



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Integración Educativa y Realidad: Perspectiva de madres como
usuarias del servicio.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A (N)

Cecilia Montserrat Cejudo Gutiérrez

Martha Lidia Ramírez Urbina

DIRECTOR: Dr. Andrés Mares Miramontes

DICTAMINADORES: Lic. Rodrigo Martínez Llamas

Lic. Gonzalo Agamenón Orozco Albarrán



Los Reyes Iztacala, Edo. de México, enero de 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*No creo en la verdad que dicen los demás,
prefiero diseñar mi propia realidad.*

A mis padres por haber confiado en mí sobre todo cuando los demás dudaron, por la paciencia y los buenos consejos, por haber respetado mis opiniones y decisiones que tan distintas fueron de las suyas.

Lü gracias por haber llegado a mi vida y ayudarme a ser la persona que soy, por estar ahí apoyándome, por los regaños y los juegos, por la complicidad y las mentiras que tantos problemas me trajeron y me ensaaron a resolver problemas.

Andrés por la paciencia que tuviste, por la guía que nos ofreciste y el tiempo que dedicaste a que este proyecto concluyera.

Pablo, gracias por dejarme enseñarte las cosas más simples y por tener la paciencia necesaria para apoyarme en mis peores momentos.

Manita, gracias por todo el tiempo que te hice esperar, por las miles de teorías que hicimos y deshicimos, por los ratitos de 3 a 4 que siempre fueron útiles, por ayudarme a encontrar siempre lo inesperado, gracias por tener siempre los mejores consejos y por el incondicional “yo te sigo”.

Gracias a todas las personas que confiaron y apoyaron este proyecto, y que compartieron algo de sus conocimientos y experiencia para lograr finalizarlo.

Montserrat

Martha Urbina, gracias por confiar en mí, por apoyar mis heroicas empresas, por darme la lección más valiosa; no importa cuántas piedras encuentres en el camino, colecciónalas y sigue adelante, por darme el valor de decir “cuando sea grande, quiero ser como tú”.

Gracias al BCSP, por enseñarme a disfrutar las cosas simples de la vida, vivir bajo la sombra de un árbol.

Gracias Sophie y Xoch, ustedes me permitieron formar parte de su vida y aprendí que en las buenas y en las malas tendremos a alguien en quien confiar, aprendí que el momento ideal y perfecto es cuando nos vemos. Gracias por darme la oportunidad de mi vida.

Manitos Nancy y Pablo, gracias por dejarme formar parte esta familia, con ustedes aprendí que no importa cuánto puedas perder, siempre habrá algo que ganar.

Andrés, gracias por confiar en nosotros, por la paciencia que tuviste, por la guía que nos brindaste, por las historias que nos contaste...

*Ceci; Gracias por no caer en un colapso nervioso, por viajar conmigo en la ruta menos transitada, y sin un mapa, por creer que no tener un plan es un buen plan, por creer en universos, por buscar conmigo lo que sabemos que está perdido, por dejar abierta la ventana para que el tiempo se escape. *The stars are blazing like rebel diamonds cut out of the sun, when you read my mind.**

Gracias a todas y cada una de las personas que durante estos años tuvieron la paciencia para caminar conmigo en este largo andar y me permitieron ser parte de su camino, a los que compartieron conmigo su sabiduría, y la de sus ancestros, e hicieron que este momento tuviera sentido.

Dicen que la vida de un hombre acompañado, se recuerda más que al hombre solitario, por eso a aquellos que en estos últimos años, me han permitido compartir –y construir– la realidad donde vivimos, Gracias.

Martha

INDICE

I.	Introducción.....	1
II.	La integración educativa.....	3
	a. La Institución Educativa y la Integración Escolar.....	5
	b. Definiendo la integración educativa.....	6
	c. Políticas educativas.....	8
	d. Puesta en práctica en México.....	11
	e. Actores de la escena educativa.....	20
III.	Fundamentación teórica.....	27
	a. Aspectos precursores.....	28
	b. Premisas básicas del Interaccionismo Simbólico.....	29
	c. Conceptos básicos de Herbert Blumer.....	31
	d. Aspectos metodológicos del enfoque teórico.....	35
IV.	Acercamiento a la realidad social de las madres.....	37
	a. Metodología.....	38
	b. Procedimiento.....	39
V.	Presentación y análisis de resultados.....	43
VI.	Discusión.....	58
VII.	Consideraciones Finales.....	61
VIII.	Bibliografía.....	65
IX.	Anexo.....	70

RESUMEN

Vista la integración educativa como un cambio en la enseñanza de dimensiones psicosociales, la participación de la familia es un apoyo insustituible para el logro de metas y objetivos. Oficialmente se refieren avances en la relación docentes y madres de niños integrados, las cuales han beneficiado el aprendizaje académico y desarrollo psicosocial de estos niños. Sin embargo, se admite que existe un funcionamiento diferente en dicha relación; los padres de familia refieren que son pocas o nulas las opciones que ofrece la institución para fomentar la integración educativa. Ellos buscan una relación cualitativamente diferente de trabajo y compromiso compartido.

Tomando como base este contexto así como los principios del interaccionismo simbólico, que como enfoque teórico – metodológico nos permite dar cuenta de la realidad social que cada uno de nosotros construye a partir de las experiencias y, en el caso de los padres de familia, en relación a la vivencia con la institución escolar y a la interpretación que han hecho de la misma, analizaremos la perspectiva de madres de niños integrados respecto a las acciones de la institución escolar, con el propósito de dar cuenta de los significados y los sentidos implicados en esta.

Para ello, se consideró la participación voluntaria de madres de niños integrados. Se empleó la entrevista a profundidad para indagar su concepción, postura, participación, logros y expectativas tocantes al trabajo en cuestión. El análisis de la información comprendió 3 momentos:

1. Determinación y caracterización de categorías.
2. Identificación de tendencias.
3. Examen del sentido implicado en la perspectiva.

Los resultados muestran que para las madres participantes existe una aceptación escolar condicionada de su hijo, así como descuido pedagógico, logros mínimos y circunstanciales y deslinde de responsabilidades. Por lo que reconocen que tanto su participación como la búsqueda de alternativas para ayudar a su hijo, es por iniciativa propia.

Se concluye que si bien las madres participantes aceptan la integración de su hijo, hay inconformidad respecto a las acciones institucionales orientadas hacia éste y a la relación que guardan los docentes con ellas.

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente la integración escolar es un tema que ha atraído la atención de los especialistas dentro del campo de la educación, mucho se habla a nivel mundial de los avances que las reformas educativas han logrado para brindar alternativas a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y a sus familias, por su parte, los encargados del cuidado de los niños refieren numerosas deficiencias en el servicio educativo, sin embargo, el tema de la vivencia familiar y la de los propios niños con relación al uso de este servicio no ha sido estudiado a profundidad, esto lo vemos reflejado en la escasez de estudios realizados.

Por tanto, consideramos importante llevar a cabo esta investigación, con la que buscamos comprender la realidad que viven las madres de niños con NEE dentro de las escuelas regulares, pensando en que la escuela va más allá de lo institucional y que la familia es un apoyo indispensable para la integración del niño.

Iniciamos nuestra investigación con un capítulo en que se encuentra un breve recuento de cómo se concibe la discapacidad y como la institución escolar ha tratado de integrar esta condición en sus aulas. Este trabajo se ha realizado a nivel mundial por medio de las reformas educativas establecidas; a nivel nacional el trabajo se lleva a cabo mediante los Centros de Atención Múltiple (CAM) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por último, en este capítulo, hablamos de la percepción de los profesores, alumnos y padres de familia, con respecto al servicio de integración educativa que se ofrece en los centros escolares.

En el siguiente capítulo, desarrollamos el enfoque teórico que guió nuestra investigación, justificamos el uso del Interaccionismo Simbólico como fundamento para la comprensión del discurso de las madres. Describimos los conceptos básicos de este enfoque así como su metodología, la cual fue utilizada en nuestra investigación.

En el capítulo IV, describimos la forma de trabajo de nuestra investigación, se exponen clara y concretamente los objetivos que ésta persigue, así como los participantes en la investigación. También se menciona cómo fueron los acercamientos al campo de trabajo y la aplicación de la entrevista.

Posteriormente, se exponen en un capítulo, a manera de resultados, fragmentos significativos de los discursos de las distintas madres. Cada uno de estos fragmentos, fue elegido con base en categorías de análisis, previamente establecidas. Para identificar a cada uno de los participantes, se empleó un código conformado por letras y números, ya que el resto de la información se mantiene en confidencialidad.

Dichos fragmentos fueron analizados con base en la metodología del Interaccionismo Simbólico, es decir, se buscan relaciones basadas en el sentido de las expresiones verbales y se someten a un minucioso análisis, para finalmente ordenarse en relación con las implicaciones de cada una.

Considerando esas implicaciones, el siguiente capítulo está enfocado en la exposición detallada del análisis de la información, del significado encontrado en el discurso de cada una de las madres y el sentido que este tiene en relación a la integración educativa. En el capítulo VII se presentan las consideraciones finales, es decir, la relación que existe entre la vivencia de las usuarias del servicio de integración escolar con la realidad social que viven.

II. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

El término integración educativa comenzó a utilizarse cuando se incluyeron aspectos sociales y culturales en la definición de la discapacidad, pues se dio énfasis a las necesidades de cada alumno y a la importancia que tiene el apoyo familiar e institucional en la integración de los niños con algún tipo de deficiencia.

El concepto de discapacidad hasta hace algunos años, se basaba en cuestiones orgánicas que no podían ser modificadas o “curadas” , sin embargo esta noción ha ido transformándose hasta las definiciones actuales, por ejemplo, autores como Verbruge y Vette (1994, citado en Espina y Ortego) proponen que la discapacidad, refleja y surge de un vacío entre la persona y su entorno así como con las demandas de las actividades sociales por lo que la discapacidad podría mitigarse, bien aumentando la capacidad, o bien disminuyendo la demanda.

Por su parte, Nagy (1969 citado en Espina y Ortego, 2003) formuló que la discapacidad hace referencia al funcionamiento social, más que al funcionamiento del organismo, ya que se refiere a una limitación para llevar a cabo los roles y actividades esperadas por el entorno físico y sociocultural del individuo.

Así, debido a la tendencia de considerar aspectos sociales y culturales, además de los biológicos, comenzaron a utilizarse términos como adaptación social y aprendizaje, de esta forma surge el concepto de “necesidades educativas especiales” que es utilizado cuando un niño manifiesta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y demanda una atención específica y mayores recursos educativos respecto de sus compañeros (Marchesi, Coll y Palacios, 1990).

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se refiere al énfasis que da el centro escolar al responder a las necesidades del niño, pues lo que se evita es hablar de deficiencia, aunque no niega que los alumnos presenten problemas específicos en su desarrollo.

En esta concepción también se consideran los recursos educativos, los cuales son importantes para atender las necesidades y evitar dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Los recursos educativos también incluyen un mayor número de profesores o especialistas, la ampliación del material didáctico, así como adecuación de espacios físicos y supresión de barreras arquitectónicas. (*Op. Cit*)

En México se han creado centros, organizaciones y comisiones para atender las políticas, promover los derechos y fomentar la integración educativa, familiar, laboral y social tanto de personas como de grupos vulnerables que presentan necesidades educativas especiales, sin embargo, no siempre se obtienen los resultados que demanda la sociedad, por ejemplo, Arias (2009) concluye que a pesar del interés en la creación de espacios educativos que respondan a las demandas de estas personas aún hacen falta recursos, infraestructura y preparación didáctica, también propone que las escuelas deben ser además de inclusivas, integradoras con la capacidad de acoger a personas con NEE.

Estas conclusiones coinciden con las de Verdugo y Rodríguez (2010), quienes mencionan que siguen existiendo dificultades, sobre todo a nivel secundaria, las cuales se encuentran relacionadas con la interacción social y las actitudes de compañeros de aula y profesores debido a la falta de capacitación y recomiendan mayor apoyo psicológico así como la inclusión de contenidos más prácticos en el currículo escolar.

Todas estas necesidades han sido consideradas en los acuerdos para la elaboración de los programas educativos y en el currículo académico, sin embargo aún no queda claro si lo que se propone realmente se lleva a cabo, o bien, si lo que se lleva a cabo responde a las demandas de los involucrados en la educación de los niños con necesidades especiales, es decir, los padres de familia.

En el siguiente apartado analizaremos con mayor detenimiento cada uno de estos puntos.

a. La institución Educativa y la Integración Escolar

En la actualidad no podemos considerar a la escuela únicamente como el sitio en el que los niños puedan explotar sus capacidades, tampoco puede ser considerado como el recinto en el que los profesionales de la educación ponen en práctica cada una de sus técnicas dentro del marco de un modelo educativo, es necesario reconocer que la escuela como Institución está obligada a darnos respuestas a ciertas necesidades sociales, necesidades que en muchos casos se han convertido en exigencias.

Es claro que la escuela en la actualidad debe responder a distintas necesidades, es decir, va más allá de cumplir con un currículo estipulado por la política educativa de cada país o de simplemente proveer de herramientas a quien asiste a la institución para prepararlo para la vida adulta. La escuela del siglo XXI debe, más que nunca, tener acciones educativas y formativas dirigidas a incrementar la igualdad de oportunidades y plantar cara al riesgo de exclusión social que hoy corre en amplios sectores de la población. (Aramayo, 2010).

