintos factores como: a) La influencia de la filosofía positivista; b) Por la tradición, prevaleciente desde el siglo XIX de *impartición de justicia* que le era propia a la escuela; c) Por la participación e interés de la medicina y los profesionales de esta área, para atender, desde la incitativa privada, a los

¹⁸⁶ Rojas, R. (1985). *Capitalismo y enfermedad*. Folios Ediciones. México. pp. 291

¹⁸⁷ Ainscow, M. (1998). *La integración educativa en las aulas*. Mecanograma SEP/DEE. México.

“deficientes mentales”; y d) Por la influencia de la psicometría proveniente de la *escuela americana*.

Es importante considerar que la relación entre estos cuatro factores, le asignó al modelo prevaleciente de la época el nombre ya registrado en la historia de la educación especial como modelo *médico-terapéutico*. Al mismo tiempo, bajo estas influencias teóricas y filosóficas se gestó el “boom” de las pruebas psicológicas como herramientas clínicas para evaluar y medir aspectos como la inteligencia, personalidad y un conjunto de áreas del desarrollo humano que han distinguido a la psicología clásica, mismas que definirían el quehacer educativo de prácticamente todo el siglo XX en la atención de alumnos con discapacidad, mediante la escuela conductista y el análisis experimental de la conducta. Un ejemplo, queda patente en el diseño y construcción de un modelo de atención que encabezó el Centro de Educación Especial y Rehabilitación (CEER) de la ENEP Iztacala, UNAM.

La intervención de los especialistas, principalmente psicólogos, para atender a los alumnos que ahí asistían se dio con base en programas de modificación de conducta. En ese tiempo este abordaje influenció otros centros de educación especial y se extendió hacia otras instituciones. En la Universidad del Valle de México, plantel Tlalpan, se inició en 1982 el trabajo de educación especial bajo la dirección del psicólogo Eduardo Espínola Esparza quien junto con un grupo de docentes y alumnos en servicio social abordaron la problemática también desde los programas de intervención que proponía el análisis experimental de la conducta, influenciados por la experiencia del CEER-Iztacala y de autores como Emilio Ribes, Edgar Galindo, Guillermo Hinojosa e Isabel Galguera.

La historia de la educación especial nos marca de manera específica sus cambios, sus conceptos y las aportaciones de acuerdo a las condiciones sociales y científicas de cada momento. Sin embargo al término del siglo XX, la *Reorientación Educativa* vino a darle un giro significativo al concepto de educación especial. Primero, desde el respaldo jurídico que la Ley General de Educación en

1993, le otorgó a través del Art. 41; y en consecuencia para atenderla e investigarla, desde una estructura conceptual distinta, pero sobre todo, y entrando en materia, respecto a la población objetivo: los alumnos, con NEE hoy Barreras del Aprendizaje.

Para examinar parte de la relación que hay en las escuelas públicas y los equipos de educación especial que atienden a la diversidad educativa que conforman los planteles educativos, se valora pertinente observar lo que sucede en una escuela secundaria donde incide la USAER.

2.4.4. El espacio escolar: el diálogo entre la educación regular y la educación especial.

La experiencia laboral en educación especial, al intervenir en la Secundaria para Trabajadores No. 37 "Mariano Azuela" desde 2006, el equipo de la USAER 1-2 (hoy III-7) vivió junto con el personal docente la entrada en vigor de la nueva reforma educativa. En ese entonces denominada Reforma de Educación Secundaria (RES). Las expresiones verbales de los profesores manifestaban su molestia por diversas razones.

Una de ellas fue la falta de capacitación para el conocimiento y uso de los nuevos Planes y Programas. Los docentes consideraban que los libros de texto eran insuficientes, pues no abarcaba los contenidos principales de sus materias, de acuerdo a su experiencia docente. Por ello, recurrieron a libros de texto anteriores que ya habían utilizado en clase y que, desde su punto de vista, abordaban los aprendizajes que el alumno de secundaria necesitaba para su formación.

La organización de la propia escuela, no obligaba a los maestros a entregar planeación de manera formal. Cada uno hacía por su cuenta algo parecido pero para su propio conocimiento. La diversidad de las planeaciones, formas de hacerlas y su presentación era muy amplia. La nueva reforma era sólo una mención, pues no trabajaban por proyectos y no se apegaban a los Planes y

Programas de su asignatura. Seguían enseñando y trabajando como lo habían hecho antes de la RES.

Las características de la población matriculada definían a alumnos y alumnas que en su mayoría provenían de experiencias escolares de reprobación, deserción y expulsión de otros planteles escolares. Presentaban también rezago escolar y ciertas dificultades para acceder a la currícula. La diversidad educativa aquí en este plantel cobraba fuerte presencia. Ritmos y estilos de aprendizaje variados y con una tendencia hacia dificultades para la comprensión lectora, la redacción de textos breves, así como en la noción y el uso de operaciones básicas aritméticas eran algunas de los rasgos del perfil grupal de cada salón, de un total de ocho. Para el docente era común, invertir parte de su enseñanza, en revisar temas básicos de español, matemáticas y de otras asignaturas, que se suponía los alumnos ya tenían sino en dominio, por lo menos la noción del concepto y su aplicación.

Por otra parte, el tema de la disciplina ha sido una constante problemática, por la que todos los maestros expresan preocupación. Primero por el tiempo que deben dedicar a mantener cierto orden dentro del salón para poder empezar la clase. Similar a lo que reportan tanto el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (conocido por sus siglas en inglés, TALIS)¹⁸⁸.

En segundo lugar, el análisis comparado de docentes en cuatro países de América Latina, donde se aprecia el cambio de funciones que la escuela tiene, para dedicarse a tareas que le correspondían a la familia y la sociedad¹⁸⁹. Por otro parte, expresan incomodidad por la confrontación que los alumnos hacen hacia su

¹⁸⁸ Reporta que los docentes en México en la educación secundaria, entre otros datos, están destinando el 30% de su módulo a disciplinar al grupo. OCDE. (2009). *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. (por sus siglas en inglés Teaching and Learning International Survey).

¹⁸⁹ Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

papel como docentes. El reto, la oposición y desafío a la figura del maestro y maestra son frecuentes en el salón de clase.

Para la USAER fue complejo hacer la planeación desde un enfoque basado en competencias (EBC) para aquellos alumnos y alumnas que presentaran alguna barrera para el aprendizaje. En primer lugar porque la escuela no estaba planeando de esa forma. Segundo porque desde la opinión de algunos investigadores dicho enfoque incrementa la desventaja de estos alumnos¹⁹⁰.

En la práctica de educación especial, otras desventajas se relacionan con la imposibilidad para realizar adecuaciones curriculares, como estrategia para apoyar el proceso de inclusión. En su lugar quizás tendríamos que pensar ahora en las adecuaciones a los indicadores de evaluación. Sin embargo, tal propuesta contraviene al mismo EBC, pues no se vislumbra ajuste alguno ni a las competencias y ni a sus indicadores. Un ejemplo lamentable es cuando llega a la escuela la semana de aplicación de la prueba ENLACE. Tanto docente como directivos optan por retirar de las aulas a los alumnos que presentan alguna NEE con o sin discapacidad. En su defecto, les notifican a los mismos alumnos, a modo de una sugerencia, que ese día de la aplicación pueden faltar a clases.

La respuesta por la Dirección de Educación Especial fue la creación de un Marco Operativo y un Nuevo Modelo de Atención. En resumidas cuentas ambos documentos trataban de responder a las exigencias del Enfoque Basado en Competencias (EBC). Surgió así una tensión entre dichas propuestas y la falta de un diagnóstico real para diseñar un documento como este, que se distingue por su poca pertinencia y vínculo al contexto social, económico y educativo de las familias que componen y estructuran al alumnado. Entre algunas de las

¹⁹⁰ Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, 2da. edición; Vega, R. *Las “competencias educativas” y el darwinismo pedagógico*. En <http://amec.wordpress.com/docuemntos/conergencia-europa/las-comptencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagógico/> (obtenido el 2 de octubre del 2010); y Torres, J.A. (2010). *Educación por competencias, ¿lo idóneo?* Editorial Torres Asociados. México.

observaciones al Nuevo Modelo de USAER se mencionan las siguientes: (ver Cuadro C).

Cuadro C. Modelo de Atención para USAER y un análisis inicial.

Nuevo Modelo.	Observaciones.
<p>1. En la Justificación se dice que "...Educación Especial ha tenido avances significativos, pero insuficientes en sus acciones tangibles como para establecer mejoras en la situación de la vida familiar y educación de la población que enfrenta barreras del aprendizaje y la participación."</p>	<p>La reflexión y la realidad nos dicen que los problemas del Sistema Educativo no son responsabilidad directa de Educación Especial. Esas dificultades y barreras donde se origina la exclusión, la pobreza y el desempleo provienen de graves problemas políticos y económicos del país. Es asignarle tareas de más que no podrá realizar, a una instancia como USAER que sólo es de apoyo. ¿Hasta dónde Educación Especial, con CAM y USAER, puede generar mejoras en la vida familiar y educación de la población, cuando estás variables se definen por el comportamiento de indicadores de desarrollo y el modelo económico del país? ¿Qué se entiende al decir "mejoras en la vida familiar..." (dinero, alimentación, vestido, esparcimiento, comunicación, relaciones humanas, climas democráticos). Desde este panorama es muy razonable que Educación Especial no cuente con elementos o instrumentos "tangibles" como para hacer mejoras en la vida familiar de los mexicanos... Es una contradicción metodológica. ¿Qué evidencias tenemos para afirmar que si hay mejora? Y de qué tipo las quieren ¿Cuantitativas o cualitativas...?</p>
<p>2. En la etapa piloto del nuevo modelo, se resaltaba la importancia de los tres momentos que lo conformaban, para tomar en cuenta los <i>avances, limitaciones y dificultades</i> registradas en la implementación del mismo y después ajustarlo y evaluarlo.</p>	<p>La apreciación es que primero debe ser la evaluación y luego el ajuste.</p>
<p>3. El modelo piloto, como su nombre lo refería, estaba a prueba y sobre todo, se decía flexible. El "<i>Propósito</i>" del</p>	<p>Sin embargo, en el mes de junio del 2010, la dirección de la USAER notificó al equipo</p>

<p>modelo piloto era promover “la participación horizontal”</p>	<p>que no había posibilidad de modificarlo.</p>
<p>4. De acuerdo a la postura de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), se lee: “La transformación del Sistema Educativo (SE) descansa en el bienestar y desarrollo integral del niño”</p>	<p>La transformación real del SE descansa en la urgente, por ser inexistente, transformación del sistema social, económico y económico del país. Y sí, desde luego que la función y tarea social primordial es el desarrollo integral y bienestar de los chicos. La importancia de esta cuestión es que en lugar de mirar hacia los factores que están afectando a nuestro sistema educativo, se quiere obligar a mirar hacia las escuelas y los maestros como únicos y principales responsables del problema de la calidad educativa.</p>
<p>5. En el Marco Conceptual se hace “énfasis en el desarrollo de la propuesta curricular vigente... fortaleciendo el modelo de CAM y USAER; orientado hacia una nueva gestión que toma como base la planeación estratégica a través del PETE, que opera en el CAM e incide en el apoyo de USAER.”</p>	<p>Hay una diferencia sustancial cuando se desea aplicar la “nueva gestión” y su planeación estratégica ya que en el CAM sí “opera” como tal y en USAER sólo “incide”. De ahí que la flexibilidad en USAER sea particularmente necesaria a la hora de aplicar la propuesta el modelo de atención y lo que se derive de él. ¿Necesitará USAER un modelo de este tipo o requiere de otro? ¿Sí USAER sólo incide, qué impacto y beneficio traerá en nuestras prácticas docentes y profesionales? ¿Puede ser el piloto, una vía para plantear esto e ir proponiendo un modelo diferente y más acorde a nuestras necesidades y sujetos de atención? ¿Es igual la metodología de trabajo de la USAER en una primaria que en una secundaria?</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el *Modelo de Atención de Educación Especial*. SEP/DEE 2009.

El resultado de implementar este Modelo de Atención, fue un diálogo fuera de tiempo y poco entendible, entre las necesidades que planteaba la organización escolar de la secundaria y del personal docente ante la puesta en marcha de la RES-2006, con el intento de Educación Especial de adecuarse a la reforma pero

sobre todo, como una respuesta ante el cuestionamiento del sistema educativo sobre ¿qué hace y cuál es el beneficio e impacto que ha tenido USAER en las escuelas y en los alumnos que atiende?

Con todas las deficiencias que pudieran tener la Reforma de Educación Secundaria (RES) y la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), era una realidad que Educación Especial carecía de una propuesta acorde a las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que sucedían en el país dentro de la inercia globalizadora. Educación Especial fue rebasada por esta realidad y fragmentos de ella.

La respuesta fue la creación de un documento llamado Modelo de Atención que reflejó una tendencia técnico-instrumental y de control administrativo. En el terreno de lo informal de las relaciones escolares, trascendió en el ambiente de las escuelas, en pasillos y corrillos, entre los integrantes de las USAER, asesores y hasta directores de estas unidades, sobre el riesgo de la posible desaparición de USAER y con ella, toda la infraestructura económica administrativa y de recursos humanos que se vieron amenazados ante los cambios. Las evidencias, como lo describen el Cuadro C y el Anexo A, es que más allá del aprendizaje y los alumnos, exhiben una desintegración y desarticulación entre la escuela regular y USAER. Deviene fractura en la relación dialógica.

La pregunta es si en este contexto, el Modelo de Gestión y el Enfoque Basado en Competencias tienen opciones de consolidarse; si responden a las necesidades educativas de los alumnos mexicanos; si integran metodológica e ideológicamente el trabajo de las Unidades de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular (USAER); y por último si ambos tienen la capacidad de promover la integración de la diversidad social y educativa, de acuerdo al contexto del país o, al contrario, como sucede en la relación con los servicios de USAER, se irán acrecentando procesos de exclusión y marginación.

Desde este cuestionamiento se induce una aproximación a los aspectos propios de la micropolítica que se gestan en el interior de la estructura formal de la

USAER. Donde se consideran algunos indicadores de observación con base en experiencia laboral en el ámbito de la educación especial (ver Anexo A). La pretensión es tener un breve panorama de aspectos variables como son el tipo de liderazgo, las fuentes de poder, el proceso de toma de decisiones y la gestión, entre otros. Aspectos que redundan en la práctica docente de educación especial y reflexionar sobre la calidad de atención que proporcionan.

Con este panorama se puede afirmar, para dar cierre al capítulo II, que el devenir de lo técnico instrumental se agotó. Entre otras razones debido a la fragmentación que se hizo del sujeto y de la organización. Dicha fragmentación se vincula a la crisis que se vio sobre la identidad docente y el malestar que como consecuencia de esta dinámica, expresan la necesidad de recobrar la subjetividad y la acción simbólica que distingue a los sistemas que construye e integra la colectividad humana.

Pudimos apreciar cierto balance entre las acciones de un conjunto de organizaciones internacionales que por un lado pugnan por dirigir y controlar a los estados nación y por otra la respuesta a veces insuficiente de organismos como la UNESCO que a través de diversas reuniones mundiales trata de amortiguar el impacto de estas fuerzas técnico instrumentales que se autodefinen como vía única de solución a los problemas sociales y educativos del mundo.

Como se vio dichas acciones internacionales que influyen en las nacionales, se van colocando como una serie de piezas de un amplio rompecabezas, que incluso dificultan su análisis y lo complejizan.

Nos permitió rastrear cómo las políticas educativas de la actualidad y las que están por venir se contextualizan; que tienen y tendrán como antecedente esa configuración del Sistema Educativo Nacional, al menos desde la década de los ochenta.

A final de cuentas la disputa por la educación es una realidad y no sabemos hasta dónde llegará esta inercia política empresarial que busca reconfigurar la escuela

pública y quizás hasta del sindicalismo. Esta corriente del pensamiento técnico instrumental y neo-taylorista que, a pesar de su agotamiento se resiste y reordena sus acciones para renovar sus bastiones conceptuales. Se traducen en prácticas educativas como la eficiencia y la eficacia. Ambas, mecanismos de defensa que recobran el control, mediante la medición y calificación de lo educativo.

Al examinar este capítulo nos queda la incertidumbre y la duda sobre si es posible transformar el panorama educativo. En tanto permanezca la estructura hegemónica del burocratismo autoritario; que refuerza al Estado Evaluador-Auditor que delega sus obligaciones constitucionales para asumir el papel de vigilante y supervisor de los nuevos proveedores de lo que será la educación pública en México y el sindicalismo del 2012 en adelante.

Para terminar y considerando aquellos indicadores de observación que nos proporcionó el Anexo A, observamos que la realidad en educación especial en la USAER, orienta la presente tesis por la senda de la investigación cualitativa. Entre otras razones porque el paradigma positivista técnico-instrumental, en su agotamiento resulta insuficiente para explicar y problematizar las necesidades que exhibe el nivel de educación especial. Y por otro, debido a la respuesta que ofrece el paradigma socio histórico e interpretativo para problematizar, investigar y estudiar las expresiones propias de las ciencias sociales y la educación. En el siguiente capítulo nos introducimos en esta temática, que nos dará acceso a conocer sobre esta metodología. Asimismo sobre el enfoque antropológico y etnográfico que se requiere para abordar la problemática que guía el presente trabajo.

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA.

3.1. Contexto.

Como se vio en el capítulo anterior la presente investigación se contextualiza de acuerdo a la prevalencia de sistemas económicos, sociales y educativos en crisis¹⁹¹. Este panorama distingue la intervención de diversas agencias internacionales tanto en la definición de las políticas públicas y educativas en el orbe¹⁹², como en el diseño de metodologías que explican la racionalidad técnico-economicista que les da origen. Deviene problemas de investigación y procedimientos que dan respuesta a dicha racionalidad.

Con base en este contexto el presente capítulo propone que esta investigación se desarrolle bajo la guía de un paradigma interpretativo y sociohistórico, para dar una problematización propia de las ciencias sociales y la educación. De manera que desde el planteamiento de la pregunta de investigación, la estrategia, el objetivo, los supuestos y el proceso que se llevó a cabo, se rigen por la influencia de dicho paradigma.

El técnico-economicista es un paradigma que ha instalado en las normas y códigos lingüísticos de las distintas políticas y reformas educativas, conceptos como eficacia, eficiencia, calidad, gestión y competencias¹⁹³. Propone ser la guía para las escuelas públicas y los centros de formación del magisterio. Aunque dichos espacios de formación inicial muestran también un reaccionan ante lo que consideran una imposición y el regreso a posturas teóricas como el neo-

¹⁹¹ Oscar Ugarteche Galarza. *La financiarización en EU agrava el problema de la deuda*. Entrevista a Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM. Periódico La Jornada, sección Economía, jueves 4 de agosto del 2011.

¹⁹² Mancilla, M. (2005). *Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México*. En: Glazman, R. coord. (2005). Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del Personal Académico UNAM. Ed. Paideia.

¹⁹³ Kovacs, K. (1989). *Las caras de la evaluación educativa. Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. El Colegio de México. Tesis de doctorado.

conductismo¹⁹⁴. Al respecto Zemelman (1992) da una explicación sobre porqué ocurren este tipo de, llamémosle así, “defectos” en las ciencias sociales¹⁹⁵:

“...se pretende recuperar una actitud frente a la realidad que no se restrinja a una simple función cognitiva, pues colocarse ante la realidad conforma una toma de consciencia que no se reduce al esfuerzo de explicación. Con esto se plantea un desafío a la racionalidad formal de la ciencia como el neopositivismo y los diferentes tipos de estructuralismo, pues en la construcción de la relación de conocimiento se incluye tanto la función cognitiva como la conciencia en la plenitud de sus funciones gnoseológicas.”

Zemelman (1992) nos plantea aquí una acción contraria o por lo menos distinta a la reproducción social y trata de alcanzar la aprehensión de la realidad. Cuando introduce la noción del neo-positivismo, nos coloca ante una crítica de las políticas educativas que por su origen economicista y de tipo empresarial, facilitan el camino para el surgimiento del Neo-conductismo.

La objeción a ese paradigma (global) es que no responde ya a las necesidades de desarrollo de México y que afecta a los más vulnerables o desventajados. Llámense sujetos en pobreza y pobreza extrema, desempleados, analfabetos, indígenas así como a la población con alguna necesidad educativa especial y las personas con algún tipo y grado de discapacidad. En el plano de la metodología, las ciencias sociales y de la educación no han encontrado el eco suficiente desde

¹⁹⁴ En el marco del Congreso Veracruz, “Retos y perspectivas de la educación normal en el siglo XXI”, celebrado los días 22, 23 y 24 de abril de 2010, en la ciudad de Xalapa, Enríquez, un colectivo de docentes para la educación básica, directivos de escuelas normales, investigadores, especialistas en educación, estudiantes normalistas y otros profesionales interesados en el fortalecimiento de la educación normal de nuestro país, plantearon nueve puntos entre los cuales se anota la necesidad de hacer un amplio análisis y discusión docente, del actual enfoque por competencias. Luego en una *Carta Abierta*, dirigida a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), suscrita por docentes, coordinadores de Colegio, Jefes de Área y de Unidad, integrantes de Cuerpos Académicos, y representantes sindicales de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, consideran en ocho puntos las deficiencias ante la modalidad, destacando la contradicción de este enfoque por competencias que fomenta un pensamiento de tipo Neo-conductista. (Laura Poy Solano. *Rechazan normalistas la reforma curricular*. Periódico La Jornada. Miércoles 28 de abril, 2010. p.48.).