Estas exigencias sociales se van formando en el contexto y en los agentes presentes en él, es decir, la comunidad educativa, alumnos, familias, docentes, administraciones educativas, etc. Es importante reconocer que es en la actualidad cuando se le ha dado mayor importancia a la atención de sectores vulnerables debido a que justamente los cambios sociales nos han llevado a que aquellos que no adquieren un alto nivel educativo, o por lo menos uno promedio, se ven en mayores posibilidades de pertenecer a un sector excluido socialmente; obviamente entre los afectados encontraremos a los niños y niñas con alguna discapacidad. (*Op.cit*)

Autores como Puigdemívol (2005) resaltan la importancia de diferenciar el *déficit* de la *discapacidad*, menciona que un alumno que presente déficit mental experimentará limitaciones intelectuales de importancia, pero hace hincapié en

que esta limitación será menos incapacitante cuanto más capaces seamos de seleccionar aquellos conocimientos que le permitan comprender su entorno. Por el contrario, la discapacidad aumenta una vez que se le ofrecen aprendizajes que no le resultarán prácticos.

Por lo tanto el trabajo de los profesionales de la educación así como de la sociedad que rodea a un niño con NEE, no se centra en el déficit en sí, sino en la disminución de las discapacidades que puedan surgir de las limitaciones.

b. Defiendo la integración educativa

Por definición, la integración es el conjunto de acciones que se llevan a cabo para disminuir las barreras del aprendizaje y la participación, Echeita (2003), menciona los componentes más importantes que caracterizan a una escuela que busca eliminar estas barreras son las siguientes:

- Es necesario que la escuela se plantee el déficit de los niños como un problema contextual en el que todos participan para disminuir la discapacidad del niño.
- Es importante que la escuela reúna las condiciones necesarias para atender a toda su población por lo que, en la mayoría de los casos, necesitará apoyo extra para mejorar la calidad de su enseñanza.
- La integración de un niño con NEE va más allá de las aulas, es necesaria la participación de su comunidad, un ambiente extraescolar de apoyo y el de agentes sociales como la familia.

Por lo tanto, la integración escolar se da como el resultado de un proceso social, seguido por la condición de diferencia que se le ha asignado a las personas que presentan alguna deficiencia, ya sea de origen biológico, psicológico e incluso social.

Esta condición ha sido redefinida a lo largo de la historia, actualmente se ha llegado a una convención social en la que las personas con discapacidad tienen el derecho a ser diferentes y por ende a ser tratados en consecuencia; en el

contexto escolar, autores como Rodríguez (2006) consideran que la discapacidad es una posibilidad de proveer las oportunidades y condiciones a los alumnos de aprender y crecer de manera autónoma y como miembros de un grupo en el que tienen deberes y derechos y, donde todos tienen cabida.

Así, la escuela es quien tiene la oportunidad de procurar que cada uno de sus alumnos tenga la oportunidad de aprender y desarrollarse integralmente, reconociendo sus características y necesidades específicas, respetando su ritmo y estilos de aprendizajes.

No se trata aquí de considerar que las necesidades que puedan presentar los alumnos con deficiencias, deban ser minimizadas o relativizadas de tal modo, por el sólo hecho de que todos somos diferentes. Lo que se persigue es dejar establecido como en el contexto educativo –por señalar un ámbito delimitado y específico- la diversidad tiene expresión particular y por ser este medio donde tiene vida propia la integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Rodríguez, op. cit. p.88

Los intentos que ha realizado la escuela para cumplir con dicha finalidad han ido modificándose de acuerdo a las exigencias sociales, es decir, si cambia la concepción que tenemos de la discapacidad, la escuela se ve obligada a modificar cómo está impartiendo su currículo escolar, de la misma forma, si cambia la manera en como las familias interactúan con sus hijos, nuevamente, la escuela es quien modifica su estilo de enseñanza para complementar este estilo de vida familiar.

En general, cada conceptualización se puede reconocer dentro de un momento histórico-social definido como lo mencionan Illán y Lozano (2001), la integración social de las personas con discapacidad está relacionada con un cambio en los valores sociales, asociados a la diversidad y a la heterogeneidad de las personas que hacen vida en el entramado local y comunitario.

Dicho lo anterior, entendemos que el objetivo de tales cambios está basado en fomentar un ambiente de equidad y de igualdad para todos los que somos miembros de una comunidad, siendo esto el fundamento de la normalización.

Dicha normalización está encaminada a que las personas con necesidades especiales tengan posibilidades y oportunidades de tener modos de vida diaria lo más parecido a la forma de vivir del resto de la población. Este principio fue el que abrió las puertas del medio escolar a este sector en particular de la población.

Sin embargo, se ha notado que en muchas ocasiones esta incorporación al medio escolar ha sido más de tipo físico o presencial pues la atención dentro de las escuelas aún no es especializada por lo que no cubre las necesidades de los alumnos que tratan de integrar.

La escuela ha presentado diversas modificaciones en cuanto a la visión de la discapacidad, la mayoría de estas se apegan a las políticas públicas, encaminadas a un beneficio social, a cumplir con todo a lo que tenemos derecho.

c. Políticas educativas

Blanco (1997) considera un derecho que los niños con discapacidad sean educados en ambientes normalizados pues esto les permitirá tener contacto y socialización con niños de su edad y de esta forma se les permite integrarse en un futuro y participar dentro de la sociedad.

Por otro lado Macotela (1999) considera que la integración educativa es un modelo de escuela en el que no existen requisitos de entrada para hacer relativamente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación y expresa que las ventajas o desventajas de esta inclusión dependerán de la disponibilidad de recursos: físicos, humanos y técnicos por parte de la institución.

Finalmente Franco (2004) expone que hay una diferencia entre la integración educativa y la inclusión, pues esta última tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos, administrativos dentro de las instituciones y

programas educativos, y los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que se oponen o dificultan al acceso y progreso de las personas en el proceso de formación.

A nivel internacional se han implementado diversas políticas con la finalidad de unificar la educación haciendo valer los derechos de las personas con discapacidad por ejemplo, la década de los 90 representa una época de revisión y reconfiguración de la integración escolar. Las reuniones y conferencias llevadas a efecto por organizaciones como la ONU y la UNESCO, han traído como resultado el desarrollo de acciones por parte de los Estados y de los sistemas educativos que procuran consolidar la integración escolar como práctica de la escuela ordinaria (Janney, *et. Al.* 1995).

En 1990 la Conferencia Mundial de la Educación fijó el objetivo de Educación para todos, estimulando a las organizaciones mundiales y entes gubernamentales para que desarrollaran actividades hacia esta meta, sin embargo, para el año 2000, todavía quedaban 113 millones de niños en edad de cursar estudios primarios que no asistían a la escuela debido a que las estrategias han sido insuficientes o inadecuadas, aumentando la exclusión (Romero y Lauretti, 2006).

Por otro lado, en la conferencia mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se introduce el concepto de Necesidades Básicas de Aprendizaje para referir a aquellos conocimientos, habilidades y aptitudes que las personas necesitan desarrollar para lograr este propósito. Lo que obligó a reconocer que cada país es responsable de garantizar el acceso universal a la educación para los diferentes sectores de la población y a lo largo de su vida.

En 1994, en Salamanca España, se celebró la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la que se pretende garantizar la atención de niñas y niños particularmente los que presentan necesidades educativas

especiales y discapacidad, de la forma que logren acceder a las oportunidades de educación salud, recreación y trabajo al igual que toda la población.

En el foro mundial sobre Educación de Dakar (2000) se busca asegurar una educación de calidad para el año 2015 que diversifique la oferta educativa a fin de asegurar el respeto y acceso a la educación a los grupos vulnerables de la población y exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en los resultados educativos, como compromiso y prioridad para garantizar el derecho a una educación que responda a las necesidades básicas de aprendizaje de todos.

En la Cumbre del Milenio en el 2000, se establecieron metas de desarrollo en educación para lograr la enseñanza primaria universal, eliminar las desigualdades entre géneros y abatir la exclusión de la que son víctimas las personas por razones de raza, etnia, estado físico o mental, así como por inestabilidad social, ignorados y violentados respecto a sus derechos más indispensables.

Con la declaración Mesoamericana (2005), los miembros del mecanismo de Cooperación de Tuxtla – entre los que figura México –, ratifican su compromiso de impulsar la Educación Inclusiva en la región a través de renovar los lineamientos y políticas del desarrollo de estrategias innovadoras de ampliación, atención de la diversificación y fortalecimiento de la oferta educativa para una Educación Inclusiva en los países de Región Mesoamericana en función a 6 líneas:

1. La toma de conciencia para la Educación Inclusiva
2. Desarrollo profesional
3. Currículo inclusivo y leyes
4. Políticas
5. Normativas y procedimientos
6. Financiamiento y participación de la familia y comunidad

En este marco internacional de leyes y reformas a favor de la educación inclusiva, México asume los compromisos e impulsa en sus marcos de política la obligación del Estado de cumplir con el derecho expresado en el artículo 3°

Constitucional que toda persona que radique en nuestro país, desarrollará las capacidades y habilidades que le permitan interactuar con su medio social y ambiental de forma armónica, de manera obligatoria, independientemente de sus condiciones sociales, culturales y geográficas.

Específicamente, la Educación Especial en México por mandato según el Artículo 41 de la ley General de Educación “está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones. Tratándose de menores de edad esta educación propiciará su integración a los planteles de Educación Básica regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esta integración esta educación procurara la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva”.

En México se impulsó la integración educativa a partir del año 1993 cuando se involucró al sistema de educación especial, se han realizado adecuaciones curriculares para la integración de los niños con alguna discapacidad, considerando que la paciencia, estudio y creatividad juegan un papel importante en la integración, reto que implica un trabajo conjunto entre la educación especial y la educación regular. Macotela, Flores y Seda (1997) investigaron las creencias de los docentes en cuanto a la responsabilidad de atender las demandas de los niños con NEE, encontrando una visión demasiado individualista que se torna incompatible con la noción de colaboración, por lo que se hace necesario diseñar mecanismos que conduzcan a generar creencias compartidas.

d. Puesta en práctica en México

En México el eje principal de las políticas de inclusión fue el principio de Educación para Todos, con principios de igualdad de acceso a la educación para todos los mexicanos. En ese sentido se desarrolla un espacio para brindar servicios escolarizado de la Dirección de Educación Especial, llamado Centro de Atención Múltiple (CAM). En estos centros se ofrece educación inicial y básica a

niños y jóvenes con alguna discapacidad, trastornos del desarrollo o con cualquier dificultad para ingresar al aula regular, también se ofrece formación para la vida y trabajo para sus alumnos.

En el CAM se atienden niños que no han podido ser integrados a escuelas regulares por diversos obstáculos y se les brinda la educación y preparación pertinente. Dentro de este espacio educativo también se ofrecen, cursos, talleres y conferencias que están encaminadas al beneficio de las familias y de los profesores de los alumnos.

Según la SEP en el Modelo de atención de los servicios de educación especial (2009) el proceso de atención educativa del CAM tiene las siguientes prioridades:

En relación con los alumnos:

- Promover la inclusión educativa y/o laboral
- Ofertar una atención integral en educación inicial, básica y formación para la vida y el trabajo. Lo correspondiente a educación básica se guía por los postulados del Acuerdo No. 592 por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica* en el marco de la RIEB y por una propuesta didáctica que privilegia el aprendizaje y el desarrollo de competencias desde los campos de formación.
- Brindar espacios educativos para el desarrollo pleno del alumnado en temas como la sexualidad y el desarrollo de habilidades artísticas, culturales, deportivas y recreativas, favoreciendo en ellos una educación integral.
- Desarrollar competencias laborales en jóvenes con discapacidad para la realización de actividades productivas las cuales les permitan lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual.

En relación con las familias de los alumnos:

- Fortalecer la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos.
- Trabajar de manera vinculada con ellas: elaborar estrategias de “apoyo en casa” para fortalecer la independencia y la inclusión social y laboral.
- Desplegar acciones para promover la mejora de la calidad de vida familiar.
- Reconocer la participación de las familias como un derecho.
- Valorar las culturas de las familias.
- Ofrecer apoyo emocional e informar a las familias sobre temas relacionados con la discapacidad, el desarrollo humano y la sexualidad, entre otros.
- Proporcionar asesoría y orientación sobre las diferentes alternativas de formación para el trabajo y de inclusión educativa y laboral.

En relación con los docentes:

- Impulsar una cultura del trabajo en equipo para movilizar a la comunidad educativa hacia la mejora y reestructuración de las prácticas, las políticas y cultura del servicio.
- Implantar los componentes de la gestión educativa estratégica, como condición necesaria para transformar la gestión escolar y pedagógica, el productivo, la familia y el alumnado.
- Proporcionar orientación y asesoría a profesionales que apoyan la inclusión educativa de alumnos y alumnas con discapacidad sobre diferentes recursos, estrategias y metodologías de atención.

Con la sociedad:

- Coadyuvar en los procesos de inclusión social para favorecer la participación de los alumnos y alumnas en la comunidad.

- Asumir el proceso de atención educativa, como una tarea social imprescindible para proyectar una sociedad respetuosa de la diversidad y en contra de cualquier acto de discriminación y exclusión.

Es importante resaltar que la atención que se brinda dentro del CAM puede ser transitoria o definitiva. En el caso de alumnos que con apoyo de otros servicios especializados logran desarrollar adecuadamente una base de competencias se pueden integrar en un determinado momento a una escuela regular; por otro lado, la atención se considera permanente cuando, para disminuir y/o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan los alumnos, es preciso el trabajo especializado e interdisciplinario de los profesionales del CAM y, por lo tanto la permanencia de los alumnos en estos centros educativos cursando los diferentes niveles hasta llegar al de formación para la vida y el trabajo (CAM-laboral). Así, esta población recibirá una educación integral orientada a la mejora de la calidad de vida, al aprendizaje y fundamentalmente hacia su autonomía e independencia.

En este modelo también se define quien es sujeto de atención, se atienden niños desde los 45 días de nacidos y hasta los 18 años, por lo que es importante tener una organización que defina cuál será la labor de los profesores con cada uno de los alumnos. La estructura académica de estos centros se divide en 3 periodos: Inicial, básico y laboral.