¹⁹⁵ Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Tomo II. Historia y necesidad de la utopía. Ed. Anthropos. ColMex. Capítulo IV: El método como actitud ante la realidad. p.128

ese paradigma, para diseñar problemas y vías de solución acordes a la dinámica y subjetividad sociopsicológica y cultural de los sujetos que actúan en las distintas realidades que estas ciencias pretenden aprehender.

En su caso, la educación empieza a descubrir su propio camino bajo la mirada interpretativa y sociohistórica¹⁹⁶. Mediante esta forma de pensar se plantea la posibilidad de la descripción, análisis y explicación de ciertos elementos que han permanecido ocultos y latentes pero muy vivos dentro de las organizaciones escolares: sus códigos lingüísticos, costumbres, creencias, culturas, subculturas, el ejercicio del poder, liderazgo, la toma de decisiones y el conflicto¹⁹⁷.

En particular interesa hablar sobre el impacto de la gestión, entendida como esa acción humana en el centro escolar que, derivada de la racionalidad que construye a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y el Enfoque Basado en Competencias (EBC), afecta la calidad de la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

La atención educativa a la diversidad se distingue, entre otras características por considerar la velocidad propia del desarrollo humano; diferente a las máquinas que funcionan en una empresa; muy distinto a las líneas de producción que operan sin descanso y prácticamente en segundos. El tiempo y espacio en que transcurre la lógica humana es incompatible con la lógica que posee la empresa¹⁹⁸.

Una pregunta que dirige la presente investigación es, si es posible construir una mirada alternativa sobre la gestión en la atención de las necesidades educativas

¹⁹⁶ Ramírez, I. *Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica*. Citado en Gabella, X. y Reiss, P. (2009). Seminario de Metodología de la investigación II. Instituto Superior Docente N° 803 / Ministerio de Educación / Puerto Madryn, Argentina. <http://metodologiafeyc.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/2694/orientacion-de-trabajo-n-1-diagnostico-grupal/> (obtenido el jueves 30 de junio, 2011).

¹⁹⁷ González, M.T. (2003). *Culturas y subculturas organizativas*. En *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*, Pearson-Prentice Hall, Madrid; y Jares, (1997). X. *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, Num-15, septiembre-diciembre.

¹⁹⁸ Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Ed. Mira. p.124-125.

especiales; considerando que alrededor de los constructos anteriores, están presentes las acciones de diversos agentes y factores. Entre ellos, docentes, alumnos, aspectos culturales, políticos, psicológicos y afectivos.

En este sentido se visualiza en los estratos, macro, meso y micro de las políticas, cierta probabilidad para operar en las escuelas, a través de educación especial, con un enfoque humanista, interpretativo y sociohistórico, sobre todo cuando se atienden alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial con o sin discapacidad. La intención, evitar la exclusión a la que estaba expuesta esta población¹⁹⁹.

Debe aclararse que una USAER atiende en promedio de cuatro a cinco escuelas que estén cerca de la periferia de su Sede o lugar donde opera la dirección de esta Unidad. En cada escuela se incorpora, por lo general, un docente de apoyo que asiste de lunes a viernes de las 8 a las 12:30 hrs. Es posible que sean dos docentes de apoyo en lugar de uno. Lo que depende primero de los recursos humanos con que cuenta la Unidad y en segundo lugar, de acuerdo a las necesidades de cada plantel.

Durante esa jornada, los docentes de apoyo se encargan de la identificación de los posibles alumnos con alguna NEE, para trabajar hasta donde se pueda y se lo permitan, de manera conjunta con el docente de grupo en la evaluación inicial, detección, determinación, planeación, intervención y evaluación del programa propuesto por la USAER.

Junto con las docentes de apoyo que atienden a las escuelas, se suman otras integrantes de forma itinerante a lo largo de la semana. De manera que pueden asistir una o dos veces, en ese mismo lapso, a dicha escuela y coordinar sus acciones con las maestras de apoyo para la atención de la población detectada

¹⁹⁹ SEP. (1994). *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Cuadernos de Integración Educativa No.-4*. Dirección de Educación Especial. México.

con NEE. La frecuencia de asistencia itinerante depende de las necesidades de cada escuela, así como de las prioridades administrativas y de la agenda que cada profesionista tenga programada. Este personal está compuesto por lo regular con una trabajadora social, una psicóloga y una especialista en comunicación y lenguaje.

De manera que y partiendo del conocimiento de las dificultades que implica la implementación de las Políticas Educativas, se observan una gama de respuestas y formas de adaptación y adopción de las mismas. Devienen así tanto fortalezas y debilidades de estas acciones educativas en su puesta en marcha y ello se refleja en su impacto en las modalidades de educación básica, como es la educación especial²⁰⁰.

Para la educación especial la historia de su desarrollo está marcada por la intervención de ciertos paradigmas²⁰¹. Desde el tipo asistencialista, pasando por el médico-clínico, donde despuntó con mucha fuerza el conductismo, que aportó diversas estrategias y principios desde el análisis experimental de la conducta aplicado a lo que se conoció como retardo en el desarrollo²⁰².

El constructivismo tuvo sus aportaciones y hoy se espera lo mismo del Enfoque por Competencias y del Modelo de Gestión. Debe señalarse que estos dos últimos en sí mismos, no son políticas enfocadas a la educación especial y desde el discurso oficial se espera que favorezcan a la población con NEE.

De las primeras intervenciones que hicieron las USAER en 1994, se conoce por medio de la tradición oral, lo complicado que fue para estas instancias de educación especial, integrarse a la dinámica y organización escolar de las escuelas primarias y secundarias.

²⁰⁰ Francesc, P. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Ed. Paidós.

²⁰¹ Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, Sexta etapa*. México.

²⁰² Hinojosa, G. y Galindo, E. (1984) *La enseñanza de niños impedidos*. Trillas. México.; y Ribes. I. (1975). *Técnicas de modificación de la conducta. Aplicadas al retardo en el desarrollo*. Trillas. México, DF.

Son diversos los testimonios de colegas que hablan del rechazo por parte de los directores y de algunos docentes. Un lugar común en la historia reciente de las USAER en la educación básica es la ausencia de un espacio físico determinado para estas Unidades de Apoyo que se incorporaban a los planteles.

Las y los colegas de educación especial debían trabajar debajo de algún árbol del patio o de las escaleras de la construcción del centro educativo. De esos tiempos y aquellas experiencias, hoy las USAER son reconocidas como un recurso más para mejorar la calidad de la educación básica.

Quizás uno de los puntos críticos es que a la fecha se sigue cuestionando, tanto de forma explícita como latente y entre los pasillos de las escuelas, ¿Cuál es el resultado de USAER? ¿Qué beneficios aporta la USAER al proceso formativo y de enseñanza aprendizaje?

La llegada del Enfoque por Competencias trajo consigo, no sólo la necesidad de adaptación, adopción y capacitación magisterial, sino que en el caso particular de educación especial hubo una especie de desacomodación de su estructura, función y sentido social para la educación. Desde estos puntos se hizo y se extendió una fuerte crítica a los servicios que estas instancias de apoyo brindaban a los planteles educativos.

En el momento de la investigación y al menos desde la Zona de Supervisión que abarcó este estudio, se tiene al personal que las integra, así como a sus directoras, asesoras y supervisoras en una búsqueda de acoplamiento y la necesidad de confirmar su identidad como Unidad de Apoyo a la Escuela Regular.

En este camino se ha decidido por parte de la Dirección de Educación Especial (DEE), promover la innovación en las prácticas para-docentes que realizan las USAER en las escuelas y sus funciones dentro de las primarias y secundarias atendidas. La propuesta actual bajo el Modelo de Atención en Educación Especial, entre otros puntos, es intervenir sólo en el salón de clases y ya no en el aula de apoyo que se tenía destinada para la atención de pequeños grupos de alumnos

(dos o tres) detectados con NEE, para centrarse más en la intervención en algunos grupos.

Posterior a dicho Modelo, la zona de supervisión y la dirección de USAER dieron la indicación que los maestros de apoyo (como se conocen a los docentes que permanecen de forma fija en la escuela, de lunes a viernes) tendrían una función de asesoría tanto de docentes del grupo como de los directores. En la actualidad hay reportes de algunas Unidades que ya operan de esta manera y aquellos docentes de apoyo que antes entraban al grupo para atender las NEE de algunos alumnos, explican que apoyarán al docente de grupo de forma técnica.

A la fecha se ignora qué resultado obtuvieron aquellas USAER que emprendieron las acciones de ésta, digamos, nueva función de asesoría. No obstante, esta condición expresa la dificultad a la que se enfrentó la Dirección de Educación Especial para establecer con claridad la función no sólo del docente de apoyo de la USAER en las escuelas, sino del sentido pedagógico mismo de los servicios de educación especial en la educación básica. En particular a partir de la implementación de la reforma educativa con el Enfoque Basado en Competencias. En todo caso este panorama suponía una disminución en el apoyo directo a los alumnos.

En el caso de la Unidad de Apoyo que se presenta en este estudio, también está transitando en este conflicto que representa la adaptación a las nuevas políticas educativas del país y las propias de educación especial. Hay tres ejemplos al respecto:

El primero es que debido a un proceso de rezonificación que se generó en la Dirección de Educación Especial, la Unidad cambió su denominación. La USAER I-2 se transformó en USAER III-7. La justificación que se dio sobre estos cambios que sucedieron a principios del año 2010, fue la necesidad de una mayor articulación y mejorar la comunicación interinstitucional entre la Dirección de Escuelas Primarias y Secundarias, y la Dirección de Educación Especial.

Las implicaciones fueron desde el ámbito administrativo, pues dicho cambio exigió una nueva rotulación para oficios de trabajo con los membretes de la USAER III-7 y de la nueva zona de supervisión. Por otra parte, se requirió dar aviso a los directores de las escuelas donde incide la Unidad.

El segundo ejemplo atañe a formas de organización que se han adoptado en la Dirección de Educación Especial (DEE). A finales del año 2009, la dirección de la USAER III-7 anunció que venían algunos cambios en la forma de operar de las Unidades y en la atención de los alumnos con NEE.

Fue la víspera de la entrada en vigor del modelo de atención. El cual se anunció a través de una instrucción verbal que, según se nos explicó, provenía de la DEE. Uno de los anuncios fue la rotación del personal de USAER. Eso significaba que como máximo, los docentes de apoyo que asisten de forma permanente de lunes a viernes a las escuelas, estarían en ellas sólo por dos años. No más.

La justificación era evitar, algo así como la contaminación de las relaciones humanas entre los directores y docentes del plantel atendido con los docentes de apoyo de la USAER. Vamos, para la DEE las alianzas establecidas entre directivos y docentes de apoyo de la USAER, representan un conflicto innecesario pero que muchas veces llevó a la confrontación a la Dirección de USAER contra dichas alianzas. La problemática también se observó en nuestra propia Unidad y otras Unidades que, por la relación que se tiene con ellas, se supo que sucedió de la misma forma.

La mejor salida que se encontró para solucionarlo fue la rotación del personal de apoyo, directoras y supervisoras de USAER. Aunque hasta el momento sólo se ha aplicado en las maestras de apoyo. Sin embargo, la reacción y protesta de los directores fue manifiesta, pues se oponían a esa rotación que en palabras de algunos directores evitaba la continuidad del trabajo ya realizado por el personal de USAER; en segundo lugar, por afectar los lazos de confianza y comunicación construidos entre este personal y los alumnos con y sin NEE, que tendrían que ser reconstruidos en otro plazo de tiempo; y del mismo modo con la vinculación social

y académica existente con los docentes de grupo. No obstante la petición de los directivos para no estar rotando cada dos años a dichos docentes, no tuvo respuesta favorable.

El tercer ejemplo muestra la movilidad y poca estabilidad que hay en la permanencia del personal que funge como Director. Al menos en esta USAER han ocurrido cinco cambios de directora en un lapso de ocho años, (2003 al 2011). La consecuencia directa se refleja en la forma de dirigir la Unidad. Es curioso pero así como sucede en el país cada seis años, que cada nuevo gobernante continúa pero también cambia y reinventa al país en diversos aspectos de su administración y política, algo parecido sucede con estos frecuentes cambios de Dirección.

Cada nueva directora que arriba al puesto mantiene cierta continuidad y al mismo tiempo aspira a una visión distinta a la anterior tanto en lo administrativo como en su interpretación de las políticas educativas. Propone nuevos formatos, diferentes maneras de organizar expedientes, en la forma de presentar y hasta de redactar los reportes e informes que el personal de USAER realiza desde el inicio del ciclo escolar hasta la evaluación final de su intervención en cada escuela y con cada alumno.

Algunas de las directoras asumen al pie de la letra, según su óptica, el enfoque por competencias y el modelo de gestión. También hay directoras que conociendo las políticas educativas, no las aplican o consideran que deben ser dadas a conocer en la USAER en mejor momento y se aplaza su implementación.

Esta movilidad de las Directoras de la USAER III-7 ha sido cuestionada también por los directores de las escuelas donde interviene la Unidad; por el consecuente cambio en la operación e incidencia del personal que apoya su plantel.

Desde el noción del malestar docente, debe agregarse que dicha movilidad se relaciona con problemas de salud médica que han motivado la salida o cambio de estas directoras. De las ocho directoras que han estado al frente de la USAER,

tres manifestaron durante el lapso de su dirección diversas enfermedades: una, trastornos con el hígado, la segunda, con la columna vertebral y la tercera de tipo cardíaco.

Con estos ejemplos se aprecia el impacto que ocurre en educación especial en la implementación de estrategias y acciones que parecen evidenciar una racionalidad instrumental y técnica sobre la forma de organizar los servicios de USAER.

En el fondo de estas decisiones subyace una noción de la gestión pero desde la postura de la administración escolar clásica y que hoy mediante propuestas provenientes de la UNESCO y de la pedagogía crítica, se consideran insuficientes y obsoletas para mejorar la calidad de la educación y la atención a la diversidad educativa, donde figuran los alumnos de necesidades educativas especiales.

Son esas expresiones de la gestión, concebida desde la visión taylorista o fayolista, las que están a debate²⁰³. Se intenta por ello la búsqueda de formas alternas de gestión que respondan más a la historicidad de las escuelas, su autonomía y la atención que requiere la subjetividad que representa la diversidad cultural y educativa de las escuelas de educación básica en México.

De lo anterior se plantea que el problema a resolver es:

¿Cómo incide el modelo de gestión en educación especial, la calidad de la atención de las Necesidades Educativas Especiales?

3.2. Estrategia de Investigación:

Incluye la metodología bajo el estudio etnográfico.

3.2.1. Categorías de análisis

a) Gestión

²⁰³ Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Artes Gráficas. Univalle, Cali. p.183-186

b) Calidad educativa

3.2.2. Objetivo:

Explicar cuál es la forma en que incide el modelo de gestión de educación especial, en la calidad de la atención de las NEE.

3.2.3. Supuestos:

1. Desde la desconfiguración de los sistemas educativos es posible construir acciones gestivas centradas en el sujeto, la diversidad, subjetividad y lo simbólico
2. Es posible explicar la atención a las NEE, desde paradigma interpretativo y sociocrítico, para devenir un modelo de gestión con enfoque antropológico.
3. Se vislumbra la acción del gestor educativo en la escuela para atender la diversidad y las NEE, desde lo comunicacional, recursivo y del pensamiento complejo.
4. La lógica técnico instrumental de las acciones educativas como el modelo de gestión y el enfoque por competencias, además de su incompatibilidad con la calidad de la atención de las NEE, que exige una lógica interaccionista y de valoración de la subjetividad, promueve el despropósito de la inclusión educativa: la exclusión.

3.3. Proceso

3.3.1. Instrumento:

Se diseñó una entrevista semiestructurada, que permite un análisis a profundidad a partir de las respuestas de las docentes. La guía de esta entrevista se orientó de acuerdo al siguiente guión:

1. ¿Cómo percibes la calidad educativa que ofrece la USAER en la atención de las NEE?
2. ¿Qué logros espera obtener usted en su función, en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje?
3. ¿Qué acciones pedagógicas promueve usted, desde su función, para lograr estos objetivos?
4. ¿Cómo percibe usted el beneficio e impacto del modelo de gestión que en la actualidad se implementa, en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje?
5. ¿Cuáles son los avances de la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje, desde la aplicación del Enfoque Basado en Competencias?
6. ¿Cómo se siente usted ante los resultados obtenidos hasta ahora, en su función, en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje?
7. Desde su opinión como profesional de la educación, ¿Qué aspectos deben mejorarse en el modelo de gestión que se aplica en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje?
8. En su experiencia, ¿En qué consiste la práctica del modelo de gestión en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje, que usted esté implementando con éxito?
9. Desde su opinión como profesional de la educación, ¿Qué aspectos deben mejorarse en el Enfoque Basado en Competencias que se aplica en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje?

10. Con base en su experiencia ¿Qué aspectos deben mejorarse en el modelo de gestión que se aplica en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje?
11. Si es así, ¿Qué características y principios tiene la estrategia, modelo o enfoque que usted aplica en la atención de las NEE y la eliminación de las Barreras de Aprendizaje, que usted esté implementando con éxito?

3.3.2. Población.

La entrevista se contempló para cuatro integrantes de la USAER III-7 pero como se explicará más adelante, sólo se aplicó a tres de ellas. Las personas entrevistadas son dos docentes de apoyo y una trabajadora social de esta USAER que atienden a los alumnos que presentan NEE y barreras de aprendizaje en las dos escuelas secundarias.

Una de las docentes de apoyo interviene en la secundaria diurna número 10, “Leopoldo Ayala” y la otra compañera en la secundaria para trabajadores número 37, “Mariano Azuela” La tercera compañera entrevistada es Trabajadora Social y forma parte del equipo itinerante que visita las escuelas una o dos veces por semana, tanto las dos secundarias como las dos primarias que forman parte de la atención que ofrece la USAER.

La selección de las docentes de apoyo en el nivel de secundarias, obedeció a que mi experiencia laboral en educación especial en los últimos cuatro años, como integrante de la USAER III-7, se dio en la escuela secundaria número 37. Debe explicarse que esta Unidad atiende en este momento a cuatro escuelas de educación básica. Dos primarias y dos secundarias. Son estas últimas el ámbito a estudiar.

En general se puede decir que las integrantes de la Unidad que fueron entrevistadas, son personal de reciente ingreso a la USAER III-7:

La trabajadora social tiene un año de haberse incorporado al servicio y no tenía experiencia en el campo educativo ni tampoco en educación especial. Estudio la carrera técnica de trabajo social. En lo laboral, ella proviene del ámbito empresarial privado. Su mayor acercamiento al campo educativo fue cuando trabajó para el INEA, experiencia que considera alejada del campo de educación especial. Ingresó debido a que necesitaba trabajo, después de su renuncia a la empresa, e hizo la solicitud en recursos humanos de la Dirección de Educación Especial.

La maestra de apoyo de la secundaria para trabajadores, llegó a esta USAER hace seis meses, en permuta por convenirle la zona por la cercanía a su domicilio. Tiene cinco años de experiencia de trabajo en secundaria también en USAER. Es maestra normalista de la Escuela Normal de Especialización, con especialidad en Deficiencia Mental. Una de sus observaciones es en el sentido de lo abrumador que le resulta el uso y llenado de diversos formatos que, a diferencia de la USAER de donde proviene, no se usaban al menos en tal cantidad y exigencia.

La otra compañera interviene en la escuela secundaria No. 10. Ingresó en la USAER hace tres meses, iniciando el ciclo escolar 2011. Es egresada de la Escuela Normal de Especialización, en la licenciatura en Audición y Lenguaje. Tiene experiencia en educación especial y en USAER. Proviene de los servicios educativos de Iztapalapa. Ella platica que le resulta interesante y diferente la manera en que se trabaja en esta Unidad. Sobre todo por la cantidad de formatos que debe estar llenando y reportando a la Dirección de la USAER. Explicó que en Iztapalapa hay mucho menos actividades de este tipo, administrativas. Que se enfocan más a la atención de los alumnos con NEE en las escuelas.

La colega que decidió no participar en la entrevista es psicóloga de formación. Llegó a esta USAER por permuta. Su experiencia laboral es en la S.E.P. pero en un campo diferente a educación especial ya que trabajaba en la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) que atiende las demandas de atención en este rubro, que suceden en las escuelas de educación básica.

Explicó que su motivación para solicitar su cambio a la USAER fue la necesidad de cuidados maternos y lactancia de su nuevo bebé. Ella prefirió ingresar a una USAER porque deseaba para sí misma un clima laboral de menos tensión y ansiedad como se vive en UAMASI, que no afectara la salud de su hijo. A la fecha cuenta con seis meses de haber ingresado a la USAER III-7.

Es importante aclarar que ambas secundarias están localizadas en la Delegación Benito Juárez y a continuación se aportan los datos de cada una:

Escuela Secundaria Diurna No. 10 “Leopoldo Ayala” turno matutino, se encuentra ubicada en Goya No. 34 Col. Insurgentes Mixcoac, Delegación Benito Juárez C.P. 03920.

Este plantel es considerado de alto rendimiento. Por ese criterio, selecciona a los alumnos que ingresan. Se sabe que la selección se guía por los altos promedios obtenidos por el alumno en el ciclo anterior como por los resultados de la evaluación de ingreso a la secundaria. Como dato se añade que los resultados de la evaluación de Enlace, del ciclo escolar 2011-2012, lo colocan en el lugar 15 del Distrito Federal.

La escuela es una construcción considerada patrimonio cultural de la nación; la edificación data del siglo XIX época en que funcionó como convento. Era un gran terreno que por su extensión permitió en la actualidad que se dividiera en tres partes. Dos de esos segmentos albergan hoy a otras dos escuelas primarias de turno matutino (Valentín Gómez Farías y Federico Herrera) que colindan con esta secundaria.

De acuerdo a las maestras de USAER entrevistadas, la escuela garantiza espacios para un óptimo aprendizaje, cuenta con todos los servicios públicos. Está organizada con los siguientes espacios:

Dirección escolar, Área administrativa, Aula de medios, Auditorio, Laboratorios de Ciencias, Sala de maestros, Talleres, Oficinas de contraloría, Cubículo de

orientación y trabajo social, Cubículos de prefectura, Cubículo de Educación Física, Cubículo de USAER, Biblioteca, Aula de usos Múltiples o juntas, auditorio, Bodega para material didáctico, Bodega de intendencia, Baños para alumnos y docentes, Patio escolar.

Cuenta con un edificio de dos plantas en el que están distribuidas 12 aulas, para enseñanza en el primer piso, y en la planta baja aulas para talleres y laboratorio de biología, ciencias, física, química, cooperativa, cubículo de apoyo de USAER, cubículo de educación física, taller de computación, biblioteca, dirección, subdirección y área administrativa.

El entorno donde se encuentra ubicada la escuela es de fácil acceso y céntrico, teniendo en las inmediaciones dos avenidas importantes, línea del metro, metro-bus, avenidas principales con transporte público, como microbuses y camiones colectivos. La escuela cuenta con servicio de transporte escolar.

La comunidad está beneficiada con todos los servicios públicos. Dentro de esta zona se ubican otras escuelas de nivel preescolar, primaria, secundaria y nivel superior, así como instituciones públicas como INEA, diversos comercios que cubren las necesidades de abasto de las familias. El nivel socioeconómico de la zona urbana donde se encuentra la escuela, es medio alto. Cuenta con todos los servicios incluyendo seguridad pública y privada.

La distribución de las diversas actividades escolares se planean y organizan en las diversas J.C.T, considerando las actividades cívicas y fechas nacionales, dichas actividades se llevan a cabo a lo largo del ciclo escolar y están previamente establecidas en las agendas de trabajo, así como la asignación de responsables y grupo correspondiente.

La plantilla del personal se compone por la Directora de la Escuela, la profesora Blanca Lilia Garduño y Subdirector, profesor Gustavo Hernández Rojas. 29 profesores frente a grupo, 2 profesores de red escolar, 3 profesores de apoyo en

laboratorios, 2 orientadores, 3 prefectos, una trabajadora social, un contralor, 6 secretarias, 3 Asistentes de Servicios y una conserje.

Este centro escolar atiende a alrededor de 605 alumnos, siendo 328 de sexo masculino y 277 de sexo femenino; cada grupo está integrado de 49 a 51 alumnos. Las edades fluctúan entre los doce y 15 años de edad. Del total, 22 alumnos reciben atención de educación especial por parte del equipo de la USAER III-7.

Existen 4 grupos por grado la asignación de grupo se realiza en forma colegiada tomando en cuenta las sugerencias de directora, subdirector, los profesores, orientadores y prefectos.

El nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que asisten a la institución son de nivel bajo, medio bajo, medio, y pocos alto desempeñándose como empleados o profesionistas, comerciantes, atendiendo negocio particular, comercio ambulante, en su mayoría contribuyen al gasto familiar.

El general, las maestras de USAER reportan que el nivel de escolaridad de los padres de familia es la secundaria. Algunos de preparatoria, y los menos de licenciatura, terminada y trunca, y muy pocos con estudios de postgrado.

Escuela Secundaria para Trabajadores No. 37, “Mariano Azuela”, se localiza en la colonia Nápoles en la calle de Wisconsin. A una cuadra del “Estadio Azul” de fútbol. Es una zona comercial de diversos giros y razones sociales tanto privados como públicos, pues se encuentran algunas secretarias de gobierno en esta colonia, cercanas a la escuela.

Es una zona económica media, donde prevalecen los comercios de restaurantes, diversos centros comerciales y de negocios, tiendas, museos, cines y una amplia red de transporte urbano para los colonos y población flotante. En la periferia del plantel hay diversas avenidas y ejes viales (Av. Insurgentes Sur, Eje Cinco, Eje Seis y Patriotismo).

El personal de la escuela está conformado por: Director, el profesor Ismael Antonio Zárate Carreño; Subdirectora, la profesora Eva Bailón; trabajadora social, orientador, dos prefectos, contralora, médico, conserje, dos intendentes, maestro de educación física, docente de aula de medios, tres secretarias, 17 profesores de grupo y una maestra de apoyo de la USAER III-7. El horario es de 7:30 a 12:50 hrs. de lunes a viernes.

Un dato interesante que comparte tanto la Secundaria 37 como la Secundaria 10 es la forma en que USAER llegó a ambas escuelas. Se cuenta que en el año 2006 la directora de la Unidad, en ese entonces, tuvo problemas de tipo personal con el director de la escuela primaria Federico Herrera donde intervenía la USAER.

Dicho suceso obligó a la directora y al personal de USAER a retirarse de la escuela primaria e ir, puerta por puerta, en solicitud de otro plantel de la misma zona de supervisión que nos permitiera exponerle los servicios de educación especial para poder incidir en su plantel.

Fue de esa manera que se acudió, entre otras escuelas, tanto a la Secundaria para Trabajadores No. 37 “Mariano Azuela” como a la Secundaria No. 10 “Leopoldo Ayala”. Así se inició la relación de ambos planteles con la educación especial.

Sobre la infraestructura de la Secundaria No.37 se observa un edificio de dos niveles, donde se distribuyen las aulas. En la planta baja se encuentra el patio central, los salones del tercer grado (el 3 “A” con techo de lámina de asbesto), la prefectura, orientación y trabajo social, la contraloría, el consultorio médico, dirección, dos baños para docentes y uno para alumnos varones, aula de medios, una sala de maestros que en su parte superior tiene un tapanco, espacio mínimo que comparten tanto la biblioteca de la escuela como la USAER III-7. En la planta alta, se ubican los salones de primero y segundo grados, los sanitarios para alumnas, el laboratorio, la subdirección y el área administrativa.

La escuela cuenta con ocho grupos, entre 12 y 20 alumnos cada uno, distribuidos de la siguiente forma: dos primeros (1ºA y 1ºB); tres segundos (2ºA, 2ºB Y 2ºC) y tres terceros (3ºA, 3ºB Y 3ºC). Suman un total 125 alumnos en edades que fluctúan entre los 12 y 20 años de edad; de ellos, 10 son atendidos por USAER.

Hasta el momento es la única Secundaria para Trabajadores en el Distrito Federal que cuenta con el apoyo de la USAER. En este plantel interviene sólo una maestra de apoyo, pese a las reiteradas peticiones del director de la misma, para contar con la intervención de una maestra de apoyo más, debido a las características y problemáticas que los alumnos de este centro educativo presentan. Pero no ha sido posible atender su demanda, por la falta de personal.

Al ser una Secundaria para Trabajadores, no cuenta en su programa con Talleres ni clases de educación física. Sin embargo, a los alumnos se les da la opción de asistir todos los días sábado, a las actividades programadas por el maestro de Educación Física, que se desarrollan en el Centro Deportivo Benito Juárez

Los alumnos en su mayoría comparten algunos rasgos en común: viven en familias disfuncionales, uniparentales o compuestas. Son estudiantes que fueron rechazados y expulsados de otras escuelas; o que no accedieron a ninguna de las opciones que les daba el examen para este nivel educativo. Se sabe que durante el ciclo escolar 2007-2008, hubo inscripción de alumnos y alumnas que por su elección y preferencia, optaron por su ingreso a este plantel, al terminar la primaria. Lo que hace posible cierta modificación al perfil de la matrícula por la edad de los estudiantes, que cada vez menos son quienes tienen algún tipo de empleo.

De acuerdo a las docentes de USAER, hay casos de de alumnos con problemas de drogadicción, delincuencia, bajo aprovechamiento escolar, rezago escolar y necesidad educativa especial, entre otras. En ese sentido consideran que la escuela muestra cierto grado de prácticas inclusivas, ya que dichos alumnos si son aceptados por considerarse población en estado de vulnerabilidad.

Los jóvenes que aquí asisten en su mayoría vienen de Colonias con alto índice de marginación, inseguridad y con problemas de adicciones (El Pirul, Barrio Norte, Jalalpa, y El Cuernito). Las Barreras para el Aprendizaje y la Participación que presenta esta población de alumnos ha sido una de las principales causas de la deserción escolar en otras escuelas, por lo que se considera necesaria la atención de USAER.

3.3.3. Procedimiento.

Se realizó una investigación de tipo cualitativa. Parte desde la perspectiva cultural, de corte etnográfico. Es un estudio descriptivo y explicativo; transversal y no probabilístico. Por lo tanto no hay muestreo. La población entrevistada labora en la Unidad de Servicios y Apoyo a la Escuela Regular, USAER III-7 y representa el estudio de caso.

Se inscribe dentro de las principales tradiciones en la investigación cualitativa. Donde localizamos a los estudios etnográficos, estudios de casos, la etnometodología y otras vertientes que lindan su aproximación metodológica con lo que se presenta en esta investigación²⁰⁴. Se cree pertinente hacer una breve mención de ellas por este acercamiento mutuo.

Una de esas tradiciones es la investigación narrativo-biográfica, que entre otros atributos “recobra el protagonismo” del ser humano como respuesta al olvido del sujeto que promueve la ciencia positivista²⁰⁵. Se recobra la subjetividad a través de las construcciones y re-construcciones que hacemos los seres humanos, en

²⁰⁴ Paz, E. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mc.Graw Hill, España. p. 145. El autor agrega además dentro de las principales tradiciones: Biografías/Historias de vida; Teoría Fundamentada; Estudio fenomenológico; Fenomenografía; Investigación acción; e Investigación evaluativa.

²⁰⁵ Pujadas (1992). Citado en Paz, E. (2010). *Op.Cit.* p.146

particular, alumnos y docentes, sobre lo que experimentamos en el mundo y en la escuela.²⁰⁶

Por su parte los estudios fenomenológicos, se ocupan por aquellos “aspectos esenciales” de ciertas experiencias y la conciencia. Se enfoca, de nuevo, en la subjetividad de los actores para “descubrir lo que subyace” debajo de las formas y estructuras convencionales donde la gente interactúa. Este tipo de estudio utiliza la entrevista a profundidad²⁰⁷. En el ámbito educativo permite detectar los “significados” que las personas le dan a sus experiencias como integrantes de alguna institución²⁰⁸.

La investigación corresponde a un estudio etnográfico porque aspira a conocer de manera profunda el acontecer de la organización escolar en el ámbito de la educación especial en la USAER III-7. Registrando tanto el contexto y haciendo énfasis en las interpretaciones que den explicación en voz de quienes conforman la USAER mediante sus expresiones verbales y lingüísticas que se dan en la vida cotidiana de la interacción escolar.

Es a través de esta relación dialógica que induce la entrevista, donde se vislumbra la posibilidad de descubrir aquellos elementos de la experiencia escolar y profesional que se mantienen ocultos en la práctica social y educativa. La etnografía entendida como “descripción de un grupo humano” exige introducirse en el objeto de estudio como un requisito para develar ciertos datos e interpretar

²⁰⁶ Paz, E. (2010). *Op.Cit.* p.147

²⁰⁷ Díaz, A. (1991). *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos.* Revista TRAMAS 3, Subjetividad y procesos sociales. Diciembre. UAM-Xochimilco. México. pp. 161-178.

²⁰⁸ *Ibíd.* p.151 y 152

los resultados desde lo cultural²⁰⁹. A partir de la percepción, la significación y opinión de los sujetos²¹⁰.

En particular la etnografía educativa ha conformado un “cuerpo de conocimientos” convenientes para el estudio de los escenarios educativos y sociales. Propicia la indagación y representa una forma de investigación alternativa de la vida cotidiana de las escuelas que conduce hacia la comprensión e “interpretación de los fenómenos educativos”, en relación con las perspectivas de los distintos actores que intervienen²¹¹.

“La etnografía, con su inherente sensibilidad hacia las personas, la cultura y el contexto y a partir de su concepción global de la escuela y la comunidad, permite analizar las fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales que influyen en la educación y potenciar la mejora de la institución y sus procesos”²¹²

De acuerdo a las modalidades que derivan de la etnografía se puede afirmar que el presente trabajo convive con tres de ellas: la clásica, crítica e interpretativa. En la primera se llevan a cabo “descripciones comprensivas” de las “elaboraciones culturales” que emiten las personas desde su propia experiencia. Aquí se trabaja con una o varias personas que comparten pautas comunes de un grupo específico. Se aplica la entrevista a profundidad²¹³.

En la segunda (la etnografía crítica), piensa “inevitable la participación del investigador y su influencia a través de sus textos y sus construcciones.” Es también parte de la etnografía interpretativa porque el investigador genera

²⁰⁹ Nieto, J.M. *Perspectivas teóricas de la organización escolar*. En González, M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Pearson Prentice. Madrid. p. 14 y 15.

²¹⁰ Paz, E. (2010). *Op.Cit.* p.158

²¹¹ Zaharlic, (1992). En Paz, E. (2010) p.155

²¹² *Idem.* p.159

²¹³ Jardón, W.S. (2005). *La entrevista a profundidad en la investigación educativa*. Revista Desarrollo Académico, UPN. Vol. 13, Num.34, p. 8-13.

“inferencias e implicaciones” sobre los comportamientos que se mantienen latentes e invisibles y que, por lo tanto, requieren ser revelados como significados explícitos dentro del contexto cultural²¹⁴

Partiendo del estudio de caso, sabemos que es un “método de investigación para el análisis de la realidad social”. En la investigación cualitativa es preciso distinguir su “adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa”²¹⁵

Según su esquema, el estudio de caso invita al investigador a promover y mantener un clima de confianza y buenas relaciones humanas (respeto, colaboración, honestidad y diálogo) tanto con la directora de la USAER como con las compañeras que conforman el equipo paradocente y docentes de apoyo.

Esta estrategia, con el propósito de participar en la Junta de Consejo Técnico Consultivo (JCTC) que se celebra de manera mensual y en la Junta Técnico Operativa (JTO) que se verifica todos los jueves, en la sede de la UASAER III-7 (Calle Moras 614, col. Del Valle). Desde esos espacios se planea realizar la observación y las entrevistas con base en guión establecido (Instrumento que se mostró en el apartado 3.3.1.), de forma grupal, llevando un registro anecdótico de las observaciones y entrevistas realizadas tanto en las escuelas como en las JCTC y JTO mediante.

Las entrevistas individuales se registraron por medio de una grabadora de audio, con base en el mismo guión. Estas entrevistas se realizaron al término de la jornada laboral, en la misma escuela donde inciden las compañeras de USAER. Con un tiempo aproximado de 30 minutos que fue el lapso que las compañeras pudieron conceder a esta investigación. Al término de la grabación se analizaron los registros de audio.

²¹⁴ Colás, (1997). Citado en Paz, E. (2010). *Op.Cit.* p.160-161

²¹⁵ Paz, E. (2010). *Op.Cit.* p.174

Para dicho análisis, una vez concluidas la grabación de las tres entrevistas, cada una de ellas se transcribió en su totalidad y se pasó a formato Word de la computadora. Una vez con la transcripción se leyó y revisó cada una de ellas y se identificaron los conceptos, frases y narraciones que se vinculaban a las categorías de análisis, mediante el subrayado de las palabras u oraciones correspondientes.

Este vínculo se reforzó con el apoyo de los distintos indicadores de cada categoría. De manera que al final de la lectura se resaltaron, con algún color en particular, en cada entrevista ya impresa, los elementos tanto explícitos como implícitos relacionados con estas categorías e indicadores.

Esta acción permitió empezar una redacción para esbozar los primeros resultados cuantitativos y cualitativos de las expresiones verbales de las compañeras de USAER e ir agrupando cada una de las categorías con sus indicadores. Una vez con esta redacción preliminar fue posible localizar aquellos conceptos e ideas en que las colegas coincidían y en cuáles diferían.

Ello arrojó otro documento comparativo a partir de esas coincidencias y diferencias. Surgió así una primera visión impresa sobre la cantidad y porcentajes en que las palabras de las compañeras entrevistadas reflejaban lazos comunes en una u otra categoría de análisis.

Con estos documentos se construyeron los primeros resultados cuantitativos que derivaron en un análisis por escrito de tipo cualitativo, de cada categoría y sus indicadores. El reporte cualitativo se realizó con base en la integración de los elementos teóricos, conceptuales y metodológicos vertidos en esta tesis y su articulación con las narraciones que, de manera tanto manifiesta como latente, expusieron las entrevistadas. A partir de estos datos y su análisis, se conformó el capítulo IV, con su redacción para cada grupo de categoría e indicadores y sus gráficas correspondientes.

En relación al estudio de caso que aquí se presenta tiene las siguientes características: Por su extensión de tiempo se considera corto, ya que las entrevistas, observaciones y su análisis se hicieron en un periodo de tres meses, entre el mes de octubre y diciembre del 2011. Fue de carácter reflexivo, ya que integró la información para su análisis e interpretación y la propuesta de posibles soluciones. El estudio de caso trabaja ya con resultados que ha obtenido la USAER a lo largo de su intervención en las escuelas primarias y secundarias donde incide. Eso tratará de recabar la entrevista en función de lo que perciban las personas entrevistadas.

Por el nivel jerárquico involucrado, el estudio es a nivel operativo pues presenta una situación problemática que afecta a los docentes de apoyo y una trabajadora social, integrante del equipo itinerante de la USAER. Por su impacto en la gestión, se considera que su efecto sobre la calidad de atención de las necesidades educativas especiales, orienta el estudio hacia un área en específico de la organización²¹⁶.

Junto con la entrevista se realizaron actividades de observación en las dos escuelas secundarias, para conocer las características de ambos ámbitos. Se observaron tres aspectos generales, que se integraron como ejes de discusión en el capítulo de resultados y análisis de datos: a) La práctica de las docentes de apoyo cotidiana en la atención que brindan a los alumnos, aspectos contextuales y demográficos de los estudiantes; b) El estilo de relación y comunicación con los docentes de grupo y/o directores; c) Las relaciones entre ellas como compañeras de la USAER. La observación se hizo también en el ámbito de la Junta de Consejo Técnico Consultivo (JCTC) y la Junta Técnico Operativa (JTO).

A través de esta técnica se recabó, tanto en el ámbito escolar como en de las JCTC, aspectos contextuales donde destacan ejes de discusión adicionales, como los datos demográficos de los alumnos que a ahí asisten, así como la detección,

²¹⁶ Álvarez, I. (2005). Coordinador. *Los Estudios de Caso como Estrategia para la Formación en Gestión. Experiencias del Sector Educativo*. Ediciones Taller Abierto. México. p. 61-62

en lo posible, de los estilos de liderazgo, toma de decisiones y el ejercicio del poder, en la atención de las NEE y barreras del aprendizaje.

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas con dos maestras de apoyo y la trabajadora social, integrantes de la USAER III-7. Se presenta un análisis tanto de tipo cuantitativo como cualitativo de los datos. Fue desde la interacción comunicativa y verbal, a través de la entrevista a profundidad, que con sus dichos, definiciones y conceptos se posibilitó el análisis con base en dos categorías: Calidad Educativa y Gestión.

En el caso de la Calidad Educativa, estuvo compuesta por los siguientes indicadores: Eficacia, eficiencia, pertinencia, relevancia y adaptabilidad. A continuación se definen de la siguiente forma.

Categoría: Calidad educativa.

La calidad educativa se entiende “como la cualidad resultante de las múltiples relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos del sistema educativo”.²¹⁷

Eficacia:

“Tratándose de alumnos con necesidades educativas especiales, obviamente nos estamos refiriendo al propósito de que estos niños alcancen los objetivos que, de acuerdo a los especialistas, cada uno de ellos puede lograr, que desarrollen el potencial de que son capaces en el momento por el que están pasando en un ciclo escolar determinado”²¹⁸

En la gráfica 1 se aprecia que el 100% de las entrevistadas asocia la calidad de la atención de las Necesidades Educativas Especiales y la Barreras de Aprendizaje

²¹⁷ INEE (2010). *El derecho a la educación. Informe 2009*. México. p.31

²¹⁸ Schmelkes, S. (2000). *Calidad educativa e integración*. En SEP (2000). Integración Educativa. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos Uno y Dos. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México, D.F. p.128

(NEE/BA) con una serie de productos que el docente de USAER debe entregar a la autoridades (Director, Supervisión y DEE). Dichos productos se identifican como la elaboración de reportes, informes, estadísticas que se plasman en diversos formatos.

La función de estos productos es, entre otras, indicar si el docente de USAER está cumpliendo su trabajo. Se puede decir que la visión instrumental domina en las prácticas educativas de USAER, en la atención de los alumnos con NEE/BA. Las entrevistadas señalan que estas actividades demeritan la atención de las NEE/BA, pues absorben tiempo que podrían dedicar a los alumnos y maestros de grupo.

La noción de eficacia que aplica la USAER en la calidad de atención de las NEE/BA, confirma una práctica educativa y de apoyo que parte de una racionalidad de tipo técnica-instrumental en los servicios que ofrece la Unidad. Lejos de favorecer la inclusión de los alumnos, está favoreciendo la exclusión que va en contra al propósito de educación especial.

Subyace en estas prácticas un ejercicio de los postulados de la Administración Escolar Clásica (AEC), donde el control de las acciones del trabajador y el pronóstico de su futuro comportamiento es un eje central de las organizaciones escolares y de apoyo. Por ejemplo, las calificaciones y las estadísticas que se le exigen al personal de la USAER mensual y bimestrales, junto con los reportes finales. Este tipo de prácticas requieren del tiempo que equipo de USAER podría destinar a la atención de los alumnos que así lo requieren.