El período inicial va desde 45 días de nacidos y hasta los 2 años 11 meses, los grupos se conforman según la edad y cada uno de ellos se forma entre 8 y 15 niños. Cada uno de los grupos cuenta con un responsable y una niñera especializada de apoyo para atender los cuidados especiales de cada uno de los niños que forman el grupo.

Los profesores impulsan un proceso educativo inclusivo que les brinda, las oportunidades de crecer y desarrollar sus aptitudes y capacidades; construyen ambientes donde la comprensión, el respeto, el cariño y la solución pacífica de los conflictos son los pilares de toda interacción. Los maestros y las maestras

difunden una nueva cultura de trato, atención y formación con una distribución de las responsabilidades entre los adultos y grupos sociales con los que los alumnos conviven e interactúan.

En el CAM básico - preescolar se atienden alumnos desde los 3 años y hasta los 5 años con 11 meses divididos en tres grados de acuerdo con los siguientes niveles:

Grado	Edades
1°	De 3 años a 3 años 11 meses
2°	De 4 años a 4 años 11 meses
3°	De 5 años a 5 años 11 meses

Estos grupos también están formados por entre 8 y 15 alumnos tomando en cuenta las condiciones y características de las instalaciones y los recursos didácticos y humanos dispuestos para cada actividad. En este proceso cobra relevancia el análisis interdisciplinario a la evaluación inicial de cada alumno, para establecer las mejores condiciones educativas con la intención de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje.

El eje central de todas las actividades organizadas en este nivel de enseñanza lo constituye la Guía para la educadora, Educación Básica. Preescolar (2011). También se establece que cada grupo tendrá una educadora responsable y una niñera especializada que garantizarán experiencias pedagógicas que contribuirán a los procesos de desarrollo y aprendizaje para que cada uno de los alumnos logre tomar conciencia de identidad personal y pueda establecer relaciones interpersonales basadas la equidad y el respeto.

Al final de este curso los alumnos también podrán comprender las principales funciones del lenguaje escrito y construirán nociones matemáticas básicas, es decir, en torno al número, la forma, el espacio y la medida; conocerán el mundo natural, cultural y social. (op. Cit).

En el espacio para el CAM básico - primaria se atienden niños de entre 6 años y 14 años 11 meses, los grupos también están formados por entre 8 y 15 alumnos, esta cantidad se determina en función de la demanda del servicio, las edades y los resultados de la evaluación inicial. Cada grupo tiene asignado un docente responsable y en algunos casos también existe el apoyo de niñeras o de algún otro miembro del equipo de trabajo que realiza funciones auxiliares.

El desarrollo curricular en este nivel del CAM se basa en el Plan de Estudios 2011. Educación Básica y en los Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. A lo largo de todo el curso se destina una parte del tiempo para la formación de hábitos y cuidado de la salud, actividades cívicas y disciplina en general y el resto del tiempo se aprovecha para el fortalecimiento de los temas curriculares con apoyo de planeación didáctica.

Finalmente la etapa de CAM secundaria es considerada la última etapa del Trayecto Formativo de la Educación Básica; en el caso del CAM, representa una alternativa para ampliar la oferta educativa del alumnado, fortalecer su formación integral y enriquecer su conocimiento de la vida social.

Para la formación de los grupos se toma en cuenta la edad de cada alumno así como la evaluación inicial, cada grupo estará formado por entre 8 y 15 niños, dependiendo de las particularidades de cada CAM. La evaluación inicial en este nivel cobra especial importancia, pues además de ayudar a conformar los grupos, servirá para la orientación del resto de los alumnos que ya se encuentren inscritos o que soliciten la inscripción.

Este nivel escolar es de tiempo completo, de acuerdo con el Plan de Estudios 2011. Educación Básica. También se trabajan hábitos y cuidado de la salud, así como talleres pedagógicos. El desarrollo curricular se fundamenta en

Programas de Estudio 2011, sin embargo, la particularidad del CAM-secundaria estriba en que el trabajo pedagógico se desarrolla por campos de formación y no por asignaturas como es el caso de las secundarias regulares.

Los profesores responsables de cada campo de formación deberán hacerse cargo del seguimiento y evaluaciones por lo que se vuelve necesario establecer un vínculo estrecho de comunicación y participación con las familias, aportando estrategias de apoyo para el hogar para poder lograr la independencia y la integración social. Se sugiere que para optimizar los recursos humanos del CAM la distribución de responsables por cada campo de formación se realice de la siguiente manera, tomando en cuenta la formación profesional:

CAMPOS DE FORMACIÓN	ESPECIALIDAD DEL RESPONSABLE DEL CAMPO
Lenguaje y comunicación	Maestro/Maestra especialista en audición y lenguaje o pedagogo.
Pensamiento matemático	Maestro/Maestra especialista en aprendizaje, discapacidad intelectual o pedagogo.
Exploración y comprensión del mundo natural y social	Maestro/Maestra especialista como responsable y que articule el trabajo en las asignaturas de Ciencias I, II y III, Geografía de México y del Mundo, Asignatura Estatal e Historia I y II. Maestro/Maestra de 10 horas o Maestro/Maestra de cómputo, para el trabajo en la asignatura de Tecnología.
Desarrollo personal y para la convivencia	Psicólogo/Psicóloga responsable y del trabajo en la asignatura de Tutoría. Maestro/Maestra Especialista para la asignatura de Formación Cívica y Ética I y II. Maestro/Maestra de Educación Física.

Tabla 1. Campos de formación dentro del CAM y especialidad del docente que la cubrirá.

Bajo esta distribución, el tutor es de vital importancia, tendrá como función principal: mediar entre alumnos, alumnas, docentes titulares de los campos de formación, padres de familia y autoridades, con la finalidad de tener una visión amplia del proceso escolar del alumnado, a través de:

- Establecer la vinculación y comunicación con los titulares de los campos de formación para integrar el proceso pedagógico del alumnado.
- Llevar un seguimiento individual de los alumnos y las alumnas para tomar decisiones pedagógicas respecto de sus avances.
- Reconocer las interacciones entre el alumnado.
- Recopilar las evaluaciones de los alumnos y las alumnas.
- Establecer comunicación directa con los padres de familia.
- Llevar a cabo al menos cinco reuniones obligatorias durante el ciclo escolar con las familias o tutores, para informar sobre el avance en el aprendizaje de sus hijos.
- Asentar las calificaciones en la boleta correspondiente.

El Modelo Educativo de los Servicios de Educación Especial (MASEE) destaca la necesidad de desarrollar aulas regulares que puedan materializar los postulados de la Educación Inclusiva, bajo esta idea se desarrolla la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) formando una escuela que promueve los derechos de los alumnos, en especial de todos aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, y barreras de aprendizaje en la escuela regular. El *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial* concibe a la USAER como:

La instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales.

Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

En general el quehacer de esta Unidad es asegurarse de que todos los alumnos de una escuela regular reciban educación de calidad, en especial aquellos con alguna discapacidad o quien está en riesgo de ser excluidos o de abandonar los estudios por alguna de las barreras de aprendizaje.

El equipo de trabajo de USAER está formado por maestro/a de comunicación, psicólogo/a, trabajador/a social, y personal de apoyo.

USAER trabaja en conjunto con los profesores y los padres de familia para desarrollar estrategias pedagógicas que lleven a los niños a lograr el éxito escolar.

De manera particular, la USAER promueve -a través de sus estrategias de apoyo y de su intervención directa en el aula regular- el desarrollo de aprendizajes específicos de los alumnos o las alumnas con discapacidad para favorecer sus competencias. También prioriza una atención pertinente al alumnado con capacidades y aptitudes sobresalientes, mediante la aplicación de estrategias tales como el enriquecimiento de ambientes para potenciar el aprendizaje, la aceleración y la promoción anticipada o el desarrollo de actividades extraescolares a través de la vinculación interinstitucional, para coadyuvar con la minimización de las barreras que éstos enfrentan en la escuela.

La USAER realiza un análisis del contexto, las necesidades y las barreras de cada escuela para poder planear sus estrategias metodológicas y crear ambientes sensibles a la diversidad, de esta forma también se establece un vínculo más cercano tanto con el personal de la escuela como con los padres de familia. Esta unidad también le es útil al personal docente pues reciben apoyo para mejorar sus estrategias pedagógicas y sus clases. Entendemos, por lo tanto, que USAER no sólo se enfoca al cumplimiento del currículo sino también a todo lo que está en juego en un aula escolar, como lo es la convivencia, la disciplina entre otros procesos sociales.

El impacto de la USAER en las escuelas se determina a partir de los logros educativos de los alumnos. El apoyo hacia las instituciones educativas y hacia las familias se refleja en:

- El impulso fundamental para avanzar hacia la Educación Inclusiva o Educación para Todos y hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para la población,
- En una intervención orientada a la mejora de los contextos para reestructurar su cultura, sus políticas y sus prácticas hacia la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación,
- En la construcción de escuelas y aulas como contextos en continuo desarrollo, capaces de atender a la diversidad y preocupadas por proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos sus alumnos y alumnas,
- En prestar atención a la necesidad de que todos los alumnos y las alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad y participen del currículo y de las actividades educativas sin ningún tipo de discriminación.

e. Actores de la escena educativa

Como hemos observado son muchos los involucrados en el proceso de integración escolar y cada uno tiene su propia perspectiva y con base en ésta juega un papel específico.

Como señala Alemany (2004), el éxito de la integración no puede ser impuesto por una ley. La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores. Uno de los más influyentes en esta dirección se refiere a las actitudes de profesores, miembros de la comunidad educativa, familias y de la sociedad en general, hacia la integración y las necesidades educativas específicas.

En el caso de los profesores, existen políticas en las que se especifica que es lo que tiene que conocer y comprender respecto a la integración educativa y los alumnos con NEE:

- Que el niño con NEE está en su clase no por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todos en la medida de sus posibilidades, ni por acallar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con el de las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relación más válidos.
- Que el alumno integrado no representa más trabajo para el maestro, sino un trabajo distinto.
- Que el alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas especiales y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.
- Que una de sus funciones es propiciar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura. De esta forma, el maestro deja de ser exclusivamente un transmisor de la misma (Abeal, *et. al.*, 1995).

Estas políticas, sin duda, son ideales y lógicas, sin embargo algunos profesores se sienten angustiados por la responsabilidad que exige tratar alumnos con estas necesidades. Cuando los profesores ya han tenido experiencias con alumnos de este tipo, generan diferentes estrategias para ayudarlo y son los que tienen una actitud positiva hacia la integración (Álvarez, *et. al.* 2005)

Álvarez y cols. (*op. cit.*) también comentan que los profesores desconocen lo que realmente significa que un alumno presente necesidades educativas especiales y, sin embargo, estén escolarizados en sus aulas. Situación que se contrapone a lo señalado en el primer punto de los expuestos por Abeal y cols.

Con respecto a la escolarización de los niños con NEE en aulas regulares, existe confusión por parte de los docentes, primero, y como se mencionó

anteriormente, existe una falta de información y/o formación por parte de éstos y en segundo lugar por las expectativas que se tienen de los profesionales de la educación; una actitud positiva, de concordia y aceptación. Ellos tienden a responder a lo que se espera y no a lo que realmente piensan. Álvarez y cols. (*Ibidem*) señalan que probablemente éste sea un hecho no controlado, inconsciente, pero la realidad es que sucede.

Los autores rescatan la idea que los profesores tienen al considerar que los alumnos con NEE no perjudican el aprendizaje de los otros alumnos, sin embargo no rescatan la idea de sí los primeros hacen aportaciones al aprendizaje de los alumnos regulares, aunque sí mencionan que el funcionamiento de la clase se ve afectado.

La actitud de los docentes hacia la integración educativa es positiva, creen que es una práctica deseable y están a favor de que se produzca, sin embargo cuando se habla del trabajo diario su actitud es negativa, perciben cambios significativos en el clima del aula o en el rendimiento y reflejan que los alumnos con NEE no trabajan de manera autónoma o semejante al resto del grupo. (Doménech, Esbrí, González y Miret, recuperado 2013).

Esta situación no es exclusiva de los docentes que laboran en centros escolares, aquellos docentes que están en formación, también suelen tener actitudes negativas respecto a la integración escolar, la inclusión y la diversidad (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

Fernández, Aguilar y Gutiérrez (2002) investigaron el cambio de las actitudes en los futuros docentes. Concluyeron que están a favor de tratar la diversidad en el aula y que son las mujeres, los miembros de minorías étnicas y los estudiantes de educación infantil y especial, los que muestran actitudes más positivas hacia la diversidad; pero consideraron que esta diversidad puede ser un problema para los maestros sino tienen suficiente formación.

En el estudio realizado por Alpuín, González y Pérez (recuperado en 2013), con estudiantes de 3º de Maestro de la generación 2005-2006 de la Univesitat

Jaume I se reveló que el hecho de haber tenido experiencia previa con alumnos con NEE no influye en su posterior actitud hacia la diversidad, esto contrasta con la teoría del contacto de Allport (1954) que enuncia que el contacto con alumnos con necesidades especiales favorece las relaciones positivas y el fomento de la igualdad.

Los profesores en las aulas, independientemente de su formación, generan distintas herramientas para trabajar con los alumnos con NEE en los distintos niveles educativos. Sin embargo estudios como el de Suau (2002) y el de Verdugo y Rodríguez (2010) indican que es en la educación secundaria donde más actitudes negativas se observan por parte de los profesores. Suau propone que esto sucede por el temor a enfrentarse a situaciones de aula en las que haya alumnos con NEE, derivado también a una falta de capacitación pedagógica en su formación inicial. Verdugo y Rodríguez consideran que las diferencias entre la educación básica y la secundaria radican principalmente en los contenidos, la falta de adaptaciones curriculares y el trato profesor – alumno.