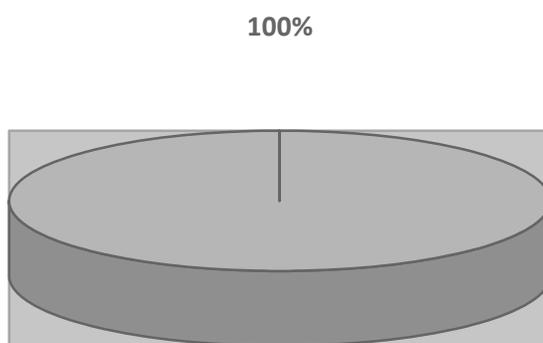
Estas acciones se observan con mayor frecuencia en la Escuela Secundaria No.-10, donde hay mecanismos de selección de los alumnos que habrán de ingresar al plantel. Situación que conduce a cuestionar el papel que tiene Educación Especial, a través de USAER, para promover la inclusión educativa en este centro escolar que se distingue por su Alto Rendimiento y sus prácticas excluyentes.

Mantener el estatus de Alto Rendimiento se hace a costa de la marginación de la diversidad educativa y la discapacidad. No se aceptan alumnos con estas características.

En este contexto se aprecia cómo desde la visión clásica y tecnocrática de la administración escolar, la eficacia motiva el control de las acciones docentes y exige una serie de evidencias del trabajo de educación especial.

El trabajo de USAER en pro de la inclusión en este plantel se reduce a la atención tanto de casos que reportan los docentes como problemas de conducta y los de tipo emergente que se relacionan con la violencia dentro del salón entre alumnos, o el desafío y reto de los estudiantes hacia profesores y autoridades educativas.

Gráfica 1. Eficacia.



Habría que estudiar hasta dónde la constricción del espacio en los salones de clase, debido a la saturación de alumnos, se relaciona con esas manifestaciones de violencia y bullying. Mientras tanto la eficacia propia de la escuela se sostiene en su Alto Rendimiento y la posible existencia de alumnos considerados con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Alumnos a quienes USAER no atiende de forma directa. Sólo detecta y canaliza a instancias específicas de Dirección de Educación Especial.

Pertinencia:

El indicador pertinencia “remite a la necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad. La pertinencia, en coherencia con un enfoque de derechos, significa que el centro de la educación es el estudiante, por lo que es ineludible considerar su propia idiosincrasia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.”²¹⁹

La Gráfica 3 nos muestra que 100% considera que hay poca correspondencia entre la aportación del Enfoque Basado en Competencias (EBC) y la calidad de atención a las NEE/BA. Reconocen las diferencias en la aplicación, conceptualización e impacto del EBC, tanto en el ámbito de los alumnos con NEE/BA de educación primaria como de secundaria.

Los maestros de ambas escuelas secundarias no están planeando por competencias. En particular en la Secundaria No.-37 manifestó en 2009 un fuerte rechazo al enfoque basado en competencias por la inadecuación de contenidos y el uso de libros insuficientes en la temática de cada asignatura.

No sólo se aprecia la diversidad educativa, sino también la heterogeneidad que hay entre ambas secundarias. Mientras una muestra mayores prácticas de exclusión y promueve su estatus de Alto Rendimiento, la otra da acceso a todo alumno que, con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, así lo solicite.

A partir del indicador pertinencia se observa un amplio grado de diferencia de organización a organización. Con base en los resultados, se asume que las

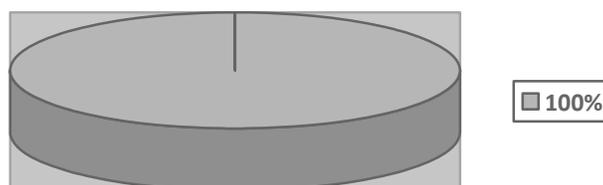
²¹⁹ OREALC/UNESCO. (2007). *El Derecho a una educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol. 5, Núm. 3. p. 17

variables de edad (entre los 12 y 15 años de edad) y el desarrollo socioafectivo (propio de la adolescencia) que manifiestan los estudiantes de escuelas secundarias modifican el tipo de atención que reciben los alumnos.

Debido a estas variables el apoyo que brinda la USAER, se dirige más a la atención de problemáticas conductuales y emocionales, como el desafío y oposición de los alumnos; la presencia de Bullying, la reprobación, depresión, dislexia y adicciones. A estos casos se adicionan los alumnos con discapacidad como sordera, ciegos y autistas. La primera cuestión es responder si la USAER tiene la capacidad académica y profesional para atender dichas problemáticas; así como el papel de la escuela en la atención de estos conflictos pedagógicos que le presenta la cotidianidad de la diversidad educativa.

Por un lado se observa que los docentes de grupo mantienen sus prácticas educativas tradicionales y con resistencia hacia la planeación e implementación de actividades educativas con base en el enfoque por competencias. Mientras que en los propios docentes de USAER se detecta una pobre conceptualización hacia el enfoque.

Gráfica 2. Pertinencia



La otra pregunta es si desde la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y el enfoque basado por competencias, se da respuesta pertinente a la diversidad de

estratos sociales, culturas, discapacidades e intereses de los alumnos. ¿Será que ambas políticas sólo sean pertinentes sólo para ciertos alumnos o aquellos que poseen mayores capacidades?

Qué tan pertinente es esta educación, cuando se registra que cuando llega la semana de aplicación de la polémica prueba ENLACE, a los alumnos con NEE o alguna discapacidad que atiende USAER, se les cambia de salón para no afectar al docente o se les sugiere desde un día anterior, que pueden faltar a clases.

Dichas experiencias y prácticas educativas se vierten y discuten en las distintas Juntas de Consejo Técnico de la USAER. Se supone en lo formal que los acuerdos, comentarios y sugerencias que se toman en colegiado en este espacio son analizadas después, por los diferentes asesores y supervisores de zona. Hasta el momento no hay cambios en la poca pertinencia educativa y las prácticas de exclusión.

Relevancia:

La relevancia se considera como “La respuesta que debe dar la educación y la escuela con base en las necesidades e intereses presentes de los alumnos y las que tendrá cuando sea adulto y se desempeñe socialmente”²²⁰

La Gráfica 4 refleja que el 100% coincide con la poca relevancia e impacto que ha tenido el enfoque basado en competencias sobre la calidad de atención de las NEE/BA. A pesar de ser una de las políticas educativas que se implementó desde el 2006 en secundarias y en 2009 con la Reforma Integral de Educación Básica. Las afirmaciones de las maestra entrevistadas indican de manera explícita que siguen realizando las prácticas de apoyo a los alumnos NEE/BA que tenían de manera previa a esta política educativa.

En este enfoque es notoria esa racionalidad que permea a educación especial. Donde se resalta la mercantilización del proceso educativo y la cosificación del

²²⁰ Schmelkes, S. (2000). *Op.Cit.* p.128

sujeto como características o síntomas. Ello se relaciona con la calidad en la atención de las NEE/BA, por los escasos resultados que se obtiene en educación especial desde este enfoque. Ya que se registran indicadores de exclusión como son la reprobación y la expulsión de los alumnos con o sin NEE/BA. Debido a la dificultad que encuentran los docentes de grupo para hacer las adecuaciones a sus planeaciones que respondan a las necesidades de ciertos alumnos y por la tendencia a centrar más su acción pedagógica en la obtención de calificaciones, que en el proceso individual de cada sujeto.

Se sabe que no es el sujeto quien abandona la escuela ni deserta de ella. Primero porque no es un militar que deja al ejército; y en segundo lugar, porque en realidad es el sistema educativo, que junto con su racionalidad tecnocrática y la derivación de prácticas, quien en verdad abandona a los chicos y deserta de su obligación constitucional.

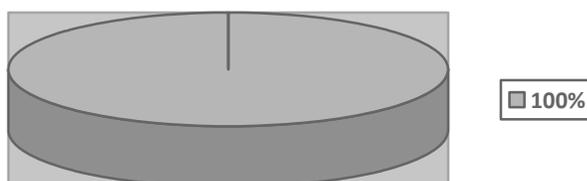
Mediante este tipo de políticas educativas que se implementan de forma universal en el sistema educativo por encima de las necesidades educativas de los alumnos, de la diversidad educativa y la heterogeneidad de cultura y subculturas que expresan las escuelas, en lugar de reforzar la inclusión y la calidad educativa se eleva la exclusión.

No así en las escuelas primarias donde, en voz de las entrevistadas, se pueden obtener algunos resultados desde el EBC. Aquí la eficacia de USAER se asocia en su opinión con tres aspectos: Primero por que los alumnos logran adquirir los contenidos con base en las adecuaciones de los planes y programas; en segundo lugar, debido a la capacidad de los niños para obedecer y a su disposición para aprender; y en tercer lugar, por el dominio que tienen las integrantes de USAER sobre los contenidos y planes y programas de educación primaria.

En este sentido habría que reflexionar sobre la intervención diferenciada que USAER tendría que estar haciendo en función de esta diversidad educativa, dada por el contexto y ámbito educativo. La metodología de intervención requiere de adecuaciones para atender a los alumnos que asisten a las escuelas secundarias

donde las acciones, estrategias y las características de la población (por su edad y desarrollo psico-afectivo) marcan una diferencia que requiere un tipo de intervención distinto al que se proporciona en las escuelas primarias.

Gráfica 3. Relevancia.



Se confirma así la noción de la escuela incompleta y la presencia olvidada del conflicto. Realidades de la escuela cotidiana que no encuentran eco en la estructura formal de la educación básica ni de educación especial; que cuando se escuchan en el ámbito de especial parece no tener el poder suficiente para iniciar algún proceso de cambio o por lo menos de prácticas alternativas para hacer más relevante la educación.

Eficiencia:

Siendo éste un indicador que está en función del logro de los tres anteriores, se puede definir “con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, y los modelos de gestión institucional y de los recursos. ...no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas”.²²¹

²²¹ OREALC/UNESCO. (2007). *El Derecho a una educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol. 5, Núm. 3. p. 19

En la Gráfica 4 se observa que el 66.6% percibe una eficiencia reducida por la insuficiencia de recursos para ofrecer calidad en la atención a las NEE/BA. Por un lado el 33.3% menciona el poco tiempo que disponen en el horario de 8 a 12:30 hrs. El otro, 33.3% opina que en la USAER hay falta de personal o está incompleto. Recordemos que de manera ideal los equipos de USAER deben estar formados entre 13 especialistas.

Las entrevistas arrojan que la carencia de personal reduce hasta 10 ó 9 el número de integrantes. Característica que merma la operatividad de la unidad y su eficacia ya que las personas de dicho servicio necesitan cubrir y hacer algunas de las funciones y actividades del personal faltante, en el mismo periodo de tiempo, sin dejar de hacer las propias.

Resulta paradójico que desde el discurso de USAER y la inclusión educativa se invite a dotar de recursos extras o adicionales tanto en el salón de clases como el apoyo adicional de USAER, para atender las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras de Aprendizaje (NEE/BA), cuando lo que hay es carencia de ellos. La recomendación institucional es agotar los recursos disponibles por el docente de grupo en el salón de clases. A esto se suma la intervención de USAER como un recurso más con el que cuenta el alumno y el docente. No obstante los resultados indican que un rasgo en la organización de este servicio de apoyo es la falta de recursos humanos y de tiempo. Situación que limita el aprovechamiento del capital cultural y profesional en la atención de las NEE/BA.

En el caso del tiempo es notorio que cuando USAER interviene en escuelas secundarias, su jornada laboral inicia después y concluye antes que el horario de la propia escuela. Esta diferencia de tiempo les hace falta a las docentes de apoyo y el equipo para-docente para brindar la atención y dedicarse a la elaboración de reportes y llenado de formatos. La carencia de tiempo obliga también a dejar pendiente para después dicha elaboración, que repercute en llamadas de atención y la extensión de oficios por incumplimiento. Ante esta insuficiencia ¿cuál es la calidad de atención que brinda la Unidad si desde la teoría la dimensión de la

eficiencia, busca el mejor aprovechamiento de los recursos y éstos en la realidad son insuficientes?

En esta dimensión de la eficiencia, los hallazgos nos indican, al momento de la entrevista, que todas las compañeras que fueron entrevistadas, tienen poco tiempo de haber ingresado a la USAER. Lo que se traduce en una movilidad permanente en el interior de los equipos de USAER. Esta característica se da como resultado del trámite que realiza el personal para obtener Cambios o permutas.

Se encontró que dicha movilidad se presenta también en las directoras. Genera una variabilidad en la permanencia del personal que tiene esta función. Al menos en esta USAER han ocurrido cinco cambios de directora en un lapso de ocho años, (2003 al 2011). La consecuencia directa se refleja en la forma de dirigir la Unidad. Es curioso pero así como sucede en el país cada seis años, que cada nuevo gobernante continúa acciones y políticas anteriores, también cambia y reinventa al país en diversos aspectos de su administración. Algo parecido sucede con estos frecuentes cambios de Dirección.

Cada nueva directora que arriba al puesto mantiene cierta continuidad y al mismo tiempo aspira a una visión distinta a la anterior tanto en lo administrativo como en su interpretación de las políticas educativas. Propone nuevos formatos, diferentes maneras de organizar expedientes, en la forma de presentar y hasta de redactar los reportes e informes que el personal de USAER realiza desde el inicio del ciclo escolar hasta la evaluación final de su intervención en cada escuela y con cada alumno.

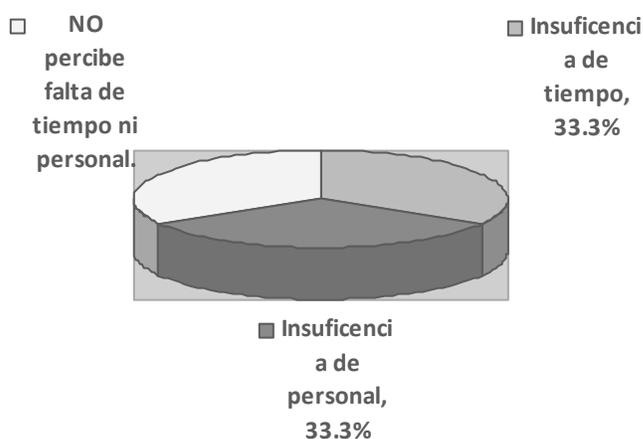
Algunas de las directoras asumen al pie de la letra, según su óptica, el enfoque por competencias y el modelo de gestión. También hay directoras que conociendo las políticas educativas, no las aplican o consideran que deben ser dadas a conocer en la USAER en mejor momento y se aplaza su implementación. Las implicaciones que conlleva el constante cambio de directoras en la USAER estudiada obstaculizan el establecimiento de un estilo de dirección y liderazgo.

La corta permanencia de las directoras en el puesto acarrea además una serie de alteraciones y a posteriores ajustes a la organización en su precaria estabilidad. Por ejemplo, esta movilidad de las Directoras de la USAER III-7 ha sido cuestionada también por los directores de las escuelas donde interviene la Unidad; por el consecuente cambio en la operación e incidencia del personal que apoya su plantel.

Situación que en opinión de los directores afecta de forma negativa la interacción entre el personal de USAER y el docente, los alumnos y directivos. En particular porque fractura los procesos comunicacionales y pedagógicos establecidos por el personal en función de las necesidades, contexto y problemáticas presentes en la atención con los alumnos, los docentes, personal administrativo y directivos.

Estos hallazgos permiten apreciar el impacto de variables de permanencia, tiempo y experiencia laboral por parte del personal y directoras. Variables que alteran la calidad en la atención de la diversidad educativa en educación especial. Debido a la implementación de estrategias y acciones que parecen evidenciar una racionalidad instrumental y técnica sobre la forma de organizar los servicios de USAER.

Gráfica 4. Eficiencia.



En el fondo de estas decisiones subyace una noción de la gestión clásica, que hoy mediante propuestas provenientes de la UNESCO y de la pedagogía crítica, se consideran insuficientes y obsoletas para mejorar la calidad de la educación y la atención a la diversidad educativa, donde figuran los alumnos de necesidades educativas especiales. Una gestión a debate concebida desde la visión taylorista o fayolista. Se intenta por ello la búsqueda de formas alternas de gestión que respondan más a la historicidad de las escuelas, su autonomía y la atención que requiere la subjetividad que representa la diversidad cultural y educativa de las escuelas de educación básica en México.

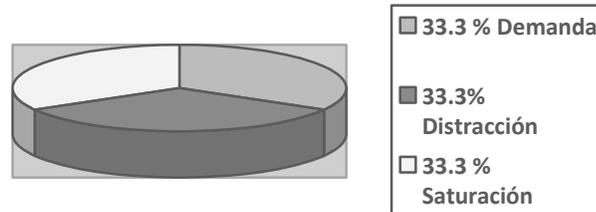
Adaptabilidad:

Este indicador hace alusión a que “las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño... revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualquier condición que la escuela hubiera previsto para ellos”²²²

En la Gráfica 5, el 100% de las respuestas destaca la dificultad para trabajar en el salón de clases con alumnos de NEE/BA, tal y como lo marca la norma y los lineamientos de USAER. Esta dificultad la explican de acuerdo a los siguientes factores: El 33.3% opina que esta dificultad se asocia a la demanda que hacen los alumnos en el salón, para ser atendidos como se hace con los alumnos NEE/BA cuando USAER interviene dentro del aula; otro 33.3.% se refiere a la distracción de los alumnos regulares debido al material didáctico y/o actividades que utiliza USAER; y el 33.3% restante habla de la saturación de alumnos en los grupos, situación que impide el desplazamiento dentro del espacio áulico, tanto del docente USAER como del alumno NEE, para llevar a cabo la intervención y actividades.

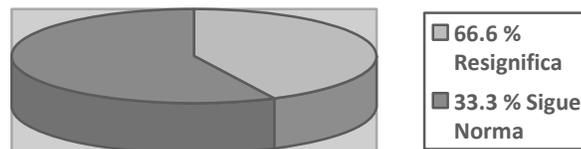
²²² Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO Bangkok. p. 54 y 69

Gráfica 5. Adaptabilidad ante dificultades.



Ante esta situación, la gráfica 6 nos indica que el 66% adapta o resignifica las políticas y acciones educativas ya que según los lineamientos y normas, USAER no debe atender a los alumnos en el Aula de Apoyo. El personal de USAER considera necesario utilizar dicho recurso (eficiencia para atender la diversidad con equidad y pertinencia), a pesar de la norma. El otro 33.3% no utiliza esta aula en obediencia a la normatividad.

Gráfica 6. Adaptabilidad.



De manera que en la calidad de atención de los alumnos con NEE/BA, podemos distinguir dos grupos de condiciones presentes. Uno que pone de manifiesto las necesidades educativas de los alumnos y sus diferencias de tipo social, cultural,

físico y psicológico; el segundo grupo corresponde a lo establecido por las normas y lineamientos. Ante estas condiciones que no se acoplan entre sí, se aprecia una brecha entre lo que requieren los estudiantes y lo que pretenden las normas. En consecuencia el docente de USAER pone en marcha en su práctica cotidiana una serie de comportamientos de adaptabilidad y resignificación. Lo hacen para poder intervenir en la realidad educativa de las escuelas secundarias. Recordemos que los docentes de grupo, realizan esta misma operación de adaptabilidad tanto con la currícula, libros y contenidos.

Lo interesante es inferir que este comportamiento le permite al docente lograr dos objetivos: Uno, protegerse ante la imposición de ciertas políticas educativas que poco o nada se vinculan con las necesidades de los alumnos, y que deben ser conducidas por el trabajador de la educación, quien por lo regular participa como reproductor y no como productor en la toma de decisiones en el diseño e implementación de las políticas educativas.

Y en segundo lugar, les permite promover prácticas inclusivas pues para darle al estudiante acceso al currículo es necesario trabajar de forma individual o en pequeños grupos, de dos o tres alumnos, en la revisión de diversos contenidos previos que deben conocer el alumno. En otras ocasiones las problemáticas de índoles emocional y psicológica requieren espacios donde los jóvenes de secundaria puedan expresar sus molestias familiares, escolares y sociales.

De manera que ante la opresión que genera la implementación de las políticas educativas, la escuela también es oprimida y se construye una cadena de opresión-represión que se deposita en el docente y en el salón de clases. Contexto que, además de incrementar el malestar docentes, exige la adaptabilidad y la resignificación para hacer del conflicto, una oportunidad de crecimiento y la posibilidad de ejercer prácticas menos represoras y más inclusivas.

Es por ello que los integrantes de la USAER deciden, desde el criterio profesional y educativo, seguir utilizando el Aula de Apoyo con algunos de los alumnos que así lo requieran. Se menciona esto porque la norma indica el desuso de esta aula.

La justificación es que incrementa la exclusión de los sujetos. Las maestras de USAER no piensan lo mismo.

En todo caso, puede interpretarse como una variante de autogestión limitada, donde la toma de decisiones es fundamental como resultado de una evaluación que le indica al docente de USAER que dicha acción educativa, llámese aula de apoyo o cualquier otro recurso, debe seguir aprovechándose. Sin embargo esta toma de decisión se expresa en un escenario marginal pues el especialista de USAER desobedece la norma y lineamientos. Esta situación nos aproxima al mundo de la micropolítica donde están en juego las relaciones de poder que se establecen entre las autoridades escolares, los subordinados, sus haceres y en la interpretación que estos actores dan a la presencia e influencia del otro.

Categoría: Gestión.