Además del trato profesor – alumno dentro del centro escolar, hay que considerar la relación que existe entre alumnos, cómo es percibido el niño con NEE en su entorno y con sus compañeros.

Retomando el periodo escolar de secundaria, un aspecto que es claro es la aceptación entre compañeros. Generalmente los alumnos con NEE que cursan este periodo escolar suelen tener dificultades para relacionarse con sus compañeros, así como problemas de agresión, principalmente física (Verdugo y Rodríguez, *op. cit.*).

Los alumnos también consideran importante que se respete su ritmo de trabajo, que se ponga especial atención en el aspecto de la resolución de dudas. En el estudio citado en el párrafo anterior, los alumnos mencionan no querer expresar sus dudas, en primer lugar, por vergüenza a la burla de sus compañeros y, en segundo lugar, porque los profesores suelen dar explicaciones poco claras y reiterativas, que no facilitan el desarrollo académico de los alumnos.

Y aunque no lo expresen claramente los alumnos también notan que esta actitud por parte del profesorado, indica la poca preparación que tienen para trabajar con ellos y es un obstáculo que evita que la integración surja.

Durante el cambio de etapa educativa, a los alumnos con NEE, les preocupa la reducción de apoyos académicos y la dificultad asociada con el tipo de contenidos impartidos, también les inquieta el cambio de compañeros y el empezar de cero con nuevas relaciones.

Dentro de todo este proceso de integración, los padres juegan un papel importante, pues Giangreco, Clininger e Iverson (en Heward, 1997) mencionan:

- La familia conoce mejor que nadie las características del niño
- Las familias son las que tienen mayor interés en que sus hijos aprendan
- Es muy probable que la familia sea el único grupo que va a intervenir en la educación del niño a lo largo de toda su *escolarización*
- Las familias pueden influir de manera positiva en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en la comunidad
- Las familias deberán vivir todos y cada uno de los días con los resultados de las decisiones que tomen los equipos educativos

Esto claramente denota, que la familia es un apoyo indispensable para el éxito en la escolarización de los niños con NEE (Fontana, Alvarado, Angulo, Marín y Quirós, 2009), sin embargo, muchas veces la escuela deja gran parte de la responsabilidad a este sector, lo que hace que la integración de los niños sea poca o nula.

Los padres, tiene que lidiar con situaciones en las que el centro escolar no tiene profesores que atiendan las necesidades de sus hijos, los familiares mencionan en el estudio de Verdugo y Rodríguez (2010) que hacen falta más buenos profesionales, personas con intención de incluir, con profesionalidad, que conozcan el tema y sepan cómo responder, sino no sirve de nada.

Es importante para los padres que exista personal especializado en las escuelas, y que la actitud de los profesores hacia sus hijos sea positiva, que no los miren como un niño más en la escuela al que se “rifan”. Esta situación lleva a los padres a buscar opciones como las escuelas de educación especial, ya que consideran que las escuelas regulares no quieren a sus hijos. Además piensan a estas instituciones como un medio donde sus hijos podrán relacionarse con compañeros de su misma situación. (Verdugo y Rodríguez, *Op. Cit.* p. 9)

En relación a la práctica que se lleva a cabo, tanto en los centro regulares como en los de educación especial, los padres expresan una actitud negativa, es decir, no están de acuerdo en la forma en cómo se trabaja en dichos centros, los padres manifiestan rechazo ante la ineficiencia del servicio brindado y critican la administración de las escuelas.

En este sentido, el estudio de Montañes, Jiménez, Blanc y González (1990) muestra que al preguntarles a los padres por el desarrollo general de sus hijos, la mayoría consideran que ha sido normal o incluso, se dicen satisfechos, respecto a aquellos que manifiestan su disgusto o insatisfacción. Se atribuye esta actitud al hecho de que los padres no quieren tener problemas con la institución, además esto va relacionado con sentimientos de autoculpa o falta de confianza en las verdaderas posibilidades educativas de sus hijos, así que prefieren quedarse con lo que la escuela les ofrezca, siendo pocos los padres que buscan una verdadera mejora en el servicio educativo.

En este mismo estudio, constataron que existe una falta de entusiasmo ante la integración, esto se debe a múltiples factores, los cuales agruparon en dos órdenes:

- Factores específicos como la falta de información, carencia de apoyo especializado, deficiente nivel de formación y escasa confianza en la bondad de la ley, lo que llevó a pensar que la legalidad no debe quedar en una mera declaración de principios, debe trabajar en los puntos necesarios que remedien dichas carencias.

- La integración escolar no es ajena a la dinámica general de la sociedad, la cual se caracteriza por la prevalencia del individualismo, la competencia y el culto al éxito, donde el principio de normalización tiene difícil cabida. Situación que al final los padres buscan para sus hijos.

Y precisamente con el interés de normalizar a sus hijos, las familias realizan muchas actividades con el objetivo de mejorar el desempeño académico de los niños, como parte del propio proceso de integración. En el estudio de Fontana, *et al.* (*op. Cit.*) los padres mencionan que realizan actividades como el apoyo educativo mediante la realización de tareas y trabajos extra – clase, revisión de cuadernos y resolución de dudas, comunicación constante con el docente hasta apoyo a nivel emocional, de atención y vigilancia del comportamiento y límites del niño. Y pese a que los padres apoyan a sus hijos en las actividades escolares, consideran que la escuela debería dar más de sí;

...que debería equilibrar la balanza entre el crecimiento académico y personal, y retomar la importancia de la evaluación, no sólo de los contenidos académicos asimilados sino también del crecimiento personal y la calidad de vida experimentada por los alumnos para poder desarrollar actividades que permitan mejorarlos. (Verdugo y Rodríguez, op. Cit.)

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El interaccionismo simbólico fue desarrollado por Herbert Blumer, quien utilizó por primera vez este término en 1937 para nombrar un trabajo informal, sin embargo, fue finalmente aceptado para nombrar este enfoque (Blumer, 1969) tiene como objeto los procesos de interacción social, entendiendo que estos son el intercambio comunicacional entre las personas.

Blumer fue el principal exponente de este enfoque teórico que se desarrolló en Chicago a partir de la obra de Mead, de Cooley, Simmel, Park y Thomas entre otros. Buscaba explicar el comportamiento humano dando énfasis a aspectos como la interpretación, la experiencia y los roles para establecer el papel que juega cada actor social en determinado contexto.

Durante varios años escribió ensayos para mantener vigente su enfoque en la sociología, proponía una metodología flexible para la investigación como la introspección simpática y la observación participativa (Ritzer, 2002).

Esta perspectiva psicosocial ha sido aplicada en distintos ámbitos profesionales para explicar el *quehacer* humano. Se eligió este enfoque para guiar el análisis del presente estudio pues nos permitió dar cuenta de la concepción de los padres de familia con respecto a su vivencia en la institución escolar, así como, la construcción de su realidad social, tanto en el ámbito de la integración escolar, como en el familiar y cómo la condición del niño puede afectar o no su dinámica en el hogar.

El objetivo de este capítulo es describir los aspectos teóricos y metodológicos de nuestra investigación. En un primer momento mencionaremos las bases de este enfoque, posteriormente describiremos los conceptos más importantes de esta perspectiva y finalmente nos enfocaremos a la metodología desarrollada por Blumer.

a. Aspectos precursores

El pragmatismo es una perspectiva filosófica que influyó en el desarrollo del interaccionismo simbólico, algunos autores, que mencionaremos más adelante, retomaron las siguientes premisas de esta perspectiva para conformar sus propios enfoques. En primer lugar, la verdadera realidad no existe << fuera >> del mundo real; <<se crea activamente a medida que actuemos dentro y hacia el mundo >> (Hewitt, 1984 en Ritzer ,2002). En segundo lugar, las personas recuerdan y basan su conocimiento del mundo sobre lo que se ha demostrado útil para ellas. Suelen alterar lo que ya no <<funciona >>. En tercer lugar, las personas definen los <<objetos >> físicos y sociales con los que tienen relación en el mundo de acuerdo con su utilidad para ellas. Finalmente, cuando nuestro interés es entender a los actores sociales debemos enfocarnos en comprender que es lo que realmente hacen en el mundo, es decir, sus interacciones con otros actores, con ellos mismos y con la sociedad.

Dewey, filósofo pragmático, consideraba a la mente como un proceso de pensamiento que implica una serie de fases (Stryker, 1980):

- La definición de los objetos del mundo social
- La determinación de los posibles modos de conducta
- La anticipación de las consecuencias de cursos alternativos de acción
- La eliminación de posibilidades improbables
- La elección del modo óptimo de acción

El pragmatismo, como perspectiva filosófica también influyó en el trabajo de Mead, quien puso énfasis en tratar de entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor y no sólo de las conductas visibles. Estas concepciones del actor social aportaron las influencias principales de lo que más tarde se constituyó como el interaccionismo simbólico.

Es importante señalar que el trabajo de Mead es la base más cercana para el desarrollo metodológico de Blumer por lo que nos enfocaremos en señalar los aspectos conceptuales trabajados por Mead.

La obra de Mead enfatizó la importancia del mundo social y de la conducta mediatizada por los significados, consideraba que la conciencia emergía de este mundo social. Tomo como unidad de análisis el acto social, que implica dos o más actores y el mecanismo básico de este acto es el gesto. Mead consideraba a los humanos distintivamente capaces de generar gestos vocales y con ellos desarrollar y usar símbolos significantes. Estos conducen al desarrollo de lenguaje y a la capacidad de los humanos para comunicarse entre sí y hacen posible el pensamiento y la interacción simbólica. (Ritzer, 2002).

Desde esta perspectiva los procesos mentales derivan de la interacción social, y no tienen una posición a nivel fisiológico, es decir, la mente no se encuentra en el cerebro; por otro lado el individuo está conformado por dos fases, el <<yo>> que es la parte de la que estamos menos conscientes porque son nuestras respuestas inmediatas y consideradas por Mead espontáneas y creativas. Es esta fase la que nos permite desarrollar la personalidad. Por otro lado el <<mí>> que es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume, en otras palabras el <<mi>> es la adopción del otro generalizado (Mead, 1934/1972).

Mead consideraba que el individuo se encontraba *irremediabilmente* unido a la sociedad y viceversa, pues esta se construye con los actos y las interacciones sociales de los individuos lo que dará como resultado el *self* de los mismos que coexisten en ella.

b. Premisas básicas del Interaccionismo Simbólico

Esta perspectiva enuncia que las relaciones sociales son creadas y signadas interactivamente por sus participantes.

Ralsky (1993), enlista las 3 premisas en las que Blumer basó su enfoque:

1. Los actos de los seres humanos se guían por los significados que estos le atribuyen a los objetos.

Este enfoque tiene como base principal el significado que se le atribuye a los objetos y que guía el comportamiento humano; los objetos son todas las cosas que se encuentran en mundo el real y Blumer (1969) identifica 3 tipos; *objetos físicos*, como una silla o un árbol, *objetos sociales*, como un estudiante o una madre y *objetos abstractos*, como una idea o un principio moral. Los individuos le atribuyen un significado a estos a través de la interacción. Por lo que los objetos existen, pero carecen de significado hasta el momento en que una persona los interpreta. La importancia del significado en la explicación de la conducta humana radica en cómo interactuamos con los objetos del mundo, por lo que no podemos entenderla como un proceso aislado.

2. El significado de los objetos, es resultado de la interacción que cada uno de nosotros lleva a cabo con sus semejantes.

Bajo esta perspectiva, los significados son producto de una interacción social, ya sea individual o colectiva, la socialización nos permite reconocer las distintas formas de proceder de los actores que darán lugar a un proceso social que tiene como resultado un significado. Ralsky (1993) menciona que las acciones (positivas) de consentimiento o (negativas) de reprobación, las expresiones favorables o desfavorables de las otras personas se presentan como un anticipo de “definición” o significación relacionado con el objeto que le ayuda a la persona a elaborar y a atribuir su propio significado referente al mismo.

Así, los significados de los objetos no provienen del “exterior” ni son inherentes a estos, tampoco podemos entenderlos como propios de cada individuo, se requiere para su construcción de la interacción de un grupo de individuos en un contexto determinado.

3. Los significados pueden ser aplicados y modificados, gracias a la interpretación que se realiza al encuentro con diferentes aspectos de la vida.

Finalmente, en la tercera premisa, es donde los interaccionistas le otorgan cierta autonomía a los individuos pues no están obligados a aceptar los significados que les vienen impuestos desde el mundo real, pues como seres humanos tenemos la capacidad de formar nuevos significados con base en el contexto en el que estamos interactuando.

Esta capacidad de formar nuevos significados surge de un proceso de interpretación en el que, en un primer momento, el individuo identifica el objeto hacia el cual va a actuar y el sentido que éste tiene para él y el significado que ha percibido de los otros, esto implica un proceso de autoreflexión que lo llevará a un segundo momento en el que utilizará sus propios significados y las experiencias previas que ha tenido en relación a este objeto para transformarlos ante la nueva situación y poder dirigir su acción. Este proceso de interpretación será formativo en el sentido en que nos ayudará a revisar los significados y a orientar nuestros actos.

c. Conceptos básicos de Herbert Blumer

Tomando en cuenta del desarrollo de las premisas de Blumer revisaremos los conceptos básicos de su enfoque. Es importante aclarar que el concepto de “significado” que es uno de los más importantes de esta perspectiva, no será abordado en este apartado, no restándole así importancia, puesto que se ha trabajado en el punto anterior.

El lenguaje o las palabras entendidas como un símbolo son parte fundamental de la interacción simbólica porque nos permiten significar los objetos del mundo real así como para reconocer y dar cuenta de nuestras experiencias y de los otros, de esta manera se construye el entramado social en el que nos desenvolvemos.

El lenguaje será entonces lo que nos permite interactuar simbólicamente, porque interpretamos el significado que los otros le atribuyen a las acciones sociales y de esta manera guiamos la acción propia. Es importante recordar que Blumer enfatizó la importancia del contexto en este proceso, como señalan Piña y

Seda (2003) conocimiento social y cultural, ya que son conocimientos de sentido común que se emplean en la vida cotidiana y que se refiere a un saber que surge en un contexto sociocultural específico. Conocimiento que se constituye por un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, desde la experiencia de las personas, al responder al acervo de conocimientos de su comunidad o grupo y orientándolo hacia algún suceso, práctica, persona o institución. La importancia de resaltar el contexto se basa en que de esta manera se construirá un referente social para las acciones de los individuos.

Como indica Ralsky (1993), la interacción simbólica puede ser individual o colectiva pero siempre implica un proceso en el que, en un primer momento, unos indican a los otros como actuar, posteriormente los otros interpretan esas indicaciones y finalmente, con sus acciones suministran nuevas indicaciones, que deben ser interpretadas nuevamente y así aseguran que sus indicaciones previas fueron interpretadas y asumidas correctamente, es decir, se trata de definir a los otros lo que tienen que hacer, a la vez que se interpretan las acciones que los otros expresan.

Entonces entenderemos que la interacción social es un proceso por el cual se forman y transforman los significados que cada uno de los actores sociales da a los objetos del mundo real, haciendo surgir las normas y los marcos de referencia social, donde lo individual toma sentido.

Es aquí donde la interpretación cobra importancia, ya que es el eje del significado. Hay que entender que la interpretación no es, meramente, aplicar los significados a los objetos buscando si encajan en un sistema de significados preestablecidos sino que es un proceso formativo y dinámico, donde [los actores sociales] comparten significados preestablecidos de lo que se espera de ellos y de los demás participantes dentro de una acción determinada, y de acuerdo con ello, cada uno sabe más o menos cómo guiar su comportamiento (Ralsky, 1993) es decir, los significados se utilizan y se revisan para guiar la acción humana. Ya hemos dicho que en la interacción social se producen los significados, aunque

también, dicha interacción, nos proporciona el sentido de las posibles interpretaciones para todos los objeto.

La interpretación también es importante porque va a funcionar como un mediador entre los significados y la acción misma. Ralsky (*Op. Cit.*) menciona, que los actores están constantemente *designando e interpretando* los significados a medida que interactúan en situaciones diferentes, con ello tienen distintas experiencias y aprenden diversos significados sociales. También menciona que la acción común surge y se desarrolla porque la gente, en diferentes momentos realiza una acción y lo que ejecuta y realiza constituye el resultado de cómo ha definido la situación en la cual tuvo que actuar; la nueva pauta de acción común surge y se relaciona con un contexto de previas acciones comunes, y de los esquemas de interpretación integrados dentro de la personalidad individual.

Hemos explicado que mediante el proceso de interpretación, los actores sociales son capaces de definir su actuar. Algo de lo que también son capaces es de emitir indicaciones a los otros actores a la par que interpreta las indicaciones que los otros emiten. Esto se lleva a cabo gracias a que el actor posee algo que Mead nombró como *self* (o Sí – mismo) y que definió como la capacidad de considerarnos a nosotros mismos como objeto, es decir ser tanto sujetos como objetos.

Para poder definirnos como objeto, lo hacemos considerando las reacciones que tienen los otros para con nosotros, es decir, como nos definen los demás y de cómo le den validez a nuestros actos.

Blumer (en Ralsky, 1993) al interpretar el pensamiento de Mead dice que para que una persona se visualice como objeto, tiene que mirarse desde una distancia, o mirar a su propio Sí – mismo desde fuera. Uno lo puede hacer poniéndose en la posición de los otros y mirarse o actuar hacia su propio Sí – mismo desde esta posición. Por lo tanto, el Sí – mismo se deriva de las concepciones que la gente se forma de sus propios sí mismos que a su vez, son el resultado de lo que perciben que los otros piensan de ellos.

Dentro de esta interpretación del pensamiento de Mead, Blumer también rescata la idea de que el Sí – mismo tiene la posibilidad de interactuar consigo mismo. Se trata de una interacción interna que se da exactamente igual que una interacción social cualquiera. Es una forma de auto comunicación que cada uno realiza con su propio sí mismo, considerándolo como un actor, al que no se conoce y con el que se puede argumentar y escuchar sus contraargumentos y que sirve para que la persona pueda tomar una decisión

Es justo este proceso de toma de decisión, donde Blumer identifica dos pasos: el primero, el actor se identifica a sí mismo las cosas hacia las que está actuando. Interactúa consigo mismo, se comunica consigo mismo y segundo, manipula los significados: selecciona, investiga, elimina, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que se encuentra y la dirección de su acción (Valdivia, 2012).

El interaccionismo simbólico reconoce la realidad y entiende el conocimiento como una construcción verificable en la realidad misma, define la especificidad de la realidad social como construcción humana que se expresa en sentidos particulares, propios de cada cultura. Así la realidad se concibe como algo que puede ser referido; por lo tanto al dar cuenta de ella debe hacerse desde la perspectiva de quien la construye.

En este sentido, los roles juegan un papel importante, ya que regulan los comportamientos de los actores en el contexto de la interacción social. El rol conforma la actitud que adopta un individuo en una relación interpersonal, dicha actitud es, a la vez, una respuesta a la actitud de los otros.

Es necesario recalcar, que en esta adopción de actitud se da un proceso interpretativo, en el que el actor actúa desde el punto de vista del significado que él adjudica a las acciones que confronta en los otros, es decir los roles se deducen de las acciones de otros actores mediante un proceso de percepción e interpretación, con base referencias establecidas y sobre todo, del sentido que cada actor le imprima.

En esta medida fluye la interacción entre uno que interpreta al otro y viceversa, cada uno tomando, simbólicamente, el rol y la posición del otro, esto significa, cómo una persona debería actuar según lo que se espera de él, al tiempo que indica lo que la otra persona está a punto de hacer, así como la acción conjunta o interacción que va a surgir por la articulación de los actos individuales de ambos (Ralsky,1993)

Al desempeñar roles, los individuos forman parte de un mundo social, cuando se internalizan dichos roles ese mundo cobra realidad para ellos subjetivamente, en virtud de los roles se entra en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado, no sólo en el sentido cognoscitivo, sino también en el de la comprensión de normas, valores e incluso emociones y afectos.

d. Aspectos metodológicos del enfoque teórico

Bajo este modelo teórico, Blumer propone un método de observación y análisis de la realidad. El planteamiento principal es que el acto social debe ser analizado y explicado a través de la interpretación. El investigador que analiza la acción de un grupo de individuos deberá estudiarla desde la perspectiva de los actores en cuestión.

Sin embargo, esto no es una simple tarea de empatía pues los investigadores tienen creencias acerca de la naturaleza de su objeto de estudio, especialmente cuando este no está familiarizado con el área empírica de la vida social; por lo que deben cuidarse de los estereotipos controlando su visión del fenómeno. (Blumer 1969).

Esta metodología sugiere que, para lograr este control, se lleven a cabo los siguientes dos pasos:

1. Exploración: El objetivo de este es desarrollar una familiaridad comprensiva y cercana con la esfera de la vida social que nos es ajena, es decir, nuestro objeto de estudio, además desarrollar y afinar el acto social que está siendo

analizado, es necesario probar y revisar constantemente las creencias y concepciones del área bajo estudio y con todo esto proveer al investigador hablar sobre una base de hechos y no de especulaciones. (op.cit).

Al realizar este acercamiento al área de estudio, el investigador podrá reconocer la importancia de cada uno de los datos obtenidos y logrará una mejor comprensión del acto en cuestión, haciéndolo más definido y preciso a medida que avanza en la investigación. Es importante mencionar que, siendo esta, una metodología flexible puede hacer uso de cualquier técnica que se encuentre a su alcance, siempre que sea éticamente aceptada.

2. Inspección: implica el examen intensivo y focalizado del contenido empírico de los elementos que son utilizados con propósitos analíticos, y también de las relaciones entre tales elementos. La inspección de estos elementos analíticos es flexible, creativa y libre de tomar nuevas direcciones. Este procedimiento puede ser aplicado al análisis teórico de cualquier área o aspecto de la vida social empírica. Durante la inspección, uno debe ir a las instancias empíricas de los elementos a analizar, observarlas tal como se tienen en concreto y desde diferentes posiciones, hacer preguntas sobre ellas y de este modo aislar las relaciones entre los elementos analíticos. Estas relaciones deben ser desmontadas y puestas a prueba por un escrutinio cuidadoso y flexible. (Forni, 2003).

IV. ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIAL DE LAS MADRES

A pesar de que el concepto de discapacidad se ha ido modificando y el término necesidades educativas especiales ha logrado que se modifiquen los programas escolares, en realidad aun no queda claro hasta qué punto se ha logrado responder a estas demandas especiales. Por ejemplo, Mares e Ito (2005) concluyen en uno de sus estudios que los docentes encuentran difícil cumplir completamente con lo establecido en la integración educativa.

Por su parte Tenorio (2005) menciona que los docentes en general coinciden en que los fines que persigue la integración escolar son loables y validos de poner en práctica. Hacen referencia a que su visión de la integración ha ido cambiando positivamente cuando han contado con experiencias anteriores, lo que ha permitido perfeccionar esta práctica, dándoles mayor seguridad en este proceso.

Los informes oficiales muestran resultados estadísticos en los que se hace énfasis principalmente en los aspectos positivos, sin embargo, es importante conocer la opinión desde la experiencia de los principales involucrados en la integración educativa.

En el presente estudio se pretende dar cuenta de la concepción y perspectiva de los padres de niños con NEE que son usuarios del servicio educativo. Se ha decidido trabajar con ellos ya que son considerados partes de la estructura escolar e institucional, además de ser ellos las responsables del cuidado educación de los niños.

Una vez que se conozca la perspectiva de los padres de familia se podrá evaluar el éxito del servicio educativo en función de las expectativas de los usuarios del mismo.

a. Metodología

Objetivo general:

Con base al rol de usuarias del servicio de integración educativa, dar cuenta de los significados y sentidos implicados en la perspectiva de madres con niños considerados con necesidades educativas especiales, respecto a este servicio.

Objetivos particulares:

- Identificar significados en la perspectiva de los diferentes participantes.
- Agrupar dichos significados en categorías que permitan realizar un análisis.
- Buscar semejanzas y diferencias para identificar las tendencias de perspectiva de las madres como usuarias.
- Establecer relaciones entre las categorías que permitan un entendimiento del sentido implicado en dicha perspectiva.

Participantes

Participaron 23 madres, 1 padre de familia y 1 abuela, todos ellos responsables del cuidado de niños considerados con NEE, de diferentes centros escolares. Los niños asisten actualmente a una escuela regular, la participación de los responsables fue voluntaria, es decir, con disposición para hablar del tema. Las entrevistas se realizaron durante las visitas a las distintas escuelas donde son usuarias los responsables de los niños.

Se elaboró un código para identificar a cada uno de estos participantes, conformado de la siguiente manera, la primera letra del rol familiar (Padre, Madre o Abuela), la inicial del nombre del niño, la edad, grado y nivel escolar del mismo. Este código se empleo durante el análisis de la información con el objetivo de mantener en confidencialidad los datos de los participantes.

Instrumentos y materiales

Se empleó una guía temática de entrevista, con el objetivo de asegurar la correcta exploración de cada una de las áreas consideradas para esta investigación y comprendió los siguientes puntos:

- Expectativas
- Percepción del hijo
- Formas de participación
- Respuesta institucional
- Carencias y dificultades institucionales
- Logros y beneficios
- Cambios sugeridos

b. Procedimiento

Acercamiento al campo

Se realizó un primer acercamiento con los directivos de las escuelas y se les explicó el interés por conocer algunas opiniones de las madres de familia con respecto a su vivencia escolar, se les explicó que no serían evaluados como institución y que la información que nos fuera proporcionada sería tratada de manera confidencial.

Acceso y presentación en los escenarios

En cada una de las escuelas se llevó a cabo una presentación de las investigadoras con los padres de familia, se les explicó brevemente en qué consistía la investigación, se dejó en claro que su participación era voluntaria y que solamente consistía en una entrevista en la que pudieran exponer su vivencia dentro de la escuela, un punto importante que fue aclarado es que no era ningún tipo de evaluación ni para los niños ni para los maestros y que simplemente era para conocer su opinión.

Posteriormente se concretaron las citas con las personas que aceptaron colaborar en la investigación, cada una de las entrevistas se llevó a cabo dentro de las instalaciones de la escuela en un tiempo aproximado de una hora y todas fueron grabadas para su análisis.

Aplicación de entrevistas

Fundamentalmente la entrevista a profundidad consiste en establecer y mantener una conversación con el participante; el propósito fue conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos a cerca de la realidad en cuestión, esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía de entrevista. Se profundizó en los temas para tener la posibilidad de retomar sentidos y significados que proporcionaron los participantes en la conversación.

Para facilitar que la información gire en torno a lo personal, se plantearon preguntas que permitieron poner a los participantes en contacto con situaciones significativas para ellos. Con el propósito de detallar la información proporcionada por los participantes respecto de su experiencia en cuanto a la integración educativa, se les invitó a describir los pormenores de su vivencia para clarificar sus ideas.

Después de la reunión con los padres de familia, se comenzó la calendarización de las entrevistas, a conveniencia del tiempo disponible de los padres de familia y tratando de afectar lo menos posible las actividades escolares con el uso de las instalaciones.

En la etapa inicial de la entrevista, se presentaron y expusieron los motivos del estudio; se obtuvo el consentimiento de los participantes, se les aseguró la confidencialidad de su conversación y se les aclaró que estaban en toda libertad para comentar o no, aquello que creyeran conveniente.

Se acordó desde el inicio de la entrevista que los datos proporcionados en esta, que pudieran identificar a las personas mencionadas, no serían presentados explícitamente para proteger su confidencialidad.