La gestión es la segunda categoría. Está compuesta por los siguientes indicadores: Modelo de gestión, gestión alternativa, micropolítica, administración escolar clásica y malestar docente. Se definen de la siguiente forma:

Gestión: Dice Cassassus (2000) que “trata de la acción humana, por ello, la definición que se da de la gestión está siempre sustentada en una teoría –explícita o implícita- de la acción humana”²²³ Más adelante de este mismo texto, Cassassus retoma a Schon y Agrys quienes dicen que "la acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera". Por lo tanto la gestión es "la capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización".²²⁴

²²³ Cassassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. (la tensión entre los paradigmas tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Octubre. Versión preliminar. p.4.

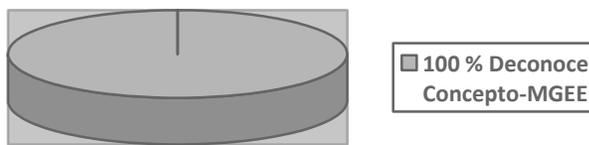
²²⁴ *Ibidem*. p. 5.

Modelo de Gestión:

Se propone que el modelo de gestión se defina como “conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción.”²²⁵

La Gráfica 9 muestra que el 100% de las entrevistadas desconoce tanto el concepto de gestión, como el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE). Que en la actualidad aplica la SEP y la DDE. Agregan que no se ha revisado en las respectivas Juntas de Consejo Técnico Consultivas (JCTC).

Gráfica 9. Concepto Gestión-MGEE.



Devienen prácticas gestoras con base en lo experiencial y desde el sentido común. Estas acciones representan la propia construcción de pre-nociones de su acción social y educativa que les requiere su intervención educativa. Se constituye una acción humana que nace de las creencias, costumbres, enseñanzas implícitas y como una respuesta ante lo emergente. Una especie de autogestión obligada.

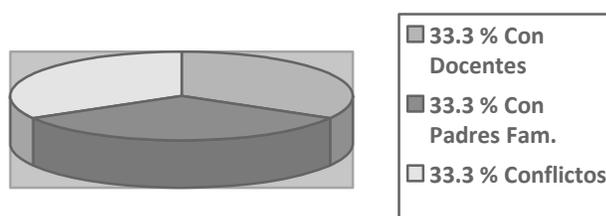
Quizás la única ventaja de esta ausencia de conceptualización sobre el término, es que facilite la autogestión. Esa conducta necesaria e indispensable para hacer surgir una gestión diferente a la que nace de la racionalidad técnica y administrativa. Con esa base sería posible pensar en una gestión diferenciada

²²⁵ Secretaría de Educación Pública, SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México. p. 34

pero que requiere estar fundamentada desde conceptos de la pedagogía crítica y encaminada más hacia la subjetividad e historicidad de los sujetos como de las instituciones.

De acuerdo a la Gráfica 10, las integrantes de USAER desarrollan esta gestión experiencial con: a) los docentes de grupo para promover las adecuaciones curriculares, facilitar la intervención de USAER en el grupo y favorecer la integración e inclusión de los alumnos NEE/BA; b) con los padres de familia para sensibilizarlos hacia el trabajo en casa y su participación con la escuela; c) y ante las problemáticas y conflictos de la cotidianidad de la escuela.

Gráfica 10. Gestión Experiencial.



Lo interesante es que despliegan su acción gestora más apegadas a esa visión humanística, de respeto a la subjetividad y de las necesidades educativas de los alumnos, así como a las costumbres y formas de comunicación que existen entre los integrantes de las familias que atienden. Con los docentes de grupo, lo hacen en ese orden, primero a partir del establecimiento de relaciones humanas que les permitan después solicitar su planeación, luego hacerle sugerencias y más tarde la posibilidad de modificar tanto sus formas de enseñanza y de evaluación.

Los resultados nos muestran dos dimensiones en la conducta del personal entrevistado de la USAER. Una demuestra que hay un desconocimiento formal del

concepto gestión. El otro refleja una noción digamos informal mediante la que dirige su conducta gestora en el interior de las escuelas donde incide y de la propia USAER. La pregunta es ¿cómo interpretar esta ausencia conceptual sobre gestión y sobre la noción de modelo que se ha diseñado por parte de la SEP e implementar en Educación Especial para su conocimiento, comprensión y aplicación en los distintos ámbitos escolares?

Es probable, como ya se sustentó, que a partir de la divergencia epistemológica y conceptual entre la propuesta de la UNESCO sobre la gestión educativa estratégica y el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que plantea la SEP se deriven concepciones y prácticas diferenciadas de gestión. El punto crítico entre ambas posturas es que la primera hace un balance de la situación de los sistemas educativos en el mundo. Situación que se explica desde el agotamiento del paradigma de la Administración Escolar Científica. Por lo tanto se aspira a un cambio que nos dirija desde una racionalidad socio-crítica y hasta hermenéutica sobre el acto pedagógico. Por su parte el MGEE tiende hacia ese paradigma científico de la administración donde prevalecen acciones gerenciales de control de los procesos y del personal.

Además de las prácticas docentes, otro de los resultados de esta divergencia se relaciona con el estilo de dirección que promueve o no la participación de los integrantes de USAER. Una participación para hacer crecer. Bajo un paradigma técnico y científico encontramos a un sujeto director que a través del poder, que le concede su cargo, limita la participación, reproduce normas y lineamientos en busca de una eficacia instrumental basada en productos como indicadores de logro. Son estilos y ejercicios de poder que son poco compatibles con los estilos democráticos que se pretenden configurar a partir del concepto de crisis educativa del sistema educativo. En particular si se consideran tanto las necesidades educativas especiales como la discapacidad. Ya que la velocidad, el tiempo y los recursos didácticos que adecua y requiere el docente para darles acceso a la currícula, acentúan la diferencia con los estilos y tiempos impuestos por la disciplina empresarial.

Gestión alterna:

Se entiende como el “Conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo para cumplir los mandatos sociales”²²⁶

En la Gráfica 11, el 66.6% percibe la necesidad de una gestión desde lo humano, en su práctica docente y cotidiana en las escuelas. De esa gestión que realizan, una acción está dirigida desde la subjetividad e historicidad del sujeto, mediante el acto social y de comunicación; la otra vertiente de la gestión, atiende lo emocional de los alumnos y sus necesidades dentro del salón de clases. El otro 33.3% dirige su acción hacia el mantenimiento del *statu quo* que demanda la dirección de escuela.

Lo interesante para el caso estudiado que aquí se expone es que a partir de la noción informal de gestión y del estilo de dirección, el personal de USAER ejercita prácticas gestoras que rescatan y dan prioridad al sujeto, a sus procesos cognitivos de aprendizaje, bajo el principio de equidad que requieren las necesidades educativas, las barreras para el aprendizaje y su historicidad construida gracias a los contextos sociales y lingüísticos que confirman la diversidad cultural, educativa y la conflictiva cotidianidad que contienen las escuelas públicas.

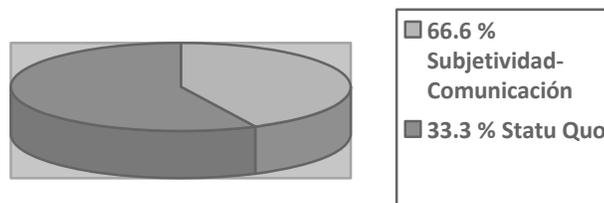
Es en esta dimensión de la gestión que la propia educación especial se ha planteado conducir en la consecución de la calidad en la atención de las necesidades educativas especiales, desde el pronunciamiento de los Acuerdos de Salamanca. En este contexto se esperaría que la dirección y supervisión de la USAER fomentaran actitudes positivas y de cooperación con base en una gestión más flexible y autónoma.

²²⁶ UNESCO-IIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires.

Podemos suponer que bajo la racionalidad tecnocrática predominante en el ejercicio docente de educación especial, el conocer y comprender el modelo de gestión alterno represente una amenaza a las estructuras de poder de la Administración Escolar Clásica que rigen al sistema educativo y que se han sostenido por casi todo un siglo. La exigencia de reproducir en las JCT las normas, lineamientos y un apego casi literal, sin espacio para el cuestionamiento y su reflexión colectiva micro y meso político, es un botón de muestra.

Si se acepta que la gestión es un campo emergente y reciente en el tema educativo, lo es también para las instancias escolares y de apoyo como USAER. En ese sentido la acción informal es una respuesta llamémosle natural ante la emergencia que implica en la política educativa. Es posible que los resultados reflejen una especie de transición que ocurre en la USAER y en las prácticas del personal, que se movilizan con dificultad de la visión tradicional del *managment*, a la gestión desde lo social, antropológico, de la vida cotidiana y de la complejidad de las interacciones humanas que constituyen a la escuela y la confirman como un escenario de la micropolítica. La cuestión es cómo favorecer y facilitar ese camino hacia la gestión horizontal, con apertura a la incertidumbre, centrada en el sujeto y su aprendizaje.

Gráfica 11. Gestión alterna.



La posibilidad de echar a andar una práctica gestora alternativa tendría que vincularse en algún momento de la USAER y sus integrantes con eso que denomina Santos Guerra como la gestión individual y autogestión. Ambas con el propósito de llevar a la autonomía e innovación en la atención de las necesidades educativas especiales

Habría que preguntarnos si una práctica gestora alternativa es una amenaza a la estructura del poder establecido a fuerza de mecanismo de control, disciplina, vigilancia y castigo. ¿Cómo aspirar a una educación de calidad al atender a las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras del Aprendizaje (NEE/BA) si se evita la aprehensión de una gestión horizontal y sus derivaciones que con probabilidad se asentarían en parte, en la acción humana capaz de influir para transformar las prácticas y concepciones clásicas de administrar los recursos y la vida de las organizaciones escolares?

Micropolítica:

Este indicador es definido como el “conjunto de procesos sociales: presiones, tensiones, posturas enfrentadas, conflictos, colaboraciones, dinámicas de control maniobras tras la escena, etc., que ocurren dentro de la organización, y que impregnan la vida organizativa de todos los implicados en las escuelas”²²⁷

En la Gráfica 12, se nota que el 100% expresa y describe diversos escenarios de las relaciones micropolíticas en el interior de las escuelas donde incide USAER y el papel que tienen en estas interacciones. De ese total, el 66.6% piensa que se requiere establecer la acción social y lingüística con el resto de los maestros, directivos y personal administrativo; aluden a cierta vocación para establecer comunicación y la capacidad de escucha tanto con los alumnos como padres de familia; el 33.3% restante refiere la relación y trabajo conjunto que se forma en la escuela entre Dirección-Docente-USAER para el logro de tres propósitos paralelos: Uno, atender a los alumnos; Dos, defenderse de ataques de padres de

²²⁷ González, M.T. (2003). *Culturas y subculturas organizativas*. En: *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*, Pearson-Prentice Hall, Madrid. p. 31.

familia y alumnos; y reducir los conflictos derivados. Y en tercer lugar, para mantener el *statu quo*.

Esto además de confirmar la diversidad educativa, demuestra la variedad de ambas escuelas secundarias, con una vida cotidiana que les da un sello particular y una personalidad con base en su cultura y subculturas. Caracterizadas por prácticas de doble vínculo, y la expresión, consciente e inconsciente, de un currículo oculto que se mueve entre la inclusión-exclusión, la integración-separación, la diversidad-homogeneidad, el respeto-violación a los derechos humanos y al derecho a la educación, y a la heterogeneidad-uniformidad de la sociedad y la organización escolar.

En el espacio de la micropolítica se observa cómo la acción social, lingüística y de obediencia de los integrantes de USAER adquiere distintos sentidos. Uno es la ganancia que dichas acciones aportan a la integración favorable del especialista de educación especial como un recurso más dentro de la escuela. Del que derivan mejores condiciones para atender las NEE/BA. En ese proceso de integración de la USAER a la escuela, se abre el escenario escolar y nos permite asomarnos a ese mundo donde se vivifican estas relaciones y acciones. Las escuelas son el receptáculo inconsciente de historias, narraciones, culturas, creencias y costumbres. Se vierten en los salones, en los pasillos y en el patio escolar, por parte de los actores educativos. Quienes junto con USAER construyen y reconstruyen sus propias culturas, códigos comunicativos e ideologías, mediante su interacción y relación dialógica.

En otro sentido, USAER parece convertida en mediadora entre la escuela y los padres de familia. Su papel es controlar el conflicto y los daños que ello genera en la organización escolar. Las relaciones micropolíticas, por ejemplo, en una de las secundarias son conducidas por la norma e inflexibilidad. La obediencia de USAER a la escuela, dirige su práctica educativa para colocar como prioridad el *estatu quo* de Alto Rendimiento, en lugar del sujeto. Política que estimula de manera enmascarada la selección y exclusión de alumnos que no cubren el perfil

que marca la escuela. En todo caso el riesgo para aquellos alumnos que ingresan librando, de alguna forma, los filtros de discriminación institucional, es el incremento de la probabilidad, en el corto y mediano plazo, de su reprobación, deserción y expulsión. Indicadores que atentan contra la calidad educativa y la atención de las NEE/BA.

Mientras que en la otra secundaria, se aprecia un cierto grado de equilibrio, también se registra la expulsión y reprobación de alumnos con y sin NEE/BA. Esa balanza promueve la participación de USAER en la atención de distintos asuntos de índole pedagógico tanto en la atención de las NEE/BA y de otras necesidades académicas, escolares y administrativas vinculadas a las tareas pedagógicas. Con frecuencia, las aportaciones y prácticas educativas que propone la USAER en el plantel, para beneficio de la matrícula en general, son respaldadas por los directivos y se invita al cuerpo docente articularse con educación especial. Dicha escuela es reconocida, desde la percepción de USAER por contar con algunas prácticas y una cultura de tipo inclusiva.

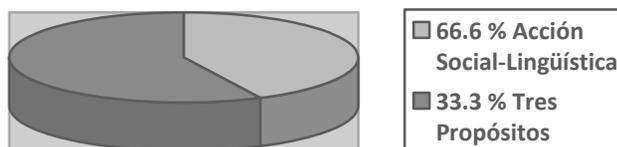
Esta caracterización de la última secundaria se pone de manifiesto, por diversas prácticas: al no seleccionar ni discriminar a los alumnos, desde su ingreso al plantel; en la promoción de trabajo colegiado entre docente de grupo y USAER; y la incorporación de este recurso de apoyo en las Juntas de Consejo Técnico con diversos tipos de participación en la orden del día, enfocada a la atención de las NEE/BA. Algo que quizás abone a comprender de dónde pueden originarse estas prácticas y cultura, es que dicho plantel nació como escuela para trabajadores.

Condición que introdujo en sus prácticas, subculturas de alumnos en edad adulta, con diferentes perspectivas y necesidades que generó una cultura de la adecuación curricular. Rasgo que incluía las adaptaciones metodológicas, de contenidos y evaluación con base en las necesidades de esta población. Incluso abrió sus puertas a alumnas provenientes de Casas Hogar y desde luego a quienes presentaban algún tipo y grado de discapacidad.

Así tenemos dos escenarios que comparten un nivel educativo en común, así como una matrícula conformada en su gran mayoría por adolescentes. Incluso hoy, la escuela para trabajadores tiene en su perfil, una matrícula cada vez más homogénea en su edad y en etapa adolescente, así como alumnos que no tienen actividad laboral. Pero se mantiene una costumbre favorable hacia la diversidad educativa y cultural; hay una creencia positiva respecto al valor del quehacer educativo que ejercen tanto los docentes como los especialistas de USAER. Se les considera como agentes de cambio y de servicio público.

Lo interesante, es que además de diferenciar estos dos ámbitos escolares, se debe reconocer que son formas de organización distintas. Deviene la prevalencia o no de ciertas culturas y prácticas sociales y educativas, mediante las que se vislumbra el malestar o bienestar de la comunidad educativa, de alumnos y maestros.

Gráfica 12. Micropolítica.



En otra dimensión de la micropolítica, la Gráfica 13 refleja que el 100% detecta la importancia de las relaciones e interacciones de poder que se establecen en la escuela. De ese total, el 66.6% considera que las autoridades hacen énfasis en relaciones humanas y laborales que promueven el control y la disciplina. El otro 33.3% refiere que dichas relaciones se utilizan para enfrentar y resolver los

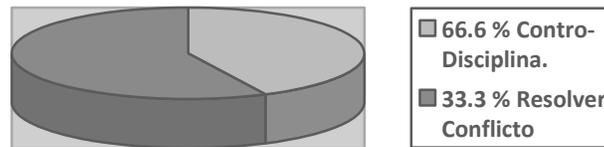
conflictos con padres de familia y maestros que la directora no asume, convirtiendo a la USAER en una gestora o mediadora del conflicto.

En párrafos anteriores se aludía a que la escuela es un espacio propicio para el establecimiento de relaciones de poder y de micropolítica. En este sentido debe señalarse que la gestión que se aspira a construir, desde un paradigma social y antropológico, tiene frente así el reto de transformar ese clima técnico, instrumental y tradicional.

Esta tarea del docente y del equipo de USAER en particular, demanda herramientas humanas como el acto social de la comunicación; aditamento lingüístico que a través de la interacción verbal y simbólica acompañe y logre construir la imagen del sujeto y sus procesos, ligados a la transformación social, como centro del diálogo y el razonamiento dentro de sus relaciones micropolíticas. La acción gestora en educación especial para encaminarse hacia el logro de la calidad en la atención de las necesidades educativas especiales (NEE) exige anteponer en su relación con los otros, el lenguaje.

En este mismo espacio de la micropolítica destaca un aspecto que atañe de forma directa a la atención de las NEE. Pues bajo este formato rígido que impone la administración escolar clásica (AEC) y la racionalidad técnica instrumental, se promueve el ocultamiento del conflicto pedagógico que caracteriza de manera general a las escuelas públicas y en particular a la educación especial. Algunos ejemplos que dan cuenta de ello, se registran cuando se aplica el examen ENLACE y se les pide los alumnos con NEE que se cambien de salón o se les anticipa que pueden faltar ese día; otro es la selección de alumnos de nuevo ingreso; la resistencia para aceptar en su matrícula escolar alumnos con alguna discapacidad; y por último, el aislamiento, tanto físico como curricular, en el salón de clases en que están los alumnos de educación especial por parte de algunos docentes.

Gráfica 13. Micropolítica (Relaciones de poder).



Esta tendencia “lógica” que emana de las formas tradicionales de pensar lo educativo niega el conflicto en su organización. Exige su desaparición, control y silenciamiento. El estigma negativo y dañino que se le otorga al conflicto desde estas racionalidades promueve en el comportamiento de la comunidad educativa que se dice incluyente, el rechazo y la exclusión de lo diferente, de lo distinto al resto.

Administración Escolar Clásica:

La UNESCO (2000) define a la administración escolar clásica, a esa práctica “fuertemente arraigada en los textos y en la formación de directivos y profesores con énfasis en la similitud de las escuelas con las empresas, que refuerza la simplicidad y naturalidad con la que se define a la administración escolar como las actividades que se refieren al planeamiento, la instrumentación, la coordinación, la gestión y el control de los servicios”²²⁸

En la Gráfica 14 se ve que el 100% coincide en que las autoridades que dirigen USAER generan normas y lineamientos –como el Modelo de Atención– derivados de formas de la administración escolar clásica e instrumental que dificultan o entorpecen las prácticas educativas de USAER.

²²⁸ UNESCO-IIPE. (2000). *Op. Cit.* p. 7.

Una de estas normas es la desaparición del Aula de Apoyo, que consideran indispensable. Es aquí donde notamos esa autogestión y toma de decisión que hace el personal de USAER pues a pesar de la norma, mantienen el uso de dicha Aula para la atención individual o en pequeños de grupos de tres alumnos con NEE y no lo reportan.

Otro ejemplo son las tareas de tipo administrativo como el llenado de formatos y la frecuente elaboración de reportes, (Eficiencia de la Gestión), estadísticas y otros documentos impresos que deben entregarse de manera puntual a la autoridad inmediata y así sucesivamente hacia supervisión y la Dirección de Educación Especial (DEE). Éstas les representan un obstáculo para mejorar la calidad en la atención de las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras de Aprendizaje.

De tal suerte que USAER como instancia técnico pedagógica de atención a las NEE/BA para su integración e inclusión educativa se ve limitada por el acotamiento que le da ese marco normativo que representan tanto la AEC como la racionalidad ya mencionada. Las NEE y las Barreras para el Aprendizaje (B/A) constituyen ese conflicto pedagógico que le da sentido y razón social a la operación de la USAER, pero quedan invisibles ante ese manto positivista.

Dichas limitantes promueven prácticas gestoras de tipo marginal y subterránea para librar la norma impuesta, diseñada bajo esas formas típicas de pensamiento. El especialista de USAER ante esta paradoja que le presenta la realidad en educación especial, requiere una forma de obediencia simulada ante la regla y lineamiento. Mientras que su eficacia se mide por el número de formatos y reportes entregados y programados en forma y tiempo; existe un fragmento de la realidad social y educativa, denominado como la diversidad educativa, que le solicita su atención desde una visión antropológica, subjetiva e histórica. Esta tensión constituye la falacia educativa.

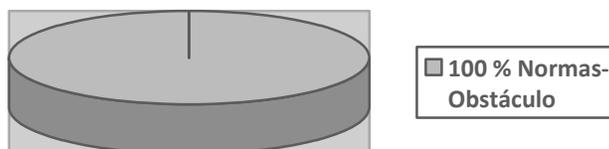
Esa opción que construye USAER para poder atender el conflicto pedagógico que representan las NEE/BA y develar la falacia educativa, evita el ocultamiento aun mayor que esta negación del conflicto proveniente desde las estructuras macro y

meso políticas. En este sentido, USAER se convierte en la voz que descubre el silencio de los alumnos diferentes y silenciados por estas limitantes estructurales. Y lo hace en el espacio en corto y muy valioso de la micropolítica.

La cuestión es diferenciar si este tipo de racionalidades devienen de forma inconsciente. Si lo fueran tendríamos que reconocer en qué parte de esa estructura están depositadas. La otra opción nos remite a una forma reproductora que sin conciencia propiamente dicha, sin autoreflexión, mecaniza y repite dichas acciones clásicas. No hay aquí quizás esa intención explícita de silenciar y ocultar el conflicto pedagógico. Es más bien una vía de cumplir con el trabajo acorde a las reglas y las normas. Ser un buen trabajador.

Otra explicación es cuando el especialista desde la pedagogía crítica asume el costo de la obediencia simulada, continua la atención del sujeto y su proceso como una prioridad de su tarea inclusiva. Además de ello su acción social y educativa emite diversas expresiones metodológicas de tipo socio-crítico debido a su intento de superar las acciones instrumentales y positivistas, así como su conocimiento y comprensión de la realidad educativa desde la *praxis* y a partir de las categorías interpretativas que utiliza en su práctica diaria el docente.

Gráfica 14. Administración Escolar Clásica.



Una expresión más sería la hermenéutica, en razón de la búsqueda de nociones alternativas a las de tipo científica como son la explicación, predicción y control. De ahí que el propio conflicto de educación especial es transitar del paradigma positivista hacia nociones de comprensión, significado y acción.

El papel del maestro de apoyo de la USAER es quizás asumirse como el gestor que indague la objetividad en el terreno de los significados que sobresalen de manera explícita y que se encuentra también latentes como evidencia de su intersubjetividad en el contexto educativo. Ambas metodologías permitirían un trabajo real y de calidad en la atención de la inclusión social y educativa; para reducir y minimizar la exclusión del sistema educativo y paradójicamente del propio subsistema de educación especial, a través de su acción de gestor alternativo centrado en el sujeto y su abordaje etnográfico.

Malestar Docente:

El malestar docente se define como el “conflicto psíquico y el desequilibrio que por consecuencia afecta a los sujetos docentes, entendemos por conflicto, la fuerte lucha que opera en las diversas instancias psíquicas de un maestro...”²²⁹

En la Gráfica 15, observamos que el 66.6% manifiesta que debido al estilo de trabajo y organización de la USAER, se genera ansiedad, malestar y cierto grado de fragmentación en el trabajo. Prevalcen criterios de eficacia y eficiencia administrativa, por encima de la subjetividad de los alumnos y la experiencia del especialista de USAER. Desde esta forma de trabajar, una cosa es la acción administrativa como la elaboración de reportes y llenado de formatos, y otra la atención de las Necesidades Educativas Especiales y las Barreras del Aprendizaje (NEE/BA). El otro 33.3% refiere lo abrumador que resulta en la práctica cotidiana atender la cantidad de reportes y formatos que exige la dirección de USAER.

²²⁹ Lara, J.A. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. Guadalajara, Jal. México. p.45

Ante este panorama la respuesta del docente puede adoptar diversos sentidos y matices comportamentales y afectivos. Uno de ellos es la dimensión del Malestar Docente. La organización escolar de la USAER tiende a separar la confusión y ansiedad que producen tanto las prácticas administrativas clásicas como el cumplimiento disciplinario que deben mostrar las integrantes de la USAER en la entrega de los productos. Tal como propone la segmentación de los procesos de producción laboral.

Las expresiones de tensión en las personas entrevistadas en relación a las prácticas administrativas, se reflejan en reportes verbales que hablan de dolores de cabeza y sensaciones de ansiedad o desesperación por cumplir con las tareas administrativas. Situación que se acentúa y asocia a que dichas actividades les restan tiempo muy valioso –del poco que disponen– pues se destinan recursos de tiempo, humanos y el capital cultural de las integrantes para dichas tareas en lugar de distribuirlos en la atención de las NEE/BA con o sin discapacidad.

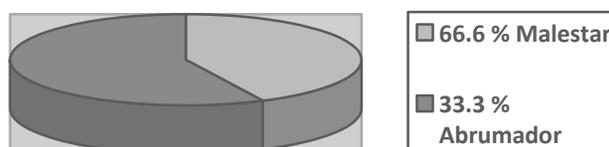
El Malestar Docente se hace evidente cuando en la historia de esta USAER, se reporta que tres de las cinco directoras que han estado al frente de esta Unidad han presentado enfermedades ligadas a trastornos con el hígado, columna vertebral y el corazón. Padecimientos que las obligó a abandonar su cargo o a cambiar de actividad.

Una posible explicación es debido a la tensión a la que se somete a la dirección de la USAER. Procedente de la exigencia disciplinar, orden, control y certeza de la estructura formal que emite una serie de lineamientos y normas que debe acatar la dirección de la USAER, y por otra parte la demanda social del equipo de la USAER por un estilo de liderazgo más democrático, con mayor apertura al diálogo y la reflexión de las conductas directivas, a la moderación de las prácticas administrativas que agotan al recurso del tiempo y al recurso humano; una demanda por el respeto a las necesidades educativas especiales que exigen mayor tiempo y tolerancia para alcanzar los objetivos que el sistema educativo vierte a través de las distintas reformas educativas.

Es un malestar que indica que la forma tradicional de administrar la escuela está deteriorando la salud mental y física del docente. Mientras las formas de organización y producción dentro de la escuela se rijan por fragmentación de los procesos laborales, también se fragmenta al sujeto. Bajo dicha forma de organizar a la empresa y a la escuela, lo pedagógico queda separado de la tensión emocional y psíquica que experimenta todo sujeto que se vuelve objeto de políticas tecnocráticas y empresariales que colocan por encima del docente y del alumno, a la producción (léase formatos, estadísticas y reportes), a la ganancia (puntajes de pruebas, dinero por ingreso a programas de calidad) y la competencia entre escuelas públicas, dentro del mercado del financiamiento y el ranking de las mejores escuelas de la zona.

Es un tema del que poco se habla; al que poca atención se da. El malestar docente se descubre en el interior del profesor y en el interior de las relaciones humanas que se viven en las escuelas, sus salones, patios y pasillos. El descubrimiento no es explícito. Se requiere escuchar y mirar el comportamiento docente que se disfraza de impuntualidad, resistencia al cambio, ausentismo y la mayor de las críticas, cuando se le acusa de burócrata sin compromiso social.

Gráfica 15. Malestar Docente.



Para cerrar este segmento del análisis cuantitativo y cualitativo, antes de pasar a las conclusiones, es importante señalar que después de analizar estos resultados

se observa una interesante articulación entre calidad educativa, calidad de atención a las necesidades educativas especiales y la gestión. Y aunque S. Schmelkes (2000) sostiene que la relación entre la integración educativa y la calidad no requieren ser demostrada, vale hacerlo aquí para propósitos de esta investigación. Se agrega que en sí misma la calidad educativa es un indicador de los sistemas educativos dentro del movimiento de la modernización educativa. Se dice que es un concepto articulador entre la educación básica y la educación especial porque mediante ella se pretende movilizar al sistema educativo en su conjunto hacia la flexibilidad y heterogeneidad de los procesos que en él ocurren.

De esta forma la calidad evitaría la exclusión y en ello le van antecedentes que fundamentan su incentivación. Uno de ellos son los Acuerdos de Salamanca. Bajo su plan de acción hay tres líneas de tipo microestructural para la atención de las necesidades educativas especiales: la gestión escolar, la calidad educativa y la calidad de atención a la diversidad. En consecuencia se debe insistir que estas líneas de acción representan componentes que integran el hacer por democratización del sistema educativo.

CONCLUSIONES.

Al concluir esta investigación debe decirse en forma inicial que en lo particular USAER debe cuestionarse cómo a través de lo recursivo, el sujeto en interacción dialógica acude una y otra vez a lo ya dicho; a la palabra expresada, al símbolo, al significado, a lo ya imaginado. Es un ir y venir poco tangible, de una rapidez que escapa a la descripción de la palabra escrita y los permanentes intentos de medir los procesos humanos. Lo recursivo se caracteriza entonces por ser dinámico y en cada acto comunicativo, ese lenguaje adquiere otro sentido, una nueva interpretación que conduce a su construcción o reconstrucción; de nuestra identidad y de los hechos de la realidad socioeducativa a la que pertenecemos; en la que nos recreamos y en la que intervenimos. Es como si hiciéramos la relectura de un buen libro, donde cada acto lector renueva nuestra interpretación y comprensión de ella.

Por medio de la narración se accedió al recogimiento de relatos e historias de vida que se entrecruzan con las historias laborales de la USAER. Fue un vehículo para encontrar la experiencia subjetiva de las personas y de ahí descubrir parte de lo latente. Eso que se viste con formas convencionales de comunicación, ahí donde hacemos contacto con aspectos de la conciencia, que abarca los fenómenos inconscientes que confirman ese terreno de lo posible y el mundo dándose. Lo indeterminado y a veces conflictivo.

Fue a través de estas entrevistas que se contactó con aquellos elementos manifiestos y latentes del diálogo y conceptualización de las colegas entrevistadas. Permitted identificar desde su visión y su experiencia en la escuela cotidiana, cómo está la calidad de la atención de las necesidades educativas especiales.

Con base en este recurso narrativo apreciamos que tanto la eficacia, la relevancia, la pertinencia, la eficiencia y la adaptabilidad, son indicadores de la calidad educativa que están dirigidos por la ruta institucional a partir del modelo de la administración clásica. Mientras que en la práctica de las escuelas, las

especialistas de la USAER-III 7, de forma experiencial y empírica, promueven los mismos indicadores, con una aproximación más cercana a la racionalidad sociohistórica e interpretativa. Se abre la posibilidad de entrar a la subjetividad, al contexto histórico y aspectos antropológicos de los grupos humanos que actúan dentro de la escuela, sobre todo de los alumnos que atiende esta USAER.

A partir del análisis de los datos anteriores y su articulación con lo teórico, contextual y lo metodológico, pudimos constatar que los indicadores estudiados sobre la calidad de atención de las necesidades educativas especiales, en lugar de estar promoviendo prácticas inclusivas y democráticas, están obstaculizando el trabajo de las USAER y dejándolo trunco e incompleto. La eficacia que se está construyendo desde la mirada de la administración es insuficiente, por decir lo menos, para dar respuesta cabal al propósito de la inclusión educativa. Resulta interesante y paradójico que ésa sea la aspiración no sólo de la educación especial, sino del sistema educativo en su conjunto.

La racionalidad técnica-instrumental con que se está alimentando el ejercicio de la educación especial, hasta donde pudo apreciarse en esta USAER, deriva la configuración de los diversos indicadores que se incluyan para su estudio. De manera que puede explicarse en parte por qué no se logra o hay ineficacia en la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE); se entiende la poca pertinencia y relevancia de las políticas educativas y la escuela pública y especial para atender las necesidades, intereses, discapacidad y la diversidad educativa que retrata la realidad de las dos escuelas secundarias estudiadas.

Si la eficacia junto con la pertinencia y la relevancia son indicadores de la mala calidad en la atención de las necesidades educativas especiales, entonces qué hacer; cómo transformar la intervención y los resultados de educación especial en esta parte de la realidad que se estudió mediante el recorte que hizo esta investigación en los dos planteles.

En lugar de fortalecer la inclusión e integración del sujeto, se está provocando su exclusión y segregación dentro de los salones. Mediante las prácticas y metodologías cuantitativas que persiguen el producto administrativo del porcentaje y los números como reflejo de la calidad al atender a la diversidad, se pierde de vista al sujeto. Queda silenciado y aislado del proceso educativo y se le margina del derecho a la educación.

Ese silencio viene confirmar que en la vida interna de esta USAER conviven, como señala Juan Carlos Tedesco, proyectos sociales diferentes y que la idea de una educación de buena calidad para todos forma parte de una de las opciones de dicha pugna, la que se orienta hacia una sociedad inclusiva, con altos niveles de justicia social y democracia política.

La diversidad educativa, representada en esta investigación por el sector poblacional de los alumnos con NEE con o sin discapacidad en dos escuelas secundarias, recibe una atención de poca calidad en manos de un equipo de especialistas que por lo regular está incompleto, que carece del tiempo suficiente y del personal necesario para su correcta e ideal inclusión. De ahí que se puede afirmar que hay problemas también con la eficiencia. La mala dotación y distribución del recurso humano, de la organización de los tiempos y horarios de intervención en los centros escolares está impactando de manera desfavorable el complejo proceso de inclusión de las necesidades educativas especiales.

El contrasentido está expuesto: ¿Cómo promover prácticas y culturas inclusivas, no sólo en escuelas públicas excluyentes, sino por el círculo vicioso de la organización de los servicios de educación especial que a través de esta USAER, resulta ineficaz, poco relevante y de escasa pertinencia para atender dichas necesidades?

Bajo estas condiciones, se corre el riesgo de caer en la tentación simplista de pensar que esta problemática se resuelve con mayores recursos económicos; mediante la asignación de mejores salarios. Se podría pensar en ampliar los horarios de atención; o mejorar la contratación de más personal especializado y

evitar que los equipos de USAER estén incompletos y con alta movilidad de sus integrantes. Quizás algunas sean buenas propuestas e ideas, pero se requiere algo más que respuestas simples para un contexto tan complejo como lo es la educación pública y en este caso, la educación especial.

El estudio de caso que representó la USAER III-7 permitió reconocer que uno de los actores mediados y al mismo tiempo mediando entre la tensión que provoca la normatividad y la demanda la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), es el docente especialista. Gracias a la adaptabilidad que aplica, hace que entre ambos mandatos, al ser irreconciliables, se obtenga cierto grado de flexibilidad. Misma que se extiende hacia la organización escolar y posibilita en alguna medida que los alumnos con NEE no sean excluidos y marginados del todo.

Como resultado de esta mediación que hace el docente especialista de la USAER, la estructura formal, desde su racionalidad, autoreforza la creencia de que las normas y las políticas que de ella emanan tienen una implementación más tersa de lo que en verdad ocurre en la realidad de la educación especial dentro de estas escuelas secundarias públicas.

Así en tanto el docente especialista realiza esta adaptabilidad, es capaz de alcanzar los indicadores de logro en la eficacia que la estructura formal y tecnocrática le marca, a través de los distintos formatos, reportes e informes estadísticos de los que se nutre al insaciable aparato burocrático administrador, en apariencia inamovible.

Si el docente de USAER está arribando desde el plano empírico a formas alternas de los indicadores de la calidad y la gestión, entonces es probable que si desde el exterior de las escuelas, pero con mayor viabilidad en su interior, se reconceptualiza la gestión alejada del paradigma de la administración escolar clásica, surgiría la posibilidad de una gestión alterna como propulsora de la calidad educativa y la inclusión de la complejidad social, con base en paradigmas abiertos a la incertidumbre y a lo indeterminado de la escuela secundaria pública.

Al referirse al modelo de gestión en educación especial en la calidad de atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), nos conduce a mirar dos dimensiones. La primera alude a la prelación y práctica de tipo formal, derivadas de una ausencia epistemológica sobre dicho modelo. De manera que los especialistas de USAER desconocen de manera objetiva y discursiva el concepto oficial.

La segunda dimensión resulta interesante porque a partir de aquella ausencia, los integrantes de USAER construyen una gestión de tipo informal. De manera hipotética se puede decir que mediante su cultura, creencias y teorías implícitas están respondiendo a las necesidades de la diversidad educativa y atienden el conflicto pedagógico que constituyen las NEE. Están creando un modelo propio; una representación de la complejidad educativa que incluye a la diversidad educativa y su propia intervención.

¿Cómo rescatar esta forma autogestiva del profesional de la educación especial? Su valor reside en que autonomiza al quehacer docente; libera la tensión creada entre las condiciones normativas, políticas, económicas y socioculturales que afectan a la organización social y escolar. Esta distensión autogestiva favorece la apertura de espacios de relación más democráticos para el ejercicio de la acción docente centrada en lo pedagógico y el aprendizaje del alumno.

De manera que la calidad de la atención de las NEE depende en estos momentos no sólo de la gestión sino de un conjunto de factores, resultado de una manera particular de intervenir en el contexto educativo que racionaliza su acción desde el paradigma de la Administración Escolar Científica. Devienen productos coherentes y congruentes con dicho paradigma. Sin embargo, parecen no terminar de consolidarse en la cultura docente para mejorar la calidad educativa. La falta de consolidación puede obedecer en parte al agotamiento que muestra dicho paradigma. Las evaluaciones nacionales e internacionales así lo confirman.

Se sostiene entonces que las crisis sociales y de la educación demandan al docente y al especialista de educación especial la reconfiguración de su identidad

como profesionales de la educación para estar en condiciones de construir y transitar hacia paradigmas con la capacidad de problematizar el escenario social y educativo dándose; y de esta forma proporcionar respuestas posibles con base en la condición humana que privilegia el acto educativo. La desconfiguración de los sistemas educativos activó la coyuntura para repensar las acciones gestoras centradas en el sujeto, la subjetividad y lo simbólico.

Con base en los resultados y análisis de las dimensiones de micropolítica y la administración escolar clásica, se sabe que mientras más se fuerza su implementación, más crece en los docentes su necesidad de adaptabilidad y resignificación. El seguimiento a este proceso individual y colectivo cultural permitirá observar –a investigaciones por venir– el trabajo de reconstrucción de la identidad del magisterio, desde sus prácticas sociales y educativas con destino a paradigmas alternos para el reconocimiento de sí mismos y de la inclusión de la otredad. Esta capacidad de reconstrucción se hace en los laberintos de lo marginal y a partir del ocultamiento en que se ha puesto a la diversidad educativa.

A partir de la visión y experiencia de las integrantes entrevistadas, el sentido social y educativo de USAER, y bajo la condición de simbiosis epistemológica con la racionalidad tecnocrática de la escuela, además de generar malestar docente, despoja a los estudiantes del derecho a acceder a una educación inclusiva con calidad y equidad. La pregunta es ¿cuál es el papel que juega aquí la gestión? y ¿a qué tipo de gestión nos referimos?

Quizás primero sea más oportuno reflexionar en ¿cómo movilizar la gestión del plano informal hacia el formal; cómo trasladar esas prácticas marginales al mundo de lo explícito? ¿Es posible instituir la diversidad como parte de las rutinas escolares, de las prácticas sociales y de la política educativa?

Se reconfigura así la tarea social y la función educativa del especialista de educación especial, en tanto genere prácticas contraculturales, que alcancen a descubrir el conflicto pedagógico. Con el propósito de colocarlo de forma explícita mediante el cuestionamiento, el debate y la reflexión colectiva tanto de la escuela

como de la USAER en los escenarios formales e instituidos para ese fin. Es un avistamiento que permite darle voz a la diversidad educativa y cultural, para favorecer culturas y prácticas de inclusión. Está en juego el sentido social de la escuela pública como vehículo para transportar de una generación a otra, la cultura y valores de una sociedad con aspiraciones democráticas.

De otra manera, seguiremos en la reproducción del mito, respecto a que son los alumnos quienes abandonan la escuela y desertan de ella. Cuando en la realidad lo que sucede es a la inversa, como afirma Gil Antón; la escuela es la quien abandona al sujeto y la que deserta de su compromiso ético e histórico, de garantizar este derecho constitucional, social y cultural.

Debe resaltarse que la USAER como una organización que nace para atender uno de los elementos problematizadores del Sistema Educativo Nacional, como son las Necesidades Educativas Especiales (NEE), la discapacidad y otras variables de problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere robustecer su perspectiva sociocrítica. Desde esa postura abierta será capaz de integrar, incluir y atraer hacia sí misma aquellos elementos indeterminados y marginados del imaginario social y educativo, que impone el ejercicio técnico-instrumental. Es prefigurar una gestión de la complejidad.

En estas condiciones es posible la hipótesis de una gestión ligada al pensamiento antropológico y etnográfico. Nos introduce al sistema de valores y creencias que posee la escuela y el sujeto. Un terreno ontológico donde se tiene la oportunidad de entrar en contacto con aspectos cualitativos, simbólicos, recursivos y dialógicos de la expresión humana. La importancia para el especialista de educación especial radica en su función de dar voz a los alumnos excluidos. Se alude así a esa interacción simbólica que presume el hombre gracias a su capacidad de construirse a través del lenguaje para ingresar al lenguaje interno del sujeto y a su capacidad de autorreflexión. Es mediante esta interacción lingüística que arribamos al terreno de la diversidad educativa y cultural.

De manera que la gestión de la complejidad propia de la escuela, escapa a la ciencia instrumental. Aquella con el afán de medir los contextos donde recae la herencia cultural de una sociedad, donde yacen los mitos, las costumbres y las tradiciones. Por ello en educación especial se acrecienta la necesidad de integrar tanto lo social como lo simbólico, para derivar un ejercicio gestor que se aproxime e influya el espacio de las interacciones comunicativas humanas entre directivos, docentes y alumnos.

Será mediante la apropiación de códigos lingüísticos donde el impacto de la gestión en la calidad de la atención de las NEE podría incorporar el concepto de la escuela *incompleta* por cotidiana. Con ello se le otorgaría voz al conflicto pedagógico y se reconfiguraría la administración escolar por una que pretenda la emancipación del sujeto y la organización. El desafío que se presenta al entrar en este terreno del cambio y la apertura, implica resolver si es posible generar un código propio para las ciencias sociales y de la educación; ¿Debemos conformarnos como profesionales de la educación con redimensionar los términos y conceptos que ya son lugar común en el ámbito administrativo o tendremos que esperar a que sea desde los círculos del poder y de la empresa donde se recupere a la escuela pública, como organización para la transformación social y desde una lógica emancipadora?