Todas las entrevistas fueron audiograbadas y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos a excepción de algunas entrevistas con madres que tuvieron una duración menor de los 40 minutos. Posteriormente se realizó la transcripción de las mismas, especificando detalles de comportamiento no verbal (risas, silencios, gesticulaciones, movimientos corporales) que enfatizaron alguna frase de su discurso y finalmente fueron cotejadas con sus respectivas grabaciones.

Análisis de la información

El primer paso del análisis consistió en categorizar la información actor por actor, y en establecer la tendencia de los actores con respecto a cada una de ellas. El procedimiento llevado a cabo comprendió lo siguiente:

Se identificaron conceptos, ideas, definiciones, descripción de acciones y acontecimientos respecto a las áreas exploradas que indicaban valoraciones, orientaciones, expectativas, considerando tanto las situaciones donde los actores se referían a sí mismos como a las de cualquier otra persona involucrada con el servicio educativo, lo hicieran directa o metafóricamente.

Posteriormente, se establecieron vínculos entre episodios conversacionales que se referían a cada una de las áreas exploradas; particularmente, cuando estas ideas, conceptos, etc., no eran continuas en el decir de los actores.

De estos vínculos de episodios conversacionales, se consideraron tanto elementos compartidos como singularidades de la perspectiva de cada actor. Así, se agruparon las respuestas de todos los actores con base en los significados y sentidos predominantes con la intención de tipificar por el lugar que ocupan en la estructura, el tipo de respuestas encontradas en cada área.

Con base en estas tipificaciones, se caracterizaron las áreas a partir de los significados y sentidos esenciales encontrados.

De las caracterizaciones realizadas, se procedió a realizar un agrupamiento de éstas para establecer, a partir de allí seis categorías, que se rotularon empleando el mismo nombre asignado a las áreas temáticas de la guía:

- Concepto del hijo.
- Percepción de la escuela.
- Respuesta de profesores y alumnos.
- Respuesta de otros padres de familia.
- Carencias.
- Logros.

Posteriormente, empleando cada categoría como unidad de análisis, se estableció su relación de contenido y tendencia con la posición de los actores. Se seleccionaron fragmentos significativos de las entrevistas utilizados como unidad de análisis.

De estas frases, en las que las madres de familia definían y valoraban las acciones escolares con respecto a la tarea de integración, se identificaron los significados y sentidos que se le atribuían a dicha práctica, considerando para ello tanto situaciones recurrentes como singulares.

Todo lo anterior implicó recurrir constantemente a la información proporcionada por los diferentes actores, así como a los ordenamientos previos que teníamos de ésta. En la medida en que se construía un nivel significativo de comprensión en cuanto a la relación de los elementos considerados en las proposiciones, se estableció el límite de análisis de los ejes.

Finalmente, se retomó el ejercicio interpretativo resultante para discutir, a la luz del marco teórico elaborado, el grado de alcance del objetivo general de este estudio.

V. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados fueron analizados sistemáticamente. En un primer momento se dio lectura a todo el discurso de cada uno de los actores, para identificar las ideas y valoraciones que tenían con respecto a cada una de las áreas que teníamos establecidas e identificamos tendencias en su decir. Posteriormente se establecieron vínculos entre cada una de estas áreas, lo que nos llevó a tipificar sus apreciaciones y a replantear las categorías, resultando las siguientes:

- Concepto del hijo
- Percepción de la escuela
- Respuesta de profesores y alumnos
- Respuesta los padres de familia
- Carencias
- Logros

En este apartado se expondrán fragmentos significativos de cada una de estas categorías, los cuales nos ayudaron a tener una mejor comprensión de la vivencia y la perspectiva de cada uno de los padres.

Como punto de partida podemos reiterar que en la actualidad, la integración educativa ha sido fundamental en el desarrollo de la escuela como institución la cual busca responder una demanda social, principalmente se busca evitar dificultades en el aprendizaje de los niños, utilizando infraestructura, recursos didácticos y capacitación de personal.

En los siguientes fragmentos encontramos la concepción que tienen los padres de familia de los niños, consideramos resaltarlo en primer lugar, porque, como leeremos en las citas los esfuerzos que realizará la familia por integrarlo en un medio dependerán de cómo lo perciban.

“Al principio fue difícil pero pues te vas haciendo a la idea de que tienes un niño especial.” (MR93°P)

“Me siento triste que me digan que mi niño no es normal, que me salió malo” (PJ61°P)

“Me hace sentir mal, me baja la moral, porque pues no es como los demás y si me preocupa, porque ahorita estoy yo para cuidarlo pero cuando yo no esté” (MD71°P)

Como podemos notar, la discapacidad o alteración del niño afecta negativamente el sentir de la familia, van construyendo la idea de que tienen un niño especial, que requiere mayor atención y que provoca sentimientos de tristeza y frustración; en casos como el siguiente se generan también dudas sobre cómo tratar al niño y malestar ante la comparación con otros niños.

“pero luego me sentía mal porque hablaba con la mamá de los otros niños y quieras que no, se comparan a los hijos y no me agradaba que ellas hablaban que sus hijos sus nueves, sus dieces y el mío eran más reclamos, que no hizo tal tarea, que no hizo los ejercicios dentro del salón, que le pega a los compañeros, me desesperaba y no sabía qué hacer.” (MC93°P).

Es importante mencionar que las expectativas que tienen los padres de familia, con respecto a la escuela, dependen en gran medida de la afectación del niño, pues en el caso de aquellos niños con problemas de aprendizaje se busca principalmente integrarlos a la normalidad por medio de los conocimientos académicos;

“Me gustaría que estuviera mejor en la escuela... que ya escriba mejor y leer también” (MV93°P)

En los casos donde el niño ya está siendo integrado vía académica, los padres esperan que el desempeño escolar de sus hijos sea más notable, tomando en cuenta la afectación del niño;

“Si ha aprendido, yo espero que aprenda más pero a sus pasos porque tampoco lo quiero forzar” (MF83°P)

En otros casos se busca que en la escuela los niños logren un desarrollo social, como parte de su integración;

“Ha sido una parte importante en el desarrollo... le sirvió para conocer más niños y relacionarse con ellos”(MJr191°Pr)

Mientras que otros ven en la socialización un medio para que sus hijos adquieran conocimiento específicos;

“La socialización y convivencia, enseñan a los niños a comportarse de una manera adecuada o a respetar las reglas establecidas” (MR93°P).

Para las mamás de niños con problemas de conducta, la escuela implica, además de un espacio de desarrollo académico y social, un espacio para el control de los niños, un lugar donde los docentes *tienen que* mantener el orden y donde *deben* enseñar a los niños a trasladarlo al hogar.

“Pues la escuela le ha hecho bien, se cansa y aquí ya no da lata (...) todos estamos felices porque le gusta la escuela y no nos

importa lo que diga la maestra lo vemos feliz y eso es lo que nos importa.” (PJ61°P)

Sin embargo existen casos en los que los padres perciben que la escuela no cumple las demandas de control y termina por responsabilizarlos por la mala conducta de los niños y solicitarles su presencia para evidenciar el comportamiento del niño pero sin ofrecerles ninguna alternativa:

“Carlos es un chico latoso, gritón, rebelde. Sobre todo, no me obedece cuando le ordeno algo... casi todos los días me mandan hablar de la escuela por quejas de comportamiento” (MC93°P)

Hasta este punto, notamos que en la mayoría de los casos, las familias están inconformes con el servicio que brinda la institución pero también es importante mencionar como perciben el trabajo que realizan los profesores con los niños, el cual está basado en el control que puedan tener los docentes sobre ellos y el orden que pueda mantenerse dentro del aula.

La mayoría de los padres describen como un problema el hecho de que los profesores tengan poco interés hacia los alumnos, pues lo consideran perjudicial para la integración de los mismos.

“...La maestra dice que ella se tiene que enfocar con los listos, con los que si tienen ganas de aprender, que ella no va a perder el tiempo con tres niños que no les interesa la escuela” (MD71°P)

Los padres consideran que la integración de sus hijos se ve afectada debido a la poca o nula consideración que tienen los profesores con los niños, así como a la comparación que se suele presentar dentro de las aulas entre compañeros, resaltando siempre a quienes los docentes consideran más hábiles o más inteligentes:

“...Los trabajos de mi hijo eran igual a los de los demás, sin embargo, fue con una maestra en particular con la que tuve estos problemas debido a que ella decía que Jorge no podía hacer ciertas cosas como sus demás compañeros, que se tardaba más de lo normal y que ella no iba a estarlo esperando ya que atrasaba al resto del grupo” (MJr191°Pr)

Ante la falta de comprensión y consideración de los docentes hacia los niños, las madres perciben que la escuela no ha llevado a cabo su labor adecuadamente. Esto se entiende claramente como una desatención por parte del personal y de la misma institución.

“Pues es que en realidad no me han ayudado mucho, las maestras no le tienen paciencia y ninguna se ha dedicado de verdad a estar con él” (MC163°S)

Sin embargo, saben que la responsabilidad de los profesores hacia los alumnos es la de proporcionar conocimientos a nivel académico, que desempeñan su papel de “instructores”. En éste papel la manejabilidad de los niños juega un rol importante, pues para aquellos que alteran el orden dentro del aula y no permiten al profesor ejercer exitosamente su papel de instructor y guía, la segregación y la desatención es más evidente;

“La maestra trata de no crear discusiones con el niño y lo ignora para no crear un conflicto” (MJ104°P)

“Lo que hacia el otro maestro, tú no te quieres estar en mi clase vas pa’ fuera y los echaba pa’ fuera” (MEg83°P)

La situación es muy distinta para los niños que presentan problemas en cuanto al aprendizaje, pues mientras el orden dentro del salón no se vea alterado, la manejabilidad del niño no está en juego, se puede entender que estos niños tienen mayor aceptación dentro de las escuelas:

“Afortunadamente mi hijo es un burro tranquilo al que los maestros sentaban al final, si se dormía no pasaba nada, no importa porque no está dando problemas” (MI121°S)

No obstante, existen profesores a quienes el aspecto académico les es muy relevante, por lo que con facilidad, pueden tolerar el “mal comportamiento” de los niños, siempre y cuando los resultados, académicamente hablando, sean positivos;

“ Dice la maestra que por eso no lo suspenden, porque tiene muy buenas calificaciones” (MJ)

En estos casos podemos considerar que los docentes utilizan el aprovechamiento académico como criterio de permanencia en el centro escolar pues esta situación, en algún sentido también los beneficia a ellos como Institución.

Una vez que la escuela y el personal docente han intentado responder a la demanda de las madres, y han tenido poco o nulo éxito, consideran entonces que lo más apropiado es enviar a los niños a realizar una actividad extra o a un servicio especializado que pueda responder a sus demandas, deslindándose así de la responsabilidad que como institución deberían cubrir:

“La maestra habló conmigo y me sugirió que lo llevara con un psicólogo, decía que podía presentar un déficit por su comportamiento y su desempeño en clase.” (MC93°P)

En algunas ocasiones la institución busca cubrir estas necesidades contando con un servicio especializado propio al que se canaliza a los niños, sin embargo, se sabe incapaz de atender áreas específicas por lo que sugieren a las madres busquen opciones fuera del mismo, deslindándose aun más de la responsabilidad, pues su propio servicio es ineficaz.

“La maestra de USAER le ha recomendado a la mamá de Erick que busque una terapia de lenguaje por fuera de la escuela.” (ME94°P)

Sin embargo, hay servicios especializados que se consideran completamente incapaces de tratar a los niños y solicitan que sean atendidos en otras instituciones especializadas;

“...pero la del CAM me lo quería mandar a un CAPEP porque las maestras no estaban preparadas para un niño así...” (MEk82°PC)

Las madres perciben que el servicio especializado al que se les envía se justifica gracias a que la escuela presenta severas carencias para cubrir las necesidades de sus hijos, que pueden ir desde adecuaciones físicas, falta de competencia de los profesores o incluso la manera en que se diagnostica a sus hijos;

“...siento que son muy cuadradas las instituciones en cuestión de estándares, si un niño en el caso muy particular de Israel rompe un poquito el esquema entonces ya no entra, ya no está catalogado dentro de un padecimiento un síndrome de una situación equis ¿por qué?, porque ya se salió tantito de la línea entonces ya no hay manera...” (MI121°S)

Pese a estas carencias, en diversas ocasiones suele condicionar la permanencia de los niños en la institución sino se cumple con la sugerencia del servicio especializado. En algunos casos las escuelas cuentan con un servicio propio pero en la mayoría de las ocasiones también es deficiente y las madres se ven obligadas a buscar atención fuera del centro escolar con el objetivo de mantener a sus hijos en dicho entorno.

“... una maestra que me lo recibe con la condición de que yo siguiera atendándolo por fuera y que le llevara yo a ella todos los reportes...” (MI121°S)

En otras ocasiones, el servicio especializado no hace nada por el niño y a pesar de ello la escuela sigue condicionando la permanencia del alumno a la asistencia al servicio;

“Inicialmente lo iba a atender el maestro de USAER pero estaba muy ocupado, tenía muchos pacientes (...) me hicieron dos

entrevistas y nada más, cuando daba problemas se lo llevaban a la dirección pero que realmente me hayan mandado a USAER no, y yo tenía que llevarle las hojas a la maestra para que me lo dejara pasar” (MJ)

Es importante reconocer que a pesar de que son los padres de familia quienes llevan a cabo las actividades para tratar de mejorar el desarrollo del niño, las iniciativas surgen del personal docente lo que se entiende como una responsabilidad compartida, sin embargo, son las madres de familia quienes se preocupan por que el trabajo se cumpla en ambas partes.