En ese tipo de organización escolar, abierta a la incertidumbre y con mecanismos para la autonomía, el especialista de educación especial reconfiguraría su acción e identidad como ese sujeto que dentro de la visión comunicacional actúa como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para la acción. Ocupa habilidades y destrezas comunicacionales indispensables dentro de la tarea educativa y en el espacio de la micropolítica.

La gestión en educación especial necesita rescatar esta herramienta humana de lo recursivo y simbólico en la escucha de las voces de los alumnos, docentes, directivos y administrativos quienes en la metacomunicación se encargan de dar voz a los excluidos. De ahí que esta investigación se aproximó, hasta donde consideró conveniente, a los indicadores que tanto la teoría como la *praxis*

educativa permitieron identificar. Con ellas se localizaron grupos de significados a través de los conceptos tanto psicológicos como fenomenológicos. De ahí que, como aporta la teoría, son de interés los haceres para conocer su significado. Aproximarnos más al mundo real de la educación especial. En evidencia esto condujo a navegar en las aguas de lo informal y en ocasiones en los espacios marginales donde se movilizan los verdaderos sentidos y significados como fuentes epistemológicas.

Dichas fuentes se integran a la convivencia real que se da en el ámbito educativo entre dos componentes de la escuela cotidiana e incompleta. Uno, la organización escolar como instrumento de transmisión cultural; y el segundo, el conflicto cultural en el salón de clases. Ambos se expresan en la interacción de culturas que se dan cita en el plantel para dialogar y relacionarse. Si desde la normatividad se conciben a las prácticas docentes, a la gestión y la atención a la diversidad, como excluyentes y separadas, entonces se desvela en parte, la plataforma sobre la que se erige la *falacia educativa*.

En ese sentido, cuando lo micropolítico define la existencia de metas diversas, algunas no declaradas e incluso contradictorias, entonces el conflicto se reconoce inherente al funcionamiento de la organización. Asimismo, si la toma de decisiones es uno de los pilares en la micropolítica, debe ampliarse que el acto de decidir arranca de un lenguaje interno, de la percepción y las historias de vida que la subjetividad aporta ¿Cómo entrar al diálogo con ese lenguaje interno?

Desde una mirada ontológica, es en lo humano donde tienen lugar los procesos permanentes de relación y de comunicación. Al introyectar estas narraciones y dichos de la comunidad educativa y de USAER, suceden símbolos y enunciados que deben ser interpretados según las normas, roles, mitos, creencias y culturas. Aspectos indeterminados, no pronosticables ni predecibles.

Hay una suerte de efímero que se hace de la realidad desde la investigación cualitativa. Ya que una vez entrado en el mundo dialógico, se aprehenden una serie de sentidos y significados de los símbolos que responden al momento

histórico y social de la organización y su contexto. Casi irrepetibles y que al momento de realizar y concluir la investigación, ésta ha sido rebasada por la realidad. Además de efímero es coyuntural.

El profesional de la educación básica y especial reconstruyen la cultura docente dentro de la cultura organizativa. En la que confluyen el conjunto de significados, principios, valores y creencias. El estudio de las instituciones educativas con esta plataforma no positivista, sino social y cualitativa que se enfocan en los ritos, ceremonias, costumbres y reglas, define una mirada antropológica de la escuela que se explica mejor mediante la etnografía.

Deviene una gestión que se pone en marcha con base en el ritmo de la cultura escolar y no tanto por criterios externos. Que responde más a su propio aprendizaje organizacional y ontológico. ¿Podemos introducirnos en una organización educativa y de apoyo de tipo adhocrática; aquella en que las decisiones estén descentralizadas y prevea la flexibilización? Este sentido adhocrático hipotetiza la apertura de las puertas de la interacción y la comunicación en pro de la diversidad, la innovación y una mayor atención a la eficacia interna de cada escuela, de cada organización escolar.

Para terminar, se exponen a continuación algunas reflexiones que constituyen sólo una sugerencia para el estudio de futuras líneas de investigación. Una de ellas, es sobre la gestión del conflicto pedagógico. Implica el diseño de redes comunicacionales que se articulen en el plano vertical u horizontal; y el papel de lo comunicacional por su aportación como una valiosa herramienta metodológica para esta investigación, ya que prefiguró desde lo dialógico y recursivo la construcción de nuevas formas de pensar e imaginar las nociones epistemológicas que habrá de guiar nuevas acciones educativas. ¿Será ésta una vía para ascender hacia niveles meso y hasta macropolíticos con acciones comunicativas cargadas con valores y creencias sobre el poder que poseen los actores educativos en lo micropolítico? ¿Para qué preguntarnos esto? Quizás para

resignificar la lógica del mandato político y atender con una visión crítica e interpretativa el mandato pedagógico.

Es necesario indagar más sobre ese actor del cambio que se apropia en un gestor para la transformación educativa y social, quien requerirá como respaldo la creación y diseño de Políticas Educativas originales y creativas. En este sentido, debe añadirse que las evaluaciones, tanto a nivel internacional y nacional, señalan que los programas y políticas actuales están teniendo un impacto mínimo en proporción a la dimensión de la problemática educativa. Confirman que la manera de hacer políticas educativas en el momento histórico-político que vivimos en México agotó su viabilidad.

Un punto crítico es la exigencia de la autocrítica y autoevaluación (vs. autoelogio y autocomplacencia) para cuestionar lo que hemos aprendido a lo largo de la historia de la educación en el país, respecto al enaltecimiento de criterios externos como guía para alcanzar la calidad en la educación. Ese comportamiento político y cultural tendiente a la repetición y la copia de propuestas de otras latitudes. Una repetición de formas de pensar y actuar que ocultan la memoria cultural e intelectual del contexto nacional. Que subyace quizás, con todo y sus aciertos, en buena parte de la psicología del mexicano.

Por ejemplo, ¿Cómo se diseñó el Enfoque Basado en Competencias? ¿Qué adecuaciones se hicieron y sobre todo, qué diagnóstico nacional sirvió para decidir que ésta era una política que necesitaba el sistema educativo? ¿Qué impacto y resultados favorables tenemos hasta el momento de la implementación de dicho enfoque? ¿Cuáles han sido las ventajas y beneficios para el desarrollo intelectual y social de los alumnos? ¿Cómo se articula este enfoque con la construcción de prácticas y culturas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales y las barreras del aprendizaje? ¿Bajo esta política educativa, se reduce la exclusión, la reprobación y la deserción? ¿Pueden ser los docentes sujetos activos en el diseño, implementación y evaluación de las políticas educativas presentes y por venir?

Estos y otros cuestionamientos necesitan el involucramiento de los ciudadanos, para que actúen como vigilantes de las políticas públicas que implementa el gobierno y las hagan expresas a los políticos y los diversos funcionarios de Estado para entrar, si se quiere ver de esta forma, en un debate permanente, de discusión y escrutinio de los haceres gubernamentales y sociales.

Por lo tanto, una línea más de investigación a futuro es cómo vislumbrar un posible cambio de políticas. Primero reconocer, como sugiere Flores Crespo, que éstas requieren de tiempo para dar los resultados esperados y observados. Segundo tomar en cuenta que hablar de cambio en las políticas alude al cambio en los sistemas de valores y creencias culturales e individuales, que deviene en cambios de actitud hacia el o los objetos sociales de estudio, de los encargados de las mismas. Ello nos conduce a discutir sobre la aspiración del cambio paradigmático de los sujetos y sus vínculos ideológicos con distintos intereses políticos y económicos, que sólo será posible si se incorpora el valor de la acción comunicativa y la capacidad de demanda que desarrolle la sociedad hacia sus gobernantes.

¿Esto resolverá por completo el asunto de lo educativo? Es probable que no, pero dará inicio al compromiso intelectual de los profesionales de la educación, especialistas y los políticos por habituarse al debate, la crítica, la evaluación y al disenso. Con ello se encaminará a los actores educativos hacia la democratización del debate educativo, como una de las principales tareas el Estado al responsabilizarse y garantizar el derecho a la educación de los ciudadanos mexicanos.

Planteamiento que invita a la indagación sobre las maneras sexenales en el país; en esa peculiar y aparente forma idiosincrásica de reinventar las políticas públicas en materia educativa cada seis años. Lapso de tiempo político pero no social, donde se supone la hegemonía de la tecnocracia por encima de la democracia y del ejercicio economicista de hacer y pensar en las ganancias de la educación, para descalificar y devaluar la gratuidad y el carácter público de la escuela.

Investigar sobre la conjunción de una gestión alterna y la metodología cualitativa, sería acceder a condiciones mínimas epistemológicas para vislumbrar cierto cambio en la perspectiva paradigmática. De manera que se rebasaría la acción de un saber novelado hacia un saber cultural y cotidiano pero ¿Cómo generar la transformación desde lo simbólico y recursivo de nuestra interacción lingüística? ¿Se puede introducir desde los procesos de la formación docente o su capacitación? ¿Serán suficientes estos procesos de formación?

Si en futuros estudios se inicia de la relación dialógica como elemento fundador de una posible transformación, además de una serie de ajustes sociales, económicos y políticos, esta fundación convocaría a diversos escenarios educativos para hacer del modelo de gestión en educación especial y la calidad de la atención de las necesidades educativas especiales, indicadores de la democratización del sistema educativo y de las relaciones humanas que nacen y se producen en cada escuela, en cada salón y en cada acto pedagógico, hacia la inclusión del conflicto y lo cotidiano en el marco de la complejidad.

ANEXO A.

La micropolítica en la USAER.

Variable Micropolítica.	Observación
Caracterización del proceso de toma de decisiones	Es de tipo vertical, se da la participación de manera parcial y con ciertos límites. Esta escena se genera generalmente durante las Juntas de Consejo Técnico (JCT) y las reuniones de academia. La convocatoria es a participar, pero de acuerdo a los lineamientos. La participación que propone algún cambio o cuestiona las decisiones, es ignorada; la directora trata de alinear dicha participación a la norma institucional. Por lo regular se reproducen las reglas y los órdenes. La toma de decisiones se reduce a intentar un consenso pero no para modificar.
Estrategias para la toma de decisiones	La estrategia es por medio de la norma. Las JCT y esas reuniones son parte de esos lineamientos. La discusión se centra en cómo construir, por ejemplo, el PETE. La dirección opta por sesgar las aportaciones de manera que se aproximen sólo a los que la Dirección de Educación Especial (DEE) desea. Ya está dado el conocimiento. Se organiza la reunión para que actuemos de manera homologa a lo normativo. No se construye y no se dice. En la práctica se demuestra que la dirección de USAER se supedita a la Supervisión. Sí existen estilos de dirección y liderazgo de reflexión y mirada crítica a estas estrategias pero se convierten conflictivas para el mismo orden institucional burocrático de la DEE.
Niveles de Centralismo	Del ejemplo anterior se puede deducir que la toma de decisiones está centrada en la Dirección, Supervisión y la autoridad superior que proviene DEE y baja en cascada verticalmente. La desviación o conflicto se tratan de minimizar o desaparecer.
Niveles de discrecionalidad	En ciertos momentos se exige por parte de la dirección de USAER discrecionalidad, sobre las acciones digamos ocultas que pretenden que los docentes de apoyo y el resto del equipo hagamos en el interior de las escuelas. En la relación de dirección con supervisión, hay información que sólo ellas pretenden utilizar y conocer sin compartirla con los equipo. De la misma forma, las zonas de supervisión realizan sesiones de trabajo a puerta cerrada con la DEE, donde se sabe que hay documentos “confidenciales”.
Existencia de un Proyecto de Gestión	Como tal no hay en la USAER, aunque desde el diseño y aplicación del PETE se destina un apartado a la discusión del Proyecto de Gestión, que se ha revisado en la USAER en diversos espacios de reunión. Sabemos que dicha gestión se aproxima más hacia la mirada instrumental y positivista. El conocimiento del PETE es para reproducir sus contenidos y aplicarlos de manera literal.

<p>Aceptación del Proyecto de Gestión</p>	<p>Quizás una respuesta de DEE ante la necesidad institucional de un Proyecto de esta naturaleza, fue la creación del denominado Nuevo Modelo de Atención, donde se menciona a la Gestión. Pero creo que hay otra alternativa para ello, pues la reorientación de los equipos de USAER se está dirigiendo a re-definir la función de estas USAER que ya en algunas supervisiones funcionan como asesores del director y subdirector de las escuelas donde intervenimos. Función ya realizada en algunos equipos. Ahí podría localizarse ese "Proyecto de Gestión" por parte de Educación Especial. Habría que preguntar de manera directa cuáles son los resultados obtenidos tanto a los colegas, a los directivos de ambos niveles.</p>
<p>Niveles de logro o eficacia en la solución de conflictos</p>	<p>No hay en realidad problemas, por lo menos de forma explícita. En ocasiones se relacionan con aspectos administrativos de los colegas; como la impuntualidad, del ausentismo, el incumplimiento en la entrega de informes, estadísticas, formatos y productos esperados de la USAER. Esa es una constante en la dinámica organizacional. En menor medida, ocurren problemas relacionados con el compromiso de los colegas que no cumplen en su intervención en el salón, para apoyar a los alumnos con NEE y orientar a los docentes; en la misma frecuencia, se han reportado situaciones donde las colegas hacen alianza con los directores de las escuelas primaria o secundarias y logran coalición contra la dirección y supervisión de las USAER. Este tipo de problemáticas son escasas, pero cuando surgen, movilizan a la estructura de Educación Especial. Implica entonces lo que, pocas veces hacen las supervisiones y asesores, acercarse a los servicios. Con el propósito de corregir dicha problemática optan por: dialogar y negociar con los directivos y la colega docente o su sanción; y en última instancia si no se resuelve, retiran al equipo de ese plantel.</p>
<p>Niveles de oposición y disidencia respecto a las micropolíticas escolares</p>	<p>Ocurre con muy poca frecuencia, tanto de parte de los colegas docentes como de los directivos y mucho menos con los supervisores. Sí hay algunos colegas en estos cargos que manifiestan oposición pero más bien, es la reflexión crítica hacia la imposición de una serie de acciones educativas y más hacia las administrativas por su impacto negativo en la práctica docente de los equipo de USAER. Hasta el momento se tiene conocimiento de dos directoras y una supervisora que cuestionan de manera explícita las tareas técnico-administrativas que recaen en los equipos de trabajo. Estas autoridades logran situar al ser humano por encima de estas racionalidades. Dicha oposición se da en términos conceptuales de la teoría educativa; de las políticas impuestas; y en la aplicación de los derechos laborales y sindicales para beneficio del trabajador.</p>
<p>Presencia de la incondicionalidad</p>	<p>La Dirección de la USAER ha llegado a solicitar al equipo, de forma abierta y clara, una conducta y actitud de incondicionalidad hacia su instancia y sus decisiones. En ocasiones, hay colegas que de antemano actúan así sin petición expresa. Por lo general</p>

	<p>son las secretarías quienes adoptan esta posición. Se forma como un dúo; un binomio que cuida, vigila y controla el comportamiento del resto del equipo. Hay convivencia extra-laboral, en que casi siempre, no se invita ni a la directora ni a su secretaría. Representan una pareja digámosle, “institucional” y de poder.</p>
<p>Horizonte de temporalidad en el ejercicio del cargo</p>	<p>Se puede hablar de dos momentos que diferenciaron la temporalidad sobre todo en directores y recientemente sobre los integrantes de los equipos. Antes de la llegada de la planeación estratégica y la visión empresarial que la trajo consigo, los directores no tenía una temporalidad establecida. Dependía más bien de situaciones personales, de conveniencia por domicilio, de licencias sindicales que cada uno decidía. Lo mismo sucedió con los colegas docentes. Tras la llegada de esta planeación, se han introducido lineamientos que solicitan la rotación tanto de supervisores y directores. Fueron los primeros en resentir esta “nueva” visión. A muchos no les cayó nada bien esta decisión, de la cual tampoco participaron. Incluso las supervisoras que actuaban de la misma manera hacia los equipo, se sintieron desplazadas en estos lineamientos, dado que ni siquiera aparecía su función ni su cargo, con alguna tarea específica. A finales del año 2010, esta rotación empezó a darse ya con los integrantes de cada equipo de USAER. Para ellos no más de dos años en cada escuela.</p>
<p>La estructura formal del poder en el interior de los espacios educativos</p>	<p>Proviene de la DEE que emana reglas y ordenamientos que bajan hacia ciertas Subdirecciones; estas a su vez, impactan sobre las Zonas de Supervisión y su cuerpo de asesores. De aquí pasan a la última cadena de mando, que son las directoras de USAER o CAM. El ejercicio de poder es vertical, con poca autonomía y participación poco valorada.</p>
<p>La normatividad que orienta las tareas académicas y de gestión</p>	<p>A partir de la RIEB-2009, la DEE diseñó un Marco Operativo que intentaba ordenar y homogeneizar las prácticas educativas, tiempos de intervención, cantidad de alumnos por cada integrante del equipo, cantidad de grupos posibles de atender y una serie de procedimientos para efectuar estas tareas. Más tarde se presentó el “Nuevo Modelo de Atención” que pretendía reorientar una nueva forma de trabajo de Educación Especial, en la atención de los alumnos con NEE. El documento en sí, es una transcripción de algunas partes de la justificación y normatividad de la RIEB-2009.</p>
<p>El Contexto escolar</p>	<p>Pues varía, primero según el nivel educativo donde intervenga. Puede ser preescolar, primaria o secundaria. En segundo lugar, el contexto social y cultural de cada plantel; En tercera posición, están las características de organización y gestión de directivos y docentes de cada centro escolar.</p> <p>Mi labor en este momento se circunscribe en una Secundaria Para Trabajadores, Núm.37, “Mariano Azuela”, turno matutino. Se localiza en la delegación B. Juárez, en la col. Nápoles. Se considera una zona socioeconómica media, con amplia gama de</p>

	<p>servicios públicos y privados para los habitantes de dicho lugar. La oferta cultural y educativa también es amplia. La escuela tiene su edificio, a un costado del famoso Estadio Azul y de la Plaza de Toros. Las instalaciones que ocupa la secundaria son de propiedad privada y la SEP paga renta.</p> <p>El plantel está conformado por ocho grupos, dos de primero, tres de segundo y tres de tercer año. Los alumnas y alumnos, en general provienen de un nivel socioeconómico bajo. Algunos trabajan. Hay un grupo de cuatro a seis alumnas, por ciclo escolar, que proceden de Casas Hogar.</p> <p>La plantilla del personal docente, directiva y administrativa la componen el director, subdirectora, dos secretarías, orientador, trabajador social, médico, contralora, una persona de consejería, una de intendencia y un portero. El cuerpo docente está compuesto por 18 docentes, en su mayoría universitarios de distintas disciplinas y sólo cinco normalistas. Además se cuenta con el apoyo del equipo de la USAER III-7 que atiende a la población con NEE, padres de familia y docentes, mediante un docente de apoyo que está de planta en la escuela y una maestra de lenguaje, psicóloga y trabajadora social, quienes brindan atención de manera itinerante y por lo regular asisten una o dos veces a cada centro. Se suman la directora y secretaria, que también asisten en menor medida, sobre todo para cuestiones administrativas y en ocasiones para cuestiones técnico pedagógicas.</p>
Fuentes de poder	<p>Éstas provienen sobre todo del reconocimiento de directivos, docentes y hasta jefes de sector de las escuelas primarias o secundarias donde intervenimos. Se crea una necesidad. Esto desde luego sucede cuando el equipo ofrece respuestas educativas a los alumnos con NEE. Muchas veces se reconoce a integrantes del equipo, pero no a la USAER en sí. Las directoras de USAER adquieren un poder formal por su nombramiento. Sin embargo hay disidencia, por parte de algunos de los integrantes del equipo, cuando el estilo de liderazgo se traza desde el autoritarismo, el centralismo y la poca capacitación. Las supervisoras también ejercitan el poder desde lo formal y normativo. Encontramos mayor flexibilidad en las autoridades de las escuelas regulares, aspecto que se asocia al hecho del trabajo profesional hacia los alumnos con NEE.</p>
Modalidades de la gestión	<p>El corporativismo se evidencia en ese compartir (casi como obligación) criterios, principios, procedimientos, racionalidades y valores homogéneos. Desde la dirección y la supervisión de USAER se persuade para considerar un patrimonio el trabajo y los productos que ello genera. Lealtad a la dirección y supervisión. Se entiende así que exista un liderazgo autoritario.</p>
Las características	<p>Inadecuadas al contexto escolar donde participamos; tanto las normas como el modelo de atención propician una desvinculación</p>

de la gestión	de las necesidades del plantel y su organización. La toma de decisiones que hace educación especial, se desvinculan del diagnóstico, las características de los alumnos y del plantel. Es común que los directores de estas escuelas manifiestan su desacuerdo por las constantes ausencias del equipo USAER (JCT, Academias y reuniones extraordinarias). Funcionamos como sistema paralelo. Término que es criticado desde el modelo de integración e inclusión educativa.
Organización	La USAER es una organización formal y debido a su propia estructura, lineamientos, procedimientos, proceso de toma de decisiones y el tipo de liderazgo, se dificulta la integración a la organización formal de la escuela. Partimos de dos administraciones diferentes, una de la DEE y otra de la escuela pública, pero como USAER nos debemos a las dos. Para reducir el impacto que tiene este doble vínculo, a finales del 2010 se hizo una acción administrativa para alinear los números que corresponden a cada una de las zonas de supervisión de educación especial, con las de educación básica en el DF. La estructura se modificó.
Niveles de equilibrio entre la colegialidad y al dirección	Hay momentos de equilibrio, de estabilidad que se rompen cuando surgen divergencias entre las posturas conceptuales de acciones educativas; al igual que cuando el autoritarismo e imposición de líneas de acción pedagógica o administrativas son incompatibles. La racionalidad reproductora e instrumental de la dirección se confronta con el cuestionamiento y la reflexión de algunos integrantes.
Grado de autonomía relativa de los directivos y docentes	<p>Tanto Supervisoras, asesoras como directoras poseen un grado de libertad relativa y acotada por la normatividad institucional. Poco margen de análisis y reflexión se permite en cada nivel de esta estructura. Así esperan que actúe la base de educación especial. Se expresa de manera explícita. Es en este último nivel de obediencia, donde a veces se fractura esa cadena de mando vertical. Algunos integrantes a pesar de la relativa o escasa autonomía, promueven una mayor desde sus prácticas cotidianas en los salones de clase, en la relación con los alumnos, docentes y directivos de las escuelas.</p> <p>El grado de autonomía que mantenía la escuela secundaria No. 37 era amplio, hasta antes del diseño del PETE. Previo a esta forma de trabajo, tanto los directivos como docentes decidían al margen de muchas indicaciones y criterios de orden impuestos desde la jefatura de sector.</p>
La actividad política de la escuela	Es mayoritaria la presencia de corrientes sindicales de tipo institucional como el SNTE, gremio que tiene cooptada a la base magisterial por lo menos de la escuela donde labora la USAER. La presencia de la CNTE se ha reducido sustancialmente. Y en el equipo de educación especial, es frecuente que este tipo de manifestaciones relaciones políticas y sindicales, pasen

	inadvertidas y sean descalificadas.
La política en la escuela	Se define por el apego a las decisiones de autoridades superiores. Y así se extiende hacia las relaciones con los distintos actores del escenario escolar. Sin embargo, el ritmo de organización de los directivos les ha permitido una protección ante ciertas normas que “deberían” seguir en la parte administrativa. Hay una parte de resistencia en los directivos. En la USAER hay una política de obediencia, disciplina y obediencia casi total a cualquier decisión y propuesta pedagógica impuesta desde los mandos superiores.
Las políticas en la escuela	En la dirección y subdirección de la secundaria donde se interviene en la actualidad, hay manifestaciones de una autonomía con mayor margen de expresión. Operar el currículum, los planes y programas, se hace con base en las necesidades educativas de los alumnos, a la evaluación inicial, a la experiencia del cuerpo docente y el contexto. En la USAER se puede deducir, por la política, que las políticas siguen la misma tendencia.