“...yo le pongo atención pero si en la escuela no le ponen pues mi trabajo me lo echan a perder no...” (MEg83°P)

Por otro lado hay madres que notan el trabajo de los profesores y cómo ellos buscan que la participación sea más activa por parte de la familia;

“Los profesores son estrictos pero hay algunos que no quieren trabajar, el otro día me mandaron llamar para que fuera por el niño pero ya platicando con la psicóloga me dijo que ella no estuvo de acuerdo porque controlar a los niños es trabajo de las profesoras.” (MR93°P)

A pesar de las carencias que hasta aquí se han mencionado, oficialmente es obligación de los profesores enseñar a los niños cuestiones académicas, es también su obligación hacer una integración de los niños con NEE en el entorno escolar. Los profesores tienen opiniones muy diversas respecto a estos niños, las cuales suelen compartir con el resto de los alumnos, estos generan opiniones

respecto a sus compañeros con NEE, las cuales se ven influenciadas por las que los profesores les han aportado.

“La maestra siempre lo etiqueto, siempre decía es que su hijo es el que se porta mal y les decía a los demás niños, a ver quién quiere ser como Jonathan, o sea que ella como que lo tachaba mucho, entonces ya los niños pues también le decían de cosas”
(MJ)

Las opiniones que los compañeros de los niños con NEE pueden tener de estos, suelen ir más allá de la agresión verbal, situación que a los padres les preocupa, no así a los docentes;

“En la escuela Pedro era muy agredido por sus compañeros y cuando yo le reclamaba al maestro me decía que no era cierto que de seguro esos rasguños se los hacíamos en la casa.”
(MP20—)

“Cuando me dijo que no le gustaba la escuela le pregunte por qué y me dijo que es que sus amigos lo molestan” (MF83°P)

Una vez que los padres de familia descubren lo que sucede dentro de la institución, el trato que se les da a sus hijos y la falta de respuesta dentro de la escuela y en los servicios especializados comienzan a tomar iniciativa en cuanto a las actividades que consideran útiles, para sus hijos partiendo de cómo los perciben y justificando porque no responden como les gustaría.

En algunos casos responsabilizan a la escuela. Consideran que la institución no es lo que su hijo requiere pues capacidades son otras;

“...porque ósea la escuela es lo que a él no le gusta porque si a él le llama la atención algo lo aprende, se lo aprende inclusive de memoria, lo visualiza bien y lo puede aprender...” (MI121°S)

En otros casos, se apela al interés del niño;

“... sí sabe lo que se le está enseñando, pero es cuando él quiere.” (MF83°P)

Mientras que en algunos casos, las madres obedecen a lo que se les ha dicho de sus hijos y su condición;

“...me dijeron que tenía un retraso que iba a aprender pero atrás que no iba por ejemplo como un niño de 5 años él tenía tres...” (MEk82°PC)

“Lo que pasa es que tarda en captar las cosas.” (MF83°P)

Ya que los padres saben de qué son capaces son sus hijos, hay quienes apuestan por integrar al niño en el ámbito académico, y cuando notan que en la escuela no se cumple al 100% con sus expectativas, ellos deciden tomar parte y llevan a cabo aquello que consideran que puede desarrollar a su hijo en dicho ambiente.

“Lo que hacen en la escuela no me gusta pero yo le pongo tareas en casa, ósea trato de sacarlo adelante...” (MC163°S)

Además de realizar tareas diferentes a las de la escuela, las madres consideran que trabajar junto con los niños también ayuda;

“...en la mesita nos sentamos los dos y eso es esto compre un pizarroncito las matemáticas no... (MEg83°P)

Mientras que otras, se apoyan en personas que cuentan con los conocimientos adecuados y que quieren que sus hijos adquieran;

“Ahorita la llevo con una maestra de regularización para ver si mejora sus calificaciones y su pronunciación y su escritura.” (MV93°P)

Existen mamás que a falta de una respuesta institucional se apoyan en ideas que rebasan el orden de lo convencional y que surgen de su necesidad por integrar a su hijo en algún contexto.

Hay quienes consideran que algunos cambios pueden ser de ayuda para el desarrollo e integración del niño;

“He procurado cambiar su alimentación (...) y lo apoyo interesándome en sus clases, si tiene tarea me siento con él después de comer a revisar sus cuadernos y notas.” (MC93°P)

Por otro lado hay quienes optan por vías médicas para apoyar a sus hijos;

“...le estoy dando el “respirel” pero sólo la mitad y en la noche porque si se lo doy como dice el doctor se me duerme en la

escuela, entonces prefiero que este consciente y ya en la noche le doy su jarabe.” (MC163°S)

Aunque, si se trata de agotar todas las opciones posibles, hay quienes aún acuden a métodos “naturales”, con la finalidad de integrar a su hijo;

“¿Diego padece alguna enfermedad? No, ¿por qué? ¿Por lo de los jarabes que le pregunte a tu mamá? No, pero ¿para qué son esos jarabes? Pues para la mente para que le ayuden a que haga bien sus cosas, pero son sólo le doy naturistas o así nada más para la mente...sólo es para que le ayude a pensar.” (MD71P)

También hay madres que optan por que sus hijos realicen una actividad deportiva, esto con el objetivo de apoyar al niño en su integración;

“Lo metí en un equipo de futbol y no dio una, el jugaba por su lado y el maestro acá gritándole y no le importó, lo metí a natación y el nadaba como quería y no hacía caso, en karate lo metí y llegaba y le pegaba a sus hermanas.” (MC163°S)

Mientras que otras madres consideran que una reducción o un cambio en las actividades del niño, es la mejor opción para su desarrollo;

“...lo cambiamos a una escuela oficial para que su carga de trabajo de él sea menor, porque ósea a parte de la escuela, él acudía al centro psicopedagógico, entonces era todo el día, todo

el día, todo el día, estar él en contacto con la escuela...”
 (MI121°S)

Sin embargo, hay madres que consideran que es su responsabilidad el que su hijo viva con dicha condición;

“...también he pensado que quizá el problema que tiene pudo ser a causa de algo que tomé y que le daño ese hemisferio izquierdo.” (MJ104P)

Finalmente, aquellas madres que han aceptado la condición de su hijo, han replanteado sus expectativas y buscan que su hijo logre ser independiente, y que su integración este más allá del contexto escolar:

“si tú te sientas con él y le dices y le explicas, el te entiende y hace las cosas pero ya él en un grupo, ya en un salón de clases, se pierde, ya no sabe, el no sabe seguir una clase en pizarrón

“... ¿existe una diferencia entre lo que espera y lo que esperaba de Israel antes de esta situación? Si, si, si, si, este, pues cuando son pequeñitos tú te los imaginas como médico, abogados, como ingenieros, en otro nivel completamente diferente...Isra no sirve para la escuela, porque esa es la realidad, Isra no”

“...yo no me imagino a mi hijo como aprendiz de mecánico o de carpintero y no porque yo devalué este tipo de actividades sino porque él aún es pequeño” (MI121°S)

Por otro lado, existen algunos casos en los que las madres que mantienen la idea de que la condición de su hijo es «curable», siguen teniendo expectativas académicas como espacio para la integración:

“...fui con la maestra y le dije que no (al servicio psicológico) y entonces me dijo hay pues es que el doctor no es psicólogo y entonces yo le dije a la maestra, mire maestra yo ya me canse de que usted pues en realidad etiquete a mi hijo que si llévelo a esto, que si llévelo a una actividad, que si aquello, que si el otro, a mi eso ya me está cansando yo le voy a decir una cosa usted le pone atención a los que saben, saben no en el aspecto que sepa demasiado, mi hijo sabe, sabe bastante pero si usted no le pone atención a mi hijo va a hacer lo que quiere...”

“...y yo espero, yo siento que si va a ser doctor...” (MEg83°P)

VI. DISCUSIÓN

Expuesta la perspectiva de las madres, usuarias del servicio de integración escolar, analizaremos el sentido que está implicado en ello, con el fin de entender las construcciones simbólicas que constituyen su realidad.

Entendemos el servicio educativo, en general, como un medio necesario para cumplir con criterios sociales de formación educativa de los niños. En el caso particular de los niños con NEE el servicio, más que ayudarlos, resalta sus incapacidades, fomentando así sus discapacidades y realizando un trabajo de segregación en el que las etiquetas sociales juegan un papel fundamental para mantener la idea de la escuela integradora.

Las escuelas integran a los niños con discapacidad para cubrir necesidades sociales y estándares de calidad institucionales. Oficialmente se habla de avances a nivel mundial con respecto al tema, sin embargo, los usuarios del servicio educativo, en este caso, las madres de familia, refieren un servicio ineficiente para los niños, hablan del personal incompetente y de su práctica segregadora.

Aunque las madres de familia mencionan que buscan atención hacia los niños, entendemos que esa búsqueda también va en función de ellas mismas, de encontrar en el profesor alguien que pueda escucharlas, comprenderlas, orientarlas y con quien compartir la responsabilidad del cuidado de los niños, sin embargo, los profesores se ocupan de cumplir las demandas institucionales más que en atender el sentir de las madres. Cuando ellas no tienen la atención esperada por parte del docente los etiquetan como incompetentes, porque la expectativa que tienen es que los buenos profesores transmiten adecuadamente los conocimientos además de ser comprensivos y pacientes con los niños y con ellas, al mismo tiempo de estar pendientes de sus necesidades.

Identificamos también la falta de un rol formativo que la escuela le asigne a las madres de familia, lo que las lleva a formar parte del juego institucional en el que “todos cumplen con su parte” al no sentirse guiadas buscan en otras madres

en la misma condición o en otro tipo de servicios la orientación y la comprensión que buscan y que la escuela no les está ofreciendo.

Los docentes, por su parte, expresan inconformidad ante la incongruencia de las exigencias de la escuela, al solicitar niveles de calidad elevados en la formación de los niños y la falta de capacitación para trabajar con NEE, lo que los lleva a relacionarse inadecuadamente con los niños y con las madres de familia y a excluirlos del grupo, pues como ellos mismos consideran “no pueden perder el tiempo con algunos niños a los que no les interesa la escuela” y a atender preferentemente a quienes identifican como “listos”, tampoco encuentran dentro de sus obligaciones atender las demandas de las madres y la única alternativa que pueden ofrecerles es que apoyen cuando la institución se los solicite a cambio de algunos beneficios para el niño.

Esta forma de trabajo es percibida por las madres de familia como un método de condicionamiento de permanencia de los niños en la escuela, además, una vez que son identificados como “especiales” se les exige a las madres que recurran a un servicio especializado, ya sea dentro de la escuela o fuera de ella. Lo que finalmente lleva, tanto a la escuela como a las madres, a seguir manteniendo la idea de la discapacidad, de que el niño realmente necesita “algo más” de lo que la escuela regular ofrece.

Estos puntos de vista nos muestran la construcción de la idea de la escuela integradora como institución, el cómo la escuela necesita mantener el concepto de discapacidad para identificar a los “capaces” y poder tener el prestigio social, el reconocimiento institucional y los apoyos económicos. Además de seguir fomentando en las madres la idea de una cura para los niños, a través del servicio especializado.

Los encargados del cuidado de los niños hacen uso de la institución escolar, como recurso social que se les ofrece, esto es un hecho que les permite deslindarse de responsabilidades educativas. Además enuncian que lo importante es la socialización, y mantienen una esperanza de integración por medio de este

ejercicio, arriesgándose a no obtener los resultados que ellas desean por la falta de apoyo del resto de usuarios del servicio.

Lo anterior forma parte de un acuerdo tácito en el que madres de familia e institución mantienen un orden escolar, en el que ambas partes se benefician; las madres reciben reconocimiento social de su rol y la validación de la condición de los niños, mientras que la escuela, recibe certificación académica, social e incluso apoyos económicos. Todo esto contribuye a mantener el orden escolar institucional que por sí mismo, difícilmente se sostendría.

Fuera de este orden institucional, y ante la inconformidad de los padres con el trabajo del docente, se realiza un trabajo en casa para compensar lo que no obtienen de la escuela. Este trabajo va desde que ellos asuman el papel del docente con ejercicios y actividades escolares, hasta la búsqueda externa de apoyo para el niño, todo esto enfocado a tratar de “curar” la condición del niño.

La idea de “cura” de las madres está determinada por la condición del niño; sí presenta una alteración orgánica los padres buscan que los niños logren sobrevivir más allá de ellos, reconociendo las limitaciones que su condición implica. Mientras que en el caso de las madres de niños con alteraciones no orgánicas se busca un diagnóstico para no responsabilizarse de la condición del niño y la “cura” estará en función de expectativas sociales, del cumplimiento de lo que DEBERIA SER, de parte de todos los actores implicados en la realidad de las madres de familia.

Este DEBER SER lleva a los padres de familia a buscar soluciones dogmáticas que no puedan ser socialmente rechazadas, y que ofrezcan para el niño, la oportunidad de “convivir en sociedad”, como el uso de los medicamentos. El hecho de llegar a esta alternativa dependerá de la vivencia de cada madre respecto a la condición del niño.

VII. CONSIDERACIONES FINALES

El decir de los responsables del cuidado de los niños considerados con NEE nos permite conocer una perspectiva más amplia del proyecto de Integración Educativa pues oficialmente la Institución ofrece esta alternativa para que aquellos niños con dificultades de aprendizaje tengan la oportunidad de desarrollarse dentro de una escuela regular, sin embargo, la información analizada nos permite comprender que esta práctica no está funcionando adecuadamente, la razón principal, lo que ofrece la Institución no se cumple realmente, las demandas de las familia no se cubren.

En este estudio se enfatiza la perspectiva de los responsables del cuidado de los niños pues a partir del análisis de su vivencia institucional podemos decir que no están satisfechos respecto a este servicio, principalmente porque más que recibir integración, es marginación lo que encuentran para los niños, la escuela sigue validando la condición de los niños como discapacitados, haciendo notar que son diferentes en comparación con el resto de sus compañeros.

Las madres siguen llevando a sus hijos a la escuela porque ellas mismas requieren una validación social de su papel como madres, aun cuando en la escuela no reciben lo que la Institución ofrece, ni se cubren sus expectativas, necesitan sentir que siguen haciendo algo por su hijo, que está cumpliendo con la parte de madre que le corresponde obteniendo así reconocimiento social y aceptación. Bajo este argumento es que entendemos por qué las madres no hablan abiertamente de la situación que se vive dentro de la institución escolar, existe un acuerdo tácito donde ellas no dicen que el servicio escolar no funciona y la institución les “permite” seguir llevando a sus hijos para que ellas puedan cumplir con el papel que les corresponde, esta situación evidentemente también beneficia a la escuela que es vista como integradora y oficialmente esto considera positivo dentro del modelo educativo del país.

Así, ambas partes, profesores y familias, van construyendo una realidad en donde se manifiestan que los programas de integración son funcionales,

obteniendo así el reconocimiento social que cada una de las partes necesita. Lo que más resalta en esta situación es que sigue existiendo un imaginario de normalidad que provoca toda una cadena de reacciones en la que los responsables de los niños esperan que una escuela integradora beneficie su situación por lo que exigen cada vez más a los profesores dedicación y paciencia para los niños, que eviten tratarlos de manera diferente, que de verdad exista una integración.

Las familias suelen buscar la integración de sus hijos vía académica, por lo que una de las quejas principales es la desatención pedagógica. Notan que los profesores tienen prioridad por aquellos niños que consideran “listos” y hacen a un lado a sus hijos, discriminándolos y no haciéndolos partícipes del ambiente escolar.

En ocasiones los profesores se defienden de la insistencia de los padres de familia porque integren a sus hijos, los docentes suelen atribuir ciertas características a los niños para no integrarlos, es decir, hablamos de etiquetación, un juego en el que la institución cataloga a los niños con problemas de aprendizaje o de conducta. Los primeros no suelen causarles inconvenientes a los profesores si el niño no altera el orden en el aula, sin embargo, si el niño presenta problemas de conducta entonces los profesores toman medidas al respecto, aunque por lo general son medidas que no benefician a los niños, por ejemplo, dejan al alumno fuera del grupo, valiéndose de diversas estrategias como ignorarlos o sacarlos del salón de clases, esto con la finalidad de no tener un problema a nivel personal que pueda incluso tener repercusiones legales, es más fácil no considerarlo que tratar de hacer algo por él.

En el caso de aquellos niños que no tienen un gran desempeño académico y que no alteran el orden en el salón, logran adaptarse y se vuelven dóciles, las actividades que realizan a nivel académico son mínimas pero como permanecen en el salón de clases, suman puntos a favor del profesor, por lo que el reconocimiento social y la validación de que el trabajo de integración se está realizando son notables.

Cuando una escuela tiene entre su alumnado a niños con NEE, suele apoyarse en algún servicio especializado, ya sea externo o bien con el que cuente la Institución en su interior, por ejemplo, USAER, hablando de una escuela integradora se supondría que el personal que allí labora debería estar capacitado para guiar a todos los niños, sin embargo, los docentes prefieren enviarlos a un servicio externo. En el caso de servicio especializado dentro de la institución, las madres lo definen como deficiente pues a pesar de que tienen personal capacitado, no ven resultados positivos en sus hijos. El análisis de nuestra información nos permite entender que en realidad estos servicios de apoyo siguen manteniendo la idea social de los discapacitados, al enviar a los niños a estos servicios se insinúa que requieren más atención que aquellos a los que se considera normales, se hace notar que son diferentes y se sigue viviendo bajo el esquema que se quiere eliminar.

Las madres están conscientes de esta situación, sin embargo, es importante cumplir con su papel, por lo que institucionalizar al niño es una de sus principales labores, además con ello buscan disminuir la culpa que sienten por la afectación de su hijo, en este sentido, además de llevarlos a la escuela, las madres de familia siguen en la búsqueda de una cura para sus hijos. La escuela también juega un papel importante en este sentido pues les ha ayudado a crear la idea en la que viven, validan esta condición pues al deslindarse de responsabilidades dentro de la institución envían a las madres en busca de algo que ayude a los niños con la esperanza de una cura.

La institución condiciona la estancia de los niños en el centro escolar, es decir, exigen que los niños estén siendo atendidos por un especialista para poder seguir manteniéndolos dentro de las aulas, de esta forma los profesores obligan a los padres de familia a seguir buscando opciones de cura para sus hijos.

Aunado a esta condicionante institucional encontramos la desatención pedagógica que se ve reflejada en el hecho de que los profesores tienen como prioridad a los niños "listos" pues argumentan que con ellos sí vale la pena

trabajar, evidentemente, descuidando al resto del grupo, incluso utilizándolo como punto de comparación entre alumnos.

De esta forma nos damos cuenta que tanto profesores como padres de familia, terminan por caer en el juego institucional de la simulación en el que cada uno cumple con lo que debería aunque no se obtengan los resultados esperados.

Es así que las expectativas de los padres de familia no se cumplen, desde el nacimiento del niño con alteraciones que no esperaban hasta los resultados sociales que van obteniendo a partir de la condición del niño. Se vuelve necesario para las familias realizar un reajuste de lo que esperan de sus hijos con base en los avances que van observando en el niño y en la validación social que han recibido del medio en el que actúan.

La alternativa para los padres sería relacionarse de manera distinta con sus hijos, dejar de buscar la solución fuera de casa, modificando la dinámica familiar, aceptando y apropiándose de la condición del niño, admitiendo sus limitaciones y capacidades reales, renunciar a la idea de la cura, y a partir de esto formular demandas realistas para las instituciones y que puedan ser cumplidas para generar avances positivos y visibles en el niño.

Por su parte las madres y padres de familia necesitan un espacio de apoyo que no necesariamente tiene que ser ofrecido por la institución escolar, en el que puedan depositar explícitamente sus sentimientos y la vivencia que han tenido con los niños a partir de su condición, finalmente la escuela debería asignarles un rol y una función clara y definida a las familias dentro del orden escolar, con la finalidad de reconocer hasta que punto, tanto la escuela como los padres, son capaces de actuar ante la condición del niño y ser capaces de admitir sus limitaciones.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

1. Abeal, P., Alberte, J. R., Bruyel, A., Cotelo, J. M., Doval, L., Espido, E., Montero, G., Porto, A., Vázquez, Ma. C. y Woodward, E. (1995) *Avaliación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico de Galicia*. Galicia. ACK Editores.
2. Alemany, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*. 72. 44-51.
3. Allport (1954). *Relationships Between Intergroup Contact and Prejudice Among Minority and Majority Status Groups*. Psychological Science. (16)
4. Alpuín, G., González, Ma. A. y Pérez, M. (s/a) Creencias y Actitudes de los estudiantes del último curso del magisterio hacia la atención a la diversidad. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. Recuperado el 8 de abril 2013 en www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/10.pdf
5. Álvarez, D. (2008). Interacción simbólica. *Revista electrónica de psicología social POIESIS*. (15). 1-4
6. Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, Ma. A. y Álvarez-Martino, E. (2005) Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*. Vol. 17 (4). 604 – 606.
7. Aramayo, M. (2010) Hablemos de la discapacidad en la diversidad. Investigaciones Venezolanas sobre personas con discapacidad. *I Jornada de investigación en discapacidad UMA 2010*. Universidad Monteávila.
8. Arias, A. (2009). La integración educativa de personas con necesidades educativas especiales en México ¿mito o realidad? *Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. http://www.colposgrado.edu.mx/memorias/arias_perez.pdf
9. Blanco, R. (1997). Integración y posibilidades educativas. Un derecho para todos. *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Chile. Boletín 44
10. Blumer, H. (1969). Symbolic Interactionism. Perspective and Method Estados Unidos. Prentice-Hall

11. Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. Secretaría Geeneral. Secretaria de Servicios Parlamentarios. Centro de Documentación, Información y Análisis. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma del 18 de junio del 2008 (<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/1.doc>)
12. Declaración Mesoamericana (2004). Recuperado de educación.especial.sep.df.gob.mx/
13. Delors, J. (1996). Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *La educación encierra un tesoro*. París. Ediciones UNESCO-Santillana.
14. Doménech, V., Esbrí, J., González, H. y Mirert, L. (s/a) Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I. Recuperado el 8 de abril 2013 en www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi9/psico/3.pdf
15. Echeita, G. (1993). ¿Por qué Jorge no puede ir a la misma escuela que su hermano? Congreso: *Las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Donostia. Ponencia en CD.
16. EPT (1990) *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien. Tailandia.
17. Espina, A. y Ortego, M. (2003). *Discapacidades Físicas y sensoriales: Aspectos psicológicos, familiares y sociales*. Madrid. CCS
18. Fernández, E., Aguilar, M., Gutiérrez, M. (2002). Educación multicultural: dimensiones actitudinales. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 5 (1). <http://aufop.org/reifp/>
19. Fontana, A., Alvarado, A., Angulo, M., Marín, E. y Quirós, D. (2009). El apoyo familiar en el proceso de integración educativa en estudiantes con necesidades educativas en condición de discapacidad. *Revista Electrónica@ Educare*. Vol.13 (2). 17 – 35
20. Forni, P. (2003). Las Metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias. *Serie de Documentos de Trabajo*.

- Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad del Salvador. Documento de trabajo 14.
21. Franco de Machado, C. (2004). Sociedad inclusiva: Pensando en la inclusión de las personas con discapacidad en la formación y en la vida. *Boletim técnico do SENAC*. Rio de Janeiro. Vol. 30 (2). 5-17
 22. Heward, W. (1997) *Niños excepcionales: una introducción a la Educación Especial*. Madrid. Prentice Hall.
 23. Illán, N. y Lozano, J. (2001). La integración escolar: teoría y práctica. En Salvador Mata, F. (Dir.) *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Málaga. Aljibe Vol. 1. 106-122.
 24. Janney, R., Snell, L., Beers, M. y Raynes, M (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional children*. Vol. 61. 245-439
 25. Macotela, S. (1999). Entrevista: La integración educativa en México. *Revista de Educación*. Nueva Época. (11).
 26. Macotela, S., Flores, R. y Seda (1997). *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/106macotela.pdf>
 27. Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1990). *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza
 28. Mares, A e Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10 (25). 903-930.
 29. Mead, H., (1934). Traducido por Mazia, F. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires. Paidós.
 30. Montañés, J., Jiménez, J., Blanc, P., González, M. (1990) Estudio sobre las actitudes ante la integración escolar en la provincia de Albacete. *Revista de la facultad de Educación Albacete*. Vol. 4. 137 - 154
 31. Naciones Unidas. Cumbre del Milenio. 2000.

32. Piña, J. y Seda, I. (2003). Perspectiva de análisis. En Piña, J, Furlan, A y Sañudo, L. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. La investigación educativa en México (1992-2002). Tomo 2. México. COMIE/SEP/CESU.
33. Puigdemívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada*. Barcelona. Graó
34. Ralsky, S. (1993). Proceso formativo de los participantes sociales: Interaccionismo Simbólico. Tesis de maestría. UNAM
35. Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna*. Madrid. McGraw Hill/Interamericana de España.
36. Rodríguez, Y. (2006). La integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, desde la perspectiva del docente de aula regular (*Estudio fenomenológico realizado con docentes de aula regular de los planteles adscritos al Equipo de Integración 1 del Distrito Escolar número 4, Zona Educativa 1, Municipio Libertador del Distrito Capital, Venezuela*). Trabajo presentado en la Ilustre Universidad Abierta para ascender a la categoría académica de profesor asociado.
37. Romero, R y Lauretti, P. (2006). Integración Educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere. Revista Venezolana de Educación*. Vol. 10 (33).
38. Sales, A., Moliner, O., Sanchiz, M. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 4 (2). <http://aufop.org/reifp/01van2.asp>
39. SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. México. SEP. Guía para el maestro
40. SEP. (2009). Modelo de atención de los servicios de educación especial: documento de trabajo. México: SEP
41. SEP. (2011 b). Programas de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México: SEP.

42. SEP. (2011 c). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria, de Primer Grado a Sexto Grado*. México: SEP.
43. SEP. (2011 d). *Programas de Estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria, para cada una de las asignaturas*. México: SEP.
44. SEP. (2011). *Agenda del ciclo escolar 2011-2012*. México: DEE.
45. Stryker, S. (1980). *Symbolic Interactionism: A social structural version*. Menlo Park. California. Benjamin Cummings.
46. Suau, J. (2002) Actitudes, situación y opinión del docente ante la evaluación del alumno con necesidades educativas especiales. En Forteza, D. y Roselló, M. R. (coord.) *Educación Especial: Educación, diversidad y calidad de vida. Actas del Congreso*. Universitat Illes Balears.
47. Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 3. (1). 1-9. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf
48. UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca. España.
49. UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación*. Dakar. Senegal.
50. Valdivia, B (2012). *La teoría social del interaccionismo simbólico. Documento de trabajo*. Universidad Veracruzana.
51. Verdugo. M y Rodríguez, A. (2010). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*. (358). 1-15.

IX. ANEXO

Guía temática para la entrevista

1. Concepto de escuela y práctica integradora

2. Expectativas

- Hijo
- Institución

3. Percepción del hijo

- Motivación
- Rendimiento escolar
- Desarrollo social

4. Formas de participación

- Iniciativa personal
- Iniciativa oficial

5. Respuesta institucional

- Directivos
- Maestros
- Padres de familia
- Niños

6. Carencias y dificultades institucionales

- Adecuaciones físicas
- Recursos
- Materiales didácticos
- Formación de personal docente

7. Logros y beneficios

- Hijo
- Familia
- Escuela

8. Cambios sugeridos

- Metas
- Programas
- Personal docente