Fuente: De elaboración propia, con base en apuntes de la Maestría en Educación Básica, de la UPN-Unidad 096; en el Bloque III, Herramientas para el análisis de la micropolítica y la cotidianeidad de la gestión en la organización escolar.

BIBLIOGRAFÍA.

1. Adame, E. (1998). La integración educativa y las vicisitudes de su puesta en práctica. *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM/Iztacala y UABC, pp. 75-83.
2. Aguilar, M. del R. (2011). *Protocolos interculturales de la inclusión en el contexto del proyecto Educativo para la atención de la diversidad*. En Bello, J. (2011). (Coord.). *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*. ILEI, Castellanos Editores y Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. pp. 45-72.
3. Ainscow, M. (1998). *La integración educativa en las aulas*. Mecanograma SEP/DEE. México.
4. Aktouf, O. (2008). *Administración y Pedagogía*. Fondo Editorial EAFIT, Medellín. pp. 120.
5. Aktouf, O. (1998). *La administración entre la tradición y la renovación*. Ed. Artes Gráficas Univalle. Cali, Colombia.
6. Álvarez, I. (2005). Coordinador. *Los Estudios de Caso como Estrategia para la Formación en Gestión. Experiencias del Sector Educativo*. Ediciones Taller Abierto. México.
7. Azpeitia C., Marcela. (2006). *Currículum y Competencias*. Memoria del Primer Encuentro de Educación Preescolar. Aula XXI, Santillana. México.
8. Badilla, L. *Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina*. Proyecto Tuning. pp. 60-62.
9. Badillo, L.F. (2006). *La dimensión epistemológica de las políticas educativas*. En Amapsi (2006). *Ventanas abiertas: presentes y por-venires de la planeación educativa*. Amapsi Editorial. México D.F.
10. Barzelay, M. (2003). *La Nueva Gerencia Pública: invitación a un diálogo cosmopolita*. Revista Gestión y política Pública, II semestre, Vol. 12, número 2, CIDE.
11. Barrientos, A. y Taracena, E. (2008). *La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: un estudio de caso*. RMIE, enero-marzo, año/vil. 13, número 036, COMIE, México, D.F. pp.113-141.
12. Bates, R. (1989). *Teoría crítica de la Administración Científica*. Universitat de Valencia.
13. Batallán, G. (2003). *El poder y la autoridad en la escuela*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, ñum. 19.
14. Bixio, C. (2004). *Cómo construir proyectos*. Ed. Homo Sapiens, Argentina.

15. Bonals, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Biblioteca de Aula, GRAO.
16. Brovelli, M. *Evaluación Curricular*. Fundamentos de Humanidades. Universidad Nacional de San Luis, Año 11, No. 62, (4/2001), pp.101-122.
17. Buarque, C. (2008). *Declaraciones de Cristovao Buarque. Ministro de Educación de Brasil*. En: <http://petisme.wordpress.com/2008/01/18/declaraciones-de-chico-buarque-ministro-de-educacion-de-brasil/> (obtenido el jueves 27 de mayo, 2010).
18. Cano, J.G. *Políticas públicas y educación superior en México. Introducción a la problemática de su relación*. En *Política y educación en México. Temas emergentes en el nivel superior*. Cano, J.G. coord. (2006). Pedagogía Mex. Ed. Pomares. p. 25-47
19. Cassassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. (la tensión entre los paradigmas tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Octubre. Versión preliminar.
20. Casassus, J. (1997). *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*. Citado en *Antología de Gestión Escolar. Programa nacional de carrera magisterial*. SEP, México 2002.
21. Cerecedo, M.T. (2005). *La micropolítica y la gestión escolar*. Ediciones Taller Abierto. México.
22. Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Cuadernos de la Reforma. SEP, México.
23. Constanza, A.; Ruiz, S.P.; Guerra, Y. (2007). *Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia*. Revista Educación y Desarrollo Social, Vol. 1 Núm. 1, julio-diciembre. Universidad Militar, Nueva Granada.
24. Chanlat, A. (2012). *Nuevas perspectivas en las Ciencias Humanas*. Conferencia Magistral impartida en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I). 2 de febrero de 2012. Auditorio Sandoval Vallarta.
25. Chanlat, J.F. (2006). *Ciencias Sociales y Administración. En defensa de una antropología general*. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín.
26. Chanlat, J.F. (1994). *Hacia una antropología de la organización*. Revista: Gestión y Política Pública, Vol. III, No.2, Segundo semestre. CIDE.
27. Dossier educativo 78. (2008). *Alto rendimiento en la educación de Bélgica y los Países Bajos*. En *Revista Educación 2001*. Año XIII, núm.156, mayo. México, D.F.

28. De la Rosa, A. y Contreras J.C. (2007). *El partido político: entre la ciencia política y los estudios organizacionales*. Revista: POLIS, Vol. 3, núm. 2.
29. Díaz, F. (2006). *La enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill.
30. Díaz, A. (1991). *La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos*. Revista TRAMAS 3, Subjetividad y procesos sociales. Diciembre. UAM-Xochimilco. México. pp. 161-178.
31. Drexel, I. (2003). *The Concept of Competence-an Instrument of Social and Political Change*. Stein Rokkan Centre for Social Studies. UNIFOB AS. December. Working paper 26.
32. Elliott, J. (2002). *La reforma educativa en el Estado Evaluador*. Revista Perspectivas, Vol. XXXII, No. 3, septiembre. OEI-UNESO. España.
33. Flores, P. (2011). *¿Se pueden construir políticas educativas originales?* Suplemento CAMPUS Milenio. Edición 426, jueves 11 de agosto.
34. Francesc, P. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Ed. Paidós.
35. Fromm, E. (2003). *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y el mal*. FCE. México.
36. Galguera, I., Hinojosa, G. y Galindo, E. (1984) *El retardo en el desarrollo. Teoría y práctica*. México: Trillas.
37. García, I.M. (2007). *La nueva gestión pública: evolución y tendencias*. Revista Presupuesto y Gasto Público 47, pp.37-46. Secretaría General de Presupuestos de Gastos. Instituto de Estudios Fiscales. Universidad de Salamanca. España.
38. García, J.M. (2006). *El papel de la gestión escolar en la descentralización de la educación en México: problemas que lo obstaculizan y sugerencias para mejorarlo*. En Rivera, A. y Rivera, L. (2006) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. Colección **mástextos**, Número 13. México. pp. 70-88.
39. García, I., Escalante, I. Escandón, M.C., Fernández, I.G., Puga. I., y Mustri, T. (2000). *Reflexión sobre la situación actual*. En SEP (2000). *Integración Educativa. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular*. Módulos Uno y Dos. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México, D.F. pp. 71-75.
40. Golleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Editorial Punto de Lectura. México.

41. González, J.L. (2005). *De la gestión pedagógica a la gestión educativa. Una tarea inconclusa*. Volumen V, número 185. México, agosto.
42. González, M.T. (2003). *Culturas y subculturas organizativas*. En: *Organización y Gestión de Centros Escolares: dimensiones y procesos*, Pearson-Prentice Hall, Madrid.
43. Guajardo, E. (1998) *Integración e Inclusión como una política pública Educativa en América Latina y el Caribe*. Ponencia para el IX Congreso Nacional de Padres y Organizaciones. Zacatecas. (4-7 noviembre), SEP/DEE
44. Hinojosa, G. y Galindo, E. (1984) *La enseñanza de niños impedidos*. México: Trillas
45. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. Informes Institucionales. México, DF. pp.140
46. Jablonska, A. (2010). *Análisis crítico del discurso político de la UNESCO sobre la educación intercultural*. En González, R. et ál. (2010). *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas educativas*. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional. México.
47. Jackson, P. (2000). *Las enseñanzas implícitas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
48. Jares, X. (1997). *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación, Num-15, septiembre-diciembre.
49. Jardón, W.S. (2005). *La entrevista a profundidad en la investigación educativa*. Revista Desarrollo Académico, UPN. Vol. 13, Num.34, p. 8-13
50. Kovacs, K. (1989). *Intervención estatal y transformación del régimen político: el caso de la universidad pedagógica nacional*. El Colegio de México. Tesis de doctorado.
51. Lara, J.A. (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México*. Guadalajara, Jal. México. pp.151
52. Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), p. 255-287
53. Leyva, J. (2005). *Reseña de Del Gesto a la palabra: la etología de la comunicación en los seres vivos de Boris Cyrulnik*. Perfiles Educativos, tercera época, vol/año XXVII, NÚMERO 109-110, UNAM. pp. 210-214. México, D.F.

54. López, J.C. (2012). *El debate sobre ¡De Panzazo! en la UNAM*. En: <http://educacionadebate.org/2012/03/11/el-debate-sobre-%C2%A1de-panzazo-en-la-unam/> (obtenido el lunes 12 de marzo, 2012)
55. Mancilla, M. (2005). *Influencia de los organismos internacionales en la política educativa en México*. p. 131-151. En Glazman, R. coord. (2005). *Las caras de la evaluación educativa*. Facultad de Filosofía y Letras. Dirección General de Asuntos del personal Académico UNAM. Ed. Paideia.
56. Martínez, F. (2001). *Las políticas educativas en México, antes y después del 2001*. Revista Iberoamericana de Educación (RIE-OEI), Núm. 27, septiembre-diciembre 2001. <http://www.rieoei.org/rie27a02.htm> (obtenido el 15 de octubre, del 2010).
57. Meneses, E. (1999). *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*. México, Universidad Iberoamericana. Citado en: Rivera, A. y Rivera, L. (2006) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. Colección **mástextos**, Número 13. México. p. 71
58. Mila, J. (1999) *Acerca de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en el Uruguay*. Ponencia del 1er. Congreso Nacional de Psicopedagogía. Argentina. [www.http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema20.htm](http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema20.htm)
59. Monsiváis, C. (1987). *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. Ediciones Era. México.
60. Morin, E. (1995). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona.
61. Muñoz, C. y Silva, M. (2007). *La educación básica. Resultados del funcionamiento de la educación básica durante los primeros cinco años del gobierno del presidente Fox*. En Calva, J.L. (Coordinador). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad. Agenda para el desarrollo*. Volumen 10. Cámara de Diputados LX Legislatura, Miguel Angel Porrua, UNAM. P. 33-50.
62. Navarro, M. (2004). *La gestión escolar: Conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. En Torres, M. *Compiladora* (2004). *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención (Memoria)*. Colección Los trabajos y los días. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.
63. OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*.
64. OCDE. (2009). *Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (Teaching and Learning International Survey. TALIS.)* 16 de junio. México.

65. Olivo, MA., Alaníz, C., y Reyes, L. (2011). *Crítica a los conceptos de gobernanza y gobernabilidad*. RMIE, Vol.6, Núm.50, julio-septiembre. pp.775-799
66. OREALC/UNESCO. (2007). *El Derecho a una educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe*. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol. 5, Núm. 3,
67. Paredes, M. y Sosa, J. (1998) *Revisión crítica de la historia de la educación especial en México*. En *Sujeto, educación especial e integración. Historia, problemas y perspectivas*. UNAM/Iztacala y UABC.
68. Paz, E. (2010). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mc.Graw Hill, España.
69. Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata, 2da. edición.
70. Perrenoud, P. (2000). *Aprender en la escuela a través de proyectos, ¿Porqué?, ¿Cómo?* Revista de Tecnología Educativa. Santiago de Chile, XIV, n° 3, pp. 311-321. (Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht.)
71. Perrenoud, P. (2002). *Construir Competencias Desde la Escuela*. Dolmen Pedagógica. OCEANO. Chile.
72. Pescador, J.A. y Justo, S. (2008). *Una mirada a la descentralización educativa*. Revista Educación 2001. Año XIII, núm.156, mayo. México, D.F. p.16-20.
73. Ramírez, I. (2009). *Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica*. Citado en Gabella, X. y Reiss, P. (2009). *Metodología de la investigación II*. Instituto Superior Docente N° 803 / Ministerio de Educación / Puerto Madryn, Argentina. <http://metodologiafeyc.ecaths.com/ver-trabajos-practicos/2694/orientacion-de-trabajo-n-1-diagnostico-grupal/> (obtenido el jueves 30 de junio, 2011).
74. Ravelo, R. (2010). *Los cárteles imponen su ley*. Revista Proceso, 1773. 24 de octubre. México.
75. Reyes, C. (2009). *La agenda educativa pasa por la gobernabilidad y la calidad*. Suplemento Universitario Campus No-321, jueves 21 de mayo. Periódico Milenio Diario.
76. Reynolds, M. y Salters, M. (1985). *Models of Competence and Teacher Trainig*. Cambridge Journal of Education. 25:3, 249-359 (p. 61), (documento obtenido en línea el 14 de septiembre del 2007).

77. Ribes, I. (1975). *Técnicas de modificación de la conducta. Aplicadas al retardo en el desarrollo*. Trillas. México, DF.
78. Rivera, A. y Rivera, L. (2006). (Compiladoras) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. UPN. Colección **mástextos**, Número 13. México.
79. Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. FCE. México, DF.
80. Rojas, R. (1985). *Capitalismo y enfermedad*. Folios Ediciones. México. pp. 291.
81. Rueda, M. (2009). *La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (REIE). Vol. 11, Núm. 2. <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html> (obtenido de la página Web el 27 de octubre del 2010).
82. Ruíz, M. (2008). *Marco conceptual de la formación basada en competencias (2ª. Parte)*. UANL/UCLM.
83. Sabirón, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Ed. Mira.
84. Santos, M.A. (2004). *Gestión Participativa para la Atención a la Diversidad en la Educación Básica. Una década después, la USAER en la Educación Básica*. Subsecretaría de servicios educativos para el DF, Dirección general de operación de servicios educativos en el DF, Dirección de educación especial. (Video).
85. Santos, M.A. (2006). *Organizaciones que aprenden*. En: *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas*. UPN, colección **mástextos**, núm. 13.
86. Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos Sindicales de América, IEESA. México.
87. Schmelkes, S. (2000). *Calidad educativa e integración*. En SEP (2000). Integración Educativa. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. Módulos Uno y Dos. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México, D.F. p. 126-131.
88. Secretaría de Educación Pública, SEP. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México.
89. Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Conferencia nacional de atención educativa a menores con necesidades educativas especiales*. México: SEP/SNTE.

90. Secretaría de Educación Pública, SEP. (1997). *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, Sexta etapa.* México.
91. SEP/SNTE, (1997). Conferencia Mundial sobre Necesidades Especiales, en Salamanca, España. México.
92. Secretaría de Educación Pública, SEP. (1994). *Proyecto general para la educación especial en México.* Cuadernos de Integración Educativa, N° 1. Dirección de Educación Especial. México.
93. Secretaría de Educación Pública, SEP. (1994). *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).* Cuadernos de Integración Educativa No.-4. Dirección de Educación Especial. México.
94. Secretaría de Educación Pública, SEP. (1994). *Declaración de Salamanca, de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales.* Cuadernos de Integración Educativa No.-3. Dirección de Educación Especial. México.
95. Solana, F., Sammons, P., Hillmant, J., y Mortimore, P. (1998). *Características claves de las escuelas efectivas.* México, D.F. Citado en: Rivera, A. y Rivera, L. (2006) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas.* Universidad Pedagógica Nacional. Colección mástextos, Número 13. México.
96. Stenhouse, L. (2002). *La investigación y Desarrollo del Currículum.* Ed. Morata, Madrid.
97. Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
98. Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple.* Bangkok: UNESCO Bangkok.
99. Torres, J.A. (2010). *Educación por competencias ¿lo idóneo?* Editorial Torres Asociados, México.
100. Torres, M. (2004). Compiladora. *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención.* (Memoria). Colección Los trabajos y los días. UPN. México, D.F.
101. Vega, R. *Las “competencias educativas” y el darwinismo pedagógico.* En <http://amec.wordpress.com/docuemntos/conergencia-europa/las-comptencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagógico/> (obtenido el 2 de octubre del 2010).
102. UNESCO-IIPE. (2000). *Gestión educativa estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* Buenos Aires.

103. Villanueva, P. (2010). *Impacto de la descentralización de la educación básica de la educación básica y normal en México sobre el gasto en nómina magisterial de los estados, 1999-2004*. Revista Economía Mexicana, Vol. XIX, No.2, segundo semestre 2010. CIDE.
104. Zabala, A. (1989). *El enfoque globalizador*. Cuadernos de Pedagogía, No. 168. Edit. Praxis, Barcelona. (citado en documento del Diplomado 2008. Formación y Actualización Docente para un nuevo modelo educativo).
105. Zebadúa, E. (2012). *Un documental de panzazo*. En: <http://pulsociudadano.com/2012/02/de-panzazo-un-impactante-documental-para-privatizar-la-educacion-publica/> (obtenido el 17 de febrero, 2012).
106. Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. Tomo II. Historia y necesidad de la utopía. Ed. Anthropos. ColMex. Capítulo IV: El método como actitud ante la realidad.
107. Zorrilla, M. (1998). *Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación*. Citado en Rivera, A. y Rivera, L. (2006) *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. Colección **mástextos**, Número 13. México. p. 72.

Periódicos:

108. Carlos Monsiváis. *La violencia intrafamiliar prueba que el machismo aun existe*. Periódico La Jornada, viernes 23 de abril, 1999.
109. Gilberto Guevara Niebla. *La Empresa-Escuela del SNTE*. Publicado en el periódico La Jornada, jueves 3 de junio, 2010.
110. Gustavo Castillo y corresponsales. *Violencia en mayo creció 43% sobre la de 2009 y cuadruplicó la de 2007*. Periódico La Jornada. Domingo 6 de junio de 2010. p. 16.
111. Jorge Medina Viedas. *El realismo político, sin moral: Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011)*. Suplemento Campus Milenio. Núm. 423, jueves 14 de julio, 2011.
112. Karina Avilés. *“Desprecio” oficial para padres con hijos en escuelas públicas: Gil Antón*. Periódico La Jornada, martes 22 de marzo 2011, p. 35.
113. Laura Poy Solano. *Rechazan normalistas la reforma curricular*. Periódico La Jornada. Miércoles 28 de abril, 2010. p.48

114. León García Soler. *El dolor y la indolencia*. Columna: *A la mitad del foro*. La Jornada, domingo 6 de junio, 2010.
115. Luis Hernández Navarro. *La fabricación del mito: educación y empresarios*. Periódico La Jornada, martes 23 de noviembre, 2010.
116. Manuel Pérez Rocha. *Magisterio, resultados inconmensurables*. Periódico La Jornada. Lunes 10 de enero de 2011.
117. Marion Lloyd. (The Chronicle of Higher Education). *Banco español, benefactor multimillonario de universidades en AL*. Suplemento CAMPUS Milenio, Núm. 431, jueves 15 de septiembre, 2011.
118. Oscar Ugarteche Galarza. *La financiarización en EU agrava el problema de la deuda*. Entrevista. Periódico La Jornada, sección Economía, jueves 4 de agosto, 2011.
119. Roberto González Amador. *Cuestionan la fracasada estrategia económica aplicada durante tres décadas*. Periódico La Jornada. Domingo de mayo del 2012, p.29.
120. Rodolfo Stavenhagen. *La educación en el marco de la globalización*. Periódico La Crónica, martes 15 de junio, 2010.
121. Sergio Tobón. *El Maestro del siglo XXI*. Periódico El Sol de México, 4 de junio del 2010.